



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JAIRZINHO RABELO

**LEITURA EM COMUNIDADES INDÍGENAS: A IDENTIDADE E A LEITURA NA  
COMUNIDADE BOCA DA MATA**

Boa Vista  
2012

JAIRZINHO RABELO

**LEITURA EM COMUNIDADES INDÍGENAS: A IDENTIDADE E A LEITURA NA  
COMUNIDADE BOCA DA MATA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Estudos da Linguagem e Cultura Regional.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

Boa Vista

2012

JAIRZINHO RABELO

**LEITURA EM COMUNIDADES INDÍGENAS: A IDENTIDADE E A LEITURA NA  
COMUNIDADE BOCA DA MATA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Estudos da Linguagem e Cultura Regional.

---

Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

---

Prof. Dr. Lourival Novais Néto

---

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Biblioteca Central Universidade Federal de Roraima

R114l Rabelo, Jairzinho.

Leitura em comunidades indígenas : a identidade e a leitura na  
Comunidade Boca da Mata / Jairzinho Rabelo. -- Boa Vista, 2012.

108 f. : il

Orientador: Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,  
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Identidade. 2 – Leitura. 3 – Práticas discursivas. I - Título.  
II – Santos, Manoel Gomes dos (orientador).

CDU: 372.41:028

Dedico este trabalho:

À Célia, minha companheira de todas as lutas;

Aos meus filhos Galderjane, Lucas e Júlia;

À minha netinha Alcília;

Aos meus pais: Ercília e Manoel;



## **AGRADECIMENTOS**

As forças divinas que me sustentam;

A todos os povos indígenas de Roraima, em especial os que compõem a Comunidade Indígena Boca da Mata por terem contribuído na minha formação;

Aos amigos da UERR, em especial as professoras Socorro Melo e Neves Magalhães;

A todas as colegas de mestrado pela alegria das suas companhias, em especial a Idelvânia, a Sílvia, a Lúcia, a Carmem e a Leila pelo apoio;

A CAPES, pela bolsa do PIBID que tem ajudado muito;

Ao meu orientador Manoel Gomes dos Santos pelo incondicional apoio, pelos ensinamentos e pela credibilidade;

Aos Mediadores de Leitura da Vaga Lume em especial os da Boca da Mata;

A Márcia Licá educadora da Vaga Lume pela presteza de suas colaborações;

A Sílvia Guimarães Presidente da AVL pelo apoio;

Aos professores do mestrado: Lourival Novais Néto, Élder Lanes, Odileiz Cruz, Déborah Freitas e Carla Monteiro.

Um livro vale por aquilo que nele não  
deveu caber.

(Guimarães Rosa)

## RESUMO

Este trabalho tem o propósito de analisar a construção de sentidos dos Mediadores de Leitura da Expedição Vaga Lume na Comunidade Indígena Boca da Mata, a partir de suas práticas discursivas. Buscou-se compreender como os ML constroem os sentidos a partir de suas posições enunciativas e, conseqüentemente, a construção da identidade. Além disso, reconheceu-se elementos identitários da cultura caracterizadores e específicos dos povos indígenas. A pesquisa de natureza qualitativa foi viabilizada por meio de livros artesanais produzidos pelos sujeitos da pesquisa e de entrevistas semi-estruturadas. As problemáticas da pesquisa que balizaram a análise dos dados foram: a) Como são construídos os sentidos nas práticas discursivas dos sujeitos participantes da EVL na Comunidade Indígena Boca da Mata? b) Há elementos culturais caracterizadores e específicos dos povos indígenas nas práticas discursivas dos sujeitos participantes da EVL na Comunidade Indígena Boca da Mata? c) Que características deve conter uma política de leitura que contemple a realidade linguística e discursiva das comunidades indígenas? Utilizou-se como base teórica os conhecimentos da Análise do Discurso. A análise realizada constatou cosmovisão indígena envolta por uma pluralidade de vozes não indígenas. No cotidiano de suas vidas partilhadas em um mesmo espaço sociocultural, o longo convívio no mesmo espaço, a Comunidade da Boca da Mata, incluindo casamentos interétnicos, proporciona um alto grau de hibridismo que em muitos aspectos os aproxima, em termos de leitura do mundo. Nesta direção, a construção de uma identidade e uma cultura híbridas, que por meio da memória coletiva busca a celebração da história e do passado. A maneira como se veem como indígenas e como veem os não-índios é identificável nos discursos; Essa identificação constitui-se de alguma forma como resistência e de afirmação das identidades. A Leitura é um dos laços que une escola e comunidade e contribui no fomento à visualização dos aspectos culturais dos povos indígenas. Com isso, propõem-se eixos para atividades de leitura que contemplem a realidade linguística e discursiva de comunidades indígenas, sob uma perspectiva interculturalista e discursiva.

Palavras-chave: Identidade. Leitura. Práticas Discursivas.

## ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the construction of meanings of the Reading Mediators from the Vaga Lume Expedition in the Indigene Community Boca da Mata through their discursive practices. It searched comprehend how the RM built their meanings through their enunciative positions and, consequentially, the building of the identity. Besides, recognized identity elements of the culture characterized and specifics of the indigene people... the research of qualitative nature was possible through the artisanal books produced for the research subjects and semi- structured interviews. The problematic of the research that BASED the data analysis were: a) How were the meanings built in the discursive practice of the participant subjects of the VLE in the Community of Boca da Mata? b) Are there any cultural elements characterized and specifics of the indigene people in the discursive practice of the participant VLE in the Indigene Community Boca da Mata? Which characteristics must contain a politic reading that contemplate the linguistics and discursive reality of the indigene community? It was used as theoretical base the knowledges of discourse analyses. (PECHÉUX, 1997 e 2000; ORLANDI, 1990, 1996, 2000, 2002 e 2009; FOUCAULT, 2002;SERRANI, 2005). The analysis confirmed the indigene cosmovision surrounded for a plurality of non indigene voices. In the daily of their lives shared in the same sociocultural space, the long sociability in the same space – the community of Boca da Mata - ,including intereticals weddings, it gives a high level of hybridism that in many aspects put them together in terms of world reading. In this direction, the construction of an identity and a hybrid culture, that through the collective memory search for the celebration of history and past. The way as they see themselves as indigene and as non indigene is possible to identify in their discourses. This identification is seen as a resistance and affirmation of their identities. There is a knot in the reading activities that unite school and community and contribute in the fomentation to the visualization of cultural aspects of the indigene people. With that, it propounds axles to reading activities that contemplates the linguistic and discursive reality of indigene communities, under an interculturalist and discursive perspective.

Key-Words: Identity. Reading. Discursive Practices.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD- Análise Crítica do Discurso

AD- Análise do Discurso

AVL – Associação Vaga Lume

EVL – Expedição Vaga Lume

LA – Livros Artesanais

ML – Mediadores de Leitura

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TISM – Terra Indígena São Marcos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I .....	16
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE E COSMOVISÃO INDÍGENA.....	16
1.1 IDENTIDADE: DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE .....	16
1.1.1 A constituição da identidade.....	18
1.1.2 Identidade e Leitura.....	22
1.2 FRONTEIRA CULTURAL.....	26
1.3 A NOÇÃO DE IDENTIDADE E A COSMOVISÃO INDÍGENA.....	29
CAPÍTULO II .....	34
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....	34
2.1 ESPAÇO PESQUISADO.....	35
2.1.1 Roraima e a pluralidade cultural e étnica .....	35
2.1.2 A comunidade indígena Boca da Mata.....	37
2.1.3 A Expedição Vaga Lume .....	38
2.1.4 Os índios Makuxi, Taurepang e Wapixana.....	41
2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	45
2.3 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	47
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	48
CAPÍTULO III .....	51
LEITURA EM COMUNIDADES INDÍGENAS: A IDENTIDADE E A LEITURA NA COMUNIDADE BOCA DA MATA.....	51
3.1 A IDENTIDADE INDÍGENA NA COMUNIDADE BOCA DA MATA.....	52
3.2 A LEITURA NA COMUNIDADE BOCA DA MATA .....	62
3.3 REFLEXÕES ACERCA DE UM TRABALHO DE LEITURA EM COMUNIDADES INDÍGENAS.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO A – LIVRO ARTESANAL 1 / LA - 1 “O CANAIMÉ” .....	85
ANEXO B – LIVRO ARTESANAL 2 / LA 2 “OS TAMANDUÁS” .....	91
ANEXO C – TEXTOS DOS EXCERTOS .....	101

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, evidencio, a partir das práticas discursivas das posições enunciativas dos sujeitos colaboradores, elementos identitários peculiares da cultura indígena e aspectos caracterizadores do hibridismo cultural gerados pelo contato entre essa cultura e a cultura não indígena na Comunidade Indígena Boca da Mata, com o intuito de oferecer reflexões acerca de um trabalho de leitura que se conforme às necessidades dessa comunidade.

A razão por que, dentre as sessenta e três comunidades indígenas existentes no município de Pacaraima - cidade essa pertencente ao estado de Roraima e situada na fronteira com a República Bolivariana da Venezuela, optei por trabalhar com a Comunidade Boca da Mata decorre do fato de ter sido ela a primeira a receber uma Biblioteca Comunitária da Expedição Vaga-Lume (EVL), projeto fomentador da leitura em comunidades rurais da Amazônia Legal brasileira, no qual trabalhei, voluntariamente, como Mediador e Multiplicador de Leitura, entre 2008 e 2010.

Tal comunidade é composta de 500 moradores, das etnias Makuxi, Wapixana e Taurepang e está dentro da Área Indígena São Marcos, sendo referência na organização de Assembleias e reuniões das organizações indígenas.

Considerando que trato de um tema complexo de natureza transdisciplinar, envolvendo saberes de cunho linguístico e de outras ciências humanas e sociais, busco como apoio principal para a compreensão da constituição da identidade a análise do discurso, cujo objeto de análise, o discurso, situa-se no limiar da linguagem, lugar onde os sentidos são construídos em enunciados constitutivos de discursos que ultrapassam o sistema linguístico, não podendo ser apreendidos por um estudo de natureza puramente formal, já que resultam de relações socioculturais construídas a partir de formações discursivas específicas (FOUCAULT, 2008).

Além disso, uma vez que lido com a constituição identitária, que, em última análise, é simultânea à construção de sentidos pelo sujeito (PÊCHEUX, 1997), lanço mão também da noção de identidade em seu sentido pós-moderno, portanto, a identidade descentrada, fragmentada em oposição à sua concepção tradicional de natureza estática e essencializada (HALL, 2005).

Também em uma concepção pós-moderna é que emprego a noção de fronteira, logo, tomo-a como espaço híbrido, construído a partir das relações socioculturais (PESAVENTO, 2002), portanto de natureza simbólica e desprovida de qualquer direcionamento, encerrada na metáfora de Bhabha (1998) apenas como um *além*, lugar de onde algo novo começa a ser construído. Essa concepção de fronteira, que é resultado da negociação de vozes múltiplas e opõe-se à concepção tradicional estática demarcatória de áreas limítrofes geográficas, constitui-se de importância para este trabalho em função do espaço aqui estudado que envolve fronteiras híbridas - o hibridismo cultural.

Do ponto de vista da metodologia empregada, considerando a natureza descritiva dessa proposta de estudo, esse trabalho pode ser considerado como uma pesquisa qualitativa. Para tanto, utilizei como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e documentos da EVL e contei com a ajuda preciosa dos Mediadores de Leitura que atuaram como sujeitos colaboradores da pesquisa, prestando informações valiosas sobre suas experiências durante a efetivação do projeto da EVL.

Esta dissertação constitui-se de três capítulos que se encontram dispostos da seguinte maneira:

O capítulo 1 – “A constituição da identidade na pós-modernidade e cosmovisão indígena” – reúne pressupostos teóricos básicos que servem de fundamento à pesquisa, observando a passagem da modernidade à pós-modernidade ou modernidade tardia, com vistas a analisar as mudanças ocorridas nesse período e as implicações de tais mudanças para noções como de identidade, sujeito e fronteira; também, apresenta conceitos fundamentais ligados à área da teoria do discurso que permitem a análise dessas noções, conceitos esses essenciais, pois permitem a compreensão de como se dá a construção de sentidos pelos sujeitos, ou, mais precisamente, pelas posições enunciativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa e, conseqüentemente, a construção da identidade nesse espaço híbrido.

O capítulo 2 – “Considerações metodológicas” – expõe a natureza dos dados e os procedimentos utilizados para sua obtenção e análise. Nele são descritos o material investigado, o espaço estudado, o perfil dos sujeitos envolvidos e a forma dada no tratamento desses dados;

Finalmente, o capítulo 3 – “Leitura em comunidades indígenas: a identidade e a leitura na Comunidade Boca da Mata” - traz as análises propriamente ditas, de forma a evidenciar nas práticas discursivas as construções de sentidos e, conseqüentemente, de identidades das posições-sujeito investigadas. Além disso, apresenta referências possíveis para um trabalho com leitura em comunidades indígenas.

## **CAPÍTULO I**

### **A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE E COSMOVISÃO INDÍGENA**

Neste capítulo apresento os fundamentos teóricos que dão suporte ao trabalho. Inicialmente, considerando que o trabalho lida com a constituição de identidade, particularmente a identidade dos indígenas para os quais este estudo é voltado, trato, em (1.1), da noção de identidade, fazendo uma breve discussão acerca da evolução das concepções atribuídas a esse termo na passagem da modernidade para a pós-modernidade; em (1.1.1), levando em conta que a construção de identidade está relacionada à construção de sentidos pelos sujeitos, apresento noções fundamentais voltadas para a análise do discurso que servirão de base para a análise das práticas discursivas a serem desenvolvidas no capítulo 3; em (1.2), considero a noção de fronteira que, em função do próprio tema do trabalho que envolve a relação entre culturas distintas, toma fronteira não com uma concepção estática, mas como construto simbólico, cultural; finalmente, em (1.3), restringindo-me mais ao tema específico deste trabalho, analiso a leitura pelo viés discursivo.

#### **1.1 IDENTIDADE: DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE**

A mudança estrutural que vem ocorrendo a partir do final do século XX tem causado um duplo deslocamento, ou descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de suas identidades pessoais, sobretudo, do sentido que fazem de si próprios como sujeitos integrados (HALL, 2005, p. 9). Em seu trabalho, esse autor considera três concepções de identidade, quais sejam: a identidade do sujeito iluminista, a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-moderno.

Quanto ao primeiro tipo, a identidade do sujeito do Iluminismo, ele “*estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação*” (HALL, 2005, p. 10). Havia a concepção de que ele era o único e, à medida que crescia, permanecia o mesmo. Com isso, é perceptível a existência de uma visão individualista do sujeito e de sua identidade.

A noção de identidade do sujeito sociológico, o segundo tipo:

refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava (ibid, p.11).

Nesse sentido, tinha-se, dentro da perspectiva dos interacionistas simbólicos uma concepção "interativa" da identidade e do eu. Assim, “*de acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade*” (HALL, 2005, p. 11), portanto trata-se de uma identidade cultural, em que os sujeitos internalizam significados e valores do entorno, significados e valores esses que passam a fazer parte de si próprios, alinhando seus sentimentos aos lugares objetivos que ocupam na estrutura social e cultural de que fazem parte. Como se pode observar, nesse tipo de concepção de identidade, o sujeito ainda guarda um núcleo ou essência interior - seu “*eu real*”, no entanto tal núcleo é diferenciado daquele do sujeito iluminista pelas possibilidades de modificação por meio de um “*diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem*”.(ibid, p. 11). Tudo isso resulta numa estabilização dos sujeitos e de suas culturas que os tornam reciprocamente mais unificados e previsíveis (ibid, p. 12).

Finalmente, o terceiro tipo de identidade – a identidade pós-moderna – ele surge da concepção que rompe essa noção de estabilidade do sujeito e da cultura e de sua unificação e previsibilidade. Com efeito, esse sujeito, antes concebido como tendo uma identidade unificada e estável, passa a ser concebido como fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

Assim, Hall (2005) considera que, em razão de mudanças estruturais e institucionais, as identidades, antes conformadas na objetividade cultural, entram em

colapso. Por conta disso, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (2005, p. 12). Nesta concepção, portanto, o sujeito, dito pós-moderno é visto:

como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (ibid, p. 12-13)

Dessa forma, ele é definido historicamente, e não biologicamente. Dentro dessa perspectiva ocorrem variadas identidades em momentos distintos. “*Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas*” (ibid, p. 13). Em razão dos constantes deslocamentos, é necessário compreendê-las continuamente.

Portanto, a identidade na pós-modernidade não pode ser considerada como uma, completa, segura e coerente, isso porque a partir da multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural em que estamos inseridos, “*somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente*” (HALL, 2005, p. 13).

### **1.1.1 A constituição da identidade**

Compreender a identidade como múltipla, fragmentada e cambiante como proposto na pós-modernidade exige um processo de análise que vai além daquele empregado para o estudo da velha concepção essencialista. É com essa preocupação que Silva (2000, p. 73-4) questiona a concepção “multiculturalista” que apenas reconhece a diversidade, o que, conforme ele, serve apenas para naturalizar e cristalizar as noções de identidade e diferença. Em vez dessa posição liberal, ele propõe que se trabalhe não o mero reconhecimento da identidade e da diferença, mas uma teoria que explicita a produção da identidade.

Nesse sentido, apoiado em Foucault, Hall (2000, p. 105), reconhece que o que falta é uma teoria da prática discursiva que substitua a velha teoria do sujeito

cognoscente, o que implica uma reconceptualização do sujeito agora em nova posição, isto é, deslocado, descentrado. Para isso, necessário se faz uma tentativa de rearticular a relação entre sujeito e práticas discursivas.

Partindo desse ponto de vista, Hall observa que, diferentemente de uma abordagem “naturalista” que concebe a identificação a partir de alguma origem comum ou de características partilhadas com outros grupos ou pessoas, a abordagem discursiva “vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre em processo” (ibid, p. 106) que pode ser sustentada ou abandonada e que se estabelece pela diferença, estando, assim, a identidade calcada na presença do Outro. Hall diz que “o ‘*Outro*’ deixou de ser um termo fixo no espaço e no tempo externo ao sistema de identificação” (2009, p. 109). Para tanto, acabou por se tornar uma ‘*exterioridade constitutiva*’ simbolicamente marcada. Essa forma de marcar traz uma posição diferencial dentro da cadeia discursiva. Assim, esse autor concebe as identidades como pontos de apego temporário, construídos pelas práticas discursivas específicas, isto é, as identidades constituem, por um lado, o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que nos tentam “interpelar”, nos convocar para que nos assumamos enquanto sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, processos que constroem nossa subjetividade. Portanto, identidades:

São as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’ (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos. (HALL, 2000, p. 112).

A noção de posições de sujeito tem sua origem em Foucault (2008) e corresponde à posição peculiar assumida em seu discurso pelo sujeito, posição essa que determina as modalidades (ou tipos de enunciação) empregadas pelo sujeito, as quais são concebidas a partir de um feixe de relações que envolvem os *status* dos sujeitos falantes (quem e a quem se fala?) e os *lugares institucionais* de onde fala (por exemplo, escola, igreja e assim por diante) que caracterizam seu discurso (FOUCAULT, 56-58). Foucault assim resume as modalidades de enunciação:

[...] as modalidades diversas da enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos

diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados a um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva (ibid, p. 61).

Como se vê, a noção de sujeito, ou posições de sujeito em Foucault não remete a um sujeito unificante, ponto de origem dos enunciados que profere, uma vez que os enunciados proferidos por esse sujeito são determinados por um feixe de relações específicas, determinadas historicamente. Assim:

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (ibid, p. 61, 108).

Esse tratamento do sujeito como um feixe de relações, disperso nas diversas modalidades de enunciação, segundo Henriques (apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 69), vem contribuir para a concepção pós-moderna do descentramento do sujeito, sua fragmentação identitária, na pós-modernidade.

Assim, nessa concepção, as identidades não são nunca unificadas; longe disso, cada vez se fragmentam mais, “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2000, p. 108).

Nas palavras deste autor, é justamente por serem as identidades construídas dentro do discurso que:

Nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (ibid, p. 109).

A noção de formação discursiva pode ser resumida como “sistema de regras que tornam possível a ocorrência de certos enunciados, e não outros, em determinados

tempos, lugares e localizações institucionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 65). Essa definição, que surge inicialmente com Foucault (2002, p. 43), reformulada por Pêcheux, simplifica bastante a constituição da subjetividade, vinculando-a, exclusivamente, à questão ideológica ligada à luta de classes, como se pode observar na definição proposta por este autor:

Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX, 1997, p. 160),

Apesar dessa simplificação, uma vez que outros elementos de natureza sociocultural estão em jogo na constituição da subjetividade, a análise da constituição do sujeito como efeito da construção de sentido torna-se relevante por procurar descrever de forma mais precisa a relação que determina a constituição do sentido e, como consequência, a construção do sujeito, como se pode observar nos seguinte fragmento:

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (...) o que chamamos “domínios de pensamento” (...) se constitui sócio-historicamente sob a forma de pontos de estabilização que produzem o sujeito, com, simultaneamente, aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar, etc (ibid, p. 161).

Portanto, para Pêcheux, a constituição do sujeito, de sua identidade, é simultânea à construção de sentido por esse sujeito no interior de uma dada formação discursiva. Todavia, considerando que toda formação discursiva dissimula pela transparência o sentido que nela se constitui (ibid, 162), então tomado como *verdade evidente*, o autor propõe as noções de *intradiscurso* e *interdiscurso* para desenvolver seu raciocínio. Serrani resume, como segue, essas noções:

O *intradiscurso* diz respeito à consideração das sequências linguístico-discursivas efetivamente formuladas na cadeia – horizontal – do dizer. Trata do fio do discurso, da dimensão linear da linguagem. Ao focalizarmos o intradiscurso examinamos o que um enunciador efetivamente formula em um momento dado, em relação ao que disse antes e enunciará depois. O *interdiscurso* remete à dimensão não linear do dizer, às memórias implícitas que atravessam – verticalmente – todo discurso (SERRANI, 2005, p. 64).

Assim, ao se pronunciar, o sujeito enunciante se supõe, mas não é a origem de seu discurso, uma vez que seu intradiscurso ou o fio de seu discurso enquanto funcionamento do discurso com relação a si mesmo (PÉCHUEX, 1997, p. 166) sofre a incidência do interdiscurso em forma de pré-construído, quer dizer, de algo que fala “antes e independentemente” (ibid, p. 162), ou de memórias implícitas que determinam a formação discursiva na qual está inscrito esse sujeito.

É, portanto, essa concepção de identidade pós-moderna, que envolve o descentramento ou deslocamento e fragmentação do sujeito e que é construída no discurso a partir da interpelação do indivíduo em sujeito do discurso, constituindo o processo que constrói a subjetividade sob condições específicas, que emprego nesta dissertação, com o intuito de, a partir da análise das práticas discursivas dos sujeitos colaboradores, verificar as posições-de-sujeito por eles assumidas em face da realidade sociocultural que os cerca e, conseqüentemente, da formação discursiva em que estão inscritos.

### **1.1.2 Identidade e Leitura**

Como visto na secção anterior, a construção de sentido e, conseqüentemente, da identidade se dá não na língua no sentido formal, isto é, como estrutura, sistema fechado em si, com ordem própria; mas na língua em uso, enquanto trabalho simbólico, por meio do qual os homens, sujeitos ou membros de uma determinada sociedade produzem sentidos enquanto parte de suas vidas (ORLANDI, 2002, p. 15-16). Isso equivale a dizer que tal construção é produzida no Discurso, ou seja, efeito de sentido entre sujeitos em interação.

Considerando, pois, que a subjetividade é constituída no discurso e que este é construído sob condições específicas, em qualquer ato de leitura, as condições de produção devem ser consideradas. Agindo assim, os elementos da sequência (e também os não-ditos) são relacionados não com a intenção de um sujeito “*mas com a colocação, com o posicionamento dos protagonistas na sociedade, ou seja, com um certo estado das condições de produção do discurso*” (NUNES, 1994, p, 24-25).

Quando o assunto é leitura, surgem muitas concepções. Por uma parte a concepção mais ampla, em que leitura pode significar atribuição de sentidos a tudo

que for possível. Em se tratando das visões mais restritas, pode remeter à construção de aparato de abordagem textual ou mesmo à alfabetização. Em se tratando da Análise do Discurso, leitura é delimitada pela ideia de interpretação e de compreensão, processos de instauração de sentidos.

Nessa direção, ler não se resume a observar um texto como um produto final, no qual o sentido, que parece “oculto”, seja passível de ser apreendido no seu todo. Em contraposição a essa concepção, Orlandi (1996) considera o texto um bólido de sentidos que parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes, é unidade que nos permite o acesso ao trabalho da língua, ao jogo dos sentidos, do funcionamento da discursividade em suas condições de produção.

Assim, é válido afirmar que a leitura está limitada pelas ideias de interpretação e compreensão, como processos de instauração de sentidos, que estarão na dependência de diferentes formas de interpretação, compromissadas com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, com distintos recortes de memória, tanto podendo, por isso, estabelecer como deslocar sentidos. Para Orlandi (2002, p. 35) “[...] os sentidos são *determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade*”. Quer dizer, não são originados em nós.

Interpretar, pois, não é apreender, mas atribuir sentidos, mesmo porque eles não existem *a priori*. Não sendo livres de determinações, os sentidos são muitos, mas não quaisquer, porque atrelados à memória, tanto à institucionalizada (“*trabalho social da interpretação*” em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela), quanto a constitutiva (o interdiscurso, o dizível, o repetível), afirma Orlandi (1996, p. 68).

Compreender pressupõe, por seu turno, saber como um objeto simbólico produz sentidos, através da exposição à materialidade dos processos de significação presentes no texto. Enfim, “*é saber como as interpretações funcionam [...] ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como [grifo nosso] eles se constituem*”. (ORLANDI, 2002, p. 26). A autora diz:

A Análise de Discurso é marcada pelo fato de que a noção de leitura é posta em suspenso. Tendo como fundamental a questão do sentido, a Análise de Discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a

linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. (ORLANDI, 2002, p. 25)

Tomarmos, pois, a leitura na perspectiva discursiva implica considerar, como aponta Orlandi (2000, p. 8), certos aspectos relevantes. O primeiro deles é o de que sujeito e sentidos são determinados historicamente e se constituem recíproca e simultaneamente. De outro modo, isso quer dizer que o sujeito está inscrito em um conjunto de formações discursivas (matrizes de sentido), que regem a sociedade da qual faz parte, regulando historicamente as formas de dizer instituídas. Assim é que, sendo muitos, os sentidos não são quaisquer, dado que há uma determinação histórica que faz com que determinados sentidos sejam lidos e outros não.

O segundo aspecto é aquele em que o sujeito não interage com o texto, porque, nesse caso, assumir-se-ia haver um sentido único para ele, mas com outros sujeitos inscritos no texto (o autor; o leitor virtual historicamente está ali suposto, inscrito no que se lê). Nessa situação, um leitor determinado, considera Mariani (1998, p. 112), *“com suas histórias de leituras, não necessariamente irá se reconhecer no leitor-virtual e, conseqüentemente, poderá recusar e rejeitar uma leitura ‘previsível’”*.

A existência de múltiplos e variados modos de leitura é de que trata o terceiro aspecto, indicando as diferentes formas de relação com o texto. Nesse caso, a leitura estará submetida a modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. Em termos dos objetivos deste trabalho, investigar modo como os indígenas constroem sentidos de textos diversificados, pode nos permitir a compreensão de sua realidade cultural específica, o que vem contribuir para reflexões em termos de um trabalho com leitura adequado a suas necessidades.

Analisar esse conjunto de considerações em relação à leitura em uma perspectiva discursiva mostra que *“leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”* (ORLANDI, 2000, p. 10). Em sendo assim, outros aspectos podem ser considerados, tais como: o de que todo dizer é incompleto, não porque lhe falem palavras, mas porque mesmo o que não é dito significa, de forma que não havendo como dizer tudo, joga-se com sentidos implícitos, com outros sentidos que poderiam ser ditos.; e o de que é preciso levar em conta os processos de produção e de compreensão da leitura, relacionando-os à constituição dos processos de significação, afinal, não só quem escreve, mas

também quem lê, produz sentidos, em condições determinadas sócio-historicamente.

Duas reflexões são possíveis se consideramos os aspectos elencados anteriormente. A primeira é relativa à constituição do sujeito do discurso, interpelado ideologicamente e representado por uma forma-sujeito, determinada historicamente. Segundo Orlandi:

Essa forma-sujeito, portanto, pode ser diferente nos diferentes momentos históricos. A forma-sujeito constituída pelas relações de uma formação social como a nossa é a de um sujeito ao qual se atribui autonomia (e, logo, responsabilidade), ao mesmo tempo que se considera que ele é determinado pela exterioridade. (1988, p. 105)

Isso seria o mesmo que afirmar que o sujeito é determinado tanto interna, quanto externamente. Para tanto, esse tipo de individualização do sujeito, no conjunto das relações de força constitutivas de uma formação social o torna visível, calculável e, portanto, passível de controle. Paradoxalmente o conduz a uma busca incessante por criatividade.

Já a segunda reflexão que está atrelada às instâncias que marcam o sujeito, na sua relação com o texto, e que podem ser identificadas de acordo com as seguintes perspectivas (PÊCHEUX, 1969, apud ORLANDI, 2000, p. 104): lugares de formulação e lugares de compreensão.

Na primeira perspectiva, a da formulação, temos um (i) locutor que representa o eu que se apresenta no discurso, aquele que assina o texto e por ele se responsabiliza, ainda que possa ocultar-se na impessoalidade; (ii) um enunciador que se constitui em um sujeito pode construir um texto a partir da assunção de diferentes perspectivas; (iii) um autor, ou seja, um sujeito que assume a posição de aglutinador e diretor dos discursos, portanto o de unidade e origem – na concepção de Foucault (2002) – de suas significações. É o lugar da institucionalização da escrita. Ou, ainda, é *“a função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem, sendo uma dimensão determinada pela relação com a exterioridade, com o social”* (ORLANDI, 2000, p. 104).

Já na segunda perspectiva, a da compreensão, dispomos de um (i) alocutário que é o outro (tu) a quem o locutor (eu) se dirige; (ii) um destinatário, ou seja, um “outro” da perspectiva do enunciador, sobre quem faz projeções, ou melhor, *“uma perspectiva de leitor construída pelo enunciador, é o ‘leitor-ideal’ inscrito no*

*texto, por antecipação*” (ORLANDI, *ibid.*, p. 104); (iii) um leitor que é aquele que se assume como tal na prática leitora, sendo afetado pela sua inscrição no social.

À vista do exposto, observo que, no que diz respeito à impossibilidade de haver um autor onipotente, original e controlador de seu dizer, e de um texto transparente, legível, detentor de sentido unívoco e evidente, o que nos leva a supor que os sentidos sejam nossos e óbvios. Segundo Orlandi (2000, p. 8-9), a legibilidade não está no texto em si, na dependência direta da escrita. Está na natureza da relação que alguém estabelece com o texto. Não sendo, pois, uma qualidade do texto, há que se pensar a legibilidade na relação com o outro, isto é, se um texto for considerado legível, é preciso pensar em para quem ele é legível.

## 1.2 FRONTEIRA CULTURAL

A concepção de fronteira que prevaleceu até certo ponto da modernidade orientava-se especialmente para a noção espaço-territorial e política, como se pode observar no fragmento de texto a seguir:

Há, sem dúvida, uma tendência para pensar as fronteiras a partir de uma concepção que se ancora na territorialidade e se desdobra no político. Nesse sentido, a fronteira é, sobretudo, encerramento de um espaço, delimitação de um território, fixação de uma superfície. Em suma, a fronteira é um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento. (PESAVENTO, 2002, p. 36).

Com o advento da pós-modernidade ou modernidade tardia, o caráter móvel e transcendente das fronteiras aponta para uma necessidade de ampliação do pensamento no afã de uma compreensão mais precisa do fenômeno. Pesavento destaca que é necessário ultrapassar a dimensão política e territorial implícitas na noção de fronteira e rumar na direção de uma abordagem que busque compreender as “percepções” e as “representações” sobre ela no tempo e no espaço. Nesse sentido, a definição de fronteira evolui de uma concepção meramente física para uma concepção, acima de tudo, simbólica:

As fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que

guiam a percepção da realidade. [...], são produtos desta capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. (ibid, 2002, p. 36).

Como se pode observar, nessa perspectiva adotada por Pesavento, a ideia/noção de fronteira diz respeito a algo além das dimensões geopolíticas, enfatizando os “sentidos sociais de reconhecimento” que estão presentes em seu significado. Para tanto, a autora destaca: “*o conceito de fronteira trabalha, necessariamente, com princípios de reconhecimento que envolvam analogias, oposições e correspondências de igualdade, em um jogo permanente de interpenetração e conexões variadas*” (ibid, 2002, p. 36). Nesse sentido, as fronteiras podem ser percebidas em seu caráter amplo, que supera os seus limites geopolíticos, e que possibilita a exploração de seu universo imaginário. Os contatos entre os homens, e entre os homens e o meio onde vivem, se encontram, levam a uma necessária consideração sobre os aspectos culturais da constituição do sentido incorporado ao termo fronteira. Nesse sentido, fronteiras são essencialmente culturais.

Essa é a razão por que Bhabha (2005, p. 19) trata a cultura como fronteira presente caracterizada apenas pelo deslizamento do prefixo *pós-*, cujo significado não se limita a uma noção de sequencialidade espacial ou temporal qualquer, mas tão somente a uma noção do além, lugar expandido “*de experiência e aquisição de poder*” (ibid, p. 23); concepção, essa, compartilhada por Pesavento, ao referir-se à mobilidade da atual concepção de fronteira, afirmando que ela deve ser vista “*como realidade transcendente, a fronteira é um limite sem limites, que aponta para um além. É conceito impregnado de mobilidade*” (2002, p.36).

Consoante Bhabha (2005, p. 239), as fronteiras culturais são processos construídos por histórias do deslocamento de espaços e origens e, assim, envolvem “*as forças desiguais e irregulares de representação cultural*”, intervindo diretamente “*nos discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma normalidade hegemônica ao desenvolvimento das histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos*”. São processos de interação cultural que podem ser compreendidos como “zonas de contato”.

Sendo as fronteiras essencialmente culturais, seus limites tornam-se difusos, de forma que mesmo as tradicionais fronteiras nacionais, concebidas com uma visão

essencialista, perdem a razão de ser, como se pode observar no seguinte fragmento:

Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas “orgânicas” – *enquanto base do corporativismo cultural* -, estão em processo de redefinição (BHABHA, 2005, p. 24).

Assim, se a noção de fronteira já não representa um marco definido, preciso, isso se deve ao fato de ser ela concebida como simbólica, cultural, naturalmente híbrida, construída no negociar de vozes que atestam deslocamentos culturais vários, ultrapassando as velhas noções de fronteira, o que faz com que esse autor conceba cultura como transbordando os limites das fronteiras nacionais:

Ela é transnacional porque os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em história específicas de deslocamento cultural, seja como “meia-passagem” da escravidão e servidão, como “como viagem para fora” da missão civilizatória. (...) A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo. (BHABHA, 2005, p. 241).

Nesse ponto em que fronteiras tornam-se difusas e híbridas, fruto da negociação entre diferentes vozes e as identidades, como visto na seção (1.1), tornam-se fragmentadas e múltiplas, em certas ocasiões, mesmo contraditórias, dá-se o encontro entre essas duas noções, de forma que a noção de pertencimento no interior de uma fronteira ou entre-lugar é que define a posição do sujeito, como se pode ver no fragmento de Pesavento, quando trata da limitação da velha concepção de fronteira geopolítica:

O conceito de fronteira já avança para os domínios da construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença”, uma vez que, de acordo com esse conceito, fronteira “aponta sentidos socializados de reconhecimento (2002 p. 36).

Nessa mesma direção, a representação da identidade do sujeito, no conceito de hibridismo elaborado por Bhabha, é carregada de duplicidade e ambiguidade. Para o autor, é no contexto das condições sócio-históricas que ocorre a produção e a interpretação; ou seja, é no lócus da enunciação ou “terceiro espaço” que

interagem contradições e conflitos linguísticos, históricos e culturais, surgindo o hibridismo. A identidade é, pois, construída nos conflitos, na interação entre o interno e o externo, no desejo, na alteridade pelo lugar do outro, na linguagem híbrida que expressa a ambiguidade, a duplicidade dos seus usuários. Assim se reporta Sousa acerca do caráter dinâmico e processual da constituição do híbrido, analisando a concepção de Bhabha:

*A hibridização não é algo que apenas existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou em alguma identidade mítica “híbrida” – trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas e conflitantes que acompanham o ato de tradução cultural. (SOUSA, 2004,113).*

Assim, de acordo com Bhabha, o hibridismo é percebido no *locus* da enunciação, ou seja, no contexto social, histórico e ideológico dos usuários da linguagem. É a esse *locus* de enunciação que Bhabha chama de terceiro espaço, no qual vários elementos linguísticos, culturais e sociais, diferenciados, conflitantes e ambíguos interagem em uma conexão entre significante e significado, constituindo o hibridismo, seu além:

*É o tropo dos nossos tempos colocar a questão da cultura na esfera do além. Na virada do século, preocupa-nos menos a aniquilação – a morte do autor – ou a epifania – o nascimento do “sujeito”. Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo “pós”: pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo... (BHABHA, 2003, p. 19).*

### 1.3 A NOÇÃO DE IDENTIDADE E A COSMOVISÃO INDÍGENA

Como se pode observar na seção (1.1), o advento da pós-modernidade determinou uma mudança radical na concepção de identidade que a deslocou de uma visão estática, una, essencialista para uma visão instável, fragmentada que, ao descentrá-la da subjetividade enquanto nuclear para uma construção calcada na relação constante entre o indivíduo e o entorno sociocultural, concebe-a como

múltipla e provisória. Paralelamente, como analisado em (1.2), a noção de fronteira tida tradicionalmente como limite rígido e presa à noção de espaço geográfico, evolui para uma concepção simbólica resultante da pluralidade de vozes que se hibridizam.

Portanto, dos dois modos básicos de entender a cultura e a identidade reconhecidos por Carneiro da Cunha (1994): o primeiro que ela chama de platônico, o qual percebe a identidade e a cultura como coisas, de forma que identidade consiste em um modelo e supõe assim uma essência, enquanto a cultura consiste num conjunto de itens, regras, valores, posições etc. previamente dados; e o segundo, que concebe a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de fluxo, em suma, uma memória, enquanto a cultura constitui não um conjunto de traços dados e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas, é esse segundo que é requerido para esse trabalho.

Nessa concepção aqui assumida, pois, as noções de identidade e de fronteira ganham notável complexidade. A identidade está situada no limite entre o individual e o coletivo. Os indivíduos se identificam, se definem, afirmam noções de pertencimento, tomando como referência os agrupamentos sociais, étnicos, de gênero que, dentro do seu espaço social, se complementam, se suportam e/ou se confrontam. As identidades afirmadas implicam modos peculiares de apropriação dos elementos pertencentes ao fundo patrimonial de cultura – as heranças disponíveis – e os subordina aos processos de seleção, classificação, re-significação, de construção de um sistema próprio de valores.

Se tal concepção complexa se aplica a essa realidade pós-moderna globalizante nas relações entre indivíduos e culturas em geral, o que dizer da realidade entre mundos tão distintos quanto aqueles envolvidos nesta dissertação, isto é, entre o mundo indígena, caracterizado por uma visão cuja tradição oral interpreta o mundo por relatos fantásticos protagonizados por seres que encarnam as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana, e a visão não indígena cujo fundamento atual encontra-se, sobretudo, numa concepção consumista e individual, como atestado por Bauman (1999, p. 87-8). Testemunhos da constituição de sentidos acerca da realidade peculiar indígena podem ser observados em Farage (1997, p. 122) sobre os gêneros discursivos em Wapixana, a saber: *marinaokanu*, os cantos xamânicos; *pori*, as encantações; e *kotuanao dau'ao*,

todos três considerados não coloquiais (em oposição aos gêneros coloquiais) “pela cota de alma que possuem” (ibid, p. 124).

Embora não se possa falar propriamente em uma única cosmovisão indígena, haja vista que são muitas as culturas e línguas envolvidas sob o rótulo “indígena”, Maher (1996, p. 19), observando o conceito de identidade, como um construto sócio-histórico, vê na pluralidade de vozes indígenas alguma unidade a que atribui o termo indianidade, o qual é por ela justificado como segue:

(...) além de permitir pensarmos etnicidade, permite discutirmos também a identidade deste novo ‘índio genérico’<sup>1</sup>, fruto de alianças multiétnicas. Porque, se a sociedade nacional sempre, desde os seus primórdios, objetivou apagar as diferenças étnicas para ‘desidentificar’ o índio, enfraquecendo-o, este, hoje, ironicamente (...) faz uso por vezes de estratégia semelhante para se fortalecer, através de uma nova identificação política. (MAHER 1996, 18)

Com efeito, ao menos do ponto de vista da política de ensino de suas línguas, os povos indígenas compartilham interesses em bloco que divergem dos interesses não indígenas, como se pode observar no trecho que segue:

El reconocimiento y adopción de la lengua como una bandera política por los pueblos indígenas está ligado a que necesitábamos marcar radicalmente la diferencia y la pertinencia, y éstas nunca se ponen tan en evidencia como en el ámbito de las lenguas, donde el manejo, la pronunciación, la competencia para su uso cotidiano o ritual, son de entero control de quienes las hablamos; asimismo, al hecho de que la lengua comporta la expresión de niveles muy íntimos de la cosmovisión, expresa la profundidad de nuestro conocimiento, y durante siglos permitió ocultar nuestro pensamiento al dominador y posibilitó excluirlo de nuestros ámbitos de comunicación (STOCEL MANIPINIKTINYA & HOUGHTON, 2000, p. 220).

Como se pode observar nesse trecho, para esses povos, suas línguas são vistas como uma reivindicação da identidade que os une em detrimento da sociedade dominadora em que estão inseridos.

Mesmo fora do âmbito das discussões relacionadas à política de ensino de suas línguas e considerando o cotidiano de suas vidas partilhadas em um mesmo espaço sociocultural, como é o caso do universo estudado nessa dissertação, o longo convívio no mesmo espaço – a Comunidade da Boca da Mata -, incluindo casamentos interétnicos, proporciona um alto grau de hibridismo que em muitos

---

<sup>1</sup> Observo que este termo também é utilizado por RIBEIRO (1996) e OLIVEIRA (2006)

aspectos os aproxima em termos de leitura do mundo, pode-se, nessas condições, falar em cosmovisão indígena.

Nesse sentido, no contexto da realidade desses povos indígenas, enquanto grupo étnico, e em se tratando de identidade, pode-se afirmar que:

Os grupos étnicos só podem ser caracterizados pela própria distinção que eles percebem entre eles próprios e os outros grupos com os quais interagem. (...) E, quanto ao critério individual de pertinência a tais grupos, ele depende tão-somente de uma autoidentificação e do reconhecimento pelo grupo de que determinado indivíduo lhe pertence (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p. 111).

Assim é que o deslocamento dessas etnias em relação à sociedade envolvente trouxe a aproximação, a justaposição e a ressignificação de diferenças culturais. Tomando o caso das etnias que vivem na Comunidade Indígena Boca da Mata, as constantes lutas em defesa de seus valores culturais por intermédio de suas festas, rituais e línguas fazem com que se observe um momento de construção de uma identidade e uma cultura híbridas, que, através da memória coletiva, busca a celebração da história e do passado.

Isso não impede, entretanto, que em espaços comunitários indígenas onde acontecem reuniões e outras atividades coletivas em prol da divulgação constante de seus costumes e valores linguístico-culturais, o contato com não-índios determine uma ressignificação e incorporação de valores externos, resultando no híbrido, quer dizer, em diferentes formas de constituição de sua identidade e de sua cultura.

Como visto na secção (1.1), a construção da subjetividade é simultânea à construção de sentido no discurso; sentido que emerge como evidência, uma vez que dissimulado pela formação discursiva, e assim “*sempre sob as palavras ‘outras palavras’ são ditas*” (AUTHIER REVUZ, 1982, p. 28), ou seja, é na materialidade linguística, isto é, da língua inscrita na história, que emergem vozes através das quais a análise pode tentar recuperar vestígios do inconsciente. Nessa perspectiva, o discurso, atravessado pelo inconsciente, articula-se à concepção de sujeito como efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado. A heterogeneidade constitutiva do discurso é produzida pela própria dispersão do sujeito, o qual busca, inconscientemente, apagar, suturar essa dispersão, anular (ilusoriamente) o descentramento.

Entendo que os mediadores de leitura da Comunidade Indígena Boca da Mata, em seus dizeres, buscam palavras – “palavras que faltam, faltam para dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.26) – para construir sentidos, no espaço heterogêneo da linguagem, entre o histórico-social e o linguístico. É nesse tecido que busco e analiso marcas, vestígios da heterogeneidade que emerge por meio de vozes diferenciadas, do(s) outro(s), das contradições que se imbricam no tecido discursivo.

Diante disso, o desafio que se coloca neste trabalho é, a partir das práticas discursivas dos sujeitos colaboradores, investigar a construção de sentidos e com ela a constituição da identidade no interior de um contexto pós-moderno de identidades e fronteiras culturais instáveis, em que o mundo indígena inscrito nessa formação discursiva pós-moderna vive o dilema entre seus costumes e valores tradicionais preservados pela oralidade e uma concepção de mundo globalizante que, intensificada pelo desenvolvimento tecnológico da informação, ameaça a tradição, havendo sempre uma tensão entre os dois espaços simbólicos, resultando no *além* de Bhabha (2005, 19), fronteira cultural indefinida, onde o pêndulo das negociações entre vozes distintas oscila, resultando no híbrido.

## CAPÍTULO II

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, exponho os procedimentos metodológicos assumidos para a obtenção e análise dos dados da pesquisa. Tais procedimentos foram importantes na medida em que proporcionaram respostas questionamentos que constituíram as problemáticas da pesquisa realizada: a) Como são construídos os sentidos nas práticas discursivas dos sujeitos participantes da EVL na Comunidade Indígena Boca da Mata? b) Há elementos culturais caracterizadores e específicos dos povos indígenas nas práticas discursivas dos sujeitos participantes da EVL na Comunidade Indígena Boca da Mata? c) Que características deve conter uma política de leitura que contemple a realidade linguística e discursiva das comunidades indígenas?

Assim, o propósito, de forma alguma, foi questionar a forma como são desenvolvidas as atividades de leitura, seja na escola ou na comunidade, e sim verificar a constituição das identidades por parte dos sujeitos participantes do trabalho de leitura EVL realizado na comunidade, seja nos textos artesanais produzidos durante esse processo de leitura, seja nos discursos obtidos mediante entrevistas junto aos Mediadores de Leitura da EVL enquanto indígenas; bem como, fazer um diagnóstico por meio de entrevistas junto a esses mediadores e lideranças e partícipes diretos das decisões acerca de leitura no âmbito comunitário, que exercem profissões de professores, secretários de escola, agentes de saneamento e outras. Com a pretensão de identificar um tipo de trabalho de leitura adequado às demandas da comunidade Boca da Mata em sua especificidade, isto é, um entre-lugar ou fronteira cultural, onde habitam e interagem indígenas e não-indígenas, construindo a hibridização.

O capítulo obedece à seguinte ordem de exposição de assuntos. Na seção (2.1), apresento o espaço pesquisado, considerando, para isso, na subseção (2.1.1), o estado de Roraima, especialmente no que diz respeito a sua pluralidade cultural e étnica; na subseção (2.1.2), focalizo especificamente a Comunidade Indígena Boca da Mata que constitui, estritamente falando, o espaço pesquisado, oferecendo algumas reflexões sobre o ser índio no Brasil e em Roraima, de forma a localizar os interesses desse trabalho; em (2.1.3), trato da Expedição Vaga Lume (EVL) e sua proposta de leitura para as comunidades, visto ser a EVL um elemento que é

compartilhado pelos sujeitos da pesquisa e também, em razão de ser de onde se fez nascer a necessidade e as problemáticas aqui tratadas; finalmente, na subseção (2.1.4), teço considerações sobre os índios Makuxi, Taurepang e Wapixana, etnias que convivem na comunidade em foco. A seção (2.2) é dedicada à apresentação dos Mediadores de Leitura da EVL como sujeitos da pesquisa, enquanto a seção (2.3) objetiva explicitar a constituição do corpus da pesquisa; e, para finalizar, na seção (2.4), explico como será feita a análise dos dados.

## 2.1 ESPAÇO PESQUISADO

Nesta seção, ofereço informações acerca do espaço pesquisado, de forma que inicio com uma breve explanação sobre as peculiaridades que tornam o estado de Roraima um complexo cultural e étnico, como se pode observar na subseção (2.1.1) imediatamente abaixo; em seguida, volto-me para a comunidade Boca da Mata, espaço híbrido cultural e linguisticamente que constitui o espaço foco propriamente dito da pesquisa, na subseção (2.1.2); depois, analiso o trabalho de leitura efetuado nessa comunidade pelo projeto Expedição Vaga-Lume, oferecendo informações acerca de seus objetivos, métodos, dentre outros procedimentos, na subseção (2.1.3); por último, concluo a seção, apreciando as três etnias que compõem o espaço pesquisado, cujas especificidades juntam progressivamente em um híbrido decorrente dos longos anos de convívio, na subseção (2.1.4).

### 2.1.1 Roraima e a pluralidade cultural e étnica

Roraima é o estado mais setentrional do Brasil e possui uma marcante diversidade étnica, linguística e cultural. Três famílias linguísticas indígenas habitam esse Estado: Aruak (Wapixana), Karib (Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Ye'kuana, Wai-Wai dentre outras) e Yanomami –, além de não indígenas imigrantes de diferentes nacionalidades e de todas as regiões do Brasil. Em termos percentuais, o estado

com maior população indígena é Roraima, onde os indígenas representam 11% da população total do Estado. Em torno de 48% da área do Estado é composta por terras indígenas. Essa população vive em 32 terras indígenas já demarcadas e nas sedes dos municípios também é grande a presença de indígenas. São por volta de 11 etnias, com suas línguas e costumes que contribuem para a riqueza e diversidade cultural de Roraima.

É um estado que possui relevância estratégica para o País em razão das duas fronteiras internacionais: ao norte a Venezuela (municípios de Pacaraima e Uiramutã – Língua Espanhola e o Pemon) e a leste a República Cooperativista da Guiana (municípios de Bonfim e Uiramutã – Língua Inglesa e o Creole), mas diversidade cultural, reservas indígenas e pastagens naturais é que constituem, sobretudo, os elementos caracterizadores desse estado que está localizado no extremo norte do País.

Criado pela constituição de 1988, já foi considerado o eldorado em função da forte extração de minérios no final da década de 1980 e início da de 1990. Nesse período houve uma explosão populacional, triplicando o número de sua população, o que acarretou o aumento dos problemas sociais, tais como aqueles relacionados à saúde, à educação e à segurança pública. Com o fechamento dos garimpos nos anos de 1991 e 1992, houve um esvaziamento em termos de população, mas um ganho significativo em relação à qualidade de vida da população.

Roraima é o menos populoso do País, com apenas 425.398<sup>2</sup> habitantes, distribuídos em quinze municípios. Localizado na Bacia do Rio Negro, a maior e mais conservada bacia de águas pretas do mundo, Roraima é também um dos estados mais conservados do País, com apenas 6% de sua superfície territorial desmatada e com a maior parte de suas nascentes protegidas no interior de Terras Indígenas. Essas características representam uma vantagem estratégica para o Estado na elaboração de um modelo de desenvolvimento com base no uso sustentável dos recursos naturais e no pagamento por serviços ambientais, capaz de aliar o desenvolvimento econômico com a valorização da diversidade socioambiental.

A economia do Estado é composta pela chamada economia do contracheque, em função do grande número de servidores públicos do estado, dos

---

<sup>2</sup> Dados obtidos no site do IBGE em 10/06/2012 [http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados\\_divulgados/index.php?uf=14](http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=14)

municípios e da união, e também pela agricultura e pecuária. Embora localizado em um espaço geográfico privilegiado, em razão das fronteiras com a Venezuela e com a Guiana, como mencionado anteriormente, Roraima ainda não tira proveito disso, haja vista o pequeno número de exportação para esses países.

### **2.1.2 A comunidade indígena Boca da Mata**

A Comunidade Indígena Boca da Mata está localizada dentro da Terra Indígena São Marcos, no município de Pacaraima, município esse cuja sede fica a 210 km da capital Boa Vista e a 15 km da primeira cidade da Venezuela – Santa Elena de Uairén; enquanto a comunidade em si está localizada a 20 km da sede do município e a 190 km da capital, situando-se às margens da BR 174 e constituindo um espaço de convívio de três etnias (Macuxi, Wapixana e Taurepang). São cerca de 90 famílias e uma população em torno de 500 moradores.

A comunidade foi criada a partir da chegada de algumas famílias de índios Makuxi que, aos poucos, foram trazendo outros parentes, inclusive de etnias diferentes. Destaca-se a intensa convivência de diferentes línguas e culturas, que por si só é um panorama que interessa a todas as ciências que se ocupam do estudo da linguagem humana e de suas implicações nas e das relações inter e intra-sujeitos. É uma convivência pacífica, demonstrada pela alternância das três etnias na liderança da comunidade, quer dizer, a cada dois anos, o tuxaua<sup>3</sup> é eleito por meio de uma votação na assembleia da comunidade.

Hoje a comunidade Boca da Mata tem a estrutura de uma vila com duas ruas principais, posto médico, duas escolas, uma quadra de esporte, um campo de futebol e um grande malocão que é utilizado para as reuniões, tanto da comunidade, quanto das organizações indígenas que reúnem as diversas comunidades que fazem parte da Terra Indígena São Marcos. Anualmente, os moradores se reúnem com suas lideranças para definição de um calendário de atividades, que vão desde aquelas próprias da cultura e outras trazidas pelos não-índios e que já foram

---

<sup>3</sup> Tuxaua é um morador da comunidade que é escolhido, em votação, para responder pela comunidade. Independente do sexo, as suas características principais são o respeito das pessoas, a liderança e a capacidade de articulação junto as autoridades.

incorporadas aos costumes dos moradores, como, por exemplo, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, festas juninas, dentre outras.

Os indígenas da Boca da Mata sobrevivem da caça e da pesca, mesmo que essas atividades se encontrem hoje escassas, também conservam o cultivo de banana, macaxeira e abacaxi, alguns são proprietários de pequenos comércios e, ainda, outros são servidores públicos, atuando em funções diversas, tais como: professores, funcionários de escola, agentes de saúde, agentes de saneamento. Muitos jovens saem da comunidade para buscar melhor formação e se destacam principalmente na área do magistério, em razão da oferta de cursos de licenciatura intercultural na UFRR e magistério indígena ofertado pela Secretaria de Estado da Educação.

### **2.1.3 A Expedição Vaga Lume<sup>4</sup>**

A Expedição Vaga Lume<sup>5</sup>(EVL) é um programa da Associação Vaga Lume (AVL). A Vaga Lume nasceu em 2001, fruto da curiosidade de suas fundadoras pelo Brasil. Iniciada a partir de um projeto piloto em municípios do estado do Pará, completando sua primeira etapa em 2002, com alto índice de aprovação. Ela tem o objetivo de promover o acesso ao livro e à leitura em comunidades rurais da Amazônia Legal Brasileira. Atualmente, a EVL está presente em 82 comunidades de 23 municípios da Amazônia Legal Brasileira. Em Roraima, a EVL faz o seu trabalho em dois municípios: Caracaraí e Pacaraima. Neste último, são 6 bibliotecas comunitárias, nas seguintes comunidades indígenas: Boca da Mata, Bananal, Sorocaima II, Taxi, Barro e Santa Rosa.

A entidade tem como missão a criação de oportunidades para intercâmbios culturais por meio da leitura, da escrita e da oralidade, valorizando o protagonismo de pessoas e de comunidades rurais da Amazônia Legal brasileira. Para tanto, parte de uma perspectiva de que as pessoas são os agentes mais poderosos de

---

<sup>4</sup> As informações apresentadas nesta seção foram retiradas do site: [www.vagalume.org.br](http://www.vagalume.org.br). Acessado em 30/07/2012.

<sup>5</sup> A palavra Vaga Lume é grafada de forma diferenciada de vaga-lume que designa o inseto luminoso, pois a intenção foi criar uma marca própria que, mesmo estando relacionada ao inseto, tivesse vida própria quando o assunto é incentivo a leitura.

transformação de uma realidade. Com isso busca a construção dos seguintes valores: humanismo, mediação e interdependência.

O primeiro valor, o humanismo, é visto na EVL a partir da consideração do homem como agente transformador de sua realidade, por isso é necessário acreditar no outro, respeitando a diversidade, sendo sensível à sua realidade e mantendo uma relação contínua ao longo do tempo. Trata-se de uma forma de investir no potencial humano, com o intuito de e contribuir para melhorar o mundo.

Em se tratando do segundo valor, a mediação, é considerada como a construção de pontes entre as pessoas, as comunidades, as gerações e os diversos saberes. Dentro desse propósito, entende que promover a troca é educar, é proporcionar a verdadeira evolução: a que faz o indivíduo descobrir o outro enquanto fortalece sua própria identidade.

Já o terceiro valor, a interdependência, traz a visão de que não existe o coletivo sem o indivíduo nem vice-versa: ambos são interdependentes. Em sendo assim, a Amazônia se destaca como um patrimônio natural do planeta e a literatura é um patrimônio cultural da humanidade. Portanto, há a promoção de exercícios com objetivos de ampliar a consciência de cada pessoa em relação à noção de interdependência, de forma que cada um possa cuidar melhor de si, do outro e do todo.

Diferentemente de expedições de caráter exploratório ou científico, inicialmente, a proposta EVL era a troca de conhecimento entre sua equipe e a população rural da Amazônia Legal: a equipe propunha-se a aprender sobre a vida dos habitantes da Amazônia e deixar aos seus interlocutores uma contribuição. Em função disso, levava um pequeno conjunto para criação de uma biblioteca, composto por uma estante recheada de livros de literatura e acompanhada de uma Formação de Mediadores de Leitura.

O nome da EVL nasceu da consideração de que o conhecimento, historicamente, é associado à ideia de “luz”, em sendo o motor do projeto, por analogia recebeu o nome de Vaga Lume. O foco do trabalho é direcionado à brasilidade e à curiosidade por este país continental e sua gente fez com que a Amazônia Legal fosse escolhida para o desenvolvimento das atividades.

Amazônia Legal é uma região correspondente a cerca de 60% do território brasileiro e sua área vai além da Floresta Amazônica, abrangendo uma ampla faixa com vegetação costeira, campos e cerrados. Famosa por seu vasto território e por

suas riquezas naturais, a Amazônia tem a biodiversidade, os minérios, a madeira, a água, dentre outros recursos naturais. No entanto, a riqueza cultural dos habitantes da região, frequentemente é deixada em segundo plano, o que despertou a principal curiosidade do projeto. Uma expedição cultural e educacional, como a EVL, nasceu, pois, para ensinar e aprender com a população da Amazônia.

Dentro do trabalho da EVL nas comunidades há um investimento em pessoas como principal estratégia de transformação social. A ideia é que essa transformação certamente acontece por meio do acesso ao livro e à leitura e do envolvimento da equipe local de mediadores e multiplicadores, de forma a obter como resultado do trabalho, a apropriação da linguagem escrita; a promoção de ações, com crianças e jovens, que melhorem a educação e a comunidade; a formação de multiplicadores que, por sua vez, passem a coordenar capacitações, fazendo diagnósticos e monitorando mais de perto o trabalho desenvolvido em cada comunidade.

Nessa direção, a mediação de leitura é uma prática que possibilita a vivência da leitura em um ambiente prazeroso, promovendo o contato com o livro e suas narrativas. Indicada para todas as idades, a mediação de leitura pode acontecer na escola, em casa ou na comunidade, desde que haja livros e pessoas capacitadas.

Em se tratando da capacitação de mediadores na EVL, de um lado, ela é organizada para a formação do voluntariado local. Os participantes do curso são moradores da comunidade, lideranças comunitárias, professores, e técnicos das Secretarias de Educação. Cada voluntário formado é responsável por realizar as sessões de mediação de leitura nas comunidades envolvendo crianças, adolescentes, jovens e adultos. O curso ocorre em dois ou três dias, geralmente na zona rural, onde está localizada a biblioteca. Isso possibilita que algumas atividades envolvam a comunidade, como no estágio de mediação, em que os participantes realizam mediação de leitura na casa dos moradores, conforme o método que aprenderam no curso.

De outro lado, visando à sustentabilidade do projeto, a EVL deu início, em 2006, à estratégia de multiplicação de uma metodologia específica. Assim, passou a promover a formação de multiplicadores, que são educadores, técnicos das secretarias de educação e lideranças comunitárias, que propagam o projeto e garantem o protagonismo da comunidade, permitindo que mais crianças, jovens e adultos tenham acesso ao livro e à leitura. Essa formação é feita no Congresso

Vaga Lume, que é um espaço de formação continuada dos multiplicadores, onde temas como gestão comunitária, prática do trabalho voluntário, captação de recursos e orientações para capacitação de mediadores, dentre outras temáticas, são abordados.

O trabalho da EVL é feito dentro de um tripé: capacitação de mediadores e multiplicadores; o investimento em estrutura para bibliotecas comunitárias, com a distribuição de um a acervo, de 150 ou 300 livros novos, criteriosamente selecionados, com ênfase em títulos de primeiras leituras; e incentivo à gestão local das bibliotecas comunitárias, de modo que a gestão da biblioteca fique a cargo de cada comunidade, a qual define o local, as regras de funcionamento, os responsáveis por sua manutenção e organização, bem como a realização de atividades culturais, por meio de assembleias realizadas em cada comunidade.

#### **2.1.4 Os índios Makuxi, Taurepang e Wapixana**

A proposta desta subseção é fazer uma breve explanação sobre cada uma das etnias que compõem a Comunidade Indígena Boca da Mata.

Do total de 50.000 índios que hoje habitam o estado de Roraima (Censo IBGE – 2010), 40% são da etnia Makuxi, povo cuja língua pertence ao tronco linguístico Karib<sup>6</sup> e que representa a maior população indígena em Roraima. Eles partilham de experiências culturais, políticas e sociais com diversas etnias em quase todas as regiões do estado de Roraima.

O contato entre os Makuxi e os portugueses possui características próprias. Para Santilli (1994), a colonização lusitana do rio branco do século XVIII não era

---

<sup>6</sup> Caribe, Carib ou Karib: grupo linguístico de indígenas das Savanas, na Venezuela, que se espalharam até o extremo norte do Brasil e Guiana. Os Macuxi fazem parte deste tronco linguístico e vivem entre os rios Branco e Rupununi, fronteira Brasil-Venezuela. (SANTILLI, 2011). Nádia Farage questiona o nome Carib, considerando-o "vago e acusatório", são "indicativos do 'inimigo' ou 'estrangeiro' genéricos, o que não nos permite, portanto, atribuir-lhes qualquer conotação monoétnica" (FARAGE, 1991, p. 105). Responde a esta questão indicando que não há uma etnia caribe. Esse nome é atribuído a canibalismo, acusação que constituía prática dos espanhóis objetivando fins coloniais. Na época colonial, este etnônimo "recobria povos distintos" (Ibid., 1991, 106).

civil. Somente nas últimas décadas do século XIX ela pode ser considerada como frente de ocupação civil da região, tendo, como discurso político, a conquista e a manutenção efetivas dos domínios coloniais portugueses; e, como atividade econômica subjacente a esse *status*, a pecuária extensiva nos campos gerais dos rios branco e uraricoera. Tal atitude ia de encontro às ocupações indígenas do rio branco, em particular, às empreitadas pelos Makuxi, cujo grau de contato e/ou envolvimento com a sociedade majoritária é, para Costa e Souza (2005, p. 46), “*de algum modo, o obstar a aplicação dos modelos tradicionais destinados a recensear sua população*”. Portanto, isso dificulta até mesmo o conhecimento exato do número de índios dessa etnia.

Atualmente os Makuxi habitam em casas unifamiliares, embora algumas formas de convivência plurifamiliar resistam às mudanças culturais, como, por exemplo, a convivência temporária de recém-casados, baseada na tradição exogâmica e matrilocal do parentesco. As relações de parentesco obedecem, via de regra, o modelo tradicional manifesto entre as sociedades nativas das Guianas, com mudanças inseridas a partir do contato e das relações interétnicas mais amplas envolvendo não-índios em intercassamentos. O princípio básico aqui é o da inclusão ou da exclusão de indivíduos das categorias de parentesco, inclusive o parentesco fictício (Costa e Souza, 1997).

Uma problemática que tem sido levantada nos últimos anos é a da formação de comunidades com grande número de indígenas. Isso acarreta esgotamentos econômicos, limitados pelo não acesso às tecnologias de produção. Tais comunidades acumulam problemas semelhantes àqueles encontrados em comunidades interioranas não-indígenas, principalmente no que se refere às questões sanitárias, econômicas e educacionais, em consequência exigem maior atenção do poder público.

A economia e os setores produtivos da sociedade Makuxi compreendem variações importantes, a considerar pela historicidade de seus grupos locais e pela diversidade dos cenários econômicos e ambientes ecológicos nos quais estão inseridos. A atividade econômica básica e fundamental entre os Makuxi, conforme Costa e Souza (2005, p. 47), “*é aquela que resulta da prática tradicional do cultivo das roças familiares*”. A outra atividade econômica que tem mais expressividade dentre os povos Makuxi é a pecuária, que cresceu de forma lenta e hoje soma 10% do rebanho bovino em Roraima.

O acesso à maioria dos mitos, crenças, sistema simbólico e formas rituais tradicionais Makuxi tornou-se raro entre os próprios índios (COSTA E SOUZA, 2005, p. 47). Isso decorre do fato de que a forma de contato é responsável por uma espécie de ressignificação dos aspectos culturais de todos os povos indígenas. O contato com os não-índios se estabeleceu de modo profundamente opressor e excludente, em uma região brasileira onde a presença do Estado, através de sua agência integracionista do início do século XX, já assumia uma feição, descrita assim por Santilli (1994, apud COSTA E SOUZA 2005 p.47): “(...) *o papel do SPI era primordialmente sobrepor as fronteiras nacionais às fronteiras étnicas, fazendo dos índios ‘trabalhadores nacionais’*”.

Quanto aos Wapixana, atualmente estimados em 7.000 pessoas (IBGE – 2010), são considerados o segundo maior grupo indígena do estado de Roraima e sua língua, o Wapixana, é afiliada geneticamente à família linguística Aruak, nome este tomado ao povo Aruak, cuja tradição cultural e linguística também foi em muito herdada pelos Wapixana. Os Aruak têm as terras colombianas como seu ponto remoto de referência para estudos associados a essa família linguística. A tradição literária aponta para um tempo de migrações que trouxe os descendentes de Wapixana às regiões rio-branquenses antes do período em que a política portuguesa de desagregação de grupos indígenas na Amazônia alcançasse ampla repercussão, esvaziando territórios tribais inteiros, atitude intensamente assumida no decorrer dos séculos XVII e XVIII (COSTA E SOUZA, 2005, p. 43).

Os Wapixana são um grupo que, embora cercado pelas relações interétnicas dos povos Karib, da sociedade envolvente brasileira e da Guiana, conseguiu manter o sentimento de pertença e identidade étnica. A etnicidade, e os atributos de que dela decorrem, é que torna os Wapixana inconfundíveis no universo indígena de Roraima, composto por diversas etnias. Os grupos locais dos Wapixana ampliaram suas relações interétnicas no transcorrer dos séculos XIX e XX, a partir de intercasamentos e pelo parentesco decorrente de suas relações com etnias vizinhas e os regionais do rio branco. Diante disso, alguns grupos resistem em seus territórios históricos, mesmo com o avanço das sucessivas e permanentes frentes colonizadoras.

As comunidades da etnia são formadas por habitações unifamiliares dispersas aleatoriamente ao redor do núcleo central. O padrão de habitação e ocupação dos espaços público e privado pelos Wapixana, historicamente, obedece a

uma tradição diferenciada dos seus vizinhos étnicos Karib. A experiência proporcionada pelo intercassamentos estimula os Wapixana a empreenderem movimentações de visitaão, procedimento que tem por finalidade renovar e ratificar os laços de compartilhamento e sociabilidade de interesses mútuos. Situação que ocorreu e continua ocorrendo na Comunidade Indígena Boca da Mata, com a presença de diferentes povos que se agregaram, na maioria dos casos, por conta das relações interétnicas.

A principal atividade produtiva dos Wapixana é o cultivo de mandioca, milho, jerimum, pimenta, abacaxi, batata e banana, dentre outros. Também, como meios de subsistência, caçam, pescam e coletam açai, bacaba, tucumã, dentre outros recursos naturais.

Em se tratando dos Taurepang, a história de contato com a sociedade ocidental aconteceu por ocasião da migração do grupo para o interior do continente mediante o avanço dos empreendimentos exploratórios e coloniais levados pelos espanhóis a partir do século XVI. Para Costa e Souza (2005, p. 50), eles são descritos pela etnografia como Taulipang, Jarekuna, Arekuna ou Pemon, esta última denominação é mais utilizada na Venezuela. Conforme Koch-Grünberg ([1922] 2003 apud COSTA E SOUZA 2005, p. 50), os Taurepang ocupavam, na primeira década do século XX, a bacia do rio surumu e uma faixa de território que se estendia até o Monte Roraima; para o lado oriental, eles distribuía-se pela bacia do rio caruni.

O desenvolvimento dos aldeamentos dos Taurepang no Brasil aconteceu às margens do rio surumu e nas proximidades da BR – 174, em uma faixa de terra, nas proximidades da serra de Pacaraima, na Fronteira Brasil/Venezuela, localizada no extremo norte da Terra Indígena São Marcos. Os Taurepang dividem esse território com os Wapixana e os Makuxi e têm como principais comunidades: Bananal, Sorocaima II e Boca da Mata. Eles têm contato com a sociedade envolvente de forma permanente. A crescente expansão da área urbana do município de Pacaraima tem pressionado os grupos a um grau maior de interação com os não-índios. Por conta disso, as consequências mais comuns são a mudança no seu sistema de crenças, em razão da forte presença de adventistas, e na própria utilização da medicina tradicional.

A população da nação Taurepang dentro do Brasil está localizada no município de Pacaraima. Com um total de 1000 moradores (IBGE – 2010), divididos em cinco comunidades. Eles têm como base produtiva a agricultura de subsistência,

completada com atividades de caça e pesca. Mesmo com diminuta produção, principalmente composta por banana e farinha, vendem seus excedentes na feira em Pacaraima.

## 2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste espaço, apresento os sujeitos da pesquisa. Para a escolha dos mediadores fiz, inicialmente, levantamento da quantidade de mediadores formados em oficinas de mediação de leitura na Boca da Mata, chegando a um total de vinte. Isso feito, observei aqueles que, a partir de diálogos com as lideranças locais – o diretor da escola e o tuxaua – desenvolvem atividades de leitura, na comunidade ou na escola. Assim, defini aqueles que foram entrevistados.

Ressalto que todos são moradores da Comunidade Boca da Mata; atuaram ou ainda atuam nas atividades da EVL como mediadores de leitura; são indígenas das etnias Makuxi, Taurepang e Wapixana e exercem algum tipo de liderança dentro da comunidade, seja como professor ou como agente de saneamento, o que constitui condição relevante para que sejam atingidos os objetivos deste trabalho.

O Mediador de Leitura 1 (ML 1) é da etnia Taurepang. É falante da língua e tem a formação em Magistério e faz licenciatura intercultural no Insikiran da UFRR. Atua como professor de língua indígena na escola da comunidade. Tem 27 anos e atua na educação indígena desde os 20 anos. Ele conheceu a EVL na própria comunidade, por meio de um curso de formação realizado em 2003, ainda participou de outra oficina em 2007 na comunidade e também em Manaus, que reuniu diversos mediadores da Amazônia. Na composição dos livros artesanais, dentro da oficina de Mediadores de Leitura, ajudou na estruturação e na tradução para a língua Taurepang.

O Mediador de Leitura 2 (ML 2) é da etnia Wapixana. Não é falante da língua, mas diz ter muita vontade de aprender; tem a formação em Magistério e faz licenciatura intercultural no Insikiran da UFRR. Atua como professor de ensino fundamental, nas disciplinas de geografia e história, na escola da comunidade. Tem 34 anos e atua na educação indígena desde os 22 anos. Ele conheceu a EVL na própria comunidade, por meio de um curso de formação realizado em 2003, também

participou de outra oficina em 2007 na comunidade. Na composição dos livros artesanais, dentro da oficina de Mediadores de Leitura, ajudou na revisão e na escrita das histórias em língua portuguesa.

O Mediador de Leitura 3 (ML 3) é da etnia Taurepang. É falante da língua Taurepang e também da língua Makuxi e tem a formação em Magistério e em licenciatura intercultural pelo Insikiran da UFRR. Atua como professor de língua indígena na escola da comunidade e como coordenador regional de educação indígena na Terra Indígena São Marcos. Tem 31 anos e atua na educação indígena desde os 19 anos. Ele conheceu a EVL na escola, em uma visita feita pelas multiplicadoras de leitura de São Paulo, onde o propósito era divulgar a EVL. Participou de quatro oficinas de formação de mediadores entre os anos de 2003 e 2009. Na composição dos livros artesanais, dentro da oficina de Mediadores de Leitura, ajudou na estruturação e na tradução para a língua Taurepang e na revisão das línguas Taurepang e Makuxi.

O Mediador de Leitura 4 (ML 4) é da etnia Makuxi. É falante da língua e tem a formação em Magistério. Atuou como professor de língua indígena na escola da comunidade entre os anos de 2008 e 2010. Tem 29 anos e é agente de saneamento na comunidade e responsável pela biblioteca comunitária da EVL na Boca da Mata. Ele conheceu a EVL na própria comunidade, por meio de um curso de formação realizado em 2007. Participou de um encontro de Mediadores de Leitura que atuam em comunidades indígenas na EVL, que aconteceu em Brasília. Na composição dos livros artesanais, dentro da oficina de Mediadores de Leitura, ajudou na estruturação e na tradução para a língua Makuxi.

Abaixo, segue um quadro em que apresento, de forma sucinta, os perfis dos sujeitos da pesquisa:

<b>Sujeito</b>	<b>Etnia</b>	<b>Cond.LM</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Idade</b>	<b>Env. EVL</b>
ML1	Taurepang	Falante	M/LII	Prof. LM	27	Elab. LA
ML2	Wapixana	Falante	M/LII	Prof.	34	Elab. LA
ML3	Taurepang	Falante Taur./Makuxi	M/LII	Prof. LM	31	Elab. LA
ML4	Makuxi	Falante	M	Prof. LM	29	Elab. LA Biblioteca

Legenda: ML – mediador de leitura; Cond. LM – condição quanto à língua materna; M – Magistério; LII – Licenciatura Intercultural Indígena; Prof. LM – professora de língua materna; Prof. – professor de outras disciplinas; Env. EVL – envolvimento em atividades da EVL; Elab. LA – elaboração de livro artesanal.

### 2.3 CORPUS DA PESQUISA

Neste tópico mostro como se constitui o *corpus* de análise, diante do objetivo da dissertação, que é o de analisar a construção de sentidos e, conseqüentemente, de identidades pelos sujeitos participantes nas atividades de leitura da EVL na Comunidade Indígena Boca da Mata, a partir de suas práticas discursivas, assim como, reconhecer elementos que sinalizem um trabalho de leitura adequado às necessidades da comunidade em foco.

Nesse sentido, o *corpus* que serviu de base à pesquisa constitui-se de tantos (quantidade) livros artesanais (LA) produzidos nos trabalhos da EVL (ver anexo tal) pelos sujeitos da pesquisa e de tantas (quantidade) entrevistas obtidas junto as esses sujeitos (ver anexo tal). Naqueles, procurei, mediante análise discursiva, compreender a construção de sentidos e, conseqüentemente, a constituição de identidade por tais sujeitos; nestas, além das construções de identidade, mediante análise discursiva, busquei também informações acerca da avaliação que fazem do processo de leitura efetivado, de forma a obter um diagnóstico que permitisse refletir sobre alternativas de trabalho com leitura que se adequassem às necessidades de trabalho com leitura na comunidade que se conformassem às construções de sentido constatadas.

A constituição do corpus é um elemento crucial para a AD. Segundo Orlandi:

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. Em geral distinguimos o corpus experimental e o de arquivo. Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise do discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagens, som, letra, etc. (2002, p. 62)

Essa é a razão por que, em certos momentos da análise, gravuras produzidas pelos sujeitos são evocadas como forma de ratificar a constituição de identidade revelada em textos produzidos pelos sujeitos.

Portanto, tomei como ponto de partida para realização deste trabalho as práticas discursivas dos mediadores de leitura da Comunidade Indígena Boca da Mata. Também, pesquisei os documentos da EVL relacionados aos mediadores de

leitura; fiz entrevistas e observei os livros artesanais produzidos por eles em uma oficina de formação de medidores de leitura em junho de 2007. Para Orlandi (2002, p. 63) “*a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas*”.

Diante disso, a composição do *corpus* é complexa em função das práticas discursivas não estarem prontas e acabadas. Esse material, esse conjunto é o objeto de análise. Portanto, *em grande medida o corpus resulta de uma construção do próprio analista*. (ibid. p. 63). Desta forma, é no próprio processo de realização das análises que o *corpus* vai sendo trabalhado e consolidado.

Mantive contato com todo material que poderia ser alvo de análise, desde os relatórios da biblioteca comunitária, os relatórios dos encontros de mediadores nas comunidades, as entrevistas feitas com os mediadores, o relatório de encontro com mediadores de leitura, que juntou os municípios que tem trabalho da EVL em comunidades indígenas, as entrevistas feitas com os mediadores e os livros artesanais. Nesses últimos observei, com destaque, a presença de elementos culturais específicos da realidade indígena.

Assim, em razão de na AD a análise não acontecer pelo aspecto quantitativo, mas pelos aspectos qualitativos que levam aos objetivos da pesquisa, delineei como *corpus* as entrevistas com os mediadores de leitura realizadas em 2011 e os LA produzidos na oficina de formação de mediadores de leitura realizada em junho de 2008, donde são analisadas suas práticas discursivas.

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados colhidos e transcritos (anexo C) a partir das entrevistas e daqueles obtidos nos livros artesanais produzidos durante a efetivação do projeto EVL obedeceu a uma análise qualitativa, uma vez que envolveu descrição de pormenores envolvidos, tanto nas práticas discursivas, que objetivaram investigar como se dão as construções de sentido dos mediadores de leitura e, conseqüentemente, de suas identidades, quanto nos dados referentes às entrevistas, cujo objetivo foi recolher sinalizadores do tipo de trabalho com leitura que está sendo efetivado e daquele almejado para a comunidade.

Segundo Triviños (2008, p. 131), a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas quanto aquela assinalada para a pesquisa quantitativa. Isso, embora sugira maior comodidade, constituiu-se, na verdade, em um desafio, para mim enquanto pesquisador, no que diz respeito à organização das tarefas de forma a não trazer prejuízos ao desenvolvimento do trabalho.

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais (...). Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo as narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48).

Oliveira (2007, p. 60) caracteriza a pesquisa qualitativa “como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”. Também, conforme Chizzotti (2003, p. 221), ela constitui trabalho de natureza transdisciplinar, envolvendo ciências humanas e sociais, na qual se almeja encontrar o sentido dos fenômenos estudados e interpretar os significados patentes ou ocultos atribuídos a eles pelas pessoas. Como se vê, trata-se de uma abordagem adequada aos objetivos da dissertação, ora desenvolvida.

Foram utilizados os embasamentos teóricos descritos do capítulo I, para que se pudesse proceder às análises das práticas discursivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, na pesquisa desenvolvida sobre as práticas discursivas dos mediadores de leitura, o foco foi dado às condições de produção, considerando aqui que os elementos constitutivos das condições de produção de acordo com Orlandi (2009, p. 197) são: noção de tipo, noção de contexto e sujeito e leitura parafrástica e leitura polissêmica. Nessa direção, à medida que as análises iam sendo desenvolvidas, foram sendo observadas as constituições das identidades. Analisando como os mediadores de leitura se percebem pode ajudar na reflexão acerca de diferentes posições que constituem, no presente, questões fundamentais sobre como ele vão construindo o discurso: (I) a maneira como se veem como indígenas e como veem os não-índios é identificável nos discursos? (II) essa identificação constitui-se de alguma forma como resistência ou de afirmação das identidades? (III) Em que medida as atividades de leitura, que unem escola e

comunidade, contribuem no fomento à visualização dos aspectos culturais dos povos indígenas?

Os dados foram transcritos e organizados, a posteriori. Apresento, a seguir, as convenções utilizadas na transcrição destes dados:

<b>CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS</b>	
...	Pausa de mais de dois segundos
(...)	Supressão de um trecho
<b>((INC))</b>	Trecho incompreensível
<b>((xxx))</b>	Explicação fornecida pelo pesquisador
<b>MAIÚSCULAS</b>	Entonação enfática
<b>P.</b>	Pesquisador
<b>ML</b>	Mediador de Leitura

### CAPÍTULO III

#### LEITURA EM COMUNIDADES INDÍGENAS: A IDENTIDADE E A LEITURA NA COMUNIDADE BOCA DA MATA

De acordo com o exposto no capítulo I, a concepção de identidade passou por significativa mudança na passagem da modernidade para a pós-modernidade, de forma que identidade é hoje vista, não como uma essencial, centrada exclusivamente no sujeito, mas como múltipla, fragmentada e cambiante, em função da multiplicidade de identidades possíveis com que somos confrontados e com as quais podemos nos identificar, mesmo que temporariamente (HALL, 2000, p. 11). Como visto ali também, a concepção de fronteira na pós-modernidade perde seus limites demarcatórios precisos, que a visão moderna essencialmente geopolítica assinalava, e torna-se um “terceiro espaço” ou *lócus* da enunciação onde interagem contradições e conflitos linguísticos, históricos e culturais, surgindo o hibridismo cultural.

Estudar a identidade nessa perspectiva complexa implica analisar como se dá sua produção e não apenas reconhecer a existência da identidade e da diferença (SILVA, 2004, 73-4), o que pode ser efetivado a partir da análise das práticas discursivas dos sujeitos. É com esse objetivo que, neste capítulo, busco, através da investigação dos discursos proferidos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, reconhecer a identidade indígena a partir da construção de sentidos por eles elaborada, identidade essa híbrida culturalmente, uma vez que construída no negociar de vozes várias, mas em que se observam marcas indígenas e não indígenas.

A exposição dos assuntos obedece à seguinte ordenação: na seção (3.1), que segue, descrevo, a partir das práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa, a caracterização da identidade indígena; em (3.2), apresento as avaliações e perspectivas dos sujeitos acerca da leitura em sua comunidade; finalmente, na seção (3.3), com base nas duas seções precedentes, ofereço reflexões sobre como deve ser desenvolvido um trabalho de leitura que atenda às necessidades desse tipo particular de comunidade.

### 3.1 A IDENTIDADE INDÍGENA NA COMUNIDADE BOCA DA MATA

Compreender a produção da identidade indígena a partir das práticas discursivas dos sujeitos colaboradores da pesquisa implica analisar, em seus enunciados, construções de sentidos por esses sujeitos que determinam as posições de sujeito por eles assumidas enquanto indígenas, uma vez que a subjetividade se constitui no momento em que sentidos são construídos, quer dizer, quando indivíduos são interpelados em sujeito pela ideologia (PÊCHEUX, 1997, p. 160-163); logo, sentidos e sujeitos são construídos historicamente, isto é, a produção da identidade é materializada no intradiscurso, ou fio do discurso do sujeito, mas neste há a incidência do interdiscurso, memórias constituídas a partir de sua formação discursiva específica, que, sendo indígena, encerra dizeres sedimentados da cultura indígena, sua cosmovisão recheada de valores específicos do não-coloquial plenos de “alma”, para usar o termo de Farage (1997).

Todavia, tal formação específica indígena não pode ser concebida na pós-modernidade como algo estável, fixo, essencial; o mundo indígena habita um entre-lugar, fronteira cultural, onde seus valores necessariamente negociam com vozes várias em um mundo globalizado, resultando no hibridismo de valores culturais cuja dinâmica impõem um além sem direção (BHABHA, 1998, 19).

É, pois, esse hibridismo cultural dinâmico que se observa nas práticas discursivas das posições de sujeito aqui analisadas, envolvendo essas múltiplas vozes, que constitui a identidade dos sujeitos indígenas pesquisados. Isso é o que se observa nas sequências discursivas analisadas a seguir em que destaco a constante presença do canaimé, do pajé e do ancião, como elementos referenciais da cultura indígena perpassada de geração a geração através da oralidade. Tais referenciais aparecem, ora separados e ora imbricados, num discurso que viaja entre o respeito, a crença, o temor, o descrédito e a possibilidade de conhecer melhor aquilo que está relacionado com a cultura indígena, como se pode observar no excerto a seguir:

Excerto 1:

Mas ele não estava bêbado, alguma coisa aconteceu com Zé. Foi bem o Canaimé. (LA 1)

Nessa sequência discursiva, evidencia-se uma construção de sentidos típica da cultura indígena que diz respeito à explicação de fatos com base na crença em mitos que envolvem entidades com poderes sobrenaturais. Assim, diante da constatação da morte de uma pessoa de forma violenta, o que entre não indígenas seria atribuído a um crime cometido por humanos, o sujeito assume uma posição em que se constata a incidência em seu intradiscurso do interdiscurso, o qual é constituído pelo feixe de relações socioculturais da visão mítica do contexto indígena, visão essa que é materializada linguisticamente, nesse excerto, pela palavra “Canaimé”. Para melhor entendimento, o Kanimî é traduzido do Macuxi para a língua portuguesa como Kanaimé ou Canaimé. Ele é o misto de pessoa, animal e espírito que mata as pessoas de forma violenta, portanto, trata-se de uma figura espiritual e, ao mesmo tempo, física, que ataca as pessoas sem dar-lhes chance de sobrevivência entre os indígenas da região. Há relatos de muitos indígenas acerca de pessoas que foram atacadas pelo canaimé e que não tiveram como sobreviver. Segundo Araújo (2006, p. 33), o Canaimé também é causador de doença seguida de morte. Trata-se de uma entidade de domínio coletivo, de forma que seu reconhecimento se dá por meio de histórias contadas por outrem. Isso se reflete na fala de ML3, abaixo:

Excerto 2

Canaimé... e às vezes a gente... muitas vezes têm pessoas que diz que não é verdade a história do Canaimé, mas existe, né? ... a gente só a história contada por pessoas que passaram por isso ... (ML 3)

Mitos, como essa do Canaimé que é uma entidade comum às três etnias, são parte da cultura indígena e de certa forma garantem sua existência enquanto povo. Elas povoam o imaginário e influenciam a formação sociocultural dos indígenas. Em muitos casos, sua recorrência objetiva visa dar explicações para a origem dos astros e estrelas, dos fenômenos geográficos (montes, rios, lagos, etc.), dos animais, dos pássaros, dos peixes e dos vegetais. Quando se trata especificamente do Canaimé, como nos enunciados do Excerto 1 acima: “*Mas ele não estava bêbado, alguma coisa aconteceu com Zé. Foi bem o Canaimé*”, revela um não-dito, isto é, a pressuposta convicção da existência dessa entidade sobrenatural implícita no discurso, convicção essa que se pode traduzir como “o Canaimé existe”, proveniente da formação discursiva do sujeito. Isso significa que não se pode dizer

que o Canaimé cometeu um crime, se não se acredita na existência do Canaimé, o que é confirmado pela sequência discursiva do Excerto 2 imediatamente acima: “Canaimé (...) têm pessoas que diz que não é verdade a história do Canaimé, mas existe, né?”, proferida por ML3.

Como observado anteriormente, muitas são as formas que pode assumir um Canaimé, um exemplo disso é observado na sequência a seguir:

Excerto 3:

Os tamanduás encontraram dormindo degolaram e chuparam todos eles (...) Os tamanduás vieram do rumo leste (...) (LA 2)

Fica evidente na sequência: “os *tamanduás encontraram dormindo degolaram e chuparam todos eles*” a presença do Canaimé em forma de tamanduá, com sua habitual violência na prática da morte de suas vítimas. Em geral, os animais são quadrúpedes, mas aparecem como bípedes (o que é observável na imagem produzida pelos autores da história da qual se extraiu esse excerto). Situação que dá a entender a sua relação com os humanos.

Diante do descrito a partir desses excertos, pode-se dizer que a palavra Canaimé é marca identitária desses sujeitos, uma vez que a constituição de sentido que dela fazem os sujeitos está vinculada a uma formação discursiva que os distingue dos não indígenas, quer dizer, é resultado de um contexto sociocultural particular e os diferencia do Outro, logo, os identifica. Essa marca identitária cultural é enfatizada no discurso de ML1, como se pode observar no Excerto que segue:

Excerto 4

(...) Então, para que ela seja mostrada. Tá conhecendo a realidade daquele povo. Para não ficar que nem a história do saci. ah o saci é lenda ... aí se fala sobre o Canaimé, o cara diz ... ah é lenda, mas pra nós não é lenda, é realidade. Por isso que é importante. (ML 1)

Como se pode notar nessa sequência enunciativa, a posição assumida por ML1 é de ratificação de pertencimento a uma formação discursiva específica do contexto sociocultural indígena, a conjuntura que determina o que pode e deve ser dito por meio da incidência do interdiscurso em seu intradiscurso (PÊCHEUX, 1997, p. 160). Trata-se de uma posição de sujeito que, portanto, não é essencialista, mas descentrada, como se pode observar na materialização linguística por meio do pronome de primeira pessoa do plural “nós” em oposição a uma forma essencialista,

como por exemplo, um pronome de primeira pessoa do singular “eu”, quer dizer, ao afirmar que “pra nós não é lenda, é realidade”, o sujeito deixa claro que se trata de uma posição do seu contexto cultural que, sendo por ele assumida, o identifica. Assim, contrapondo a concepção indígena sobre o Canaimé como uma realidade indígena “vívda” à concepção não indígena de lendas tais como o “saci”, deixa clara a distinção entre a construção de significado por indígenas e não indígenas, identificando aqueles em relação a estes, os outros; e, de igual forma, ilustra a fronteira cultural entre ambos que decorre da posição assumida pelo sujeito em decorrência do contexto, feixe de relações condicionantes do discurso, de forma que:

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, p. 61, 108).

Dessa forma, pertencendo ao contexto sociocultural indígena, ML1 assume a posição de sujeito que lhe cabe dentro dessa formação discursiva específica, a qual determina sua construção de sentido; não se trata do que quis dizer, mas do que as condições, sua formação discursiva, lhe permitiu dizer, uma vez que o sujeito não é a origem do seu discurso.

Todavia, considerando a complexidade da realidade indígena e mais uma vez a concepção de identidade é hoje vista, isto é, não como essencial, centrada exclusivamente no sujeito, mas como descentrada e múltipla, em função da multiplicidade cambiante de identidades possíveis com que somos confrontados e com as quais podemos nos identificar, mesmo que temporariamente, o que resulta no híbrido, além dessa formação discursiva determinante de sua identidade indígena, o sujeito indígena sofre também a incidência em seu intradiscurso de um dito em outro lugar, quer dizer, um interdiscurso exógeno, proveniente da sociedade envolvente. Assim, nas práticas discursivas analisadas, provavelmente em função desse outro tipo de interação em que estão envolvidos os sujeitos, há, por vezes, um não-dito que sugere uma certa indefinição quanto à crença no Canaimé, como se pode observar no discurso de ML4:

(...) Hoje, aqui na Boca da Mata têm alguns que acreditam, mas em outras localidades eles acreditam que existe ainda esse Canaimé e de fato eles afirmam que isso existe entendeu... EU TAMBÉM ACREDITO... acredito ... então, é uma coisa assim... têm essas coisas assim que realmente a gente acredita, entendeu? (ML 4)

Essa sequência discursiva demonstra a complexidade da questão identitária indígena, como se pode observar no enunciado “têm alguns que acreditam”, em que a vaguidade definidora do pronome “alguns” sugere o conflito gerado pelo entrelugar ou fronteira cultural em que se situa o índio. De um lado, há a narrativa alimentada pela oralidade ao longo dos tempos por seus antepassados que encerra uma formação discursiva formatada em seus valores tradicionais; de outro, há um contexto pós-moderno cujos valores, em um mundo globalizado, orientam-se para a supressão das culturas locais. O resultado, especialmente entre os mais jovens, é de hesitação, como se pode observar nas sequências: “*eles afirmam que isso existe*” e “*então, é uma coisa assim... têm essas coisas assim que realmente a gente acredita, entendeu?*”, embora a afirmação dos valores tradicionais pareça prevalecer, como se pode observar na sequência: “*eu também acredito*”.

Também reveladora da identidade indígena é a presença do pajé nos discursos dos sujeitos colaboradores da pesquisa, como se pode observar no excerto a seguir:

Excerto 6:

Desesperada com o estado do seu Zé, dona Maria levou-o para outra comunidade e chamou o pajé para bater folha. (LA 1)

Essa sequência discursiva, tal como no caso do canaimé, evidencia uma posição de sujeito vinculada a uma formação discursiva essencialmente indígena. Tal posição é caracterizada por uma construção de sentidos e, conseqüentemente, por uma constituição de identidade que reconhece o poder de cura que, nesse contexto sociocultural, é atribuído ao “pajé”. Assim, o pajé, em Macuxi “piya’san”, é considerado “*a pessoa que tem seus poderes espirituais capazes de curar as doenças*” (RAPOSO, 2008, p. 80). Do ponto de vista discursivo, essa posição peculiar social assumida pelo pajé determina as modalidades (FOUCAULT, 2008, p. 56), ou gêneros discursivos (SERRANI, 2005, p. 35), por ele empregadas em seu discurso, que são construídas a partir de um feixe de relações que envolvem seu *status* enquanto detentor do poder de cura e o *lugar institucionais* de onde fala, o

espaço sociocultural simbólico por ele ocupado, a comunidade onde é reconhecido como tal; por conseguinte, sendo tais modalidades tecidas a partir de um feixe de relações, não podem ser concebidas como essencialidade e centrada num sujeito unificante, como se pode observar na concepção de modalidades de enunciação engendrada por Foucault:

[...] as modalidades diversas da enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados a um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva (2008, p. 61).

Como se vê, a posição de sujeito discursivo assumida pelo pajé, sua autoridade como detentor do poder de cura, que envolve rituais de iniciação, como descrito por Farage (1997) em relação ao *marinau*, tradução da palavra “pajé” em Wapixana, é uma decorrência de um feixe de relações específicas, determinadas historicamente, não uma atividade sintética de uma consciência idêntica a si.

Com efeito, reconhecida a autoridade do pajé, como observado nos enunciados do Excerto 6: “*dona Maria levou-o para outra comunidade e chamou o pajé para bater folha*”, o pajé exerce o poder do discurso de cura, como se pode observar na sequência enunciativa que segue:

Excerto 7:

O pajé descobriu que foi o Canaimé que tinha atacado seu Zé, cortado sua língua e colocado capim na sua bunda. (LA 1)
---

Nessa sequência enunciativa, observa-se, pois, o exercício da autoridade do pajé por meio de seu discurso, quer dizer, sua posição de sujeito é a de quem tem o poder de diagnosticar as causas do estado de saúde de Zé.

Considerando o enunciado do Excerto 6 “*chamou o pajé para bater folha*”, observa-se que uma das técnicas empregada no ritual de cura é o uso da folha, mas tal ritual é regularmente acompanhado por meio de orações ou rezas (RABELO FILHO, 2012, p. 12) as quais, no âmbito da cultura wapixana, constituem um gênero discursivo específico chamado de *pori* (FARAGE, 1997) próprio para esse fim.

Em se tratando dos Taurepang, atualmente já não parece haver um pajé em atividade em seu meio, mas, através do seu discurso, observa-se que ainda acreditam na sua existência, conforme se pode notar no excerto a seguir:

Excerto 08

(..) o benzedor reza nas criancinhas, assim mesmo normal... não precisa tá fazendo a pajelança dele (...) o pajé tem seus poderes espirituais. (ML 1)

Nessa sequência enunciativa, observa-se a presença do “*benzedor*”, que “*reza nas criancinhas*” e, como se pode notar no discurso, trata-se de uma situação comum, uma ação que faz parte do contexto indígena, quer dizer, está inserida no intradiscurso do sujeito, como efeito da incidência do interdiscurso, que são aquelas memórias constituídas a partir de sua formação discursiva específica. Considerando, como mencionado anteriormente, que sentidos e sujeitos são construídos simultânea e historicamente, há, então, a produção da identidade, com base na cultura indígena, carregada de valores únicos em uma cosmovisão específica. Situação essa que leva ML1 a reconhecer que “*o pajé tem seus poderes espirituais*”, de forma que, mesmo não fazendo parte dos hábitos atuais de sua etnia, evidenciam-se sua figura na sua prática discursiva, em função das condições de produção discursivas em que se encontra, como sendo uma forma de respeito à crença dos Makuxi e dos Wapixana que ainda conservam esse referencial cultural. Assim, a crença no pajé é constante nos discursos dos ML, conforme se pode constatar abaixo:

Excerto 09

(...) Aqui dentro não tenho o conhecimento de nenhum pajé mas...(xxx) eu sei que existe um pajé aqui por perto que tem muita gente que procura ele, né. (...) Tem a questão de doenças ... aí eles vão lá ... um rezador... sei que é um pajé, mas eu ainda não tive contato com ele, ainda não. Mas assim, é importante sim, porque tem coisas que o pajé ele consegue.... ajuda ((INC)) na melhoria das pessoas. (ML 4)

No discurso de ML, 4 o rezador é considerado um pajé. Inserido em uma perspectiva discursiva, passa-se a pensar no discurso do índio e nos efeitos desse discurso. Tendo em vista que os sujeitos constroem suas identidades afetados pelo simbólico, pelo ideológico e pelo espaço que ocupam, tais identidades, ao serem discursivizadas, não se constituem como uma unidade, mas como efeitos de identidade. O sujeito constrói seu dizer nas bases do imaginário com o qual ele se identifica, o imaginário que ele constrói sobre seu espaço e o espaço do Outro tem

por função sustentar os processos que vão da identificação à construção da identidade. Essa construção acontece na própria percepção do processo de diferenciação frente ao outro por meio da alteridade.

Entretanto, o poder de cura do pajé não é o único visto nos discursos dos sujeitos colaboradores, como se pode constatar no excerto que segue:

Excerto 10

Eles levaram seu Zé para o hospital, mas ele não resistiu e morreu. (LA 1)

Nessa sequência discursiva, é perceptível o hibridismo cultural, fruto do contato entre as sociedades índia e não índia. O índio já não conta somente com os poderes espirituais expressos pelos gêneros discursivos próprios da posição de sujeito assumida pelo pajé ou rezador, mas busca no “hospital”, como observado no excerto imediatamente acima, a cura de doenças. No texto do qual extraí o excerto, não está presente, ainda que indiretamente, o discurso do médico, mas, seguindo a noção de modalidade discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 61) mais acima citada, se pode supor um gênero discursivo bem diferente daquele oferecido pela posição de sujeito do pajé referente ao Excerto 7, uma vez que pautado em outros *status* (o de médico) e lugar (o hospital) institucionais, outras condições discursivas.

A propósito, a ausência do discurso médico e a presença ainda que indireta do discurso do pajé no texto analisado parecem constituir um não-dito que evidencia a força do referencial indígena no discurso dos sujeitos, como se pode evidenciar no cotejo do Excertos 11, que reúne os excertos 6 e 7 e o Excerto 10, retomado abaixo para fins de comparação:

Excerto 11

E havia uma vovó que sabia das histórias dos tamanduás, ela convocou os restantes dos netos para irem a procura dos tamanduás. (LA 2)

Excerto 10

Eles levaram seu Zé para o hospital, mas ele não resistiu e morreu. (LA 1)

Observa-se que a sequência enunciativa do Excerto 11 põe em evidência a posição de sujeito do pajé em dois momentos. O primeiro está relacionado ao enunciado: “Desesperado com o estado do seu Zé, dona Maria levou-o para outra comunidade e chamou o pajé para bater a folha”, em que se revela uma construção de sentidos

pautada pelo reconhecimento da autoridade da posição de sujeito do pajé como aquela própria para a cura; o segundo diz respeito ao enunciado: “O **pajé** descobriu que foi o Canaimé que tinha atacado seu Zé”, que ratifica a posição assumida em relação à autoridade da posição de sujeito do pajé, ao reconhecer sua habilidade no exercício da função que se espera da posição por ele ocupada, qual seja, identificar a causa do problema sofrido. Com relação ao Excerto 10, a construção de sentido revela certo distanciamento do sujeito em relação à concepção de poder de cura alternativo exógeno, isto é, da sociedade não índia, de forma que sequer revela a posição de sujeito para tal poder assumida, quer dizer, o médico, limitando-se a mencionar apenas o lugar, ou seja, a instituição – o hospital - em que tal posição é exercida, como se observa no enunciado: “Eles levaram seu Zé para o **hospital**”.

De qualquer forma, no Excerto 10 é possível perceber a construção das identidades nas fronteiras, pois, como exposto por Bhabha (2003, p.19), o hibridismo é percebido no *locus* da enunciação, ou seja, no contexto social, histórico e ideológico dos usuários da linguagem. Esse autor ainda considera que esse *locus* de enunciação é o chamado terceiro espaço, no qual vários elementos linguísticos, culturais e sociais, diferenciados, conflitantes e ambíguos interagem em uma conexão entre significante e significado, como no excerto em análise, em que, de alguma forma, em relação ao poder de cura, a construção de sentidos no dito e no não-dito envolve posições culturais distintas, constituindo o hibridismo.

A identidade indígena também é revelada pelas práticas discursivas em relação à presença do ancião dentro da comunidade, o que se pode analisar no excerto a seguir:

Excerto 12

(...) e preparou ela um cesto de pimenta seca, fabricaram flechas e mais sarabatanas. (LA 2)

Tal como nas análises referentes ao canaimé e ao pajé, observa-se, nessa sequência discursiva, uma posição de sujeito ligada à formação discursiva indígena, que pode ser observada na maneira como os sujeitos colaboradores da pesquisa constroem o sentido por meio do seu discurso e como isso determina a constituição da sua identidade em relação à posição ocupada pelo ancião. Assim, ao dizer que “*havia uma vovó que sabia das histórias*”, o sujeito toma uma posição de valorização do conhecimento dos mais velhos. Com efeito, o reconhecimento do saber dos mais

velhos constitui um referencial cultural tão marcante nesse contexto que a autoridade para contar histórias é a eles reservada e Farage (1997) reconhece como um gênero discursivo específico o das narrativas dos kuty<sup>2</sup>ainhau “antigos” wapixana. Pode-se dizer que essa marca identitária do sujeito indígena o diferencia do Outro, o não indígena, cujo tratamento, em geral, dado ao idoso, em regra, não é tão virtuoso. Portanto, essa sequência discursiva revela um não-dito, isto é, uma convicção de que os velhos detêm o conhecimento, nesse caso específico, conhecimento acerca do canaimé, que, nesse excerto, toma a forma de tamanduá. Reconhecida sua autoridade como detentora do saber em seu lócus, a anciã assume sua posição de sujeito com a autoridade que essa posição lhe confere, como se observa no enunciado: “*ela convocou os restantes dos netos*”.

Todavia, embora a valorização dos mais velhos constitua um referencial cultural ainda presente nas práticas discursivas dos sujeitos, confirmando que, por exemplo, na etnia Wapixana, os velhos são vistos como uma marca do passado no presente, como uma dobradiça do tempo (FARAGE, 1991), na atualidade, essa importância dada ao ancião dentro do contexto indígena, já não se apresenta como antes, como se pode perceber no excerto que segue:

Excerto 13

<p>Em termos de comunicação, de valorização, de visitar mesmo. É uma questão assim, por exemplo: as pessoas só vão lá com o vovô, quando precisam, entendeu? (...) Né coloca, no calendário da comunidade, eu vi, comemoração do dia do ancião, mas isso não existe. Tá no papel, mas não é praticado ... e essas pessoas precisam ser valorizadas. (ML 2)</p>
--

Nesta sequência discursiva, se evidenciam situações de contradição em relação ao respeito efetivo aos mais velhos da comunidade. Ao afirmar que “*as pessoas só vão lá com o vovô quando precisam*” explicita que já não se dá valor à posição de sujeito dos anciões da comunidade como outrora, o que é ratificado pelo enunciado: “*coloca, no calendário da comunidade, eu vi, comemoração do dia do ancião, mas isso não existe*”. Entretanto, também revela um não-dito que pode ser observado no fragmento “quando precisam”, uma vez que, se precisam é porque, de alguma forma, reconhecem o conhecimento e a autoridade dos mais velhos. Disso se conclui que mais uma vez se revela a fronteira cultural: de um lado, há os novos hábitos adquiridos com a formação discursiva da sociedade envolvente em sua tendência a suprimir as culturas locais; de outro, a tradição dos conhecimentos orais

perpassados ao longo dos anos ainda apresenta resistência, o que caracteriza uma situação de hibridismo.

A análise das práticas discursivas dos Mediadores de Leitura da Boca da Mata trouxe uma visão da complexidade que é o estudo da identidade indígena, que oscila entre formações discursivas distintas: uma perpassada por seus antepassados via oralidade; outra vinculada a um contexto pós-moderno cujos valores, em um mundo globalizado, orientam-se para a supressão das culturas locais. Além dessa complexidade que caracteriza o tema, a análise, ao tomar a concepção pós-moderna de identidade, não se limitou a constatar a existência de identidade e diferença, mas analisar como se dá sua produção. Nesse sentido, a investigação foi realizada mediante a análise da construção de sentidos verificáveis nas práticas discursiva e na relação de alteridade. Como resultado, se observou uma hibridez cultural, em razão da negociação de vozes dentro do contexto indígena, com marcas indígenas e não indígenas.

### 3.2 A LEITURA NA COMUNIDADE BOCA DA MATA

A proposta deste tópico é apresentar as avaliações e perspectivas dos Mediadores de Leitura acerca da leitura na Comunidade Boca da Mata. A partir das entrevistas feitas com os ML e das observações realizadas em cursos de formação de ML da EVL, assim como, da leitura dos relatórios dos eventos da EVL, foi possível compreender a visão dos ML sobre o que a leitura representa para a comunidade.

Em tópicos anteriores, se observou que há construções de sentidos específicas que caracterizam o discurso indígena, construído dentro de um contexto híbrido, mas que se reforça e se reafirma com realizações discursivas que são específicas da realidade indígena.

Diante disso, o excerto 14 revela a presença de atividades de organizações governamentais ou não, introduzidas nas comunidades indígenas com o objetivo de desenvolver atividades de leitura que levem à compreensão da realidade do outro para depois observar a sua. A interpenetração das culturas de índios e não índios é

vista como uma possibilidade de apropriação dos conhecimentos destes por aqueles, como se pode observar:

Excerto14

Hoje nós temos o ((INC)) esses materiais que tem do Vaga Lume né... e (...) do projeto Circuito Campeão (...) (ML 3)

Sobre as maneiras de como vem sendo trabalhada a leitura na escola e na comunidade, pode-se questionar se não seria a introdução de elementos díspares da realidade vivida pelos que porão a proposta em prática. Nesse contexto, existe uma clara intervenção do não índio nas práticas do indígena. No entanto, essa intervenção, em geral é consentida. O texto é feito a partir da perspectiva do outro, mas sua leitura e significação são feitas sob o olhar do ML.

Entretanto, mesmo diante de leituras e realidades que não são as suas, há um claro reconhecimento do poder da leitura para os ML, conforme o excerto a seguir:

Excerto 15

(...) ela me ajudou na minha própria leitura mesmo. Eu não falava bem a língua portuguesa. (ML 1)

O mediador de leitura, ao assumir sua “deficiência” em relação à língua portuguesa, demonstra o poder da leitura nas transformações de suas ações enquanto falante. Assim, ML1 se satisfaz com o progresso obtido na leitura da língua do outro. A percepção dessa mudança remete à própria inserção do indígena no contexto do não índio, como uma necessidade tanto de “dominar” a língua portuguesa como de afirmação da sua língua. Esse discurso emerge no momento de busca pela formação do mediador, enquanto professor e membro de uma sociedade que está em constante contato com a sociedade hegemônica e que por isso sofre a pressão de “falar bem” a língua do outro.

Em se tratando do papel do ML nas questões da língua indígena, há atividades de leitura que, mesmo sendo efetuadas em textos dos LA e outros em língua portuguesa, remetem a valoração das línguas indígenas, de modo que, por meio da leitura do que o outro escreve, faz emergir a necessidade de conhecer e dominar a sua língua materna. Como se vê no excerto abaixo:

## Excerto 16

(...) É através dela que a gente tá tentando trabalhar a própria questão da língua indígena também. (ML 1)

A leitura se revela como fundamental para que os índios da comunidade passem a perceber a importância do trabalho com a sua própria língua. Esse é um fato relevante para o trabalho realizado pelas escolas com o ensino das línguas indígenas e, embora no excerto isso não esteja explícito, reforça o próprio reconhecimento dessas línguas no próprio contexto sociocultural indígena.

O trabalho com a leitura já é parte das atividades da Comunidade Indígena Boca da Mata, seja em ações de mediação de leitura em atividades da comunidade, seja no espaço escolar. Vista como uma ação que precisa de “parceiros”, e é nesse ponto que entra a EVL e outras propostas de leitura não formal, de forma a entender a leitura como reflexo de ensino (leitura formal) em contraposição ao “gostar” de ler (comum no processo de leitura cultural), mais voltado para o uso, conforme o que apresenta o próximo excerto:

## Excerto 17

(...) Nós já trabalhávamos a questão da leitura... só que... a gente preferia ter parceiros também... (...) existe uma grande deficiência na questão de ensino em relação a leitura... e o projeto Vaga Lume ... ELA FORTALECEU MUITO... essa prática, por exemplo de você gostar de leitura (...). (ML 3)

As atividades de leitura não devem estar descoladas do contexto social. Esse jogo entre o “ensino em relação à leitura” e o “gostar da leitura” remete a uma compreensão de que o papel da escola está em somente “ensinar” e que esse não referencia o gostar. Já no trabalho que envolve a comunidade, sendo a leitura vista, não como uma obrigação, como se faz parecer dentro da escola, mas como uma ação cultural e de certa “despretensão”, os resultados se apresentam mais “fortalecidos”.

O contato com o livro e com a leitura é uma atividade inicial do trabalho da EVL nas comunidades, levando ao desenvolvimento de outras ações, como o próprio ato de mediar a leitura e contar as histórias, que podem ser direcionadas a comunidades que têm pouco acesso ou que não sabem como fazê-lo. Para tanto, as rodas de história proporcionadas pelos mediadores de leitura possibilitam uma troca de conhecimentos e possíveis transformações de seus participantes, conforme excerto abaixo:

Excerto 18

(...) Eu acho assim que a importância dela é fazer com que as pessoas tenha contato com o livro e com a leitura... não só a leitura de livros, mas a gente faz roda de história ... é um meio de a gente tá interagindo dentro das comunidades indígenas. Eu vejo assim isso... como um indígena também. (ML 4)

O discurso não obedece somente a regras de estruturação do pensamento e da linguagem individual, mas expressa também um pensamento coletivo construído a partir do lugar que a pessoa ocupa no mundo social. Ao falar da importância da leitura, o ML 4 se afirma enquanto indígena, não somente como mediador de leitura. Demonstra, assim, a força do contato com o livro e com a leitura em um processo de transformação da realidade. A leitura como possibilidade de interação, em comunidades indígenas, ganha uma maior dimensão quando se trata especificamente da Boca da Mata, em razão do já exposto convívio entre as etnias Makuxi, Wapixana e Taurepang.

Aquela afirmação “*como indígena também*”, de ML 4, sugere uma necessidade de afirmação da identidade. Diante disso, vejo que a força construtiva da linguagem na interação social dá origem a uma identidade fragmentada, temporária e mutável, e, ao mesmo tempo, proporciona, a partir de uma leitura crítica, a noção de pertencimento a um grupo, nesse caso, ao indígena, o que favorece a cultura local, em contraposição ao processo globalizante. Se a linguagem é realmente o lugar onde as identidades são construídas, mantidas e mudadas, então, isso também quer dizer que a linguagem é o foco da mudança, quer social quer pessoal.

Dentre os elementos de mudança pessoal e profissional, a leitura tem papel relevante e é tomada como instrumento para os mais diversos tipos de formação. De acordo com as colocações de ML 3, abaixo, pode-se depreender uma constante busca por capacitação profissional:

Excerto 19

Porque assim, hoje nós temos pessoas estudando para ser.... advogado, por exemplo... requer muita leitura... até pra professor requer muita leitura né ... então assim... ela acrescenta de várias formas... uma coisa muito importante no processo da sua formação principalmente. (ML 3)

Enfatizar como principal função da leitura, em termos quantitativos, a capacitação é uma forma de valorizá-la e, ao mesmo tempo, subestimar seu potencial. Primeiro

porque o discurso não pode ser estudado fora da sociedade e muito menos sem que sejam consideradas as suas condições de produção. Segundo, porque, em sendo um lugar de conflito e de confronto ideológico, a linguagem não deve ser considerado somente pela constituição de um sistema de signos que servem apenas à comunicação, ele é interação, um modo de produção social, é um lugar apropriado para a manifestação da ideologia.

Outra função da leitura reconhecida pelos sujeitos colaboradores da pesquisa diz respeito ao avanço tecnológico. No excerto 11, abaixo, O ML ao afirmar que “*hoje a tecnologia tá vindo né...*” pressupõe a inevitabilidade do conhecimento, do acesso e do domínio das tecnologias para a vida na sociedade atual:

Excerto 20

A importância da leitura é... você sabe que ((INC)) hoje a tecnologia tá vindo né... a tecnologia, quando eu falo de tecnologia, a questão de informática... é... de você também tá com a sociedade envolvente né... você precisa tá ... não é que você tem que tá ((INC)) vai tá aprendendo 100% da língua portuguesa ... acredito que a leitura, ela... se você não lê... você não consegue conversar da forma que tem que ser. (ML 3)

O excerto 20 apresenta, explicitamente, duas temáticas voltadas à leitura. A primeira é a tecnologia e a outra é o aprender a língua portuguesa. Não se trata de que esse domínio das tecnologias como passo fundamental para a entrada na atual sociedade, dita de informação, deva fazer com que o índio abdique de suas tradições, mas que se prepare para, como disse ML 3 acima, “*tá com a sociedade envolvente*”. É uma busca pela igualdade de condições que reflete na necessidade de aprender a língua portuguesa e, para tal empreendimento, a leitura é posta como fundamental.

Por outra parte, será que é possível aprender “*100% da língua portuguesa*”, como dita ML 3? Essa aprendizagem tem objetivos que se apresentam em “*se você não lê, você não consegue conversar da forma que tem que ser.*” Tal afirmação não remete, evidentemente, ao domínio pleno da língua, mas diz respeito à necessidade de comunicação na língua do não índio.

De certa forma, isso é reafirmado no excerto 21, no qual, ML 2 fala da necessidade de expressão e comunicação e que, para tanto, a leitura é um instrumento relevante de conhecimento e reconhecimento do mundo, como se pode observar:

## Excerto 21

(...) Pra, principalmente, para se expressar, por exemplo. Hoje nós vivemos num mundo, vamos dizer que, não se fala mais só entre eles. Vive num mundo moderno e numa sociedade em geral. Então, você precisa tá praticando a leitura. Justamente para você tá se expressando; para saber conversar com as pessoas. Porque tem muitos que não sabem ainda se expressar com as pessoas. (...) aprendendo um pouco... conhecendo... as coisas que estão ao nosso redor. Por que não adianta a gente fugir. (ML 2)

Retoma-se aqui o tema da modernidade, não relacionado explicita e restritamente à questão da informática, num sentido mais amplo do termo, pois se “*vive num mundo moderno*” que está ao alcance de quem deseja desvendá-lo. Dentro dessa compreensão, Luciano (2006, p. 40) afirma que “*entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve a valorização de si mesmo*”. Trata-se, pois, de munir-se do conhecimento necessário ao convívio e à própria manutenção da identidade.

Sem dúvida, trabalhos como o empreendido pela EVL, constituem significativa contribuição para o desenvolvimento da leitura nas zonas rurais da Amazônia. Em especial, no caso das comunidades indígenas, em que há um trabalho diferenciado na busca de compreender melhor esse contexto e os atores que fazem parte dessa realidade. Tal esforço empreendido é reconhecido pelos ML, como vemos abaixo:

## Excerto 22

(...) Porque a Expedição Vaga Lume é um projeto que faz com que as pessoas gostem de ler, né. Então é uma biblioteca comunitária e que, não só eu, mas com os demais outros colegas professores, a gente teve essa oportunidade de participar do curso né... e para gente tá repassando para os nossos alunos, para a comunidade(...). (ML 2)

Como se pode notar no excerto 22, a EVL proporciona as condições para que a leitura aconteça dentro do espaço comunitário, por meio da capacitação dos mediadores de leitura, da doação de livros e de uma estrutura para o funcionamento da biblioteca comunitária. O passo primordial é o “repassar” aos alunos e à comunidade. Esse termo destacado, depreendido do excerto, sugere uma visão de algo acabado e pronto que tem muita relação com o trabalho de leitura tradicional vinculado ao contexto escolar, em que os conhecimentos são repassados e não, como seria mais adequado ao trabalho com leitura cultura, onde conhecimentos são construídos de forma partilhada, com o auxílio de uma mediação interculturalista.

A perspectiva de que a leitura deve envolver e beneficiar não apenas aqueles que fazem parte da escola, mas todos os integrantes da comunidade é um relevante direcionamento dados nas atividades da EVL, nas quais a leitura é vista como uma ação social e não somente escolar:

Excerto 23

A leitura para os povos indígenas é que.. uma coisa que vem a beneficiar não só os alunos, mas toda a comunidade. Da pessoa mesmo querer gostar de ler e que é muito importante assim... a leitura no dia a dia né... então você lê todo dia, pelo menos alguma coisa, uma revista ou um jornal, ou um livro mesmo de mediação, alguma coisa, um verso ou uma música. Então você já tá fazendo leitura. Isso aí tem que criar o hábito de ler. E, as vezes, nós mesmos, professores a gente se acomoda né ... porque a gente não tem aquele hábito de ler. (ML 2)

O papel do ML é “*ser a ponte entre o livro e o leitor*” como preconizado nos cadernos de formação da EVL. Utilizando-se de diversas estratégias, o ML propõe a criação do, tão propalado e pouco exercido, “hábito de ler”. No entanto, como isso é possível diante da constatação de que os próprios mediadores não têm esse hábito? Como se pode constatar no fragmento de ML 2 “*a gente não tem aquele hábito de ler*”.

Nesta direção, observa-se uma possível falha na formação e no acompanhamento do trabalho dos mediadores de leitura. Talvez o trabalho seja mais eficiente se houver um apoio mais próximo para fazer com que os ML se sintam mais seguros no desenvolvimento de suas atividades na comunidade e na escola.

O hábito da leitura, porém, requer mais que um trabalho bem orientado teórica e metodologicamente e bem aplicado, uma vez que pressupõe uma mudança de comportamento cultural cujo desenvolvimento demanda tempo e esforço que são obstaculizados numa sociedade líquida (BAUMAN, 2001), em que tudo transcorre de forma acelerada e as relações se dão de forma passageira. Assim, se se busca um trabalho efetivo com leitura, necessário se faz enfrentar essas barreiras próprias da sociedade atual e buscar construir uma nova mentalidade já na mais tenra idade dos leitores. Com relação a leitura em comunidades indígenas, um trabalho que vai nesse sentido é aquele que evoca a tradição desses povos, como sugerido no excerto que segue:

Excerto 24

É assim... você contando uma história, a criança ali ela não está lendo, mas ela tá interpretando. Interpretando, tá entendendo né ((INC)) o que você está falando né. Então, é muito importante ESSA QUESTÃO DE CONTAR HISTÓRIA, mitos e lendas. Então ali, é uma

leitura também que você está fazendo ... então é muito importante. (ML 2)

A tradição oral da contação de histórias, mitos e lendas é vista como uma possibilidade de leitura que eleva o papel do ML a ser um interlocutor das realizações orais no processo de transmissão, características da cultura indígena tradicional, de conhecimentos novos ou antigos que ainda não foram escritos. Como frisado por ML2 “a criança ali (...) tá interpretando (...) tá entendendo né (...) é uma leitura”, e, com efeito, constitui um tipo de leitura especial que, além de oferecer estratégias de ordenação e coerência de ideias, valoriza o contexto sociocultural a que pertence o ouvinte-leitor, despertando sua criticidade e vendo a leitura como fato concreto, parte do seu mundo vivido. Ainda que esse tipo de leitura demande tempo, constitui-se, certamente, em formador de um novo tipo de leitor, para quem a leitura não é uma obrigação, mas atividade natural de sua vida.

A razão por que a leitura se torna algo natural se deve ao fato de que, tomada como fato concreto relacionado às experiências de vida, ela ganha uma concepção mais ampla, em que leitura pode significar atribuição de sentidos a tudo que for possível, o que produz transformação nas pessoas, como é demonstrado por ML 4:

Excerto 25

(...) A leitura... eu vejo assim ((INC)) eu já tenho um contato com pessoas que hoje busca a leitura (...) eu já vejo assim que ela, a leitura... ela tem melhorado muito a... questão... as vezes assim, a questão de a pessoa chegar, entendeu ... tem pessoa que a gente achava que era quieto ali, não conversava com ninguém... entendeu? (...) (ML 4)

Assim, o sentido para a leitura, na perspectiva dos mediadores, ganha uma dimensão de inserção na sociedade. Ao passo que as leituras são desenvolvidas, as pessoas que a fazem ampliam seu universo de conhecimento e se sentem mais a par da realidade. Isso também é comprovado no próximo excerto:

Excerto 26

(...) Então assim, são uma coisa que a gente da questão da leitura... então, ela tá tendo um retorno pra gente assim... assim um coisa positiva... isso faz com que a gente... nosso trabalho não tá sendo em vão ... a gente tá trabalhando, por mais que a gente não esteja direto assim... direto, mas as pessoas já começam a ver o mundo assim... já mais diferente e aí já conhece a cultura lá do fulano... contando história também, sabe (...) aí já começa a se basear naquele... na história lá do fulano que... as vezes é a história que aconteceu, que... é quase idêntica assim (...) são coisas que acontece... e ele acaba descobrindo que as coisas acontece e não acontece num só lugar... vê mais... abre mais a visão da pessoa assim... pro mundo... sabe mais ou menos como o mundo tá hoje (...) (ML 4)

Os Mediadores percebem os resultados do seu trabalho a partir da mudança de visão de mundo das pessoas que fazem leitura, seja em atividades da EVL, seja em atividades da própria escola. Um conjunto de ações que fazem com que as pessoas conheçam outros mundos e vão divulgando sua própria realidade. Nesse sentido, o ML se vê como colaborador na formação do pensamento e das atitudes dos membros da comunidade frente aos acontecimentos do mundo, não somente aquele que os rodeia, mas outros mundos. Essa perspectiva é pertinente, pois leva em conta o lugar social ocupado pelo ML, no contexto da comunidade, assim como, sua postura enquanto cidadão indígena consciente dos problemas enfrentados, principalmente no que se refere aos aspectos culturais e à leitura, assim como, a necessidade de resgate e valorização da sua cultura, antes negligenciada.

Percebe-se que as condições de produção estão relacionadas às circunstâncias de enunciação não somente no sentido estrito ou contexto imediato, ou seja, as mediações de leitura voltadas às condições de produção, assim como, ao contexto sócio-histórico e ideológico no qual os mediadores estão inseridos, nesse caso, aos desafios enfrentados pela comunidade indígena Boca da Mata quanto às próprias necessidades de sobrevivência e respeito a sua cultura.

Valorizar a cultura é o caminho tomado pelo ML 4 no próximo excerto:

Excerto 27

Então, a partir disso ele valoriza mais a própria cultura ... vendo isso ele procura também divulgar assim... a cultura dele pra outras pessoas também... é legal... eu acho isso legal ... então vamos fazer isso para que as pessoas lá do outro estado, outra cultura... obter também o nosso conhecimento, o conhecimento do nosso.... do nosso convívio da comunidade, a nossa cultura, o nosso costume. (ML 4)

Um aspecto importante que emerge desse trecho é a cultura. O posicionamento discursivo e ideológico centrado no discurso em favor da leitura torna-se presente no excerto acima, a partir do lugar de cidadão indígena e do jogo de imagens do sujeito que, na visão de Orlandi (2000), baseia-se na imagem da posição sujeito locutor, assim como, da posição sujeito interlocutor e do objeto do discurso.

Em função de um jogo imaginário, partindo da descrição das diversas formas de divulgação de sua cultura e dos resultados advindos dessa ação, parte da formação discursiva de valorização cultural, quando diz: “*então vamos fazer isso para que as pessoas lá do outro estado, outra cultura... obter também o nosso conhecimento, o conhecimento do nosso.... do nosso convívio da comunidade, a*

*nossa cultura, o nosso costume*”. Esse discurso cultural retrata costumes e tradições de sua comunidade em uma forma não explicitamente evidenciada, mas que remete à própria formação da identidade dos povos indígenas. Seu discurso está em consonância com a visão cultural de respeito à diferença, defesa da identidade e da pertença étnica cuja problemática tem abrangência muito maior do que a apresentada.

Com respeito ao idioma em que são ministrados os conteúdos na escola, ML1 assim se reporta:

Excerto 28

A escola trabalha. Principalmente em língua portuguesa. Construção de textos ... vem conta histórias, lendas e tudo mais. (ML 1)

Dentro de uma realidade escolar em que são ensinadas as línguas Makuxi, Wapixana, Taurepang e Espanhol, esta última, por imposição curricular, e as outras por opção da comunidade em ofertá-las, além da língua portuguesa, vejo atividades escolares que privilegiam somente o uso da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas. Entendo que o trabalho com a leitura, neste cenário, deve ultrapassar os limites do linguístico, quer dizer, sendo ofertada e mediada em todas as línguas da comunidade; ultrapassar os limites da escola, passando a ser proporcionada em todos os espaços da comunidade, deixando de ser somente uma ação escolar para transformar-se em uma atividade sociocultural. Embora isso constitua uma tarefa difícil, acredito que a EVL possa contribuir para sua execução. Para tanto, é necessário que aos leitores seja dada a oportunidade de conhecer outros mundos, até para valorizar mais o seu, conforme excerto abaixo:

Excerto 29

(...) O aluno quando estiver conhecer outras realidades, vai valorizar mais a sua. Ele vai dizer... ah eles estão valorizando. Então, eu também vou valorizar. Isso também fortalece até, a própria comunidade. (ML 1)

Para isso é que, na busca por uma compreensão da própria realidade da comunidade, e a escola não tem como ficar fora, acontecem as práticas discursivas dos ML, de forma que escola e comunidade tornem-se espaços de identificação e de transformação.

Diante do que foi observado em relação aos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa em relação à leitura, pode-se analisá-los dentro de algumas

perspectivas: a) valorização dos saberes tradicionais; b) conhecimento da realidade de outros povos; c) percepção da sua língua materna com parte essencial de sua cultura; d) domínio das línguas indígenas e portuguesa; e) registro das histórias locais; g) transformação da realidade local; i) compreensão da interação entre as realidades do índio e do não índio.

### 3.3 REFLEXÕES ACERCA DE UM TRABALHO DE LEITURA EM COMUNIDADES INDÍGENAS

O trabalho com a leitura é algo complexo e traz um grau elevado de dificuldade na sua realização para que se possa alcançar os resultados satisfatórios dessa ação. Em se tratando de atividades realizadas em comunidades indígenas, a responsabilidade e as dificuldades aumentam, em vista de um conjunto de fatores implicados nesse contexto. Com base nas duas seções precedentes, ofereço nesta, reflexões sobre como deve ser desenvolvido um trabalho de leitura que atenda às necessidades das comunidades indígenas.

Orientado, especialmente, pela na proposta interculturalista e discursiva de Serrani (2005), voltada ao professor de línguas, procuro contribuir para a elaboração de um trabalho com a leitura em comunidades indígenas. Nessa proposta o componente cultural se mostra como essencial, visto que *“intercultural e não apenas ‘cultural’, deve-se à ênfase conceitual que procuro evidenciar em relação à diversidade sócio-cultural e às práticas discursivas que as ponham em relevo”* (ibid, p. 30).

Desta forma, em busca das características que devem conter uma política de leitura que contemple a realidade linguística e discursiva das comunidades indígenas, para uma formação interculturalista e discursiva, parto da compreensão das formas como se dão as construções de sentidos e das identidades; logo após, busco a compreensão deles em relação a como a leitura deve ser trabalhada na comunidade; para, depois, propor eixos de um trabalho com a leitura em comunidades indígenas.

Tendo como ponto de partida a constituição identitária daqueles para os quais se trabalha a leitura, é necessário que o professor, e, no caso em questão, o ML, tenha um perfil interculturalista, pois, segundo Serrani (2005, p. 18), ele passa a considerar em sua prática os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural. O fato dos indígenas entrarem em contato com uma cultura diferente, por meio da leitura, a eficácia do trabalho vai se processar e ficar evidenciada a partir da aproximação do seu universo cultural com aquele com o qual está tendo contato.

Evidenciando a proposta interculturalista e discursiva, Serrani (2005, p. 30-36) propõe três componentes nas práticas de ensino de língua estrangeira: 1) intercultural; 2) de língua-discurso e 3) de práticas verbais. Tais componentes são, aqui, trazidos para se pensar a leitura em comunidades indígenas.

No componente intercultural, três eixos temáticos de propostas de escolhas de gêneros de textos são evidenciados: 1) Território, Espaços e Momentos, que põe em destaque o contexto sócio-espacial; 2) Pessoas e Grupos Sociais, que se trata, não somente da observação dos grupos sociais, mas também de diferentes perspectivas discursivas sobre diferenças; 3) Legados Socioculturais, em que se entende que fazer o aluno “funcionar em uma língua” é finalidade necessária, mas não suficiente, uma vez que os legados culturais e os domínios identitário, social e emocional do sujeito estão relacionados.

No componente de língua-discurso, é sugerido que o princípio da relação materialidade linguística / processo discursivo seja implementado ao se mobilizar a noção de gênero discursivo. Nesse contexto, na elaboração desse componente do currículo, propõem-se questões que apontam para escolhas genéricas com base na prática de, por exemplo, determinadas construções morfossintáticas, de um dado léxico. Além disso, acrescentam-se, a esse quadro, questões que evidenciem, por exemplo, posições enunciativas (lugares de enunciação, como dar ordens ao seu interlocutor ou não etc.) e posições subjetivas (hostis, persuasivas, afáveis etc.).

Por último, no componente de práticas verbais, aponta-se para a perspectiva de que a unidade não será a palavra nem a sentença, mas o gênero discursivo. A autora afirma que qualquer prática de leitura precisa estar contextualizada no gênero discursivo e em suas condições de produção.

Diante dessas considerações, primeiramente, é necessário compreender como se dá a construção de sentidos e das identidades dentro do contexto indígena.

É certo que cada realidade deve ser analisada de forma diferenciada, entretanto alguns elementos devem ser levados em conta. Em vista disso, observo que, a partir das análises das práticas discursivas feitas na Comunidade Boca da Mata, houve a possibilidade de reconhecimento da identidade indígena, observada na construção de sentidos dos ML.

Essa identidade indígena é considerada híbrida culturalmente, em virtude de ser construída no negociar de vozes várias. O mundo indígena habita um entre-lugar, fronteira cultural, onde os valores são necessariamente negociados com o mundo globalizado. Por conta disso, há uma identidade não fixa, na qual se tem a presença de marcas indígenas e não indígenas. O que, no caso da Boca da Mata, torna-se um contexto mais complexo em razão do convívio de indígenas de três etnias: Makuxi, Wapixana e Taurepang.

Em seus enunciados, os ML trazem construções de sentidos que determinam as posições de sujeito por eles assumidas enquanto indígenas, caracterizadas por elementos específicos de sua cultura, como é o caso do Canaimé, do Pajé e da forma diferenciada como tratam os anciãos na comunidade. O uso da língua indígena e visto por eles, os ML, como fundamental para afirmação de sua cultura, mesmo que, em muitas situações, tenham que utilizar a língua do não índio para estabelecer a comunicação, seja no espaço comunitário, seja fora dele.

Em relação ao Canaimé, ao Pajé e aos anciãos, eles aparecem, ora separados, ora imbricados num discurso que viaja entre o respeito, a crença, o temor, o descrédito e a possibilidade de conhecer melhor aquilo que está relacionado com a cultura indígena. Nota-se, no caso do Canaimé, uma construção de sentidos típica da cultura indígena que diz respeito à explicação de fatos com base na crença em lendas que envolvem entidades com poderes sobrenaturais.

No que diz respeito ao Pajé, o contexto sociocultural indígena atribui-lhe poder de curar doenças, que envolve rituais de iniciação, situação que é parte da construção dos sentidos dos sujeitos da pesquisa. Isso se reflete na constituição da identidade indígena, na qual não há uma concepção essencial e centrada em um sujeito único, mas num feixe de relações que se constroem e são observáveis em suas práticas discursivas.

A crença nos poderes espirituais do Pajé é uma situação constante entre os Makuxi e os Wapixana, diferentemente dos Taurepang, que, apesar de reconhecer seu poder não mais concebem a atividade desta liderança religiosa em seu meio. No

caso específico da Comunidade Boca da Mata, não há registro, na atualidade da existência de um Pajé, mas para os membros das duas etnias a sua crença é reforçada, como parte de ações afirmativas da cultura indígena.

Já o ancião, dentro da comunidade, tem o seu valor reconhecido, tanto por ser aquele que resguarda as mais variadas informações, por vezes considerado uma biblioteca, quanto pelo papel que representa junto às crianças e jovens em relação as rezas feitas para cura de algumas doenças. Além do mais, o ancião é tido como uma das principais referências dentro de uma comunidade, especialmente, daquelas que são da etnia Wapixana.

Como um segundo momento, percebo que, para realização de um trabalho com leitura, é necessário ouvir aqueles que o fazem acontecer; considerando quais seus interesses em relação ao ato de ler; como veem a leitura nos espaços escolar e comunitário e como gostariam que a leitura fosse trabalhada. Nessa direção, os ML foram ouvidos e trazem diversos elementos específicos para um trabalho com leitura.

A interpenetração das culturas de índios e não índios é vista como uma possibilidade de crescimento por parte daqueles. Isso acontece, tendo como um dos meios, a leitura. O trabalho feito pela EVL tem trazido resultados significativos no que se refere à valorização do contexto local, à ampliação e até a criação de um olhar específico, voltado ao reconhecimento e a valorização da cultura local. No entanto, há ainda obstáculos a serem vencidos, principalmente os que se referem a um melhor acompanhamento, avaliação e desenvolvimento das atividades na comunidade. Para o reforço de uma formação intercultural, trago Laplatine que diz que *“o conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.”* (2000, p. 21)

A premente necessidade de “falar bem” a língua do não índio faz com que os índios busquem na leitura um caminho possível para o “domínio” da língua portuguesa. Nesse sentido, assumem suas deficiências e reconhecem o poder da leitura, tanto para a melhoria das questões de fala quanto de escrita.

Na mesma direção, a leitura consolida e amplia os conhecimentos. Quer dizer, fortalece o reconhecimento da realidade local como preponderante na formação dos leitores e, ao mesmo tempo, remete a outros mundos, fora dos

contextos vividos pelos índios, o que, se bem trabalhado, pode possibilitar processos interacionais que ajudam na formação sociocultural dos indígenas.

Diante disso, trago Meliá que vê a questão da alteridade como primordial dentro de uma ação pedagógica, aqui pensada não como algo específico da escola, mas como algo que acontece em todos os contextos da sociedade:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas. (1999, p. 12)

Há um reforço por parte deste autor sobre os motivos que diferenciam a questão da alteridade entre os povos indígenas e as demais populações, o que para ele é precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida. Nesse sentido, pensar uma proposta de leitura para este tipo de realidade, de povo e de pensamento diferenciado é pensar no próprio processo de formação daqueles que vão mediá-la, seja na escola, seja na comunidade.

Em se tratando do uso das línguas indígenas na comunidade, as atividades com leitura se revelam como um importante instrumento de percepção dos valores que a comunidade tem, fato que se concretiza com a elaboração de livros artesanais bilíngues: português – língua indígena. Em geral, a língua indígena é pouco utilizada nos espaços comunitários e somente é vista na escola como uma disciplina que faz parte do currículo das escolas indígenas. No caso da Boca da Mata, a Escola Tuxaua Antônio Horácio oferta três línguas indígenas e o espanhol.

O trabalho realizado pelas escolas indígenas na tentativa de trabalhar o ensino das línguas indígenas é reforçado pelo próprio reconhecimento delas nos aspectos socioculturais e na visualização da outra língua em livros. O fato de ler as histórias em português nos livros paradidáticos pode despertar no aluno, com a mediação do professor, o desejo de ver também as histórias do seu povo inscritas ali, em português e na sua língua indígena.

Nas comunidades nas quais a EVL atua, a leitura se torna uma prática comunitária e não somente escolar. Os ML avaliam que deveriam acontecer mais ações de mediação de leitura e de integração entre escola e comunidade. Essa parceria entre escola e comunidade tem grande possibilidade de acontecer em

comunidades indígenas, haja vista que a maioria das decisões acerca dos destinos da comunidade é tomada em assembleia, com a participação de todos os moradores.

Os professores, os ML e aqueles que fazem a educação acontecer nas comunidades indígenas têm clareza das dificuldades que a escola tem de proporcionar a leitura como um meio significativo para a compreensão da realidade. Isso acontece em razão da forma como a leitura é trabalhada. Há a obrigatoriedade de ler, mas, em muitos casos, não existem ou não são criados espaços que possibilitem, que fomentem e que proporcionem a leitura. Observar, conhecer e reconhecer os elementos que compõem a sua realidade é um passo importante para fortalecer as atividades da leitura na escola e na comunidade.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelos ML na comunidade levam as pessoas a terem contato com o livro e com a leitura. Para efetivação disso, os ML, além de serem a ponte entre o livro e a leitura, contam histórias ou ouvem as histórias da comunidade, por meio dos moradores mais experientes. Essa ação acontece dentro das rodas de história e disso resulta a confecção dos LA, que possibilitam tanto a valorização do conhecimento local, quanto o registro das histórias da comunidade.

O fato de registrar as memórias da comunidade por meio das histórias orais constitui uma ação que reconhece os valores locais, como também revela, de forma escrita, informações que ajudam a consolidar e difundir as tradições locais, o respeito à cultura e a interação entre os membros da comunidade e desses com a realidade do não índio. Assim, a leitura colabora com o registro das memórias e esse tem o poder de transformar a realidade local.

Na prática de leitura, diversos elementos sociocognitivos-interacionais e discursivos estão envolvidos para que a produção de significados seja realizada. Diante disso, um conhecimento maior desses processos por aqueles que fazem a mediação da leitura torna-se importante, uma vez que se busca fazer os leitores compreender a realidade que os cerca de modo competente.

Diante do que foi exposto, o terceiro momento traz eixos que servem de referência para trabalhos que busquem incentivar a leitura em comunidades indígenas, levando em consideração a perspectiva interculturalista e discursiva: a) valorização dos saberes tradicionais; b) conhecimento da realidade de outros povos; c) percepção da sua língua materna como parte essencial de sua cultura; d) domínio

das línguas indígenas e portuguesa; e) registro das histórias locais; g) transformação da realidade local; h) compreensão da interação entre as realidades do índio e do não índio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da dissertação “*Leitura em Comunidades Indígenas: a Identidade e a Leitura na Comunidade Boca da Mata*” foi analisar a construção de sentidos dos ML da EVL na Comunidade Indígena Boca da Mata, a partir de suas práticas discursivas. Para tanto, buscou-se compreender como os ML constroem os sentidos a partir de suas posições enunciativas e, conseqüentemente, suas identidades nesse espaço híbrido. Além disso, reconheceram-se elementos identitários da cultura caracterizadores e específicos dos povos indígenas e, por fim, propuseram-se eixos para atividades de leitura que contemplem a realidade sociocultural, linguística e discursiva de comunidades indígenas, sob uma perspectiva interculturalista e discursiva.

As práticas discursivas dos ML foram analisadas a luz da análise do discurso com o intuito de compreender a formação da identidade desses sujeitos, constituída como não essencializada dentro de um espaço de fronteira cultural híbrida. Surge então, um discurso indígena carregado de elementos indígenas e não indígenas. Essa situação acontece em função do processo de aproximação e da necessidade que, ao longo dos tempos, os índios da Boca da Mata tiveram de se apropriar dos conhecimentos e utilizá-los para o bem do seu povo.

A dissertação teve como base os construtos teóricos da AD, diante das informações trazidas por Pêcheux (1997 e 2000), Foucault (2002), Orlandi (1990, 1996, 2000, 2002 e 2009) e outras produções em áreas diversas, que se mostraram relevantes para a compreensão da passagem da modernidade à pós-modernidade ou modernidade tardia, tais como, Hall (2005, 2000 e 2009), Bhabha (2005), Silva (2004) e Pesavento (2002), com vistas a analisar as mudanças ocorridas nesse período e as implicações de tais mudanças para noções tais como de identidade, sujeito e fronteira.

No estudo, verificou-se que a concepção de identidade passou por significativa mudança na passagem da modernidade para a pós-modernidade, de forma que identidade é hoje vista, não como uma essencial, centrada exclusivamente no sujeito, mas como múltipla, fragmentada e cambiante. Como visto, a concepção de fronteira na pós-modernidade perde seus limites

demarcatórios precisos, que a visão moderna essencialmente geopolítica assinalava, e torna-se um “terceiro espaço” ou *lócus* da enunciação onde interagem contradições e conflitos linguísticos, históricos e culturais, surgindo o hibridismo cultural.

A análise da constituição da identidade indígena foi elaborada a partir dos discursos dos sujeitos colaboradores, de seus enunciados, onde os sentidos são construídos e determinam as posições sujeitos por eles assumidas enquanto indígenas. Quer dizer, sentidos e sujeitos são construídos historicamente, isto é, a produção da identidade é materializada no intradiscurso, ou fio do discurso do sujeito, no qual incide o interdiscurso, ou memórias constituídas a partir de sua formação discursiva específica, que, sendo indígena, encerra dizeres sedimentados da cultura indígena, sua cosmovisão recheada de valores específicos.

Dentro do conjunto de vozes que constituem a identidade indígena dos sujeitos pesquisados, se pode observar a presença de elementos específicos da realidade indígena, como destacado e discutido, a presença do Canaimé, do Pajé e do ancião. Eles aparecem ora separados e ora imbricados num discurso que viaja entre o respeito, a crença, o temor, o descrédito e a possibilidade de conhecer melhor aquilo que está relacionado com a cultura indígena.

Os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa quanto à leitura na comunidade são reflexos das suas próprias vivências e necessidades. Assim, para se trabalhar a leitura em comunidades indígenas é necessário o reconhecimento da constituição da identidade desses povos; a visão das pessoas em relação ao ato da leitura e a avaliações variadas sobre os reflexos dessa atividade na comunidade.

Diante disso, essa dissertação traz eixos que podem referenciar um trabalho de incentivo a leitura em comunidades indígenas, numa proposta interculturalista e discursiva, de forma a contextualizar a realidade local, valorizá-la, reconhecê-la, de modo que uso da leitura colabore com a formação sociocultural das pessoas e sirva como elemento motivador para todos, visto que ela se propõe a ser trabalhada como uma atividade cultural, envolvendo escola e comunidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Melvina. **Do Corpo à Alma: missionário da Consolata e índios Macuxi em Roraima**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1982) **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. In: Authier-Revuz, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

\_\_\_\_\_. **As palavras incertas. As não coincidências do dizer**. Trad. Vários, revisão técnica: Orlandi, Eni. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução Myrian Ávila e outros. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1994.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Os Direitos do Índio: Ensaio e Documentos**. Brasiliense, São Paulo. 1987.

\_\_\_\_\_. **O futuro da questão indígena**. Estudos Avançados. vol.8 no.20 São Paulo Jan./Abr. 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Vozes, 2003.

COSTA E SOUZA, J.M. **Relações de parentesco em uma comunidade rural: um breve comentário**. UFC: Florianópolis, 1997.

\_\_\_\_\_. **Etnias Indígenas das Savanas de Roraima: processo histórico de ocupação e manutenção ambiental**. In: BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; XAUD, Haron Abrain Magalhães e COSTA E SOUZA, J. M. **Savanas de Roraima: Etnoecologia, Biodiversidade e Potencialidades Agrossilvipastoris**. Boa Vista: FEMACT, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARAGE, Nádia. **As Muralhas dos sertões: Os povos indígenas do Rio Branco e a Colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. N. **As flores da fala**. 1997. Tese (Doutorado – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) – São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, FFLCH-USP, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

STOCEL MANIPINI KIKINYA & HOUGHTON. **Políticas Linguísticas em Colômbia. Esbozo de uma problemática**. In: F. QUEIXALÓS & O. RENAULT-LESCURE (Orgs). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**: Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 103-133.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os Povos Indígenas no Brasil de hoje**. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACE/Museu Nacional, 2006.

MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio** – Questões de língua(gem) e identidade. Tese de Doutorado (mimeo). IEL. Campinas: UNICAMP, 1996.

MARIANI, B. S. C. **As leituras da/na Rocinha**. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola** (artigo). Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, 1999.

NUNES, José Horta. **A formação do leitor brasileiro: Imaginário da leitura no Brasil Colonial**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, **Caminhos da identidade: ensaios sobre identidade e etnicidade**. São Paulo: UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.

ORLANDI, E. P. **Terra a vista – Discurso do confronto: Velho e Novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 5 ed São Paulo, Cortez: Editora da UNICAMP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso – Uma crítica à Afirmação do Óbvio**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **A análise automática do discurso**. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.), **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux** (pp. 59 – 158). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Além das Fronteiras**. IN: Martins, Maria Helena (Org.) **Fronteiras Culturais. Brasil-Uruguaí-Argentina**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

RABELO FILHO, M. G. **A Representação Social do Kanaîmi, do Piya’san e do Tarenpokon nas Malocas Canta Galo e Maturuca** (Dissertação de Mestrado). Recife, PE: UCP, 2012.

RAPOSO, Celino Alexandre. **Dicionário da língua Macuxi**, Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil Moderno. 6. Ed. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

Santilli, P. **As fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco**. FAPESP: São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Makuxi: **Cosmologia e xamanismo**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/makuxi/739>, Acesso em: 30/07/2012.

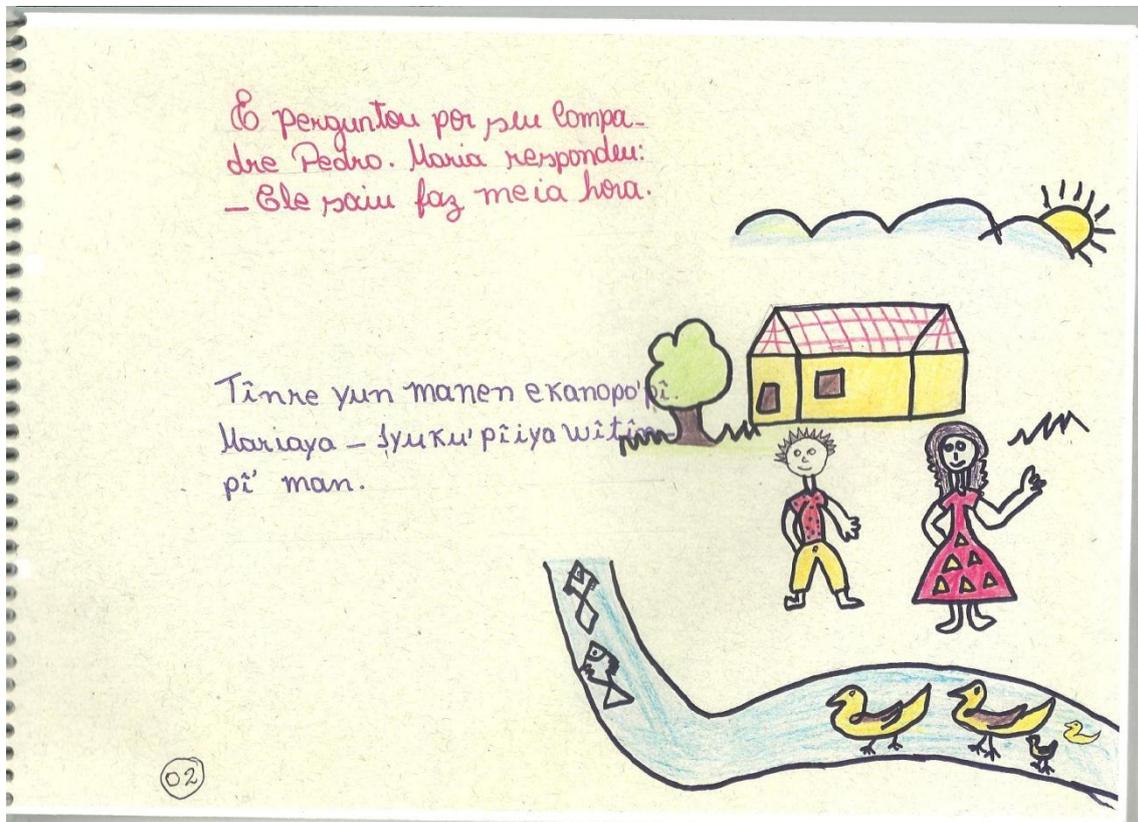
SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo – Leitura – Escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUSA, Lynn Mario T. de. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da cultura: Mestiçagem hibridismo & outras misturas*. São Paulo : Boitempo, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

## ANEXO A – LIVRO ARTESANAL 1 / LA - 1 “O CANAIMÉ”



No caminho ele foi atacado, por um bicho que o deixou caído na estrada.

Um rapaz que ia passando e viu ele gemendo muito.

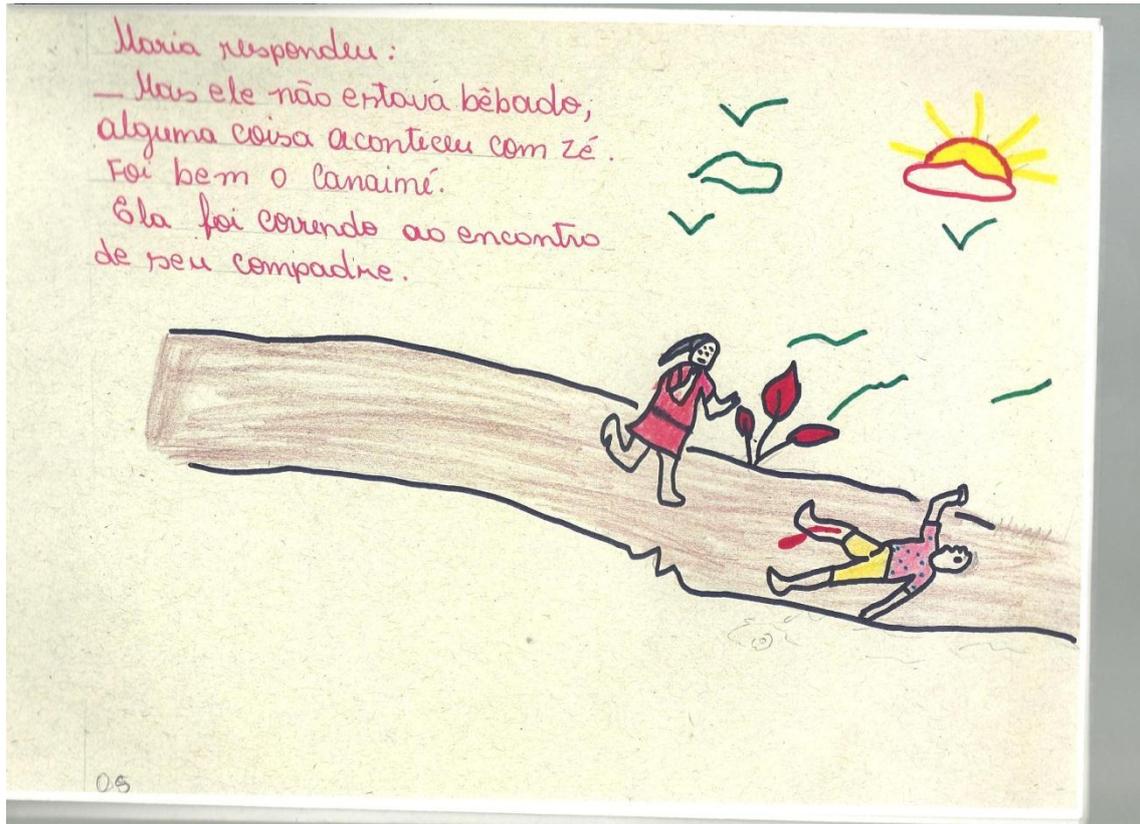


03

O rapaz ficou assustado e voltou para a casa do zé e avisou a dona Maria que tinha encontrado seu zé bebado e caído na estrada.



04



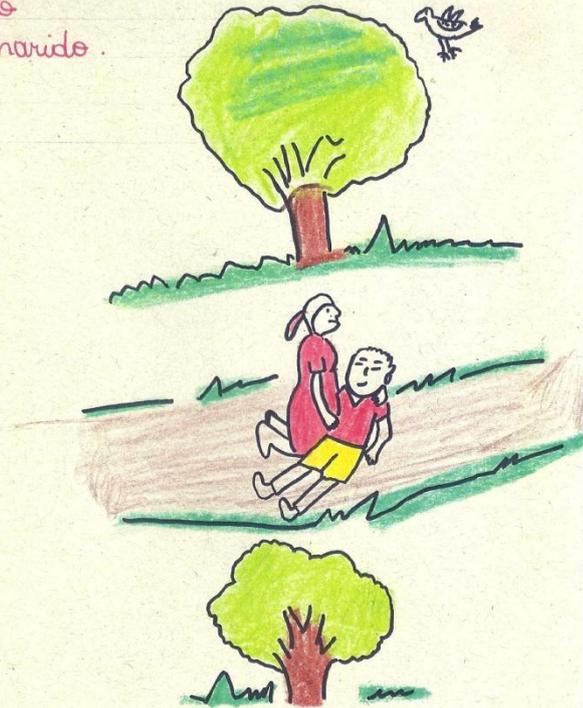
Ela ficou apavorada e começou a chorar.



Maria levou meu zé para casa, onde cuidou dele, mas ele não resistiu ao ataque e morreu!



Dona Ana chorou muito  
com a morte de seu marido.



09.

Desesperada com o estado de  
seu zé, dona Maria levou-o para  
outra comunidade e chamou o pajé  
para bater folha.



10

Logo, o pai descobriu que foi o canaimé que tinha atacado seu zé, cortado sua língua e colocado capim na sua bunda.



## ANEXO B – LIVRO ARTESANAL 2 / LA 2 “OS TAMANDUÁS”

# OS TAMANDUÁS WAREME DA MÖK



## OS TAMANDUÁS

Antigamente, havia povos que vivia na agricultura, plantavam, milho, cana, e banana, e etc... Certo dia, realizaram uma reunião pela noite para planejar uma caçada.

Então na reunião, todos concordaram o planejamento. E no outro dia da manhã, saíram. No meio da mata, se acompanharam para outro dia continuarem a caminhada. Mas no decorrer da noite algo triste aconteceu, os tamanduás encontraram dormindo desoladamente e chuparam todos eles. Os que ficaram na aldeia ficaram muito preocupados, por motivos de eles não retornarem.

Por essa ocasião, formaram outro grupo para ir em busca e foram chegando no meio da mata encontraram somente o local, onde haviam feito o acompanhamento. Caminhando mais a frente, fizeram o acompanhamento. Entre eles havia um sabido, que não queria amarrar a sua rede no chão, por ter certeza de que aconteceria como havia acontecido anteriormente. Ele subiu na árvore mais alta, onde havia vários ramos e ficou ali, pois não aconteceu mesmo! Os tamanduás vieram do rumo do leste, enquanto os que estavam embaixo dormindo no sono pesado. O que estava em cima da árvore, ficou observando e sentiu muito medo. Isso foi pela machucadura. Após a tragédia o rapaz apavorado desceu da árvore, e saiu correndo rápido o rápido possível, para chegar a sua aldeia.

Chegando a aldeia, contou tudo o que havia acontecido. E havia uma vovó que sabia das histórias dos tamanduás, ela convocou os restantes dos netos para ir em procura dos tamanduás. E preparou ela um cesto de pimenta seca, fabricaram flechas

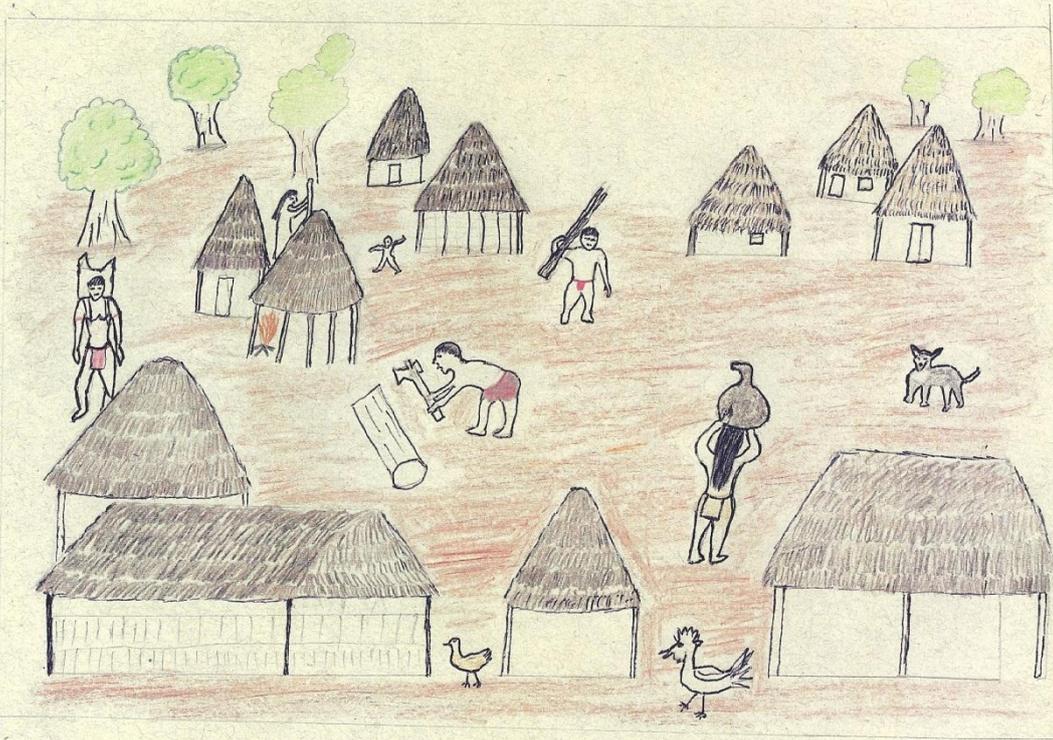
e mais sarabatomas. De madrugada começaram a caminhar. Chegando na beira da mata, fizeram outra acampamento para outro dia prosseguir a viagem.

No rai do dia, caminharam outra vez. em alguns quilometro encontraram o primeiro acampamento, mais adiante o segundo acampamento, assim foram mais além onde chegaram a encontrar com os caminhos dos tamanduas, e seguiram até o local, avistando uma Pedra com vários buracos, a vovó mandou colher umas lenhas para fazerem fogo na bocas dos buracos. Porém fizeram todo esse exercício porram Fogo em cada buracos.

A vovózinha despejou Pimenta no Fogo e a Fumaça começou introduzir no interior dos buracos e os tamanduas começaram a espirrar e tossir, tosse tosse. Quem começaram a sair dos buracos. Enquanto saiam das tocas, atacaram as Fichas, Pauladas e sarabatomas mataram todos os tamanduas deixando mais nada a se quer.

Voltaram Para suas aldeias satisfeitos e Felizes.

MORAL DA HISTÓRIA: Nada ninguém duvida está sempre prevenido



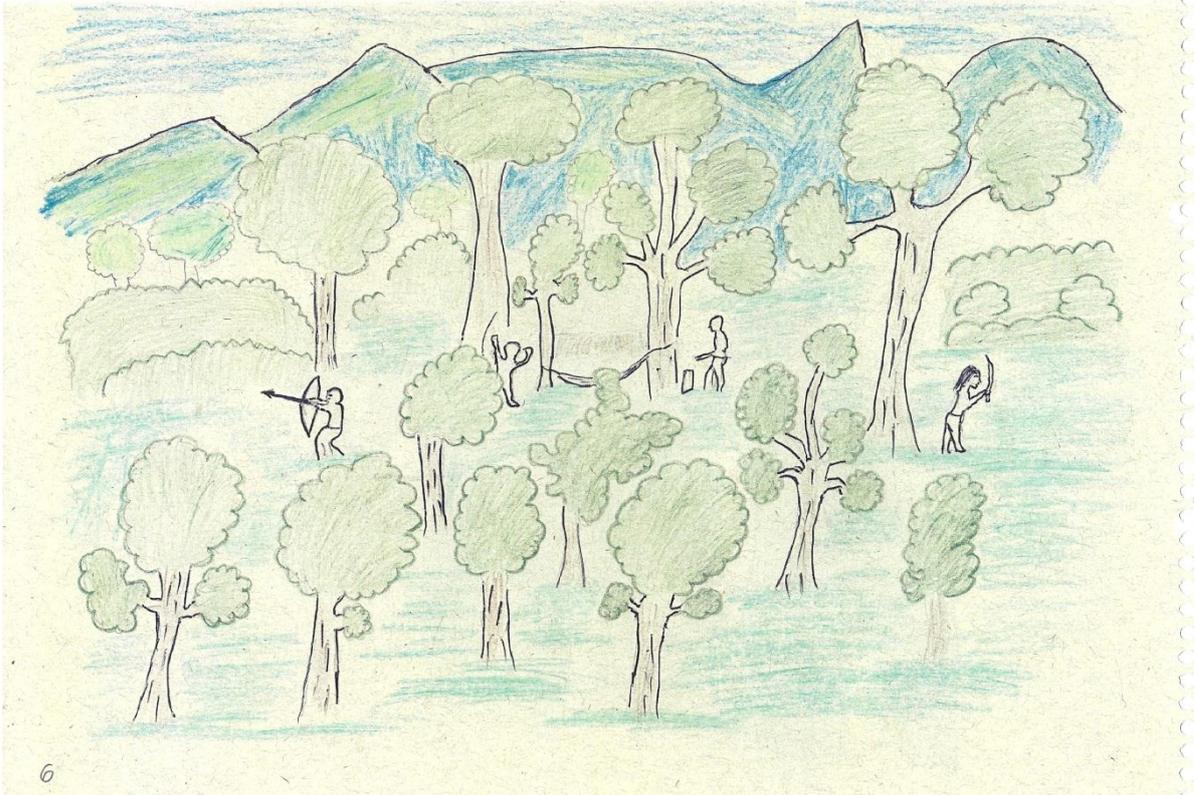




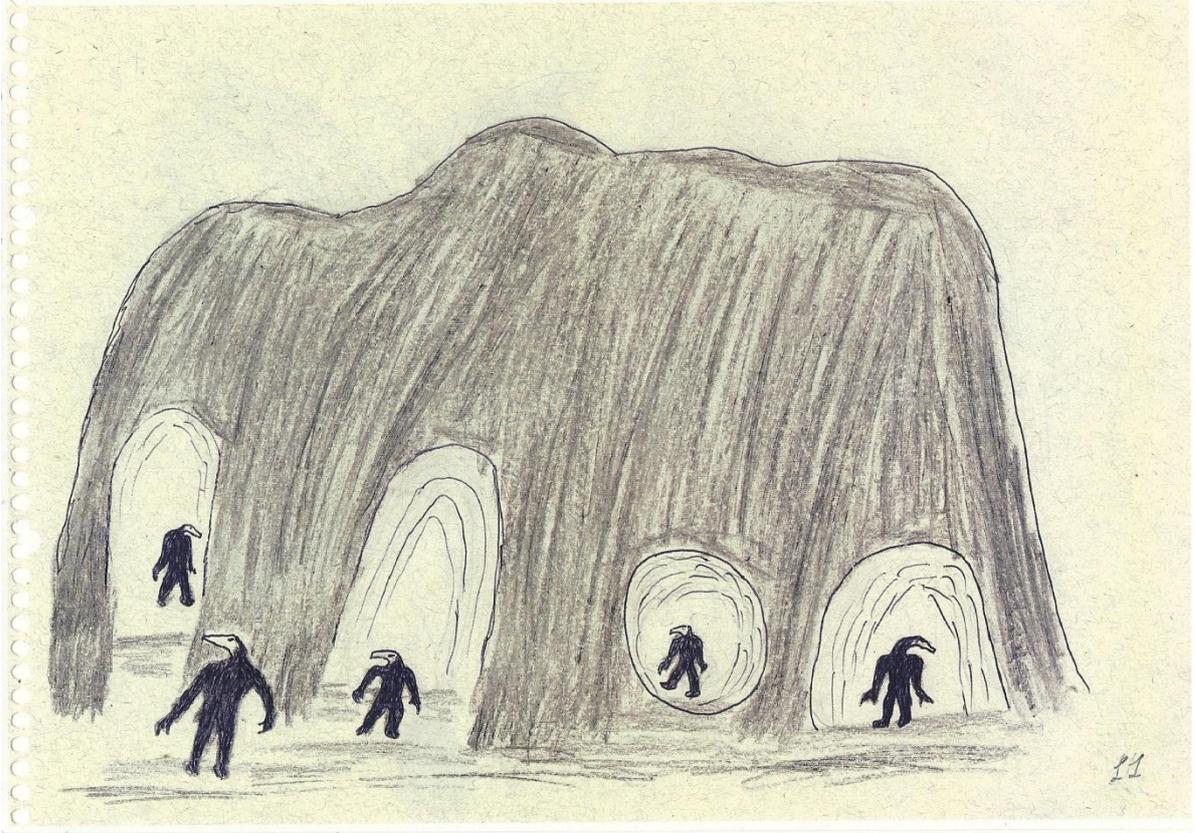
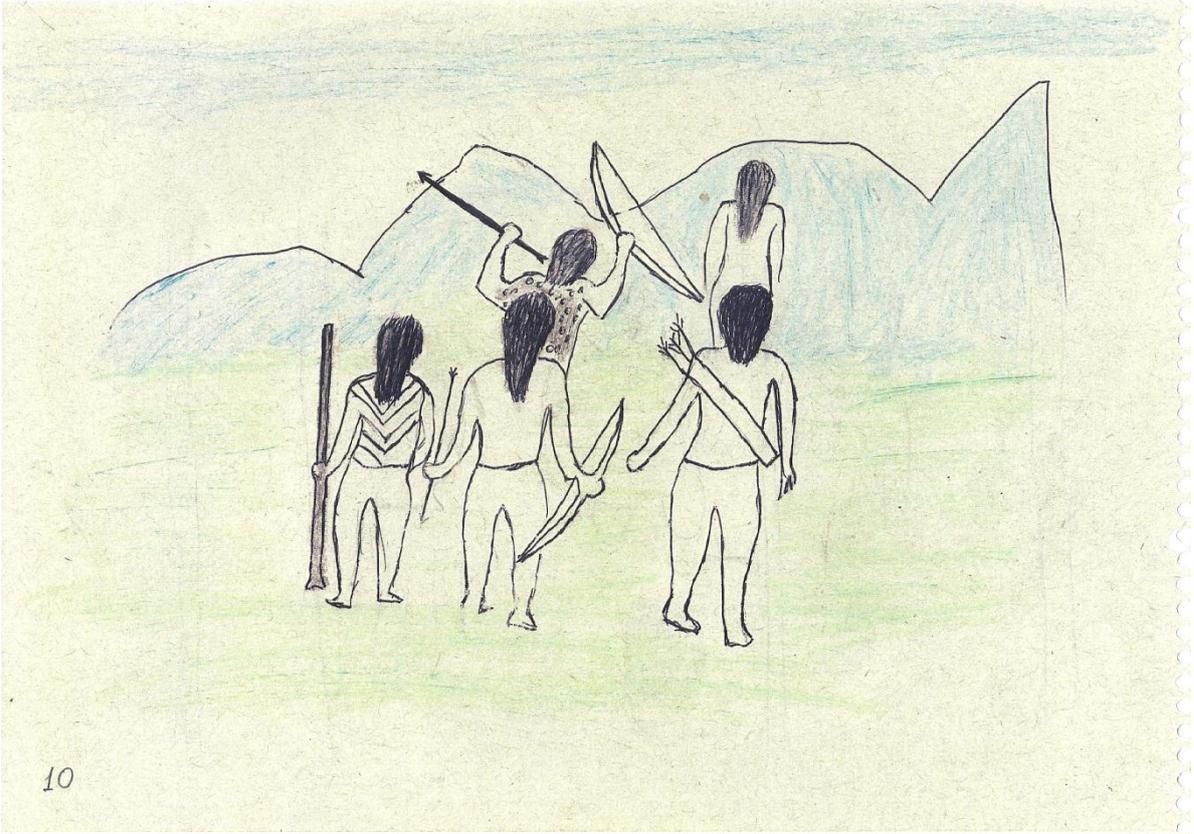
4

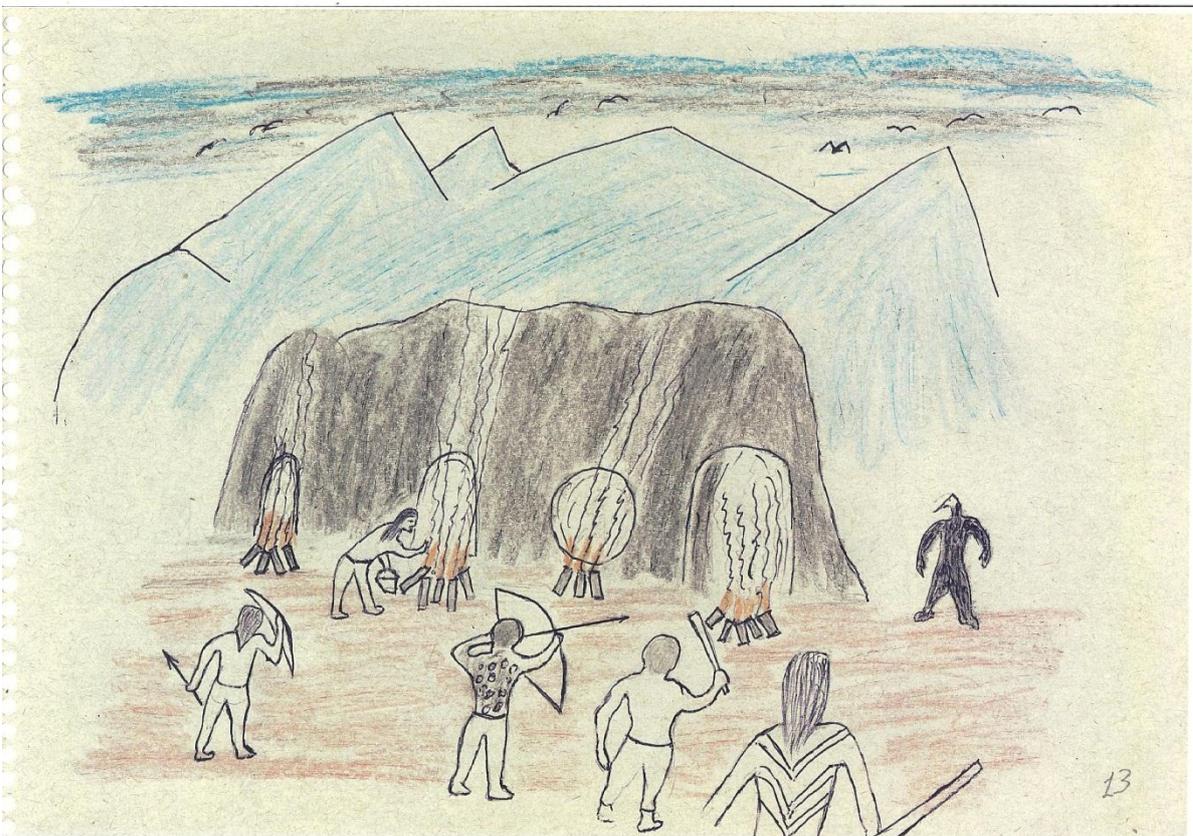


5











### Wareme Damök

Pena datai pemonton epötöpö touro'wansan eponnopok. A'nai, kaiwarakun.  
 Erupa, keese töivaröntörö... Töukin wei datai to'da tanna to'kon kupöpö.  
 waröpötaw tanna sak kon datai wik. ikonekapötö'da töivarön datai tawomükonpa.  
 tok wik töpö türetak, türetä da'rofirö tok da tu'atantonan koneka'pö tetapontökonpa  
 tok wik we'numüpö. töivarön datai wotodamük tö'kakonpa. tööse narirö  
 ekupöpö wareme damük da tok porüpö tok a'pöpütü'pötö'da. tok wenumü tanna.

Pata po wik tesan echipö enpen tok ennapotok datai. töse tok senpaik'pö neke.  
 möroke wik töivarön kon ekoneka'pö tutökonpa. tok töpö wik, chintö türeetaw to'da tok  
 tapontöpö potapö porüpö to'da. innörö rampök möwünükui tok töpö tapontöi.  
 mörö datai tok vonpa echipö ipukenak nonpö iwenumüpö neke, venkupö  
 yoi pök, maasa para yekusak ekupönamai. dairön perö vekupöpö.  
 wareme damök yepüpö wei pakatok winö. yoi por tesan da wik tok rezmapö.  
 moochi'ma yayukapötanna tok yepüpö.

mörö ekupöpö töpo yutöpö wik tetöpöse vekatumüpö töpatasek dak.  
 chintö tereutai tukarö vekusak kama'pöiva. töse chintö patapo korwai chipö wareme  
 damök pantonö purnin. mörö datai tu'adantonon da'rö wareme damök yuwase'na tutökonpa.  
 mörö datai ikonekapöiva pümüi apitasak innörö poröu, kurak ton, konekapötö'da.  
 yayukapödak tok wik esaratöpö ötönpök.  
 türetä vepipo wik tok etapontöpö töivarön wei datai tutökonpa. yayukapödak  
 wik tok kanan esaratöpö ötönpök. amincharö tutöi tok tapontöpö porüpötö'da.

Innörö möwünükui wik TenTakai Tok Tötanna wareme danök ve'marö Pöröpö  
 To'da Tok Wik e'maPöka'Pötö'da.  
 Tok Wik PorüPö To'da. To'da Wik Apok Koneka'Pö. ÖTök Yeuta Kaichörö.  
 Apok Keresen Wik WomüPö Tok yeutadak, Pümüi nonkaPötö'da.  
 Mö'rö'da Wik wareme Jamük Santöpütü'Pö. Tok TenPakai.  
 Tok Wik Paka Tanna Tok TukaPök Tok Tapichi'Pö Pöröu, Kurak mö'rö Töpöi  
 Voi ke Tukarörö Tok TukaPötö'da.  
 Tok Wik ennaPopö Töpatase'Kondak Poripe.

## **ANEXO C – TEXTOS DOS EXCERTOS**

### **TEXTO DO EXCERTO 2 – ML 3**

P. Muitos elementos culturais surgem, como lendas e mitos, na contação das histórias. Qual é a importância da contação das histórias?

ML 3 – hoje a lenda, mitos, ela tem sido... assim... em terra indígena nós temos muito material a ser registrado né... muitas histórias... e assim... é preciso que um projeto grande pra essa questão de registro mesmo... o que elas têm... hoje nós temos vários anciãos aí... tem muitas histórias... a história do timbó, por exemplo... hoje nós registramo, mas ninguém sabe a história completa... né... a história do Makunaima... por exemplo... a história da malagueta... do Canaimé... e as vezes a gente... muitas vezes tem pessoas que diz que não é verdade a história do Canaimé, mas existe né? ... a gente só a história contada por pessoas que passaram por isso....

### **TEXTO DO EXCERTO – 4 – ML 1**

P. Quando se vai fazer Rodas de História, por exemplo, vai elaborar os livros artesanais, surgem muitas lendas e mitos e histórias da realidade indígena. Qual é a importância disso?

ML 1 – olha... a importância é tá conhecendo... de como é trabalhada a cultura indígena. Muitas vezes as pessoas dizem: ah isso é mentira. Isso não é realidade; isso é mito; isso é lenda. Mas o que nós trabalhamos aqui é a pura realidade. Então, para que ela seja mostrada. Tá conhecendo a realidade daquele povo. Para não ficar que nem a história do saci... ah o saci é lenda... aí se fala sobre o Canaimé, o cara diz... ah é lenda, mas pra nós não é lenda, é realidade. Por isso que é importante.

### **TEXTO DO EXCERTO 5 – ML 4**

P. Mas você ache que estão esquecendo um pouco de trabalhar com as lendas e com os mitos?

ML 4 – é muitas das vezes.... é porque assim... as pessoas mais velhas, que a gente procura hoje, ele conta de uma maneira e outra pessoa conta de outra maneira... então, o que que a gente faz.... por que é assim.... lenda é .... eles contam mais lá dentro da família deles.... entendeu? E aqui ele diz assim, tem coisa que.... eles mesmos acham que as vezes não tem tanta necessidade de repassar, mas assim , então... mas além disso também tem alguma coisa que.... eles dizem assim que realmente que eles..... acho que eu não sei se é mito... mito ou lenda... aquela questão de mulher menstruar, sei lá, não pode fazer isso.... esse negócio aí e tal.... ou um caçador ele não pode fazer não sei o que, porque ele não sei o que lá e tal... então... são mito... não sei.... então aí não dá pra saber se são lendas ou mitos... porque assim.... hoje, aqui na Boca da Mata têm alguns que acreditam, mas em outras localidades eles acreditam que existe ainda esse Canaimé e de fato eles afirmam que isso existe entendeu... eu também acredito... acredito... então, é uma coisa assim.... tem essas coisas assim que realmente a gente acredita, entendeu?

#### **TEXTO DO EXCERTO 08 – ML 1**

P. Em relação a isso também, existe o que a gente chama de pajé. O que você acha do pajé? Qual é a importância dele para a comunidade? Tem aqui na Boca da Mata?  
ML 1 – Olha, para o meu povo não tem o pajé, só tem os benzadores. É diferente do pajé. Aqui tem... só que a gente não utiliza muito. A gente utiliza mais os benzadores. O benzedor reza nas criancinhas, assim mesmo normal... não precisa tá fazendo a pajelança dele... o pajé tem seus poderes espirituais...

#### **TEXTO DO EXCERTO 09 – ML 4**

P. Em relação a isso, a questão da realidade cultural. Tem a questão do pajé. Qual é a importância do pajé para uma comunidade indígena?

ML 4 – bom, então.... hoje... hoje não se fala tanto em pajé, mas eu acho que a importância do pajé... eu vejo assim porque... tem coisas que se depende muito de médico.... acho que assim... existindo um pajé, tendo um pajé que continue trabalhando e as pessoas buscando a ajuda do pajé... acontece que... assim, ele ajuda né... descobre.... faz remédio caseiro. Remédio que são feitos através de.... próprio da natureza. Acho que a importância do pajé.... é muito importante sim. Tem

coisas que... ele evita também muitas coisas... não sei. Aqui dentro não tenho o conhecimento de nenhum pajé mas... eu sei que existe um pajé aqui por perto que tem muita gente que procura ele... ((xxx)) né. Tem a questão de doenças.... aí eles vão lá... um rezador... sei que é um pajé, mas eu ainda não tive contato com ele, ainda não. Mas assim, é importante sim, porque tem coisas que o pajé ele consegue.... ajuda ((INC)) na melhoria das pessoas.

### **TEXTO DO EXCERTO 13 – ML 3**

P. Você já até falou, mas fale mais um pouco. Qual é a relação que a comunidade tem com as pessoas mais velhas?

ML 2 – Acho que a relação é muito pouca... em termos de comunicação, de valorização, de visitar mesmo. É uma questão assim, por exemplo: as pessoas só vão lá com o vovô, quando precisam, entendeu? O filho tá doente, corre lá com o vovozinho. Depois, as vezes, até o vovô... se a criança.... o vovozinho pede, mesmo ele ficando melhor, mas traz aqui. E aí, acha que o filho tá bom, aí pronto, esquece. Não atende mais nem o pedido que ele faz. Então, assim, falta a valorização dessas pessoas aqui existentes na comunidade. O que pra eles.... eles não valorizam muito. Né coloca, no calendário da comunidade, eu vi, comemoração do dia do ancião, mas isso não existe. Tá no papel, mas não é praticado... e essas pessoas precisam ser valorizadas.

### **TEXTO DO EXCERTO 14 – ML 3**

P. Como é que a escola trabalha a leitura? De que forma ela trabalha? Usando que material?

ML 3 – hoje nós temos o... esses materiais que tem do Vaga Lume né... e tem alguns materiais que eu trouxe de quando trabalhava na coordenação pedagógica do projeto Circuito Campeão... né... que era de 1ª a 4ª série.... aí nós... nós temos esse material. O aluno, ele, que tem a prática mesmo.... eles fazem o.... vai na biblioteca lá.... solicita do professor e passa.... por que assim... eu trabalhei com a língua portuguesa.... um ano... e aí eu vi essa dificuldade... né.... de 1ª a 4ª... por quê? Porque os professores ainda não trabalhava isso... né... e quando a gente sentou... pra.... o que fazer para que a gente consiga alcançar esse objetivo... que é

de que o aluno ser leitor mesmo... a gente sentou e eu pensei numa oficina... de realização de oficinas né... voltado pra isso.... porque quando você fala a questão de leitura.... muitas vezes o aluno... ele se sente... não eu não vou conseguir, mas assim, você trazendo... através de... de meios que se tem né... essas metodologias, por exemplo, história em quadrinho.... o aluno ele tem mais facilidade de aprender a ler.... eu tenho trazido os gibis.... tá certo que as escritas não são corretas, mas assim... ele consegue entender e ele começa a gostar também...

### **TEXTO DO EXCERTO 15 – ML 1**

P. Quais foram as atividades que você já desenvolveu aqui na comunidade como mediador de leitura?

ML 1 – Desde o tempo que a gente trabalhou o curso eu fiz algumas mediações aqui na comunidade. Mas, ela me ajudou na minha própria leitura mesmo. Eu não falava bem a língua portuguesa.... e assim..... o que a gente podia fazer, a gente trabalhava com os alunos. Mas não era uma coisa assim... direto mesmo não...

### **TEXTO DO EXCERTO 16 – ML 1**

P. Para você qual é a importância da leitura para os povos indígenas?

ML 1 – incentivo a leitura né?... é que mesmo o indígena não sabe bem falar o português... aí ele vai aperfeiçoando um pouco. Por que como mudou a gramática também, ele precisa se aperfeiçoar. Por que é através dela que a gente tá tentando trabalhar a própria questão da língua indígena também.

### **TEXTO DO EXCERTO 17 – ML 3**

P. Como você conheceu a Expedição Vaga Lume?

ML 3 – foi através de uma reivindicação... e foi uma visita que eles fizeram aqui... na Tuxaua Antônio Horácio... e assim... nós já trabalhávamos a questão da leitura.... só que... a gente preferia ter parceiros também... você sabe que.... existe uma grande deficiência na questão de ensino em relação a leitura... e o projeto Vaga Lume.... ela fortaleceu muito... essa prática, por exemplo de você gostar de leitura. E assim, nós temos hoje uma grande deficiência de brasileiros, todos em geral, que não tem esse

hábito de leitura. E quando a gente sentou pra planejar com os professores, no início do ano, todos se empenharam mesmo, nesta questão da... de você tá fazendo projeto de leitura... pra criança, adultos, jovens... né?

#### **TEXTO DO EXCERTO 18 – ML 4**

P. Para você qual é a importância da leitura para os povos indígenas?

ML 4 – é... assim... porque muitas das vezes... a gente tem assim... todos... as vezes... nas comunidades... assim... tem maior dificuldade de ter contato com livro.. entendeu? Então, a partir que o Projeto Vaga Lume chegou... entrou dentro da comunidade... assim... eu acho assim que a importância dela é fazer com que as pessoas tenha contato com o livro e com a leitura... não só a leitura de livros, mas a gente faz roda de história... é um meio de a gente tá interagindo dentro das comunidades indígenas. Eu vejo assim isso... como um indígena também.

#### **TEXTO DO EXCERTO 19 – ML 3**

P. E isso é importante para os povos indígenas?

ML 3 – Porque assim, hoje nós temos pessoas estudando para ser... advogado, por exemplo... requer muita leitura... até pra professor requer muita leitura né... então assim... ela acrescenta de várias formas... uma coisa muito importante no processo da sua formação principalmente.

#### **TEXTO DO EXCERTO 20 – ML 3**

P. Qual é a importância da leitura para os povos indígenas?

ML 3 – a importância da leitura é... você sabe que ((INC)) hoje a tecnologia tá vindo né... a tecnologia, quando eu falo de tecnologia, a questão de informática... é... de você também tá com a sociedade envolvente né... você precisa tá... não é que você tem que tá ((INC)) vai tá aprendendo 100% da língua portuguesa... acredito que a leitura... ela... se você não lê... você não consegue conversar da forma que tem que ser...

**TEXTO DO EXCERTO 21 – ML 2**

P. Você acredita que deva existir uma política de leitura específica para os povos indígenas?

ML 2 – com certeza. Eu acho. Pra, principalmente, para se expressar, por exemplo. Hoje nós vivemos num mundo, vamos dizer que, não se fala mais só entre eles. Vive num mundo moderno e numa sociedade em geral. Então, você precisa tá praticando a leitura. Justamente para você tá se expressando; para saber conversar com as pessoas. Porque tem muitos que não sabem ainda se expressar com as pessoas. E a gente acha que aquela pessoa é um ignorante, mas não é. Na verdade, a pessoa que é analfabeta ali né. Então, estudou muito pouco e não sabe se expressar. Aí a gente pensa que aquela pessoa está com raiva, mas não tá, mas não é. Né? Não desvalorizando o que eles, mais assim... conhecer um pouco também... aprendendo um pouco... conhecendo... as coisas que estão ao nosso redor. Por que não adianta a gente fugir.

**TEXTO DO EXCERTO 22 – ML 2**

P. Como você conheceu a EVL?

ML 2 – a Expedição Vaga Lume eu conheci através... aqui mesmo na comunidade Boca da Mata, através das meninas que vieram de São Paulo e eu conheci o projeto... depois foi implantado aqui na comunidade. Então, é onde eu... nós tivemos curso de capacitação sobre mediação de leitura né. Porque a Expedição Vaga Lume é um projeto que faz com que as pessoas gostem de ler, né. Então é uma biblioteca comunitária e que, não só eu, mas com os demais outros colegas professores, a gente teve essa oportunidade de participar do curso né.... e para gente tá repassando para os nossos alunos, para a comunidade. Então foi através da... eu me lembro até hoje, das meninas, da Sylvia, da..... Fofa.

**TEXTO DO EXCERTO 23 – ML 2**

P. Para você, qual a importância da leitura para os povos indígenas?

ML 2 – A leitura para os povos indígenas é que.. uma coisa que vem a beneficiar não só os alunos, mas toda a comunidade. Da pessoa mesmo querer gostar de ler e que é muito importante assim... a leitura no dia a dia né... então você lê todo dia,

pelo menos alguma coisa, uma revista ou um jornal, ou um livro mesmo de mediação, alguma coisa, um verso ou uma música. Então você já tá fazendo leitura. Isso aí tem que criar o hábito de ler. E, as vezes, nós mesmos, professores a gente se acomoda né... porque a gente não tem aquele hábito de ler.

#### **TEXTO DO EXCERTO 24 – ML 2**

P. Muitos elementos culturais surgem, como lendas, mitos na contação de histórias. Qual é a importância da contação de histórias para a questão da leitura na comunidade?

ML 2 – muito bom, porque ... é... é assim... você contando uma história.... a criança ali ela não está lendo, mas ela tá interpretando. Interpretando, tá entendendo né... o que você está falando né ((INC)). Então, é muito importante essa questão de contar história, mitos e lendas. Então ali, é uma leitura também que você está fazendo.... então é muito importante.

#### **TEXTO DOS EXCERTOS 25, 26 E 27 – ML 4**

P. Fala mais um pouco sobre a relação entre a leitura e a questão dos aspectos culturais dos povos indígenas.

ML 4 – leitura e cultura dos povos indígenas..... primeiro a leitura... eu vejo assim... eu já tenho um contato com pessoas que hoje busca a leitura... eu vejo assim ((INC)) que ela... a leitura.... ela tem melhorado muito a... questão...as vezes assim, a questão de a pessoa chegar... entendeu... tem pessoa que a gente achava que era quieto ali, não conversava com ninguém... entendeu? Então, a partir de que a gente começou a trabalhar com essa leitura... eu acho assim... que abriu... assim... aquela.... abriu ideia para várias pessoas.... então hoje têm pessoas que buscam a leitura com a gente... com os livros, em ter contato com os livros.... abriu ideia entendeu? Hoje a pessoa acha que ele já sabe conversar com outra pessoa... e ajudou ele escrever até melhor... entendeu? Então assim, são uma coisa que a gente da questão da leitura... então ela tá tendo um retorno pra gente assim... assim um coisa positiva... isso faz com que a gente.... nosso trabalho não tá sendo em vão... a gente tá trabalhando, por mais que a gente não esteja direto assim... direto, mas as pessoas já começam a ver o mundo assim... já mais diferente e aí já

conhece a cultura lá do fulano... contando história também... sabe.... aí já começa a se basear naquele.... na história lá do fulano que... as vezes é a história que aconteceu... que... é quase idêntica assim... são coisas que acontece... e ele acaba descobrindo que as coisas acontece e não acontece num só lugar... vê mais... abri mais a visão da pessoa assim... pro mundo... sabe mais ou menos como o mundo tá hoje... então, a partir disso ele valoriza mais a própria cultura... vendo isso ele procura também divulgar assim... a cultura dele pra outras pessoas também... é legal... eu acho isso legal... então vamos fazer isso para que as pessoas lá do outro estado, outra cultura... obter também o nosso conhecimento, o conhecimento do nosso.... do nosso convívio la comunidade, a nossa cultura, o nosso costume...

#### **TEXTO DO EXCERTO 28 – ML 1**

P. A escola trabalha alguma coisa nesse sentido? De trabalhar lendas, mitos, de conhecer a realidade?

ML 1 – trabalha. Principalmente em língua portuguesa. Construção de textos... vem conta histórias, lendas e tudo mais.

#### **TEXTO DO EXCERTO 29 – ML 1**

P. Fala mais um pouco. Para você, o que é importante trabalhar na leitura, com os indígenas, na escola e na comunidade? O que é importante trabalhar? Que tipo de leitura é importante trabalhar?

ML 1 – ... leitura de livros, assim. É bom que se trabalhe também os romances, livros literários, conhecer novos mundos. Por que hoje nós não ficamos aqui só na comunidade. Pretendemos sair. Estudar fora. Por isso, nós precisamos conhecer.... outras realidades. O aluno quando estiver conhecer outras realidades, vai valorizar mais a sua. Ele vai dizer... ah eles estão valorizando. Então, eu também vou valorizar? Isso também fortalece até, a própria comunidade.