

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**  
Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem  
Cidade Universitária - Cáceres-MT  
Tel. (65) 3224-1307  
profletrascaceres@unemat.br

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

## PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**UNIDADE CÁCERES**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL  
EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MARCOS LOPES LEANDRO BOROCEREU**

**QUANDO A LÍNGUA FAZ MOVÊNCIA... CONSTRUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO NA  
LÍNGUA BOE**

**CÁCERES - MT**

**2019**

**MARCOS LOPES LEANDRO BOROCEREU**

**QUANDO A LÍNGUA FAZ MOVÊNCIA... CONSTRUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO NA  
LÍNGUA BOE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilce Maria da Silva e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

**CÁCERES - MT**

**2019**

### CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

B736q Borocereu, Marcos Lopes Leandro.

Quando a língua faz movência: construção de um glossário na LínguaBoe / Marcos Lopes Leandro Borocereu. – Cáceres, 2021.

108 f.; 30 cm. Il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Dra. Nilce Maria da Silva.

Coorientadora: Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

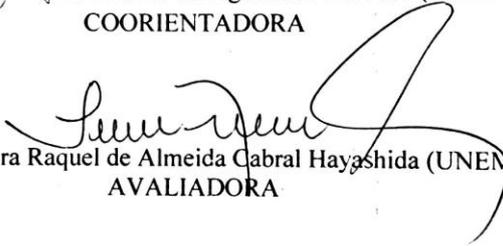
MARCOS LOPES LEANDRO BOROCEREU

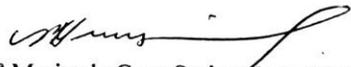
QUANDO A LÍNGUA FAZ MOVÊNCIA... CONSTRUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO  
NA LÍNGUA BOE

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilce Maria da Silva (UNEMAT)  
ORIENTADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)  
COORDINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (UNEMAT)  
AVALIADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Cury Sarian (UNEMAT)  
AVALIADORA

APROVADO EM 24/08/2019

Aos meus filhos e minha orientadora que muito  
acreditou neste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus de poder, honra e glória, em quem me fortaleço, me refaço a cada amanhecer, no despertar da vida com suas surpreendentes formas de acontecimento.

Aos meus filhos, que suportaram minha ausência por estas andanças, em estar mais nessa ação de entrega ao processo de estudos.

Ao povo Boe, em especial ao povo de Meruri, com os quais estive trilhando um trabalho diferente e enriquecedor para a escola e para o povo Boe.

A todos os colegas, que me acompanharam no Curso de Mestrado na Universidade Estadual de Mato Grosso – Unemat, Campus de Cáceres, vivenciando momentos intensos de significância para toda a minha vida.

Aos alunos da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus da Aldeia Meruri, General Carneiro - MT, que estiveram no embate de buscar e encontrar sentidos em um processo diferente do que estavam acostumados a fazer.

A minha orientadora, Professora Nilce Maria da Silva que continuará sempre presente em minha vida.

A minha coorientadora, Professora Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, por suas valiosas contribuições e presença no meu desempenho acadêmico.

Aos professores do Mestrado, Elizete Hunhoff, José Leonildo Lima, Maristela Cury Sarian, Olga Castrillon, Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida, Vera Maquêa, Vera Regina, pela valiosa atenção, postura acadêmica, profissional, e pelo grande sentimento humano partilhado conosco durante as etapas que passamos juntos.

À professora Mariza Vieira, pelas valiosas contribuições feitas, nos encontros em que estivemos, na oportunidade de mais um olhar para/pelas teorias e conceitos em análise discursiva.

À professora Áurea Cavalcante Santana da UFMT de Cuiabá pela valiosa leitura do texto da nossa dissertação.

À Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, pelo apoio, espaço de abertura à proposta de uma leitura referenciada em Análise do Discurso (AD) e História das Ideias Linguísticas (HIL).

*Mas na realidade não temos controle sobre a língua que falamos  
Ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta  
Não tem os limites nos quais nos asseguramos  
Não a sabemos como imaginamos  
Ela é profundidade e movimento contínuo  
Dês-limite.*

(Eni P. Orlandi, *Língua Brasileira e Outras Histórias*, 2009, p. 18)

## RESUMO

O nosso trabalho, desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – Cáceres-MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, apresenta uma proposta didático-pedagógica desenvolvida com os alunos do 7º/8º ano da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus em General Carneiro-MT. A pesquisa fundamentou-se pelo viés da Análise de Discurso, instituída por Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, em articulação com a História das Ideias Linguísticas. A proposta interventiva foi um estudo sobre o funcionamento discursivo de palavras no universo da língua *Boe Ewadaru* de Meruri, procurando através da leitura outros sentidos na historicidade da língua. A intervenção foi desenvolvida buscando, a partir dos dicionários, desconstruir o senso comum de que o sentido é único e está pronto, e mostrar, na movência da língua, outros sentidos possíveis. Para atender aos nossos objetivos, estabelecemos como procedimento organizar as ações em etapas, sendo que na primeira fizemos a socialização do projeto com a comunidade escolar. Na segunda etapa, tivemos o trabalho de construção do arquivo de leitura, fazendo um levantamento de material com instrumentos linguísticos para situar o aluno na materialidade de estudos em questão. Na terceira, pesquisamos verbetes com os alunos participantes do grupo de estudos, verificando os sentidos que circulam na discursividade dos alunos, depois nos dicionários, para sabermos como os verbetes são usados e qual a relação com o que está registrado, e, posteriormente, fora da escola, buscando atender para as condições de produção. Na quarta etapa, foi pensado com os alunos, bem como com alguns adultos, que o trabalho será retomado, sofrendo mudanças constantes, de forma que ficou proposta a constituição de um grupo de estudos que acompanhe continuamente o trabalho com a língua *Boe Ewadaru* em sua leitura e escrita discursiva, proposta esta para consolidação no pleito escolar de 2019. O estudo que elaboramos resultou em um glossário que será/foi usado como material de apoio. Percebemos, enquanto escola e seu entorno, como a língua se refaz, ressignifica na constituição do discurso. Como a língua é móvel, os sentidos são advindos de uma memória discursiva de uma dada conjuntura socio-histórica, produzindo assim sentidos diversos.

**Palavras-chave:** Língua Bororo. *Boe Ewadaru*. Análise de Discurso. Práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

Our work, developed in the Professional Master's Degree in Letters – ProfLetras – Cáceres-MT, at the University of the State of Mato Grosso - UNEMAT, presents a didactic-pedagogical proposal developed with the students of the 7th/8th year of the Sagrado Coração de Jesus Indigenous State School in General Carneiro-MT. The research was based on the Discourse Analysis bias, instituted by Michel Pêcheux, in France, and Eni Orlandi, in Brazil, in conjunction with the History of Linguistic Ideas. The intervention proposal was a study on the discursive functioning of words in the universe of the Boe Ewadaru de Meruri language, looking through reading for other meanings in the historicity of the language. The intervention was developed seeking, from dictionaries, to deconstruct the common sense that the meaning is unique and ready, and to show, in the movement of the language, other possible meanings. To meet our objectives, we established a procedure to organize the actions in stages, the first of which we socialized the project with the school community. In the second stage, we had the work of building the reading file, making a survey of material with linguistic instruments to situate the student in the materiality of the studies in question. In the third, we researched entries with the students participating in the study group, checking the meanings that circulate in the students' discourse, then in the dictionaries, to know how the entries are used and what is the relationship with what is recorded, and, later, outside school, seeking to pay attention to the conditions of production. In the fourth stage, it was thought with the students, as well as with some adults, that the work will be resumed, undergoing constant changes, so that it was proposed the constitution of a study group to continuously monitor the work with the Boe Ewadaru language in its reading and discursive writing, this proposal for consolidation in the 2019 school election. And, as support material, the study we prepared resulted in a glossary. We perceive, as a school and its surroundings, how the language is remakes, gives new meaning in the constitution of the discourse. As language is mobile, meanings come from a discursive memory of a given socio-historical situation, thus producing different meanings.

**Keywords:** Língua Bororo. *Boe Ewadaru*. Discourse Analysis. Pedagogical practices

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 O POVO BOE E ESCOLARIZAÇÃO: PERCURSOS</b> .....	14
1.1 Um pouco do trajeto Boe .....	14
1.1.2 A partir do século XVII: alguns registros .....	15
1.1.3 Bororo orientais - Boe que continuam .....	17
1.2 Escolarização em Meruri .....	19
1.3 Envolvimento pedagógico .....	25
<b>2 REVISITANDO A FORMULAÇÃO DO PROJETO</b> .....	28
2.1 A partir da leitura, a significação .....	28
<b>3 A LÍNGUA EM MOVÊNCIA</b> .....	37
3.1 Percursos interventivos .....	37
3.1.1 A partir dos dicionários .....	46
3.1.2 <i>Pemegare e Marigu</i> .....	52
3.2 Apontamentos na construção de um glossário .....	73
3.2.1 Dos verbetes ao glossário .....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>ANEXOS</b> .....	88
<b>APÊNDICE</b> .....	98

## INTRODUÇÃO

*Há uma imensa história de processos de  
significação que está em movimento e de que  
nem suspeitamos.  
(ORLANDI, 2009, p. 18)*

A nossa ação interventiva **Quando a língua faz movência... construção de um glossário na Língua Boe** emerge de posições diversas que entrelaçam relações educativas do povo indígena BOE<sup>1</sup> (Bororo), da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, na aldeia Meruri, no município de General Carneiro, Estado de Mato Grosso.

Tivemos por objetivo, através da leitura, compreender a língua, significando enquanto ordem simbólica, a fim de encontrar, na materialidade do que se lê, condições para a compreensão de outros sentidos possíveis nas palavras que circulam no universo da aldeia Meruri. Acorando-nos em Pêcheux (1997), que orienta que o próprio da língua, enquanto sistema simbólico, está estruturalmente afetado pelo equívoco, pela capacidade de deslize, de deslocamento.

A comunidade Meruri traz a educação constituída pelo processo histórico em seus imbricamentos, dentre eles, ou a partir deles, falamos do contato com não-índios<sup>2</sup>, dando início a outras práticas que vieram constituindo o ser *Boe* em seu fazer, e aqui para nós, nas questões linguísticas, dadas as injunções decorrentes em um espaço de construção imanente a um universo de complexidades a ser perpassado.

A nova ordem social republicana, norteadada pelo positivismo<sup>3</sup>, nas insígnias “Ordem e Progresso”, trazia uma exaltação ao industrialismo. Com os missionários vindos da Itália em pleno exercício da revolução industrial, contata o povo Boe<sup>4</sup> com quem inicia uma educação referenciada nesses moldes.

A aldeia de Meruri recebeu vários cientistas ao longo dos anos que se passaram. Destacamos, especialmente, a Missão Salesiana com sua estrutura administrativa, onde foram acolhidos historiadores, antropólogos, linguistas com os

---

<sup>1</sup> Boe é designação do povo chamados de Bororo pelos bandeirantes, quando do contato.

<sup>2</sup> Bandeirantes, depois missionários Salesianos, vizinhos fazendeiros e pesquisadores.

<sup>3</sup> O positivismo exerce grande influência no Brasil na virada do século XIX e XX.

<sup>4</sup> Contato na aldeia Tachos em 1902.

quais os Boe foram refazendo seu modo de viver, sendo o sujeito Boe constituído no viés dessas relações.

São encontros que falam de várias posições, vozes de outros lugares com marcas de dominação, de controle que nos remetem aos fatos históricos de um lugar de colonização, seja passando por uma religiosidade ou pelas atividades científicas, que chegaram em nossas aldeias com pesquisadores, como já referido; estendendo aos dias atuais, falamos em projeções intensas de graduação indígena, inserções universitárias, programas governamentais assistenciais e de saúde, ações indigenistas, intensificação das igrejas, adequação escolar às parametrizações estaduais. Uma conjuntura em que nos inserimos no constructo de um saber viver enriquecido de possibilidades, com o que vamos fazendo a nossa escola acontecer.

O trabalho de atuar na área de Linguagem, como professor de Língua Portuguesa, faz estar mais próximo de professores de outras disciplinas que trazem preocupações quanto aos conteúdos/temas que parecem difíceis de trabalhar, principalmente no que se refere à leitura. Esta é uma questão que tem levantado dúvidas e passa por questionamentos circunstanciados pela diversidade das vias de aprendizagem.

A escola tem tentado, com ajuda de professores universitários (não-indígenas), criar meios de tornar a leitura mais acessível na escola, organizando na sala da biblioteca um ambiente sugestivo para leitura com vários livros, revistas, almanaques. Isso despertou um interesse entre os alunos e percebemos que a leitura acontece, os alunos leem, a seu modo, o que nos coloca na busca de aportes que nos façam mais presentes nesse processo de construir um outro olhar leitor na escola. A partir desta possibilidade de ler outras materialidades na escola, fizemos nossa proposta de intervenção, imbuindo-nos de estudos científicos, construindo metodologias que desloquem nossas ações pedagogizantes, buscando atuar pela leitura e escrita em uma abordagem discursiva.

São grandes os desencontros entre o ensino, a Língua e sua prática, mas o povo *Boe* sabe que tem necessidade de dar vida à língua bororo, o *Boe Ewadaru*, que é o seu ser, a sua história.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No Capítulo I, apresento um breve histórico do povo Boe, de Meruri, no município de General Carneiro–MT, e da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, em General Carneiro–MT, local de desenvolvimento do projeto de intervenção. Discorro também sobre a

organização do ensino, como foi sendo seu trajeto, os imbricamentos nos quais a escola se faz, um pouco do que tangencia a formação, a qualificação e a capacitação de professores.

No Capítulo II, apresento o percurso de construção do projeto, da sua elaboração ao desenvolvimento, colocando em evidência como se deu minha apropriação teórica do dispositivo da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas. As articulações teóricas nos apresentaram caminhos para pensar a discursividade no trabalho com leitura de verbetes na composição de um glossário, contribuindo, também, no processo de deslocamento de minha prática pedagógica.

No Capítulo III, apresento o desenvolvimento do projeto, tecendo algumas considerações à luz nos dizeres de Orlandi (2004a, p.64) “face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido”. Apresento, ainda, como as atividades da escola com programações que procuram se ajustar às diversidades de acontecimentos na comunidade, em que a língua faz atravessamentos, ajudou os alunos a depreenderem dos fatos como os sentidos são produzidos.

Nas Considerações Finais, fazemos uma reflexão sobre o processo constitutivo da língua *Boe Ewadaru* na comunidade de Meruri, seus imbricamentos e movimentos nas condições sócio-históricas, os recursos mobilizados para os trabalhos com a língua nas aulas, com os nossos alunos.

Na parte final, deixamos em anexo, fotos de momentos que fizeram parte do nosso processo de intervenção como a atuação nas programações da escola com algumas atividades imprevistas que não diferem da produção de sentidos, são sempre moventes e deslizam conforme a historicidade que vamos analisar nesta pesquisa.

## 1 O POVO BOE E A ESCOLARIZAÇÃO: PERCURSOS

*Se o contato é entre sujeitos  
não é menos um contato entre  
línguas. (ORLANDI, 2009, p. 13)*

Nossa proposta de intervenção na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, Aldeia Meruri, município de General Carneiro-MT, vem proporcionar a leitura discursiva num trabalho com verbetes em meio ao povo Boe para dar visibilidade aos atravessamentos que produzem os efeitos de sentidos nos discursos que circulam.

O termo bororo, ainda muito usado para designar o povo Boe, já apresenta alterações desde os tempos dos primeiros contatos, o que cumpre-nos esclarecer qual denominação utilizaremos no decorrer do nosso trabalho. A pronúncia na fala se dá com som aberto – *boróro* – que se refere à área exclusiva de cerimoniais do povo Boe. Quando os não-índios passaram a usá-lo para designar o povo, usou com diversas pronúncias. Hoje designamo-nos pelo nome próprio Boe, embora ainda haja o uso de bororo, com pronúncia aberta, e sem acento na escrita para denominar o povo.

### 1.1 UM POUCO DO TRAJETO BOE

Os Boe foram referidos por diversos nomes em suas andanças por estas terras auríferas. De acordo com Mário Bordignon Enawurú (1987) inúmeras denominações foram dadas aos índios Boe, desde o seu remoto contato, como podemos observar pelos registros: Araés, Aracys, Ararirá, Aravirá, Araripoconé, Biriouné, Biriwoné, Boróro da Campanha, Boróro Cabaçal, Bóe, Boróro Oriental, Boróro Ocidental, Coxiponé, Koxiponé, Coroados, Porrudos, Oráripoconé, Orari Mógogé, Oraril, Purianas e Pararionés. Destes designativos, até então, alguns passaram a ser topônimos de muitos lugares por onde o povo Boe transitou.

De tais denominações, a que esteve consolidada, empregada até mesmo pelos próprios índios foi a *Bororo*, que, na língua, designa o lugar, em formato circular, ao lado da casa central (*baito*), onde, em geral, ocorre grande parte das práticas tradicionais Boe: o funeral, a nominação (*Boe Eiedodu*), a preparação para

as caçadas (*Barege Eparu*) e para a pesca (*Kare Eparu*), a festa do couro da onça, dentre outras, como os bailes, festas de aniversário, palestras, conferências, muito presentes na atualidade.

A palavra “bororo”, existente na nossa língua, refere-se a um lugar de eventos tradicionais dos Boe, o que tem sido questionado em Meruri. Os mais velhos, ou anciões, como é dito na aldeia, usavam o nome “Boe” para se referir ao povo, à pessoa e nós empregávamos o nome “bororo” para essas referências.

Uma campanha organizada pela professora Aivone Carvalho, intitulada *Boe Nure Imi* (eu sou Boe), faz parte desse outro olhar para a história e para a identidade do povo. Também os movimentos indígenas, dentre os quais, jogos dos povos indígenas, conferências estaduais e nacionais, cursos de graduação para os povos indígenas, magistério intercultural, que abriram para uma necessidade sempre visível de se usar o nome “Boe”, fazendo e refazendo em sua historicização, uma vez que na fala (*Boe ewadaru*), nos referimos um ao outro com este termo (Boe), de tal forma que atualmente a grande maioria já adota a postura de designar, ser designado pelo nome Boe, se identificando e construindo um outro movimento.

### 1.1.2 A PARTIR DO SÉCULO XVII: ALGUNS REGISTROS

Os primeiros indícios sobre o povo Boe, em registros históricos, os quais prefiguram como certificação dos primeiros contatos entre índios e não-índios, surgem, segundo Enawurú (1987) e Aguilera (2001), em relatos missionários, do início do século XVII. Os Boe foram encontrados pelos primeiros jesuítas que aqui chegaram, procedentes da Espanha, num período em que o Centro-Oeste brasileiro era território pertencente à coroa espanhola, portanto do lado esquerdo do Tratado de Tordesilhas.

Conforme os documentos, os índios eram bastante numerosos, valentes e que merecidamente lhes cabiam a alcunha de guerreiros e assim foram considerados, além de serem vistos como hostis ao contato, na posição dos jesuítas (ENAWURÉU, 1987).

É no século XVIII, a partir de relatos descritos em manuscritos, que os contatos aparecem, pois esses documentos comprobatórios que são uma espécie de certidão de achamento, trazem algumas descrições dos Boe, ou seja, dos Bororo.

Inicialmente, os Boe são descritos sob o nome de bororos e que, em geral, andavam em bando e eram quase incontáveis, segundo Siqueira (1982).

Eram homens de estatura bem acima da média até mesmo se comparado aos não índios; sua pele tinha um tom bastante avermelhado; andavam praticamente nus, tendo apenas as suas genitálias cobertas por uma espécie de capa de palha de palmeira. Portavam alguns objetos, espécies de armas de guerra com muitos adornos de plumas e enfeites. Eram vistos sempre andando a pé, carregando artefatos de palha ou algum animal abatido sobre o dorso. Mostravam-se bem mais amistosos que seus vizinhos os *Cayapó* e os *Paiaguá*, outros grupos indígenas contatados. (SIQUEIRA, 1982)

Os dados referem-se ao povo Boe nos primeiros contatos, seu modo de vida, o que impressionava os olhos dos não-índios que procuravam riquezas pelo Mato Grosso, principalmente ouro.

Segundo Enawuréu (1987), no período em que se iniciaram as obras de construção da estrada que ligaria as Capitânicas de Cuiabá e de Goiás, por volta de 1737, já havia alguns Boe na comitiva de Antônio de Pinho de Azevedo, um total de trinta homens, que guiavam as comitivas durante as intensivas viagens pelo centro-oeste brasileiro. Uma evidência que fortalece a ideia de que esses índios já haviam sido contatados bem antes do século XVIII, corroborando, portanto, com o que evidenciou Pedro *et al* (2005).

Ainda segundo Enawuréu (1987), o contato com os Bororo pode ter se intensificado em 1675, quando Manuel de Campos Bicudo, representante de uma das bandeiras de apresamento, havia chegado às margens do rio Coxipó, deparando ali com uma grande aldeia bororo. Nessa ocasião, muitos índios haviam sido levados, forçadamente, para a capitania de São Paulo, a fim de servirem na colheita de cana-de-açúcar, nas lavouras de subsistências, na derrubada de árvores, pau-brasil, nos trabalhos domésticos e até mesmo no apoio às milícias da capitania paulista, ou seja, na expansão da fronteira econômica e geopolítica, força de trabalho motriz da bandeira, empresa mercantil, conforme Siqueira (1982, p. 26). Foi a partir desses primeiros contatos que os Bororo viram a necessidade de se dividir em dois grupos/povos, Bororo Ocidentais e Bororo Orientais.

### 1.1.3 BOROROS ORIENTAIS – BOE QUE CONTINUAM

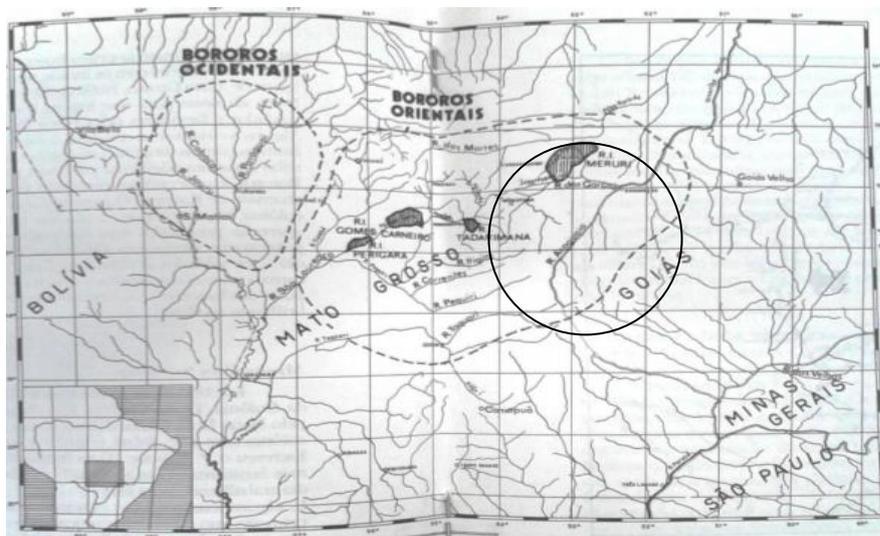
Os contatos entre os não-índios e os Boe não foram nem um pouco amistosos, ficando uma experiência de traumas que ainda hoje são evidenciados nas falas dos índios mais idosos e, dessa maneira, vêm sendo transmitidos aos mais jovens, de geração a geração. Um dos episódios marcantes no processo de formação e constituição do sujeito Boe e sua língua, no imbricamento com outras formas ao encontrar situações outras, pode ter sido o que culminou na divisão do povo Boe ancestral em Bororo Orientais e Ocidentais.

Dessa divisão, a partir do que ficou registrado e pelos relatos, só resta o grupo dos Bororo Orientais que, hoje, ocupa pequenas e fragmentadas extensões de terra, formadoras das comunidades, que compreendem conforme mapa abaixo (Figura 1: Mapa – Bororos Ocidentais, Bororos Orientais), a região sul do estado de Mato Grosso, estendendo-se de uma parte do Pantanal Mato-Grossense, subindo por Santo Antônio de Leverger, passando pelo município de Rondonópolis, às margens do rio Vermelho, até chegar ao município de General Carneiro, já no sudeste do estado de Mato Grosso.

Desse modo, com as mudanças do século XX, a situação social dos Bororos Orientais em nada mudou com relação ao que vinha ocorrendo no século anterior, pois os conflitos, outrora iniciados com as bandeiras portuguesas, com posseiros e fazendeiros, passam a ocorrer com os nordestinos, evadidos da seca que assolava intensamente o nordeste do país, e, principalmente, movidos pela agitação nos garimpos em busca de diamantes no sudeste mato-grossense, igualmente com os fazendeiros goianos, estabelecendo nas proximidades das linhas telegráficas os seus empreendimentos rurais. Com a chegada de novos moradores em Mato Grosso, muitas cidades e vilarejos foram formados dentro das terras onde já viviam os Boe, levando-os à segregação como também à redução de seu território (ENAWURÉU, 1987).

O povo Boe ocupava grande parte das terras mato-grossenses, que no decorrer da história foi se reduzindo com o processo de colonização. Conforme grafado no mapa, os ocidentais permaneceram nas proximidades de Bolívia, e os orientais mais para o centro de Mato Grosso. Restam, hoje, apenas pequenas áreas definidas como Território Indígena – T.I., como se pode acompanhar pelo mapa que se segue.

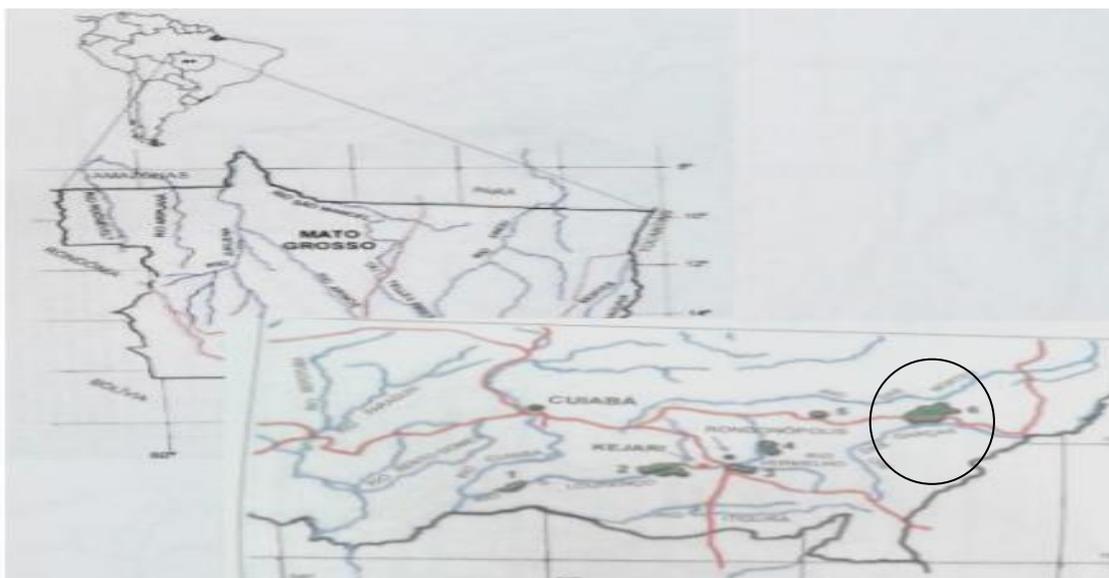
Figura 1: Mapa – Bororos Ocidentais, Bororos Orientais



Fonte: Enawurú, 1987.

Hoje vivendo em pequenas aglomerações, em territórios que transitam pela política agrária e fundiária, interesse de produção comercial, memórias do povo, especulações, movimentos indigenistas, os Boe mantêm seu modo de vida, procurando meios de fortalecimento e proteção do povo, dentro de territórios demarcados pela União, Ministério da Justiça-MJ.

Figura 2: Mapa atual do povo Boe



1. T.I. Perigara – Município de Barão de Melgaço.
2. T.I. Teresa Cristina – Municípios de Santo Antônio de Leverger, Juscimeira e Rondonópolis.
3. T.I. Tadarimana – Municípios de Rondonópolis, São José do Povo e Pedra Preta.
4. T.I. Jarudori – Município de Poxoréu.
5. T.I. Sangradouro – Município de General Carneiro.
6. T.I. Meruri – Municípios de General Carneiro e Barra do Garças.

Fonte: Aguilera, 2001.

Dos territórios mencionados, estamos referenciados, no mapa, na imagem marcada com um círculo, número 6, T.I. Meruri – Município de General Carneiro e Barra do Garças, onde temos a aldeia Meruri (sede) e outras que se referenciam em Meruri, aldeias Bacebo (tradicional), Nabure Eiau, Koge Ekureu, Meri Ore Eda...

Em todas estas aldeias, de certa forma, funciona uma sala de aula anexa à Escola de Meruri, a qual esteve até 2011 sob a gestão dos Missionários Salesianos, muito atuantes nos trabalhos educativos. Atualmente, são os próprios Boe que assumem o compromisso de fazer a gestão da escola e suas salas anexas.

Com a intensificação das atividades de escolarização entre os Boe, seu *modus vivendi* em muito se moldou pelos salesianos e pelas demais populações que transitam em nosso meio.

A constituição do ser Boe em sua língua vem nos apresentando sujeitos com os quais estamos fazendo perceber da história, imbricamentos, outros sentidos que aí subjazem, e outros que estão nesse constituir do sujeito Boe, em sua língua que já não é tão sua, mas que existe no processo em construção.

A nossa proposta de trabalho se insere em meio a tais processos, uma vez que busca dar visibilidade à construção de um outro olhar para os procedimentos educativos do povo indígena BOE (Bororo), da Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, na aldeia Meruri, do município de General Carneiro – MT.

## 1.2 ESCOLARIZAÇÃO EM MERURI

Por volta de 1902, no lugar chamado Tachos<sup>5</sup>, nossos antepassados tiveram um encontro com Missionários Salesianos, com quem passaram a conviver numa troca de experiências com fins catequéticos e de interesse do governo da época em “amansar” o comportamento dos Boe que dominavam a região centro-oeste. De acordo com Enawuréu (1987).

Foi para aqui que se dirigiram os salesianos. Em 18 de janeiro de 1902 acamparam num lugar frequentado pelos Bororos denominado Tachos. Enquanto esperavam algum contato com os índios cultivavam roças. Os Bororos, ao longe, observaram por longo tempo os novos chegados e inicialmente queriam eliminá-los. Finalmente,

---

<sup>5</sup> Tachos se deve à existência de três tachos de pedra que servia de reservatório de água que abastecia a comunidade daquela aldeia.

resolveram, em agosto do mesmo ano, aproximar-se pacificamente. (ENAWURÉU, 1987, 29).

Conforme apresentado, o contato não foi imediato, pelo menos pela aceitação, como dito. Foi um percurso de aproximação e busca de confiabilidade, momentos de expectativa até alcançar a aceitação dos Boe que viviam na aldeia Tachos.

Estabelecidos com os Boe, dá-se início às atividades educativas, fazendo ações de afastamento da prática da língua como meio de trabalhar uma formação, de modo a tornar os indígenas civilizados, conforme mostra Rizzini (2006).

O tipo de educação desenvolvido pelos missionários, no início do século XX, tinha como principal objetivo educar os índios preparando-os profissionalmente, sob a égide da igreja católica, impedindo-os de prosseguir com suas práticas culturais tradicionais. Era também objetivo desse tipo de educação afastar, especialmente os mais novos do convívio com os seus e com a própria língua, a fim de dificultar a construção da identidade tribal na criança, impingindo a si uma nova identidade, a de cidadão cristão e trabalhador moralizado (RIZZINI, 2006, p. 166).

A escolarização tem histórias diversas, obscuras, sinuosas no processo de constituição do sujeito Boe, tomando as informações que traz a autora Rizzini (2006), com outros apontamentos que vão surgindo pelos trabalhos que produzem outras evidências sobre tais injunções, as quais podemos encontrar também em Aguilera (2001).

Havia, ainda, o esforço civilizatório e de modernização, no sentido da aquisição dos rudimentos da cultura letrada, com relação às questões técnico-profissionais e, sobremaneira, no que diz respeito à dimensão espiritual. Dentro desta mentalidade europeia, catequizar e evangelizar esses índios significava tirá-los do mundo das superstições, da magia, do xamanismo e até, por que não, de “rituais satânicos”. (AGUILERA, 2001, p. 62)

Segundo os autores, o processo de escolarização foi marcado por modelos pré-concebidos, formas rígidas com as quais os indígenas, e nesse caso, especificamente os Boe, iniciaram seu modo de pensar a escola.

No ano de 1930, o povo Boe decidiu procurar por uma vida mais propícia. Uma área cercada por águas parecia atender aos propósitos de então. Ao norte um morro, *ri*, na língua Boe, tendo a base volteada por um córrego de muitas arraias,

*meru*, de onde decorre o nome da aldeia, Meruri (morro das arraias). Aqui se estabeleceram e construíram um modo de vida baseado na fé cristã trazida pelos Salesianos, embora o povo ainda permanecesse nas práticas de suas funções e cerimoniais indígenas.

Até por volta de 1975, quando a escola foi oficialmente criada, o alunado se fazia em permanência de internato da missão salesiana, que também recebia filhos de fazendeiros vizinhos, na própria aldeia. Com as Irmãs, Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) ficavam as meninas, e com os padres Salesianos, os meninos.

A partir de 1976, a escola passou a atender somente os Boe, com gestão ainda exercida pelos Missionários, que atendiam por meio das orientações da época com sistema seriado e métodos rígidos de se fazer a educação. Isso fazia “um verdadeiro aprendizado” em nossa comunidade Boe de Meruri, conforme relatos de moradores da época, indígenas e não-indígenas que experienciaram tais práticas educativas, deixando marcas para nossos dias. Aos alunos era ofertada uma escola com valores numéricos para conteúdo, de disciplinar o aluno a fazer conforme os modelos existentes, seus treinos com escrita, leitura como reprodução, treino de caligrafia o que causou um distanciamento em relação aos alunos de hoje, com os quais os professores procuram outros métodos, outras formas de se fazer escola. Será necessária reflexão e análise da situação em/com que se vive para se chegar a um trabalho significativo para os alunos.

A nossa escola, em seus primórdios, funcionava com ensinamentos básicos na Língua Portuguesa. O ensino de língua *Boe Ewadaru*<sup>6</sup>, e de variadas formas, podemos dizer que no contato recente, procurou-se saber mais da língua indígena como forma de melhor fazer as trocas de informações inerentes às práticas do dia-a-dia, estabelecendo nesse ínterim orientações para o trabalho de produção agrícola, posteriormente carpintaria, alfaiataria e pecuária.

Estes acontecimentos foram configurando as primeiras atividades na constituição de uma escola. Em Meruri, foram produzidos muitos materiais religiosos, como cartilhas de orações, tradução de evangelhos, missa em bororo, dentre outros para as atividades catequéticas na comunidade indígena a partir de sua própria língua. As aulas, de Língua Bororo, com o tempo passaram a seguir cartilhas configuradas com base em uma proposta de gramática da Língua *Boe*

---

<sup>6</sup> Língua Bororo, como aparece nos currículos.

*Ewadaru*, como pronomes pessoais e possessivos, formas verbais, formação de palavras com suas preposições e posposições, exploração de vocabulário com nomes de plantas e animais. Estes materiais compunham um conteúdo de estudos para as aulas de Língua Bororo.

Lembramos que no período Vargas, o povo Boe precisou se reservar do uso da língua. Passado esse momento, em uma retomada e reforçado por uma proposta de escola mais indígena em Meruri<sup>7</sup>, a língua passa a ser vista em dicionários, gramáticas e enciclopédias, já editados, como subsídio pedagógico usado pelos professores salesianos que ministravam as aulas, acompanhado por alguns na comunidade Boe e criticado por outros que não concordavam com o texto em sua feitura lexical, semântica ou em outro domínio. Ainda podemos falar em quem se põe a observar tais procedimentos em uma outra posição, com um olhar mais interrogativo.

As aulas de *Boe Ewadaru* com professores indígenas em nossa escola, da qual fizemos parte<sup>8</sup>, parecem firmar mais intensamente questões gramaticais, tendo textos formulados à luz de procedimentos normativos com atividades de tradução, buscando suporte nos dicionários e nas regras editadas nas obras que reportam às normatividades da língua.

Outros materiais também são usados como suporte nas aulas, o quais contemplam mitos traduzidos e amostra de zoologia em bororo, produzidos pelos Missionários Salesianos que se mostraram preocupados com a comunidade que já não falava mais a “língua materna”<sup>9</sup>. Os falantes estavam entre poucas famílias, diz-se respeito mais especificamente aos mais velhos, como é dito na aldeia.

A igreja mantém um trabalho de missa em bororo, orações e cantos da igreja católica na língua indígena, sendo parte considerável da educação. Em outras ações, os jovens já tentaram uma espécie de curso de cantos bororo e ainda mantêm funções ritualísticas com cantos e danças indígenas, embora os maiores mestres de cantos tenham diminuído.

Hoje<sup>10</sup> as aulas são pensadas, planejadas e executadas por professores *Boe*, em que trabalham muito o *Boe Ewadaru* com estruturas frasais ou orações mais

---

<sup>7</sup> Os alunos, filhos de fazendeiros, não puderam mais frequentar a escola na aldeia depois de 1976.

<sup>8</sup> Anos de 1980 para 1990.

<sup>9</sup> *Boe Ewadaru* (língua bororo).

<sup>10</sup> A gestão escolar passa a ser indígena a partir de 2012.

usuais de diversas circunstâncias, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, pois antes trabalham estruturas menores.

E sempre que se criam novas situações, novas formas aparecem para fazer parte da língua falada, como *pemegare tuku tai* (tudo certo, obrigado), iniciado pelos jovens Salesianos, hoje com acréscimo de *boe karega* (não é nada, ou por nada), *pemegare rugadu* (tudo ok mesmo...), dentre outras situações de fala que vão surgindo.

Percebe-se ainda que o comportamento de professores e alunos quanto às aulas de *Boe Ewadaru*, ou língua bororo, se mostra num anseio de encontrar novas formas de atuação, como o é em outras disciplinas, em que se apegou a uma metodologia, um ritmo fixo: tema abordado – atividades de fixação – aula ministrada. Cumpre-se assim com a obrigação escolar no controle de conteúdo. De certa forma, algumas obrigações, até legais, estão em ação, amparadas na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, que legaliza para as escolas indígenas o ensino da língua materna, uma prática da língua que se inicia no seio familiar.

A Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, mantida pelo Estado de Mato Grosso, está localizada no município de General Carneiro–MT, Território Indígena Merure<sup>11</sup>, como está registrado no Ministério da Justiça - MJ, funciona, hoje, com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Médio, regular, e Educação de Jovens e Adultos - EJA, Fundamental e Médio, preenchendo os três turnos de atendimento.

Há 08 anos a prefeitura municipal de General Carneiro vem implantando a creche, está em funcionamento, até então, no prédio do Estado, atua ainda com professores sem formação para atender as crianças, mas de comum acordo com a comunidade local e o gestor municipal.

A nossa escola é composta por 10 professores graduados em Ciências da Matemática e da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens, Artes e Literatura, que tiveram sua graduação pela Universidade do Estado de Mato Grosso–UNEMAT, da cidade de Barra do Bugres, resultado do movimento indígena/indigenista que lutou para aprovar um projeto de ensino superior indígena para atender várias etnias no Brasil. Outros fizeram Filosofia, Letras, Matemática,

---

<sup>11</sup> Decreto Presidencial nº 94.014 de 11 de fevereiro de 1987.

Biologia pela Universidade Católica Dom Bosco–UCDB, na cidade de Campo Grande–MS, que deu abertura para atender professores sem formação que estivessem atuando na escola.

A oferta dessas formações atendeu candidatos de vários pontos do Brasil. Alguns indígenas da aldeia Meruri conseguiram fazer parte do referido programa, e nós somos parte desse embate. Ainda temos professores que fizeram Pedagogia pela universidade do Paraná – UNOPAR, Universidade de Goiás-UFG, 01 professor com magistério e uma com Ensino Médio propedêutico. Conta ainda com diretor, coordenador, secretário, 03 vigias noturnos, 02 profissionais na área de nutrição escolar, 02 profissionais na área de limpeza, todos com formação em Ensino Médio.

Nos primeiros anos de trabalho com professores *Boe*, a escola funcionou atendendo turmas da fase inicial do fundamental, sendo que nossos professores tinham muitas capacitações para a alfabetização. Muitas formações foram ofertadas pelos Salesianos que traziam o curso Bleach Scotti<sup>12</sup> que se fazia valer de ícones referenciais para se conhecer os sons das letras e palavras que nomeava os objetos referidos. Essa prática foi incorporada às aulas de alfabetização em Meruri.

Nesse processo, uma parceria entre o governo do estado, município e Fundação Nacional do Índio – FUNAI executaram um projeto de magistério indígena, Projeto Tucum<sup>13</sup>, para formação de professores indígenas. Seu método de alfabetizar se baseava em objetos da língua indígena para se trabalhar a alfabetização.

Ainda podemos dizer que também existe constituída a prática de alfabetizar pelo abecedário, do tempo do sistema seriado, com o qual fomos alfabetizados. Todo esse aparato deu suporte ao funcionamento de nossa escola que, no seu fazer foi encontrando outras necessidades, outras situações que nos trazem inquietação, quando vemos o funcionamento escolar com demanda emergente, deparada aos efeitos babélicos do fazer pedagógico. É nesse emaranhado que se encontra a docência na escola da aldeia, o que leva os professores a assumirem o compromisso de se enveredar pelas ciências e buscar dispositivos que sustentem nossa postura no âmbito de escolarização.

Fomenta-se uma educação de qualidade, acelerando-se as ações pedagógicas, na busca por resultados esperados, satisfatórios a uma certa

---

<sup>12</sup> Bleach Scotti foi um curso de alfabetização ministrado por Pe. Osvaldo Schotti na aldeia Meruri.

<sup>13</sup> Projeto Tucum foi um projeto de formação de professores indígenas em magistério indígena.

pedagogia, e junto depara-se com grandes esforços quando se trata de métodos, de procedimentos fixos para atender uma cultura de mudanças intensas e aceleradas.

A implantação das turmas de 5ª à 8ª série do ensino fundamental, ainda no sistema seriado, se deu trazendo salas anexas da escola indígena da aldeia São Marcos, do povo Xavante, também com gestão dos Salesianos, pois tanto Meruri como São Marcos ainda tinham a gestão administrativa com os Salesianos. As turmas foram sendo implantadas gradativamente.

A demanda da aldeia já apontava a necessidade de se ter as turmas funcionando pela escola de Meruri, como passou a funcionar, com ensino fundamental completo, e já perfazendo todo o sistema ciclado, com turmas do 1º ao 9º ano.

O ensino médio também foi implantado gradativamente, *a priori* com uma sala e professores da vila Paredão Grande, município de General Carneiro, depois através do Projeto “Beija-flor” da cidade de General Carneiro, atuando professores indígenas da própria aldeia.

As aulas seguiam a matriz curricular da escola estadual João Ponce de Arruda, da cidade de General Carneiro, com aulas ministradas na Língua Portuguesa. A implantação pela escola de Meruri só se deu mesmo a partir do ano de 2012, quando a gestão escolar passou a ser pelos próprios *Boe*, que possibilitou ingressar também alunos que já haviam abandonado a escolarização, de forma que, no mesmo ano, foi implantada a Educação de Jovens e Adultos – EJA, transformando-se em outro momento de entusiasmo, de expectativa, no ambiente do povo *Boe*.

### 1.3 ENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO

No ano de 2005 concluí o curso de Letras Português/Inglês pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, na cidade de Campo Grande – MS, o que tornou maior a nossa responsabilidade sobre o trabalho com a língua. Tenho me dedicado ao ensino com aulas de Português, Inglês, *Boe Ewadaru* em nossa Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, na comunidade indígena *Boe* da aldeia Meruri, construindo muito de minha atenção para a língua em sua movência, olhando para os sentidos em construção, para a leitura em seus atravessamentos. Uma

preocupação de todos os dias, a cada dia, com os alunos, com os sujeitos constituídos e/ou que vão se constituindo no espaço escolar.

Hoje, me dedico mais especificamente à Língua Portuguesa, desde 2005, ministrando aulas nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no 2º e 3º ano do Ensino Médio. Também, aulas de Língua Inglesa para algumas turmas, visto que já temos mais um professor com a mesma formação e está cumprindo também com o trabalho nessa disciplina. Estou mais dedicado à Língua Portuguesa e suas relações com a língua *Boe Ewadaru*, ou desta com aquela, ou ainda, como uma se insere na outra, e como isso vai gerando entrecruzamentos na vivência dos *Boe* no seu querer ser/fazer, se diz aceitar uma e refutar outra, ou precisar de uma e da outra, ou usar uma sem esquecer o uso da outra... dentre tantos outros posicionamentos que circulam entre os *Boe* e seus interlocutores.

Para o desenvolvimento do nosso projeto, escolhemos a turma de 7º/8º anos do Ensino Fundamental, totalizando 17 alunos nas 2 turmas. Sendo 10 do 7º ano e 07 do 8º ano, 10 meninos e 07 meninas com idade entre 12 e 14 anos. Trata-se de uma turma heterogênea com alunos que desempenham seus trabalhos com a leitura, alunos que ainda estão em fase de reforço, voltadas para a alfabetização, e alunos com dificuldades intensas em acompanhar os demais colegas quando é preciso desenvolver trabalhos escritos, alunos que copiam e não leem, ou não querem ler o que escreveram. Temos alunos que ora estão atentos, ora não; ora acompanhando a dinâmica das aulas, ora não.

Enquanto professor da área de Língua Portuguesa tenho recebido reclamações de professores de outras disciplinas referentes à falta de iniciativa dos alunos, imobilidade diante de situações que requer estudo mais aprofundado através de uma leitura minuciosa e que busque sentidos outros, para além do que está proposto. Um trabalho que tangencia muitas posições, dentre elas o aluno e o professor, em se fazer deslocamentos, saindo dos propósitos bem-intencionados e repetitivos preconizado pelo espaço de escolarização e por nós professores, o que dificulta as aulas de ciências, história, geografia dentre outras que passam pela leitura.

A escola tem tentado criar um ambiente para leituras e percebemos que os alunos manuseiam livros, revistas que lá estão e isso nos deixam mais animados para juntar-nos a eles em busca de aportes que nos façam estar mais no trabalho de

fazer deslocamentos nas leituras a partir do nosso refazer no espaço de escolarização.

Percebi que nossas tentativas de trabalho com a leitura não eram suficientes, precisava de um outro olhar, nossas ações precisavam de maior suporte para se fazer o que nos propomos para a educação. Tive muitas preocupações com a leitura, tratando-a enquanto reprodução, interpretação, procurei analisá-la em diferentes dimensões, assim como a fala, na procura de uma base sobre a qual sustentar minha prática, com a qual pudesse ter e re-fazer meus mecanismos de reflexão, análise, um outro olhar para a leitura, para o discurso do aluno.

No mestrado profissional em Letras - ProfLetras, percebemos como o dispositivo da Análise de Discurso tangencia professor/aluno/sociedade, suas histórias, um campo de estudo em constante movimento. Assim, na busca de melhor fazer minha atuação pedagógica, fui me enveredando pelo viés do dispositivo teórico da Análise do Discurso, doravante AD.

A partir de leituras diversas, aos poucos tentei me posicionar quanto à teoria e compreendê-la, buscando aparato para uma proposta interventiva que foi ganhando estrutura à luz da Análise de Discurso em articulação com as Histórias das Ideias Linguísticas, junto aos nossos alunos indígenas em Meruri.

Nesse sentido, no próximo capítulo vou abordar um pouco desse percurso, que me fizeram repensar a minha prática e dar um direcionamento a intervenção a ser desenvolvida.

## 2 REVISITANDO A FORMULAÇÃO DO PROJETO

*Teoria do discurso, a determinação histórica dos processos de significação.*  
(ORLANDI, 1990, p. 21)

O trabalho, que aqui abordamos, vem mobilizar mecanismos e o dispositivo teórico na busca de um aporte que venha dar possibilidades de melhor estar junto ao aluno, sujeito que circula/participa/produz no espaço de escolarização, e ao professor que atua na re-construção do ensino-aprendizagem, procurando assim, desestabilização do fazer pedagógico, com estudo e pesquisa, atravessados pela leitura.

### 2.1 A PARTIR DA LEITURA, A SIGNIFICAÇÃO

Uma docência de intensas buscas são caminhos percorridos no nosso compromisso de estar alinhado ao processo de mudanças e, assim, participar com os alunos na produção do conhecimento. Já nos interessava os trabalhos com leitura e retórica (em tempos de seminarista), quando nossos trabalhos eram intensos com exigência assídua nas leituras, e o foco importante das aulas estava na eloquência, centrado nos meios de acessibilidade ao público. E isso foi me provocando interesse pelos estudos da linguagem.

As nossas aulas têm duração de 50 minutos, seguindo a carga horária semanal prevista na matriz curricular com uma base comum e uma diversificada. Nesta parte, está a *língua bororo*, e por ela procuramos fazer as atividades de intervenção, uma inquietação causada com a diferente forma de fazer aula, na disciplina de Língua Portuguesa, pela leitura discursiva com verbetes da Língua Bororo, disciplina para a qual ainda se estudam métodos de atuação na escola.

Antes de chegarmos ao nosso projeto fizemos um trabalho de filmagem com os alunos, tematizando os imbricamentos das atividades educativas no espaço escolar, leitura de textos em gêneros diversos, ouvíamos fatos narrados pelos alunos, de acontecimentos do dia-a-dia em suas casas, na aldeia e/ou fora dela, situações de interesse do aluno, como envolvimento festivos e esportivos, viagens, muito comum na comunidade, uma vez que as aldeias estão em espaços distantes.

Embora o plano de aula fosse outro, nós acompanhávamos o ritmo como forma de olhar o discurso, e enriquecer o nosso material pedagógico.

Tivemos alguns percalços. Quando trabalho desta natureza é feito como aula não tem prestígio na comunidade, visto que a exigência para a escola é que haja ritual de aula, normalmente escrito, que vá satisfazer o contentamento dos pais e gestão escolar. E nessa tramitação as aulas passam por um engessamento do plano pedagógico.

Contudo, há que se considerar, que divergências também são espaços para abertura a outros sentidos, de novas possibilidades. E saber como é o dito Legal que ampara essa lacuna implica em perceber as condições para uma atenção mais cuidadosa que dantes dispensada com procedimentos estabilizados.

Numa perspectiva acadêmica, entre os anos de 2000 a 2005, fazendo o curso de Letras, tomamos como estudo o campo investigativo de Saussure, com a teoria dos signos.

Na linguística tal como ela se inaugura no século XX, com o *Curso de Linguística Geral*, publicado por Secheaye e Bally (1916), seus discípulos, é de Saussure a definição que estabelece uma teoria dos signos e institui um recorte pelo qual se inaugura uma ciência da linguagem, com seu método e seu objeto: a língua. Em Saussure a língua é definida como um sistema de signos onde “tout se tient”. Ou seja, um sistema em sua unidade. Um todo (ORLANDI, 2009, p 11).

Esta teoria linguística me trouxe muitas respostas aos anseios no tempo de faculdade e recursos para perceber mudanças ao longo da nossa atuação em sala de aula. Uma guinada iminente se aproxima com as leituras que fazemos, pois nas buscas por estudar o discurso, aparece material reportando ao assunto com uma linguagem um tanto minuciosa, que instiga a outras formas de leitura, com buscas sempre mais necessárias. Tomamos conhecimento do dispositivo analítico do discurso que foi tornando nosso saber acadêmico uma instância de renovação quando é sabido que não se trata apenas de transmitir informação, como aponta Orlandi.

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na

realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2007, p. 21).

Para a autora, a língua não funciona num sistema imediato, em que há um trajeto fechado entre pontos enunciativos na comunicação. Aqui se consideram os entremeios, afetado pelo simbólico na produção de sentidos, o que nos leva a pensar num projeto à luz da Análise de Discurso, com a teoria pecheuxiana de base materialista, que busca aporte na prática linguajeira, despertando o conhecimento para além do abstrato, pautando-se no acontecimento para construção de sentidos.

Conforme Orlandi (2009), a AD trabalha com a língua em funcionamento.

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2013, p.13-14)

A Análise de Discurso trabalha com a língua em funcionamento, nas condições sócio-históricas construindo sua memória discursiva.

Tomamos assim a materialidade dos sentidos pela relação que se dá sócio-historicamente, na qual o sujeito é constituído nesse movimento, na relação do funcionamento da língua e do sujeito na produção de sentidos pelo simbólico, ancorado em estudos de Orlandi (2009).

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender não só como uma estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história. (ORLANDI, 2007, p. 19).

O discurso de que trata a autora não se refere à fala, ou sua forma, enquanto conteúdo, é a materialidade da língua, as possibilidades dos sentidos que vão se dando na conjuntura sócio-histórica de cada momento vivido, espaço de possibilidades diversas onde sentidos são produzidos no/pelo sujeito em que a língua é a possibilidade em nossa análise, nesse percurso de constituição.

Nesse viés, Orlandi (2009) explicita a respeito da base teórica que estamos nos filiando e que vai sustentar nosso trabalho, no sentido de passar por, fazer um estudo de construção sobre a língua em funcionamento.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15)

Conforme a autora, a Análise de Discurso passa pelo movimento da língua nas relações que se dão entre o homem e seu espaço, ou no espaço em que o sujeito se faz. O entremeio evitado nas ações costumeiras imediatistas, ou que não se percebe, é um pouco da produção que está no nosso estudo, neste projeto como ancoragem de sua formulação.

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2007, p. 15)

As aulas no Mestrado foram precisas no momento de anseios por uma base que pudesse desestabilizar o nosso fazer pedagógico. Com longas discussões, até conflituosas, debates com os colegas e nossos professores, nós fomos perfazendo o nosso projeto de prática/intervenção pedagógica na escola, como parte integrante do curso de Mestrado. Por este projeto, e na ação pedagógica na escola, procuramos dar visibilidade às nossas práticas pedagógicas ancoradas pela Análise do Discurso.

A importância de atendermos uma demanda do espaço de escolarização de nossa atuação sustenta-nos na formulação de nosso projeto como plano de estudo e reflexão, na busca por mobilizar mecanismos de dispositivo teórico amparados na

Análise do Discurso, viés por onde o nosso trabalho se faz. Tivemos como objeto de estudo a leitura de palavras no universo da língua *Boe*, *Boe Ewadaru*, na possibilidade de deslocar conceitos e procedimentos estabilizados. Como finalidade, um glossário de verbetes analisados, podendo promover uma abertura para se iniciar um trabalho com tecnologia linguística a partir do olhar-leitor do próprio *Boe*.

Nessa perspectiva, há o nosso olhar inquietante para os sentidos que são produzidos nas situações sócio-históricas, em que nos fizemos atentar para o sujeito constituído no enunciar, formulando um seu discurso em situações diversas.

O embasamento teórico na AD, com esse projeto, é feito pela articulação com a História das Ideias Linguísticas. Assim, assumindo a responsabilidade de pesquisar e de desenvolver a prática pedagógica, ancorados nos aportes teóricos da Análise de Discurso francesa, de linha materialista, em articulação com a História das Ideias Linguísticas, em que Sylvain Auroux (1992, p.13) vem dizer que “o trabalho com a História das Ideias Linguísticas corresponderia a responder ‘sob que formas se constituem, no tempo, o saber lingüístico’ e ‘como essas formas se criam, evoluem, se transformam ou desaparecem”.

Nesse trabalho, os dicionários, sendo importantes instrumentos linguísticos para se observar os modos de dizer na forma estabilizada (Auroux, 1992), são fontes de análises dos dizeres e serviram na nossa ação de analisar as palavras em uso na língua *Boe*, para assim perceber os sentidos que circulam em seu discurso. Neste projeto de intervenção, o dicionário não é tomado somente como um espaço da certeza, no qual não cabe a dúvida, e no qual os sentidos estão prontos. Para Petri (2001, p. 26), “não se pode acreditar que todas as palavras de uma língua estão no dicionário e que relacionados a elas estão todos os sentidos possíveis”.

O dicionário, no viés desta proposta, é visto em uma perspectiva discursiva, para questionarmos a evidência dos sentidos, mostrar seus processos históricos de constituição e os atravessamentos que interpelam o *Boe* no seu dizer. Assim, segundo Nunes (2006), ver o dicionário como um discurso implica em desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude e explicitar os gestos de interpretação que subjazem às formulações, procurando dar visibilidade aos sentidos produzidos e que parecem já estar prontos. Ainda de acordo com ORLANDI (2010),

Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar,

interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá. (ORLANDI, 2010, p. 10).

O autor faz-nos encontrar situações com as quais nos deparamos, conosco e com nossos alunos, quando encontramos esclarecimentos na/sobre a língua, atravessados pela leitura, pela memória discursiva e que ainda assim merecem, por ter outros sentidos, outros olhares sobre tal.

A partir da análise de verbetes, podemos compreender de que modo a língua vem se constituindo e se refazendo na conjuntura em que os *Boe* estão sendo interpelados pela língua e pela ideologia, na postura de análise do que é dito. Ao tratarmos de análise, frente ao uso lexical e das condições históricas que hoje vivenciamos, estamos fazendo-o sustentados em Orlandi,

A lexicografia discursiva vê, nos dicionários, discursos. Desse modo, na escuta própria à análise de discurso, podemos ler os dicionários como textos produzidos em certas condições tendo seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória diante da língua. (ORLANDI, 2002, p. 103).

A partir do que afirma Orlandi, pode-se dizer que o processo sócio-histórico por que passou o povo *Boe* através de sua língua na construção dos dicionários, textos históricos, estes, que trazem as marcas de um momento em que a língua funciona entre os *Boe* e seus colonizadores, deixam para nossos dias discursos afetados por tal rede de memória.

Sobre a noção de discurso, relacionando-o à proposta em que tomamos o dicionário como uma fonte de pesquisa em nossos trabalhos, podemos afirmar que ele não transmite apenas uma informação, é, antes, efeito de sentidos entre os locutores que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história (ORLANDI, 2009). Assim, como o dicionário é um discurso, também é um material interessante para se observar os modos de dizer de uma sociedade, de um povo, funcionando como um instrumento de estabilização dos discursos, que fizeram parte dos nossos materiais de pesquisa.

Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2009) e, assim, refletir sobre como os sentidos são produzidos aí ou/e por aí.

Segundo Auroux (2014), o dicionário aparece com a transição do latim para as línguas vernáculas, na função específica de nacionalidade. Em uma releitura desse autor, Nunes diz que

As listas de palavras medievais, na medida em que o latim deixa de ser falado como língua materna, são acrescidas de palavras das línguas vernáculas, e eventualmente de observações sobre a língua que não se fala mais (o latim). Daí aparece o dicionário de língua. (NUNES, 2010, p. 08)

O nosso trabalho, acompanhando as pesquisas de Auroux, é construir um instrumento de tecnologia linguística a partir da proposta pedagógica em sala de aula da nossa escola, planejando e configurando o trabalho em um glossário. Decorre que, na análise de um verbete, existe a possibilidade de se observar uma imagem da nossa sociedade multilinguística, imagem construída parcialmente, que produz identificações, silenciamentos, apagamentos, acréscimos, exemplificações e que se projeta em um espaço de tempo.

Tomamos, assim, a base teórica para nos ajudar a compreender, para esse momento, o estudo em curso, quando a língua faz movência: “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. (ORLANDI, 2007, p.20)

Desse modo, passamos à atividade de verificar como os efeitos de sentido vão revelando o imaginário do sujeito Boe e como esses efeitos se desenvolvem na língua, tendo em vista o efeito de completude que os dicionários asseguram em nosso imaginário. Como estamos instados a interpretar, segundo Orlandi (2007),

A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição a análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2007, p. 09)

Conforme o que sustenta a autora, a AD nos coloca em uma situação de análise quanto à linguagem, em que aluno e professor têm a possibilidade de buscar sentidos outros, leituras para além da determinação pedagógica, refazendo o trabalho de atuação, procurando saberes para reflexão em nosso projeto de intervenção.

O povo *Boe* faz parte do processo histórico do Brasil em tempos e espaços diferentes, onde as injunções têm produzido historicidade, outros sentidos que estão na língua deste povo. No desenvolvimento deste projeto e durante a construção do glossário, procuramos compreender algumas mudanças na Língua *Boe*, com os verbetes e seus possíveis sentidos que estão em circulação na Aldeia Meruri e suas adjacências. As leituras foram dando visibilidade ao processo histórico, aos sentidos. Os alunos se empenham nesse ato de mexer em uma língua que se pretende proteger, manter originalidade, são muitas assistências existentes e que se criam em cada re-toque que se dá à língua.

A AD é a base teórica com a qual desenvolvemos nossas atividades de leitura com os alunos, passando de uma leitura do objeto, leitura interpretativa para uma que busque conhecer as condições históricas, os sentidos possíveis que ali estão.

Finalmente, sustentado pela reflexão sobre o funcionamento do espaço de escolarização e das posições-sujeito aluno e professor, indivíduo que ocupa uma posição sujeito no acontecimento, Guimarães (1995, p. 70), reforçadas pela história em que se dá a escola, e embasado nos conceitos da AD e HIL que desenvolvemos os trabalhos deste projeto. Com este trabalho, promovemos um deslocamento das práticas de linguagem até então postas em funcionamento nas aulas, também fazendo deslocamentos com meus alunos, de suas posições para uma transformação em seu olhar leitor, voltado à opacidade, na movência da língua.

A nossa escola trabalha a língua *Boe Ewadaru* com suporte dos dicionários bilíngues bororo/português e português/bororo já editados pelos Salesianos, em 1997, data da primeira edição e uma segunda edição, em 2005. Estes dicionários são obras de livre acesso a toda comunidade *Boe*, no centro de cultura da aldeia, administrada pelos Missionários Salesianos.

Nosso trabalho com a língua *Boe Ewadaru* sempre foi uma vivência multifacetada, buscas incessantes, angústias de não se saber sobre, ou sabê-la, ou tê-la. Mexer com a língua teve sempre muitos sentidos e direções. Trabalhar a língua com os alunos hoje é uma atenção a ser dedicada ao seu processo de historicização, o que nos move a pesquisas que nos dê possibilidades de leituras, buscando na movência da língua a sua continuidade e transformações.

No próximo capítulo, descreveremos e analisaremos nossa prática pedagógica durante o desenvolvimento do projeto. O planejamento da proposta foi organizado em quatro etapas. Para que pudéssemos dar condições aos alunos,

organizamos atividades de leitura sobre os assuntos que iríamos estudar, ou seja, fomos estudar os dicionários bilíngues e sobre glossário. Nosso principal objetivo nessa etapa é que os alunos pudessem constituir um arquivo de leitura sobre os assuntos a serem estudados durante o trabalho com o projeto.

Na primeira etapa mobilizamos leitura em diversas sessões, incluindo vídeos, discussões em roda de conversa, sistematizações escritas e orais, produção de cartazes, apresentações orais, exposição, manuseio e leitura de dicionários e glossários. As ações da segunda etapa foram organizadas com intuito de que os alunos organizassem uma mostra dos trabalhos, fazendo uma atividade de socialização do material em sala de aula e exposição para toda a escola. Na terceira etapa, organizamos atividades na aldeia com o intuito de buscar verbetes para estudo e composição do glossário. E como última etapa, organizamos o glossário, coletivamente, para apresentação final do trabalho.

### 3 A LÍNGUA EM MOVÊNCIA

*Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.*  
(ORLANDI, 2007, p. 16)

Neste capítulo dissertaremos sobre as atividades realizadas no projeto de intervenção, tecendo algumas análises produzidas no processo entre a teoria e a prática, nesses meandros em que a língua se faz. Procuramos explicitar, neste capítulo, todo o percurso de realização do projeto de intervenção pedagógica com os alunos.

O trabalho foi planejado para momentos de leitura, estudo e pesquisa, em se tratando de apropriação teórica, compilação de material de trabalho e observação e registros de campo, sendo dividido em diferentes momentos e atividades, e ao final, a construção de um glossário constituído por verbetes selecionados com os alunos. Em todas as atividades propostas, planejadas no projeto ou programadas em seu desenvolvimento, procuramos construir com os alunos conhecimentos relacionados ao estudo da língua e/ou sobre esta, especialmente sobre os sentidos das palavras/verbetes do nosso cotidiano da aldeia.

Tivemos em nosso compromisso, propor e propiciar condições de produção para que os alunos estivessem mais à vontade para conhecer um pouco mais da língua através de um glossário que surge a partir do seu próprio desempenho, possibilitar que o aluno tenha a compreensão de que a língua se faz no processo sócio-histórico, na prática em que os encontros se dão, que a língua funciona pelo simbólico e que “a linguagem é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. (ORLANDI, 2007, 15)

#### 3.1 PERCURSOS INTERVENTIVOS

O percurso das atividades do projeto traz uma reflexão sobre o processo de realização das propostas na intervenção pedagógica em nossa escola.

A primeira ação teve como planejamento um estudo com dicionários e em eventos sociais da aldeia, visando a registrar palavras lá veiculadas, e que

pudessem estar em nossas análises. Uma situação foi ver o que estava registrado no dicionário e seu uso, ter uma noção do que é o uso corriqueiro e como isso se dá no funcionamento da língua era uma outra situação que interessava para a nossa atuação interventiva. Como segunda ação, foi realizada amostra dos trabalhos, fazendo uma atividade de socialização do material em sala de aula e exposição para toda a escola. Na terceira ação, como “a língua é um contato entre sujeitos” (Orlandi, 2009, p. 13), entre alunos e outros sujeitos, levamos a nossa pesquisa para a aldeia. Para pensar o produto, a organização de verbetes se configura na quarta atividade, produzindo o glossário e concluindo os trabalhos planejados.

As atividades procuraram rever a língua, o processo social e histórico em que funciona pelo simbólico, e, assim, dar visibilidade aos efeitos de sentidos produzidos no/pelo sujeito em determinadas condições de produção.

Retomamos a formulação de diferenciação e especificidade, garantida na LDBN (1996), em que a escola está pautada em seus conceitos, situando o espaço de trabalho em que desenvolvemos nossa proposta interventiva para dizer dos momentos imprevistos que ocorrem, fazendo parte, nesse caso, do projeto que ora tratamos.

Nossas aulas eram com as turmas de 7º/8º anos, contudo, o projeto acabou se estendendo a outras turmas, visto que os alunos foram se comunicando com os colegas de outras turmas e fazendo a ampliação do trabalho. Por questões burocráticas, e de ordem administrativa que requer um número mínimo de alunos para se ter uma turma, abriu-se uma sala, com turma multisseriada. Nesse caso, atendemos as duas turmas a que nos referimos.

Cumpre-me trazer para este momento uma peculiaridade deste espaço de estudo; a imagem do sujeito que participa deste processo traz em sua constituição comportamento reservado, projeta sua postura, conseguindo se manter inerte. O opróbrio (*poguru*)<sup>14</sup> ainda é uma vivência, ou parte dela, o que nos deixa no equívoco dos sentidos. O trabalho precisou passar por situações de informalidade, tanto com os alunos como com os adultos, fora da escola. O povo *Boe* resguarda muito quaisquer informações que julgam valiosas para sua família, ou para o seu clã.

---

<sup>14</sup> *Poguru* é uma situação de imobilidade em que o sujeito *Boe* se coloca quando comete e/ou é acometido por desvios, transgressões ou fere as regras, a conduta, a história do seu povo.

As condições de leitura e escrita em Língua Portuguesa são diferentes entre os alunos. Há os que leem e escrevem procurando conhecer mais, alunos que não leem o que escrevem, ou como tem sido dito em nossa escola, “não querem ler”; não acompanham os trabalhos propostos no ritmo esperado para os 50 minutos de aula, ou no prazo planejado para um trabalho em determinado assunto.

Fazendo uma amostra do nosso grupo de estudo, cumpre esclarecer que é um costume quase geral na comunidade *Boe* não ceder imagens de trabalhos, cerimoniais ritualísticos. De forma que foram poucos os momentos em que pudemos fazer registros, o que implicou até em evitar tirar fotos para que melhor continuássemos os trabalhos em andamento.

Figura 3: Alunos do 7º ano



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4: Alunos do 7º/8º anos



Fonte: arquivo pessoal.

Ao apresentar o projeto aos alunos, desenvolvendo nossa proposta interventiva, conversamos sobre como usam a língua *Boe Ewadaru*, quando e em quais situações. Em nossa escola a língua *Boe Ewadaru* é referida como *Língua Bororo* e na matriz curricular como *Língua Indígena*, mas os professores *Boe*, em parte, referem-se à língua como *língua Boe*. Numa conversa muito informal, sem uso de papel, lousa, livros... o que nos leva, neste momento, a Eni Orlandi (2009), no seu livro "*Língua Brasileira e Outras Histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*".

Já na ida aos Xerente, aprendi algumas coisas dentre elas gostaria de citar duas ou três. Não levei questionários preparados, não me posicionei diante dos índios como pesquisador que está lá para tirá-lhes informações. Não segui os métodos dominantes. Fui lá conhecê-los. Como brasileira que quer conhecer brasileiros que não conhece. Não assumi nenhuma posição formal como "lingüista". Ía tomar banho com eles, ía fazer passeios na "praia" (o rio recua e a areia forma nergas de praia onde dá para passear), dormia em rede ao lado de outras redes. Observava tudo sim, mas sem método, sem caderno, sem lápis, sem ideias pré-concebidas (um suposto saber). E ouvi coisas interessantíssimas. (ORLANDI, 2009, p. 14).

Para dizer da ambientação em que nos vimos inseridos, realizando os primeiros apontamentos dos nossos trabalhos, abrimos um diálogo com os alunos, muito à vontade, e assim deixamos a conversa fluir, acontecimento natural, conforme nos orienta Orlandi (2009).

Porque a língua, tal como a intuí por aquela experiência no contato com os índios, é sem limites. Como um rio, como um Xingu que os olhos não abrangem, não seguram, não limitam. fluída. (ORLANDI, 2009, p. 18).

A autora reporta ao des-limite da língua, ao movimento que faz sem se restringir à normatividade, não segue o processo de estabilização da língua. Está sempre ressignificando pelo/no processo em que se insere.

No decorrer do diálogo, nossa comunicação foi feita em Língua Portuguesa, os alunos foram questionando algumas situações que se passam com eles em sala de aula, disseram da obrigação de pedir para ir ao banheiro, tomar água, tudo em Bororo. O que tem sido uma insistência há anos, iniciada com o esforço dos Salesianos, sempre na escola. É o primeiro recorte que temos das aulas de Língua Bororo.

Nas situações apresentadas, ouvimos: *Itaidure ikiguruduwo* (eu quero fazer xixi); *Itaidure ikuduwo poboce* (eu quero beber água). “*Nóis fala, aí nóis sai...*”, “*mas os professores fala com nóis em português...*”... Nesse diálogo, perguntei como é a conversa na aldeia. “*vocês são Boróro, tem que valorizá nossa cultura, tem que falá a língua...*”, “*nóis somos Boe remawu...*”. São dizeres insistentes, cristalizados no discurso que circula na aldeia.

Estas situações de enunciação são momentos vivenciados ao longo do processo escolar, independentemente da disciplina cursada, mas muito especificamente nas aulas de Língua Bororo, fatos estes que os alunos foram socializando, sempre que um iniciava uma conversa, outros acompanhavam, marcando sua participação no momento de interação.

As condições de produção deste momento, em que os alunos estiveram inseridos, não parecem muito natural, que propiciem um espaço para a língua fluir. São situações em que, ao pedir permissão, como foi dito pelo aluno, ele se vê fora de um espaço que seja naturalmente seu, espaço, este, da autoridade local, no caso, do professor, do diretor. Em convivência entre muitas famílias, pode-se observar para tais situações, outras formulações:

*Ime...*

*Are... ia pobo maku inai*

A palavra *ime* produz/admite muitos sentidos, podendo ser *homem, menino, garoto, rapaz* etc. da mesma forma que para *are* – *mulher, menina, garota, moça*. Na obra “*Boe Ewadaru – breve histórico e elementos de gramática*”, de Gonçalo Ochoa Camargo, *ime* aparece como plural de *imedu, homens, homem*, respectivamente, regra que vale para o feminino, *are*, mulheres, *aredu*, mulher.

O que se percebe é que não buscamos ainda os sentidos possíveis pelos quais a palavra, o discurso passa, ou é produzido. Assim, é possível depreender de fatos transcorridos que o mesmo termo *ime* pode emergir não necessariamente com as definições que já temos, mas apenas como um vocativo, assim como é feito em – *ei!, einh!, ou!*, também não necessariamente nas definições que temos na Língua Portuguesa, mas com possibilidades de outros sentidos. Retomando o recorte *ia pobo maku inai*, ‘me dê uma água’, ou também, *ia pobo reko mato*, ‘traz uma água para cá’. Em outra posição, aparece, *ikuduwo poboce*, que seria ‘vou tomar água’,

mas na nossa língua já temos *ikudumode poboce* para tal situação. Temos ainda, *pobo boire i*, ‘estou sedento de água’, ‘estou com sede’. São construções que aparecem em determinadas condições de produção.

Conversamos sobre o desenvolvimento do projeto, dizendo sobre uma aula com formato diferente das aulas que já havíamos feito, buscando outras, ou mais possibilidades para o nosso olhar leitor. Uns ficaram entusiasmados, ansiosos por iniciar as atividades. Outros se mantiveram desconfiados, outros alheios à questão.

Para explicitação da proposta interventiva – Quando a língua faz movência... construção de um glossário na língua Boe – num estudo com HIL e a AD, uma leitura discursiva na construção de um instrumento tecnológico, fazemos um acompanhamento das práticas de Nunes (2007).

O modo como trabalho a História das Ideias Linguísticas está estreitamente relacionado à minha prática em Análise de Discurso. Assim, convém ressaltar desde o início que me considero um analista de discurso que faz história das ideias linguísticas. (NUNES, 2008, p. 108).

A intervenção já é em si um processo em mudança, pois passamos por retomadas, releituras, mudanças de projeto em seu *corpus* proposto, iniciado com o título *identificação/subjetivação do sujeito Boe*, para permear a euforia de querer e de se dizer *Boe*, passando em seguida a um outro recorte, com leitura dos embates identitários do *ser Boe*, olhando as vozes que se passam nos ditos e os não-ditos, chegando aos efeitos de glossário, o nosso projeto que vai se configurando em “movência da língua”, prosseguindo o olhar inquietante de uma pesquisa que quer saber um pouco mais sobre a/da língua fluindo. Todo este movimento foi me levando a aportar em Orlandi (2009), quando diz

Voltei-me para a distinção que considerava importante na reflexão que iniciava sobre a língua. Já tinha o nome para uma das formas de distinção: língua fluída. Não foi difícil pensar a outra: língua imaginária. (ORLANDI, 2009, p. 18).

E aqui nos encontramos pelo mesmo viés, com a movência da língua. Em tal percurso com nossas aulas em andamento, conforme planejado, deparamos com outras programações fora do nosso Projeto. No calor dos preparativos para um encontro entre os povos indígenas da baixada cuiabana, da região cerrado/pantanal,

a acontecer em Meruri, nos ambientes da escola, tivemos que nos adaptar às mudanças nas atividades escolares para estarmos nesse evento.

Sendo uma ação que não fora planejada para o nosso projeto, procuramos nos adequar à situação corrente e, de imediato, pois também não constava nos planejamentos da escola, contudo, sendo assunto de interesse comunitário, nos propusemos a reformular nossas aulas para tal circunstância. Lembramos como os indígenas foram sendo reduzidos aos seus Territórios Indígenas (T.I.), desde a chegada dos europeus com o processo de colonização, e que ainda permanece com outros formatos; que seria um momento de presenciar a riqueza cultural a se dar pela língua, pelas manifestações próprias dos indígenas que estariam presentes em etnias diversas.

Nossas aulas deram continuidade no embalo do encontro entre *parentes*<sup>15</sup> realizado em Meruri, e não consta em nosso planejamento. Tais indígenas chegavam para encaminhar uma inserção no projeto REED/REM<sup>16</sup>, recebido pelo Governo do Estado como prêmio por controle de desmatamento e manutenção das florestas na política de sequestro de carbono, ao que os indígenas defendem como um direito seu pela preservação que tem em seu território indígena.

O evento foi um encontro entre os indígenas da região cerrado/pantanal, promovido pela Federação dos povos indígenas de Mato Grosso – FEPOIMT com realização na aldeia Meruri, em maio de 2018. O evento contou com vários grupos dos povos indígenas de Mato Grosso para discutir propostas de construção de uma política econômica a ser apresentada para o Governo do Estado, dando voz e vez aos indígenas na participação do prêmio recebido pelo Estado ao tratar, em grande parte, de terras indígenas.

Quando tratamos de questões que dizem respeito a terras indígenas, falamos de um compromisso de todos da comunidade e de um trabalho sempre necessário nas atividades de nossa escola, fazendo com que os alunos percebam pela vivência a história de seu povo.

Com o evento (Figura 5), vimos uma possibilidade de experimentar o universo da linguagem no seu fazer, estando juntos os *Boe* com grupos dos povos *Kura-Bakairi*, *Nambikwara*, *Paresi*, *Guató*, *Umutina*, representantes *A'Uwe*, e os não-índios, que no momento não achamos uma denominação para os quais (para nós,

---

<sup>15</sup> Denominação usada entre os povos indígenas.

<sup>16</sup> Política de sequestro de carbono.

*Brae, para os A'Uwe, waradzu...*), num evento de uma semana, transcorrido nos ambientes da escola, de forma que neste momento, o espaço de escolarização ganha mais vida, passa a uma forma diferente de ser escola, onde se encontram alunos, pais, lideranças... uma organização social, não de salas ou de professor, ou deste como agente pedagógico, mas como organizador, facilitador, mediador, dentre outras posições.

Figura 5: Povos indígenas Cerrado/Pantanal – aldeia Meruri/2018



Fonte: arquivo pessoal.

O encontro entre línguas entra como parte do nosso processo de intervenção, onde na posição de professor, atuamos nos debates ora na língua portuguesa, ora no uso da língua *Boe*, às vezes para firmar a posição de *Boe*, às vezes para proteger informações, situações.

Pudemos ver as apresentações de danças dos alunos, não como alunos, mas como *ipare*, *nogware* (rapazes, moças), bem como danças (Figura 4 e 5), cantos dos demais *parentes*.

- Seria um fortalecimento do movimento indígena?
- Seria uma projeção identitária (processo de individuação)?
- Para quem, por quem foram feitas as apresentações?
- Para os próprios, para os *parentes*, para os *brae* (brancos, não-índios)?

- Para alguma promoção?
- O que motivou e como?

Tais questões foram discutidas com os alunos como meio de nos apropriarmos de mecanismos no espaço da leitura discursiva. E são questões que levantam outras, passam a permear situações, momentos outros.

Figura 6: Dança dos jovens na escola - evento REED/REM



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 7: Jovens se apresentando por ocasião do encontro REED/REM



Fonte: arquivo pessoal.

O evento propiciou debate entre os alunos, não só da nossa turma, mas que favoreceu nossas atividades, assim trazemos parte do discurso dos alunos:

*Os índio fizeram muitas dança... eu gostei do canto encenado... eles dançam com vontade... e cantam bem alto... eu não gosto de pintá, mas tinha que ser mais bonito que eles... eu gostei deles... a reunião é sobre dinheiro?... quem vai pegá?... vai ficá com quem... parece que vai ser só pra alguns... eu acho que já tem gente pegando... vai para as organizações, essas associação que tem... esses índio passa perto da gente e só fala na língua deles... (ALUNOS DE MERURI, 2018)<sup>17</sup>*

São registros, um pouco deles, para ser uma amostra de como os alunos vivenciaram essa experiência, suas leituras do evento com participação de alunos de turmas diversas, como os registros acima.

### 3.1.1 A PARTIR DOS DICIONARIOS

Consideramos importantes os apontamentos de Nunes (2006a) quanto aos dicionários, noção de dicionário popular, em que promove uma diferença entre dicionário sobre o povo, para o povo e do povo:

- a) Sobre o povo – Aparece no final do século XIX, são dicionários de complemento aos dicionários portugueses: “dicionários de regionalismos e brasileiros”. Trata-se de um momento de constituição da língua nacional e essas obras têm por objeto o povo brasileiro.
- b) Para o povo – aparecem nos anos 30 – 40. Destinados a um grande público “composto de uma classe média urbana, formada pela ascensão da classe trabalhadora e pela ampliação das instituições públicas” (idem p. 1030), são fundamentais à língua nacional. Tais dicionários inscrevem a diferença interna, de ordem social, por exemplo a “retomada dos brasileiros” que reinscreve o discurso popular no dicionário, que se acentua com a inclusão de gírias e de locuções de uso comum”.
- c) Já os dicionários do povo – surgem depois dos anos 70. Estes, conforme Nunes, são “dicionários parciais que propõe descrever a língua dos sujeitos rurais ou regionais, uma linguagem ‘rústica’ e ‘original’, diferenciada da língua erudita” (NUNES, 2006<sup>a</sup>, p. 1029-1031).

---

<sup>17</sup> Falas mais frequentes na discussão dos alunos nesta aula.

Reformulando o que o autor aponta, podemos dizer que o dicionário *sobre o povo* promove um corte com Portugal, trabalhando o nacional, com o dicionário *para o povo* tem-se a popularização da língua nacional. Já o dicionário *do povo*, que se inscreve num momento em que o nacional já é não-dito por ser evidente, trabalha em seus verbetes a imagem daquele que seria do povo. E este sujeito do povo que ali se encontra é, consoante Nunes (ib.), o “sujeito rústico”, “homem do campo”, “homem rude”, “sertanejo”.

Nunes, em seus trabalhos com dicionário, faz transparecer a imagem do lexicógrafo, que para o analista de discurso “é uma posição constituída historicamente e não um sujeito empírico” (NUNES, 2006, p. 21), posição que o permite e o faz dizer que “uma palavra X significa Y” (Ibidem, p. 02). Em Nunes (2006) não está em jogo a distinção lugar e posição, mas a constituição e o funcionamento da posição lexicógrafo.

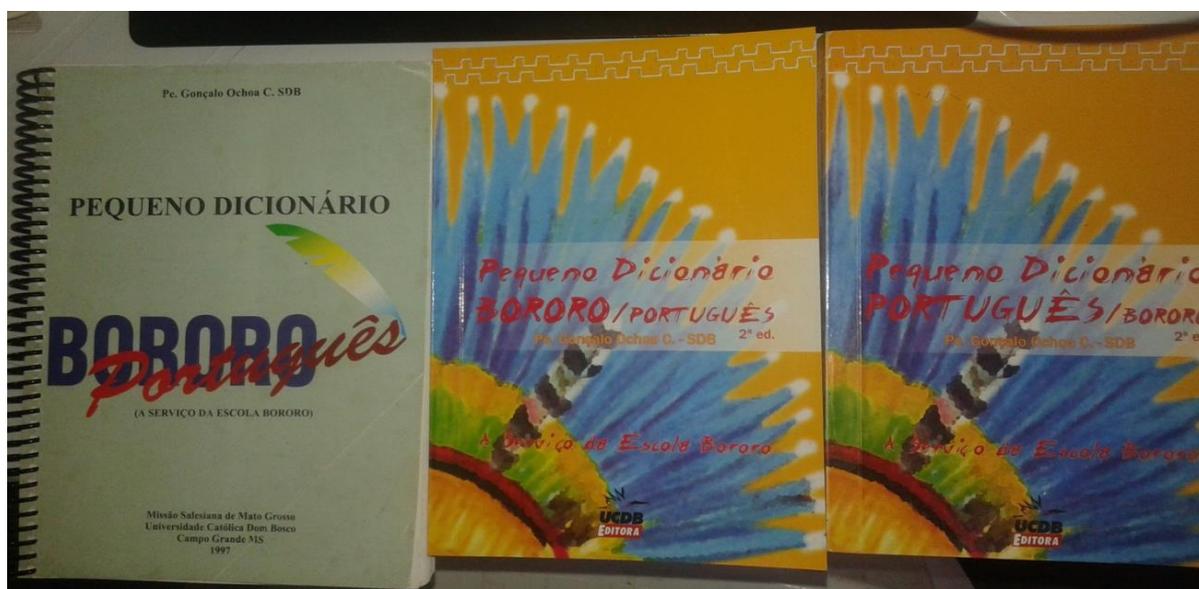
Usamos esse aporte para falar com os alunos sobre as tecnologias linguísticas, enfatizando um trabalho mais específico com o dicionário bororo (dicionário da língua *Boe Ewadaru*) num primeiro momento para explicitar seu aspecto histórico, como foi sendo construído para a Língua Portuguesa Brasileira, para se ter uma noção preliminar dos dicionários que temos em uso em nossa escola, tanto da Língua Bororo quanto da Língua Portuguesa, para, depois, irmos em busca de outros sentidos com os verbetes em estudo.

Os alunos questionaram muito as mudanças na língua e a pressão que professores e os mais velhos fazem para que se fale a Língua Bororo, sendo que, para eles, a necessidade é outra, o mundo é outro. E tais exigências deixam os alunos sem interesse de assumir a língua, quando se vê que muitos não cumprem com seu papel de também falar a Língua Bororo. Os alunos estão preocupados, não sabendo como vão continuar os estudos, ou que carreira seguir, sem o devido preparo para um mundo técnico e capitalista. Foi o que depreendemos da discussão dos alunos do nosso Projeto (turmas de 7º/8º ANO) com tomadas diversas como: ‘Tem muita jogada na língua, uns fala de um jeito, outros que que fala de outro jeito...’; ‘quando a gente fala, tá errado, não é assim...’; ‘os professores, os mais velhos fazem muita pressão...’; ‘nóis precisa aprendê muitas coisas que os professores que que nóis responde, mas não ensina...’; ‘nóis que estudá pra sê alguém, fazê uma faculdade, ter um sustento, ter uma vida melhor, nossas aulas são

fracas, os adultos e liderança falam sem fazê um bem pra comunidade, não traz nada pra comunidade, só pra eles mesmo...’.

Passamos às atividades do projeto com estudo do dicionário, estudo de verbetes, estudo na comunidade, formulação de um glossário. Para esta ação, com dicionário Bororo (*Boe ewadaru*), propomos algumas questões: Que leitura fazemos da capa do dicionário? Como ele está escrito, desenhado em sua capa? O que aparece na referida capa, o que isso diz e/ou não diz, por quem, para quem? Como surgiram os dicionários?

Figura 8: Dicionários Bororo



Fonte: arquivo pessoal.

Os alunos fazem estes apontamentos: *Pariko* (cocar), *escritos*, *editora*, *autor*, *2ª edição...* Por último, após encerrar a aula, um aluno mencionou “*pai dos burros*”. Uma aluna disse que o *pariko* é pertencente ao clã conforme se coloca as penas que ali estão. E mencionamos que também é um meio de acessar os espíritos, outra dimensão, através dos cantos. Um aluno, em tom de brincadeira diz: *o dicionário fala de espírito, é?* É possível, ou deve ser um pouco disso... tentamos participar da conversa com estas formulações.

Uma situação interessante aparece quando um aluno diz: *É chato mexê com dicionário, nós sabe um pouco, mas parece que o dicionário que manda na nossa língua*. Outro questiona: *Aí nem precisa estudar, se tudo tá aí no dicionário...*São

questões que nos levam a refletir sobre nossos métodos pedagógicos e buscar outras formas que deem sentido às aulas.

Algumas questões são levantadas na aula, com os alunos falando muito das histórias que estão na aldeia e que reportam a nossa pesquisa,

*“dicionário foi feito pelos padres... dicionário é do padre Ochoa... escreveram o dicionário errado... eles (os padres) fizeram pra não perder a língua... eles proibiram a língua, mas agora tão ajudando para não acabar... nós não usa dicionário, só usa de vez em quando, na aula de bororo... tem coisa que a gente não acha aí (no dicionário)... tem coisa aí que foi inventado... é bom usá pra traduzir... quando a gente não sabe, aí procurá aí... é ruim de mexê, ele é tudo bagunçado...”*. (ALUNOS 7º/8º ANO, 2018)<sup>18</sup>

Com os relatos acima, vão surgindo os movimentos constitutivos da língua, como vão se reconstruindo no processo histórico em que sujeito vai se fazendo. Para dizer um pouco de como nos comportamos com o dicionário, nos apoiamos em Nunes, que afirma que “ele constrói e atualiza uma memória, reproduz e desloca sentidos inscrevendo-se no horizonte dos dizeres historicamente constituídos” (NUNES, 2006, p. 18). Da mesma forma que o aluno vai buscando falar do dicionário, não apenas como uma fonte segura, já se percebe aqui um olhar para além do objeto.

Os preparativos para tomar os verbetes e deixar-nos ser tomados pelas palavras propicia irmos em busca de outros sentidos possíveis, buscando preliminarmente encontrar palavras mais frequentes na fala dos Boe, o que se fala no cotidiano da aldeia e no meio da juventude, de forma que tomamos o verbe [ i ] para proceder nossa leitura em uma atividade, depois de tantas falas como *itaidure*, *ikodumode*, *itumode*... (eu quero, eu vou, eu vou embora...). E nos deparamos com o que vem a seguir:

- Árvore – é um sentido evidente, já trazido pelo dicionário e que é repassado nas aulas de língua bororo nas aulas das turmas de 1º ao 5º ano;
- Manga – nesse caso, o aluno refere-se à planta mangueira, são várias plantadas na aldeia;
- Folha – referem-se às partes da árvore, como sendo a própria árvore;
- Tronco - idem;

---

<sup>18</sup> Falas frequentes dos alunos nesta aula.

- Raiz - idem;

Ninguém mencionou que *i* é o pronome pessoal “eu”, integrado aos verbos. Para esta estrutura, lembramos que nessa forma, sujeito prefixado ao verbo, como na frase *itumode* (eu vou embora), faz parte dos estudos gramaticais, como estão postos nos livros de gramática, na fala não percebemos essa separação, ou junção, tem-se a ideia de um todo da palavra na fala.

A apresentação desta aula teve por objetivo mostrar um cenário de como está funcionando nossas aulas e nosso uso da Língua *Boe Ewadaru*. Certamente que a comunidade não procederá a uma concordância com a amostra que traz para *i*, ao invés de ser só árvore ou o pronome pessoal eu, relaciona ao verbete partes da árvore. Porém, percebemos, também, a vontade que os alunos têm de aprender a Língua Bororo, assim, mesmo correndo risco de serem constrangidos, se arriscaram com entusiasmo. Aqui fizemos uma aula diferente, dando espaço ao aluno.

A aula, com outra configuração, que foge de procedimentos conteudísticos, trouxe inquietação no meio em que está acontecendo, de forma que nessas circunstâncias já fizemos mais reuniões com a gestão escolar para mostrar como os alunos estão se relacionando com a língua bororo. Esta é uma preocupação, que assim se mostra, de se assumir a prática de ‘falar em bororo’, *Boe ewadaru tabo*. Assim como outros encontros, em outros espaços, com lideranças da aldeia, fora do ambiente escolar.

O nosso primeiro encontro com líderes da aldeia aconteceu por curiosidade de se saber que trabalho seria o que estamos fazendo junto com os alunos, o que chama a atenção quando a minha aula é de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e já não se sabe bem que tipo de trabalho estamos desenvolvendo, uma vez que tratamos da língua *Boe ewadaru*, uma preocupação na comunidade em se falar a língua.

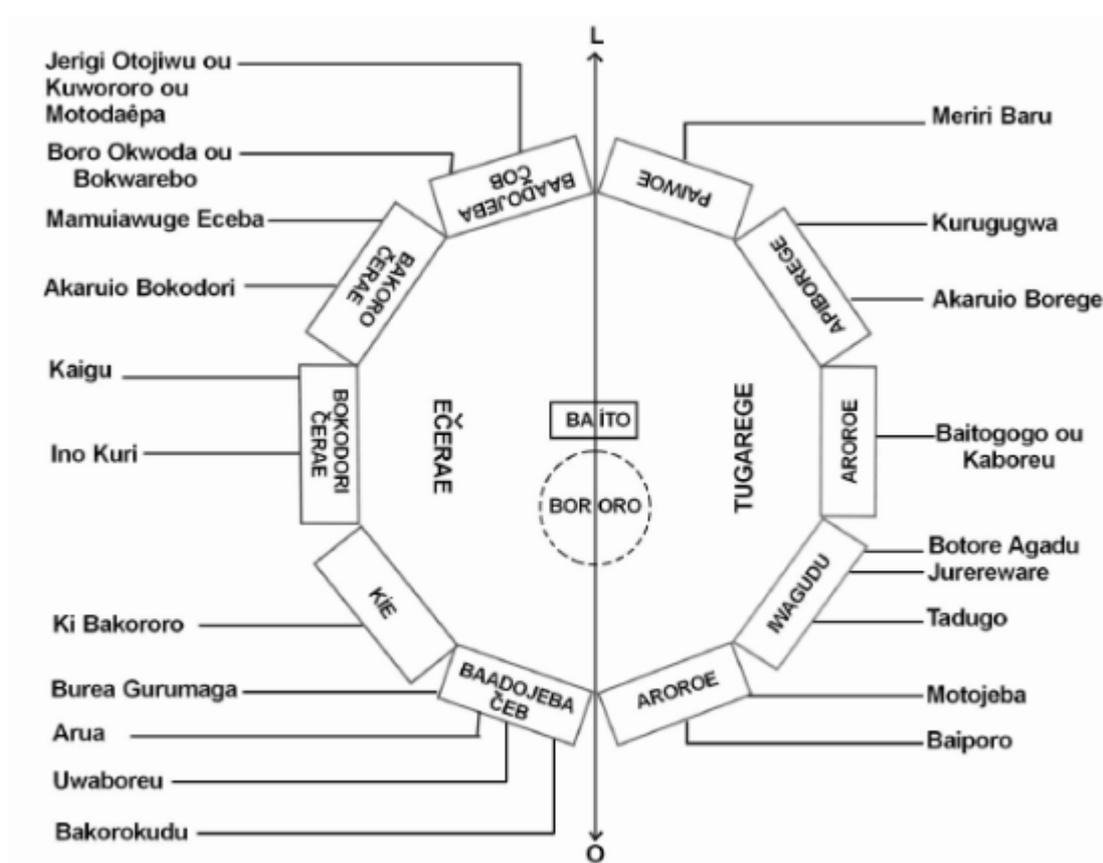
Nesse sentido, procuramos esclarecer que o que fazemos é questionar e buscar outros significados para uma língua que tem significado de tantas formas que já não se sabe mais quais formas usar para se fazer um trabalho interessante sobre ela. Ou como se fazer o uso, em sentidos desejados a que se propõem.

Expliquei que o trabalho não tem função específica de se fazer falar a língua, mas de analisar o funcionamento desta, procurando por quais sentidos estão em circulação, por quem, por onde, no viés da movência da língua, o que não se

assenta especificamente sobre uma determinada disciplina, mas por onde a leitura perpassa, e assim encontrar meios de acessar a língua, deixando-nos imbuir dela.

Passamos então a discutir com líderes, representantes clânicos, as responsabilidades de cada qual, dentro da organização social do povo Boe, embasados pelos *Bakaru* (regulamento; literatura; história do povo Boe) com os *Tugarege* e os *Ecerae*, dois clãs maiores que se relacionam reciprocamente, conforme a responsabilidade e compromisso que adquirem no referido plano organizacional. Uma amostra está no esquema clássico abaixo apresentado.

Figura 9: Modelo clássico da aldeia Boe com seus clãs e subclãs



Fonte: Barros e Bordignon, 2003.

Abaixo, um trecho da fala de um jovem líder da Aldeia Meruri, pertencente ao clã dos *Tugarege*:

*“Os Tugarege passaram responsabilidades para os Ecerae, agora nós que vê como estão fazendo, como tão cuidando disso, mas não tem conserto não. Tudo é passado de um para o outro... e para o*

*outro, ninguém dá conta não. Quando você acha que chegou, você tá enganado, a situação já é outra, já mudou e não adianta brigá, tem que olhá, ficá atento nos acontecimento. Bororo não dá resposta, mostra (os fatos), e não responde qualquer pergunta, observa...".*  
(LÍDER TUGAREGE)

São as falas de um jovem pertencente aos *Tugarege* ao final do nosso encontro entre líderes, preocupado com as rápidas mudanças transcorridas no mundo cultural do povo *Boe*.

É bom registrar que nesse trabalho de nos colocarmos na escuta, os cuidados na/com a comunicação é parte do esforço que precisamos em nossas atividades; uma pergunta que se apresente evidentemente como investigação, percebe-se a indiscrição, passando-se inevitavelmente ao distanciamento da discussão, faz-se desviar o foco, ou mesmo mudar de assunto. De forma que entrar nesse tipo de diálogo requer muita entrega de ambas as partes.

Pelas conversas que vamos tecendo, percebemos que estamos adentrando um universo de grandes mudanças e que o trabalho é contínuo, parte do processo de transformação, para o qual parte dos *Boe* já está atenta.

Os alunos se organizam, conversando entre si, trocando ideias, contando fatos. Há momentos em que eles concordam entre si com informações apresentadas por eles mesmos, outros em que não estão de acordo, e sugerimos para ajudar, escrever o que é dito no quadro para ir dando mais clareza ao debate, enquanto fazemos algumas indagações sobre quem definiu tal sentido, onde e quando viram o sentido que estão relacionando, os primeiros sentidos abaixo estão relacionados no dicionário usado na escola, e que fazem o uso nas aulas de Língua Bororo, os demais são advindos de experiências nas famílias, bem como em momentos de cerimônias tradicionais.

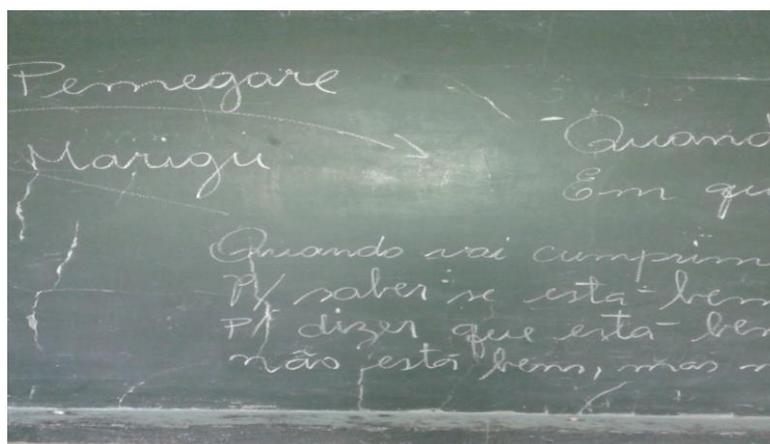
### 3.1.2 – PEMEGARE e MARIGU

Em sala de aula conversamos sobre a língua bororo falada e que os alunos acompanham e vivenciam, destacando de situações diversas as palavras *pemegare* (bom, bem, estar bem...) muito veiculada no meio jovem em contato com os Salesianos em seus momentos de trabalho, diversão, atividades diversas, em que

os jovens *Boe* estão presentes, da mesma forma que destacamos a palavra *marigu* (vamos...) para os estudos no nosso projeto.

No estudo dos verbetes *pemegare* e *marigu*, expressões que circulam com muita frequência no meio comunitário do povo *Boe* em Meruri, para disponibilizar maior espaço aos alunos, fizemos um diálogo, buscando saber quando é usado, em que situação isso se passa.

Figura 10: Verbetes Pemegare e Marigu



Fonte: arquivo pessoal

### ***Pemegare:***

- Bom, estar bem – sentido estabilizado.
- Quando vai cumprimentar – a aluna aborda que é um uso de todos os dias para se comunicar com alguém, abrir conversa, puxar assunto;
  - Para saber se está bem – outra aluna diz que é para perguntar a alguém sobre o seu estado de espírito, ou de saúde física;
  - Para dizer que está bem – um aluno diz que é para afirmar sobre seu estado;
  - Para dizer que não está bem, mas não está mal – uma aluna questiona que nem sempre se está bem, mas ainda assim se diz que está bem;
  - Para dizer que está mal – um aluno aborda situações em que a pessoa está mal, diz que está bem, mas na verdade está mal;
  - Para dizer que está gostoso – outro aluno lembra que às vezes isso é dito na hora de se alimentar;
  - Para dizer que está bom, foi bom – o mesmo aluno menciona o verbo em uso para reportar-se a eventos, circunstâncias.

Voltando ao dicionário, não encontramos a palavra *pemegare*, temos registro para *pemega*, visto que o sufixo *re*, passa a indicar um movimento ou um estado.

**Pemega** *s./adv./adj./v.* – bondade, saúde, beleza, agradabilidade, acabamento, ordem; bem, bom; ser bom, estar bem.

**Marigu:**

- Vamos – os alunos trazem o sentido imediato, estabilizado;
- Vem – Em se tratando de sentido imediato, também me prendi no movimento de ida, e assim me surpreendi com a aluna ao trazer um sentido que é o de volta, e que também pode ser, e é usado;
  - Não fique parado – dependendo do tom da voz, pode indicar alerta;
  - Perigo à vista - idem;
  - Marigamos – a aluna diz que hoje, também é usado uma nova palavra, transformada a partir do *marigu* no *Boe Ewadaru* e *vamos* do português;
  - Vamos para o rio;
  - Vamos estudar;
  - Vamos jogar.

Os alunos dizem que “marigu” indica várias ações, dependendo de como se passa a situação, com quem se está falando, o momento que está em acontecimento. Ao término da aula, uma aluna se dirigiu ao bebedouro e lá viu uma mensagem, no final a expressão *pemegare!!!* Ao que fez me dizer que ali estava dizendo *obrigado!* É um dizer que contém muitos sentidos, outros sentidos.

E esta aluna questionou sobre o uso que os padres fazem: “*pemegare! Tuku tai!*”, um ‘obrigado’, e outro ‘obrigado’?, o que nos leva a propor outra análise nas próximas aulas. Mas, em conversa informal, dentre outros sentidos possíveis, que vão se configurando com as condições de produção em que se passa, é possível que esteja em determinada situação como “*tudo certo, obrigado!*”.

No dicionário, não encontramos registro para essa formulação, pois o dicionário é um trabalho mais conceitual, de definição a partir de uma proposta etimológica, e em nossa leitura o vemos como fala de um lugar determinado, com suas relações sócio-históricas, para chegar num outro espaço com o seu modo de simbolizar. Nessa perspectiva, Nunes (2010) esclarece que

o dicionário não é algo que estaria na mente das pessoas desde que elas nascem, mas, sim, algo que é produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais, ou seja, o dicionário é produzido sob certas “condições de produção dos discursos”. E as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas

e, por vezes, polêmicas ou contraditórias. Assim, o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas. (NUNES, 2010, p. 6-7).

Para o autor, além de visar ao conhecimento específico de uma ou mais línguas, fazer dicionário, e aqui acrescentamos os glossários, serve para entrar em contato com uma sociedade ou uma cultura desconhecida, produzir uma identidade nacional, regional ou de grupo social, além de conhecer os conceitos utilizados em certas áreas das ciências, dentre muitas outras coisas.

Encontramos um registro para a formulação **Marigu**, como advérbio, como aparece a seguir, *ipsis litteris*.

**Marigu** *adv.* – depressa, vamos.

A partir das discussões em sala, percebemos que os sentidos são produzidos pela/na história por/em que se passa, e dependendo de cada condição e seus sujeitos, os sentidos podem e vão sendo outros. Os alunos afirmam que os sentidos dependem de onde se fala, com quem se fala, de quem fala. O sentido não é só um, ele muda com as histórias que se passam. E uma aluna do 8º ano diz, “pensava sempre que as palavras tinham sempre um significado certo. Porque os professores gostam de corrigir o que a gente fala”. Percebemos que o processo em que o trabalho vai se dando, os efeitos vão acontecendo, fazendo perceber a diferença entre a língua estabilizada e a língua fluída de que fala Orlandi (2009).

A língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. (ORLANDI, 2009, p. 18).

Falamos uma língua em construção, se nos pautamos pelo que a autora está a esclarecer. Uma língua que pelas instituições são pensadas, construídas e

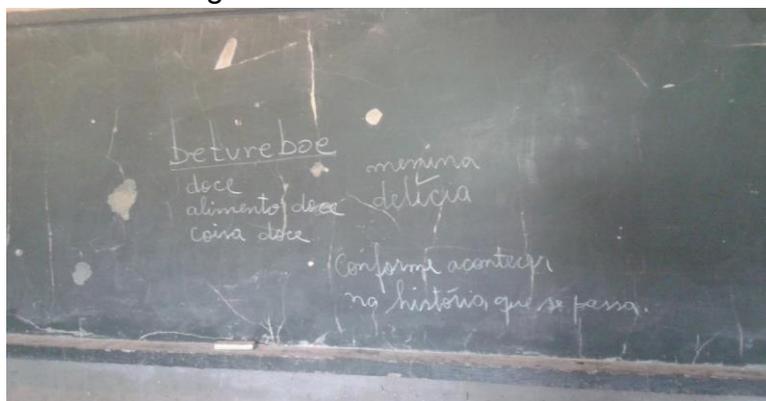
projetadas para estabilizar uma forma de língua e sua sociedade. Porém, a língua tem sua fluidez e não se prende às sistematizações projetadas.

Apontamos, a partir dessas reflexões, algumas transformações na língua, que vão se dando com o tempo e as histórias por que passam, e que serviram para nossos alunos tomarem percepção do movimento da língua em sua história. À medida que os alunos foram participando, fizemos os registros para proporcionar maior possibilidade de leituras.

- **Betureboe** s – doce, alimento doce, coisa doce.
- **Kogoriga** s. – galo, galinha.
- **Kogoriga aredu** s.s. – galinha.
- **Kogoriga imedu** s.s. – galo.

Esses registros nos vêm apresentados os verbetes do dicionário, mas quando enunciado vai refazendo-se, dado às condições sócio-históricas, produzindo sentidos diversos, que são levantados pelos alunos.

Figura 11: Verbetes Betureboe



Fonte: arquivo pessoal.

### **Betureboe** (*beturebe*)

- O que é doce, alimento doce – é o sentido trazido do dicionário. Em situação de pergunta, em sala de aula, vem de imediato as formas estabilizadas;
- Açúcar, refrigerante – dependendo de quem diz, e quando diz, assim, a atenção é necessária para se saber no momento do que se trata e entrar na comunicação, ou nos sentidos produzidos;

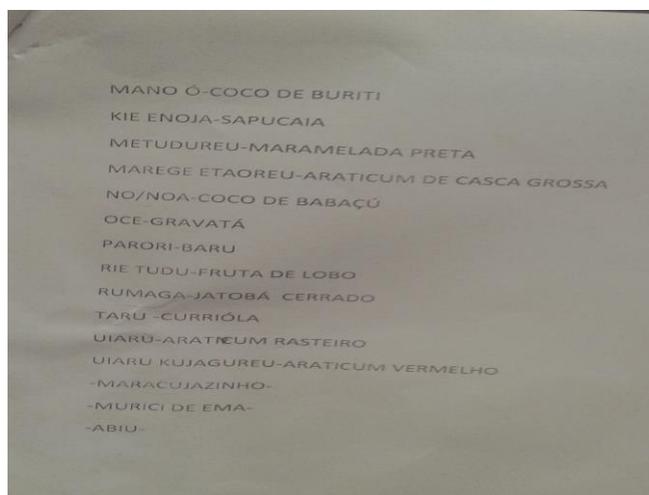
- Menina – É uma possibilidade, conforme o que se conversa na aldeia quando se refere a uma menina em estágio de amadurecimento;
- Delícia – Também já se usou a palavra ‘*betureboe*’ para dizer ‘delícia’, quando o uso também pode aparecer buscando este e outros sentidos, referindo-se a uma pessoa que inspire sensação prazerosa.

### ***Kagariga*** (ou *kogoriga*)

- Galinha – forma estabilizada;
- Os meninos, as meninas, os traíra, as meninas piriguite – cria-se um debate na sala sem definição exata do que seja, mas sempre nesse aspecto de uma pessoa alheia às regras de fidelidade entre casais, bem como à ave a que se referiu anteriormente.

Ao mesmo tempo em que trabalhamos com leitura discursiva, olhando a produção de sentidos com verbetes na língua *Boe Ewadaru*, está acontecendo um trabalho, em forma de gincana com os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, turmas de 1º a 5º ano, no período vespertino. Trabalho este com nomes de frutos do cerrado, que é parte das práticas culturais pertencentes às mulheres, mas que hoje se tornou aberta a todos, bem como a responsabilidade de se saber mais de tais procedimentos, o que despertou o nosso interesse em ampliar o conhecimento e enriquecer nosso estudo sobre o tema e como seria a recepção em nosso projeto.

Figura 12: Lista de frutos do Cerrado



Fonte: arquivos da escola.

Apresentamos a referida lista de frutos do cerrado aos alunos participantes do projeto, que ficaram curiosos pela gincana, e assim olharam o material e seguiu-se diálogo aberto, em que todos participaram. Diziam: *esse eu já peguei... Desse eu já comi... Em tal lugar tem muito... Quando nós fomos a tal lugar tinha muito... Desse não pode comer, tem que benzer...*

Decorrida a discussão, indicamos alguns nomes para falarmos a respeito e fizemos os registros que se seguem com os verbetes [*mano*], [*Ari*], [*boio*], com os quais fizemos as análises que mostram uma proximidade ou não com o sentido em circulação no dicionário.

### **Mano**

- Cilindro para dança – um aluno lembra rapidamente que é um cilindro para uso nas danças que lembram os falecidos, o termo usado por ele é cilindro;
- Bola grande – ao perguntar o que era esse tal cilindro, o mesmo aluno diz que é uma bola grande feita com talos de buriti. Tanto cilindro, quanto roda, são definições que estão postas no dicionário “Pequeno Dicionário Bororo/Português – A serviço da Escola Bororo”;
- Objeto espiritual – na discussão, uma aluna diz que ao dançar com o tal *mano*, não se pode deixar que caia, pois seu clã pode ser cobrado por instâncias espirituais; Conclui dizendo que é um objeto espiritual, não se pode brincar;
- Fruto da palmeira buriti – na lista de frutos em estudo pelos alunos de 1º a 5º ano, consta como fruto, e isso mencionamos na aula, ao que os alunos não concordam muito, todos têm dúvida quanto a isso, uma aluna chega a menear a cabeça como concordância, mas não se convenceu;
- Parça – outros alunos brincam dizendo que *mano* é parça, parceiro, companheiro, irmão.

Os sentidos outros começam a exigir uma leitura minuciosa, para além do proposto, para tanto é preciso considerar a situação em curso para saber do que se trata, pois aqui estamos fazendo relação com a Língua Portuguesa, e o transito é comum no discurso, sem uma regra que determine, a Língua Portuguesa e a Língua Bororo podem ser mobilizadas no mesmo discurso.

### **Ari**

- Marmeladinha – como falávamos em frutos do cerrado, uma aluna diz logo que se trata da marmeladinha, como é tratado na aldeia;
- Lua – um aluno diz que também se trata da lua, de onde decorre o nome da marmeladinha. Fiquei em dúvida, perguntei se não seria ao contrário, alguns concordaram, mas a maioria afirma que se tratava da lua mesmo;
- Nome de gente – lembramos que também uma pessoa tinha esse mesmo nome na aldeia, tempos atrás;
- Meses de gravidez – outra aluna diz que já ouviu dizeres referindo-se ao tempo de gravidez, quantas luas a grávida têm, muitos não sabem disso, mas ainda alguns na aldeia sabem de tal contagem. Conforme o nosso dicionário Ochoa Camargo (2005, p. 46), “tempo compreendido em um mês lunar”.

### **Boio**

- Os alunos falam que é um menino que mora naquela rua, indicam a tal rua. E na aldeia, é fato, todos o conhecem como “Boio”;
- Boinho – outros dizem que também tem o outro que se chama boinho.
- Anel de boio – um aluno fala que é anel feito de boio;
- Fruto do tucum – disse aos alunos que na lista de frutos do cerrado em estudo, trata-se do fruto do tucum. E disseram, ‘mas é boio do mesmo jeito’, ‘anel feito de boio...’ E outro acrescentou, que o pai do *Boio* fazia muito dinheiro com anel de *boio* e assim o *boio* foi se firmando.

Estávamos imbuídos nesta atividade, organizando-nos para fazer uma apresentação destes verbetes, quando a gestão da escola solicita parceria para ações relativas à comunidade como um todo. A escola passou por dificuldades diversas, e com certa intensidade neste ano, ocasionada por falta de abastecimento de água. A aldeia é abastecida por um poço artesiano, movido por uma bomba que passa grande parte de seu funcionamento parado por problemas de ordem técnica, de forma que a aldeia tem ficado constantemente sem abastecimento, assim tendo que usar de outros meios, como ir aos açudes, rio, outros lugares distantes da casa onde moram, para buscar água e fazer o abastecimento em suas casas.

As alterações nas programações de trabalho acontecem gerando desestabilidade nas atividades escolares e demais atividades da aldeia. Também faz

parte desse processo o desencontro de anseios entre os profissionais da escola, sem afinação entre as posições que circulam por diversos espaços, as atenções que deveras se propõem para os alunos, encontram-se em dificuldades.

A gestão, diante de tais situações, promoveu um mutirão na escola, contando com alunos, professores e demais profissionais da educação, para fazer limpeza nos ambientes da escola (Figura 10). Planejou-se com estas atividades, trazer maior proximidade na comunidade, despertar o calor humano entre as pessoas, necessário para um trabalho assíduo nas injunções em que estamos, como trabalhos em mutirões, apresentados na Figura a seguir:

Figura 13: Mutirão de limpeza



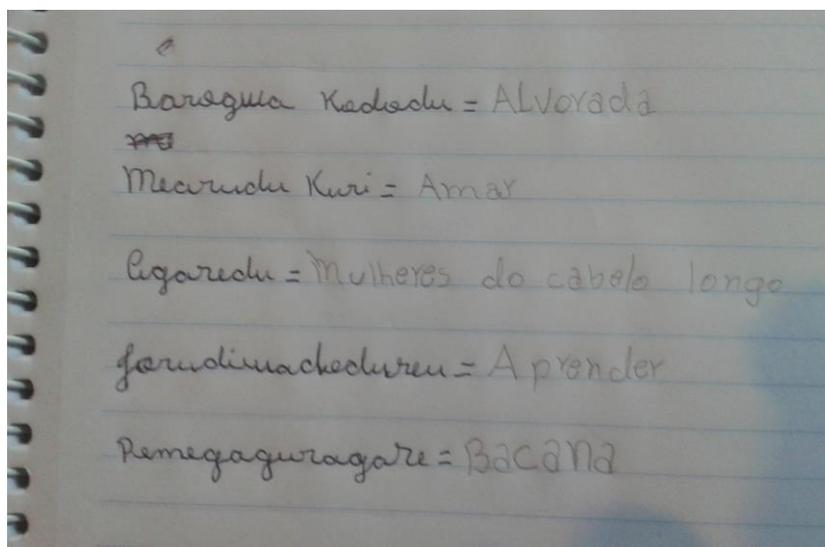
Fonte: arquivo pessoal.

O mutirão motivou a retomada das atividades escolares, pudemos estar juntos aos alunos, professores e gestores sem o distanciamento de autoridades.

Como uma das atividades previstas era o estudo de verbetes fora da escola, organizamo-nos para pesquisar nas famílias como fazem a leitura dos verbetes. A seguir, apresentamos duas listas de verbetes e a pesquisa dos alunos em suas famílias em busca de como falam sobre/das palavras escolhidas por eles. Em

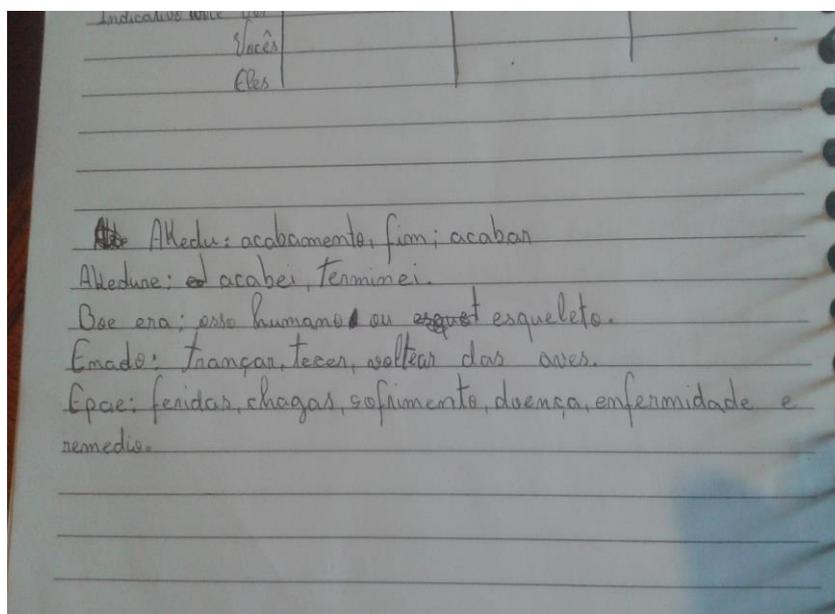
seguida, realizamos um debate em sala, já pensando na configuração de um glossário.

Figura 14: Trabalho de aluno



Fonte: Produzido pelo aluno.

Figura 15: Trabalho de aluno



Fonte: Produzido pelo aluno.

Os alunos dispõem de um dicionário, “Pequeno Dicionário Bororo/Português – A Serviço da Escola Bororo”, também o “Português/Bororo”, cedidos pelo “Centro de Cultura Pe. Rodolfo Lukenbein”, aqui de Meruri. Com o material temos a

possibilidade de leituras que nos interessa saber como se dá seu desempenho, seu processo de produção.

A devolutiva que temos dos trabalhos vem em duas vertentes, que só percebemos pela conversa que fluiu espontaneamente, em torno dos saberes da família e os valores esquecidos, ou que vão sofrendo transformações. Auroux(1992, p. 13) pontua que o trabalho com a HIL corresponderia a responder “sob que formas se constitui, no tempo, o saber lingüístico” e “como essas formas se criam, evoluem, se transformam ou desaparecem”.

Como visto, nossos estudos começam com verbetes que foram conversados, até mesmo entre os alunos, e depois nas famílias, ou no meio em que convivem, nos vários momentos que se tem, dependendo das programações das organizações na aldeia. As conversas foram feitas, informações foram levantadas, através das práticas orais. Registramos alguns apontamentos dos alunos que ainda preferem olhar “pelos/nos livros” que nos fatos, onde a língua produz outros sentidos em sua opacidade.

A seguir, trazemos as impressões de alunos sobre a Língua Bororo:

*Lá em casa disseram que é bom escrevê como tá no dicionário... falaram se eu não souber é pra procurá no dicionário... nós acha bom falá, mas tem gente que fala bororo que acha que nós tá brincando... lá em casa falaram que nós fala o que tá no livro e outras palavra também, mas na escola vale o que tá no papel... quando for fazê prova é bom escreve como tá no livro (dicionário), senão vão falar que nós não sabe nada de bororo. (ALUNOS 7º/8º, 2018)<sup>19</sup>*

Percebemos aqui o efeito de completude que os dicionários asseguram no imaginário desse aluno (ORLANDI, 2009, p. 20), mesmo sabendo falar na Língua *Boe Ewadaru*, permanece o sentido do que consta no dicionário.

A fala acima registra o reflexo de um ensino administrado, funcionando na escola com métodos que passam por um engessamento em seu fazer. A administração do ensino em seu cumprimento com o dever de ensinar. Um processo de hierarquia da dissimulação escolar, a escola tem função de dissimulação com hierarquias sociais, hierarquia de dons, méritos, competências; hierarquia de forças, a afirmação brutal de relações de força. “É a legitimação da perpetuação da ordem social”. (ORLANDI, 1983, p. 16 – 17).

<sup>19</sup> Falas de mais frequentes dos alunos nesta aula.

As sequências discursivas dos alunos são dizeres autorizados a partir de suas posições no funcionamento da instituição escola. São papéis institucionalizados que vão se naturalizando, para alunos e professores. Ao professor é legitimado e autorizado o saber, porém essa autorização não é dada ao aluno. As imagens de autoridade de professor estabilizam as relações de poder, separando adulto escolarizado que sabe e aluno que ainda não sabe. Tratam-se das formações imaginárias que a escola estabiliza e, conseqüentemente, determinam o funcionamento discursivo dos alunos.

Alguns alunos deixaram os trabalhos por fazer, acompanharam todo o processo interventivo, estiveram presentes nos debates e devolutivas dos trabalhos de seus colegas, contudo não apresentaram os seus próprios, ou o fizeram de forma incompleta. O que pudemos depreender do desenvolvimento do trabalho é que aguardaram durante todo o processo que alguém apontasse um trabalho que eles pudessem seguir, ou formas com os quais pudessem construir espécie de respostas para as suas atividades. Há sempre a possibilidade de leituras, um outro olhar sobre.

Trabalhos que parecem incompletos também fazem parte do nosso estudo. Orientados em Pfeiffer que nos auxilia a compreender os efeitos de sentidos das atividades recebidas em branco e as cópias dos verbetes, Pfeiffer diz que

é fundamental que façamos essas hipóteses; que sejam construídas condições para que o professor faça hipóteses; que a escola dê condições para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. [...] Ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual é abrir possibilidades para ouvir sentidos e, portanto, atribuir autoria ao sujeito. Atribuir autoria é abrir espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada. [...] se não olharmos para o processo de construção da posição de autoria (atribuir sentidos na inscrição histórica), manteremos o simulacro de autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal. (PFEIFFER, 2011, p. 240).

Outra apresentação trazida pelos alunos são as discussões decorridas da palavra *baito*, para a qual foi preciso promover um diálogo com muita espontaneidade para se fazer uma leitura. São sentidos que para se trazer para este espaço precisou passar por discussões entre os alunos, buscar afirmações de seus familiares ou de líderes da comunidade para levantarmos informações que

pudessem constar em nossas análises. O espaço para visibilidade das mudanças, as transformações que acontecem, fica condicionado a uma língua imaginária, ainda assim, o que é levantado, vem dar visibilidade ao processo e suas inovações, o afetamento da língua, do sujeito.

- *baito* e *baimanagejewu*:
- *baito* – uso popular;
- *baimanagejewu* – sentido etimológico<sup>20</sup>.

O uso que atualiza é *baito*, para se referir à casa central, casa dos homens, casa de reuniões, casa de rituais... como se simboliza na comunidade e varia com o momento sócio-histórico. As discussões que se seguem no entorno do verbete *baito* quer fazer buscar, seguir uma etimologia, ou seguir uma base dela, quando aparecem as explicações dos nossos alunos:

“*Baito* é dentro da casa, o nome certo é *Baimanagejewu*”.

Uma explicação, nessa base, pode reportar-se a

- **Bai** (*pl.* baidoge) s. – casa, choupana, rancho, folha de qualquer palmeira: **iwai** (minha casa); **awai** (tua casa); **uwai** (a casa dele, ou dela); **cewai** (nossa casa (*excl.*)); **pawai** (nossa casa (*incl.*)); **tawai** (vossa casa); **ewai** (a casa deles); **tuwai** (casa dele mesmo ou deles mesmos).

- **Toda** (**tada**) (*pron*)+*pp.* – nele, dentro dele. (*cf. toda pp.*).

Para esse caso, estaríamos falando em *baitoda*, dentro da casa, de acordo com o dicionário, “pequeno dicionário Bororo/Português: A Serviço da Escola Bororo” (OCHOA CAMARGO, 2005). Logo, em *baito* estaríamos falando em *dentro da casa*.

O que temos em pauta, consoante aos alunos é que os dois nomes são usuais e variam conforme quem usa.

---

<sup>20</sup> Sentido etimológico com circulação esporádica.

Os dois nomes valem (Aluno A);  
 Um é verdadeiro e o outro é falso (Aluno B);  
 Baimanagejewu é de função, baito é de festa, de reunião (Aluno C);  
 Baito é nome atual, baimanagejewu é nome de marigudu  
 (antigamente) (Aluno D). (ALUNOS 7º/8º)

A luta para se falar apropriadamente, e nesse caso, *baimanagejewu*, se percebe nos deslizamentos, quando se é para falar *baimanagejewu*, e as condições sócio-históricas estão na dinâmica processual, propiciando, criando outro real. Quando se pergunta, ‘onde vai ser a reunião?’ ‘A festa será onde?’ A resposta é *baito*, raramente aparece *baimanagejewu*. E aqui estamos num encontro entre o *boe ewadaru* e o *português*, cuja sintaxe não se acopla a outra. Elementos gramaticais que se dispõem para a construção de uma formulação se darão em falta ou troca, de uma para a outra.

Outra situação trazida para debate, decorrente do verbete *pemegare*, anteriormente relacionado, é uma forma criada pelos Salesianos para o enunciado *bem-vindo*, e que foi escrito, em formato de faixa, na parede do prédio da Missão Salesiana, “*Akaregodu Pemega*”, e que foi sendo reconstruído com o tempo, muitos querem e estão usando *tagaregodure du pemegare*, conforme a Figura a seguir:

Figura 16: Painel de abertura do ano letivo 2019



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi um acontecimento<sup>21</sup> que despertou certa vaidade na comunidade Boe, uma expressão ainda não existente que passou agora a existir. Foi muito veiculada, muito usada em diversas ocasiões. Alguns não concordaram com a forma, não viram um conteúdo. Ou ficou sem nexos. Também não se achou uma tradução para *bem-vindo*, ou uma sentença que pudesse se relacionar a isso. Os que se arriscavam diziam em “*akaregodure du pemegare*”, e isso foi ganhando adeptos. E embora ainda seja de tratamento investigativo, já se usa essa forma para situações de recepção. Guimarães nos diz que

não é um locutor que coloca a língua em funcionamento [...]. A língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição sujeito no acontecimento, e isto, por si só, põe a língua em funcionamento por afetá-la pelo interdiscurso, produzindo sentidos. (GUIMARÃES, 1995, p. 70).

Para a Análise de Discurso, o sujeito é histórico, marcado espacial e temporalmente. É, pois, um sujeito ideológico, que fala a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo outro. Sendo assim, afetado pela língua e pela história, o sujeito de linguagem é descentrado, um sujeito discursivo que funciona pelo inconsciente e pela ideologia (ORLANDI, 2012).

O sentido e o sujeito não são dados *a priori*, pois são constituídos pelo discurso e interpelados pela ideologia. Sabemos que na relação professor e aluno são instaurados conflitos de sentidos. Em sala de aula a heterogeneidade constitui o real. É nesse espaço que ocorre a estabilização de sentidos. Buscamos, portanto, trazer um olhar discursivo durante as atividades do projeto.

Compreendemos também que não há sentido sem interpretação, mas ao interpretar, o fazemos pela ideologia. Somos levados a interpretar constantemente qualquer objeto simbólico e nossos gestos de interpretação são conduzidos pela ideologia que nos interpela. Dessa maneira, “ideologia [...] é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. (ORLANDI, 2012, p.46). “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. (ORLANDI, 2012, p.17).

A ideologia, para a Análise de Discurso, direciona os processos de significação. A linguagem não é transparente e não carrega consigo os sentidos.

---

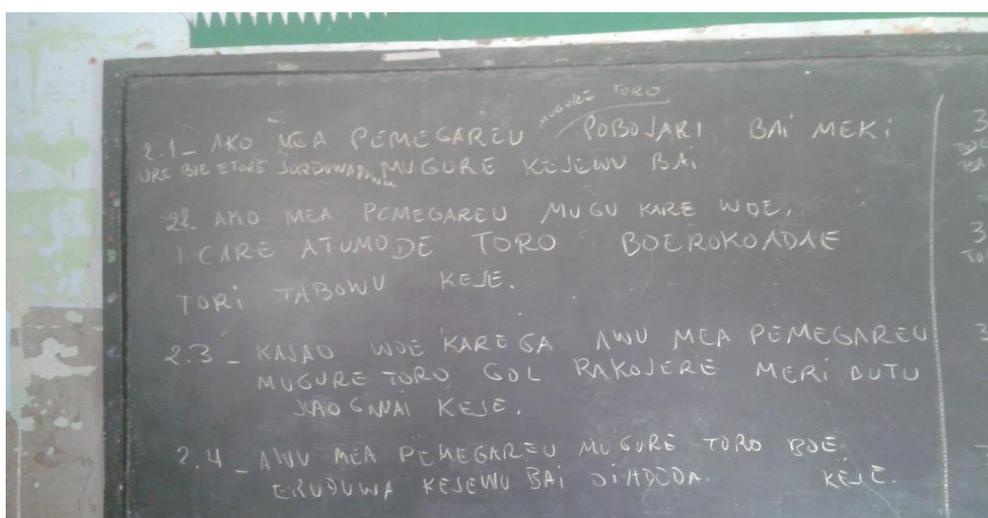
<sup>21</sup> *Akaregodu pemega*

Entretanto, o sentido também não pode ser qualquer um, pois é formado a partir da ideologia, são sentidos diversos, e alguns vão se configurando como evidentes. O sujeito produz efeitos de sentido pelos gestos de interpretação, tendo a impressão de que o sentido já está determinado e que não é possível outro que não fosse aquele, naturalizando a produção de sentidos na relação do histórico e do simbólico. (ORLANDI, 2012).

O projeto realizado com os alunos passou por diversas mudanças. Durante as aulas, em meio a discussões e perguntas dos alunos, o cronograma planejado foi sendo adaptado às programações da escola, conforme sua especificidade e a realidade em que o povo *Boe* vive.

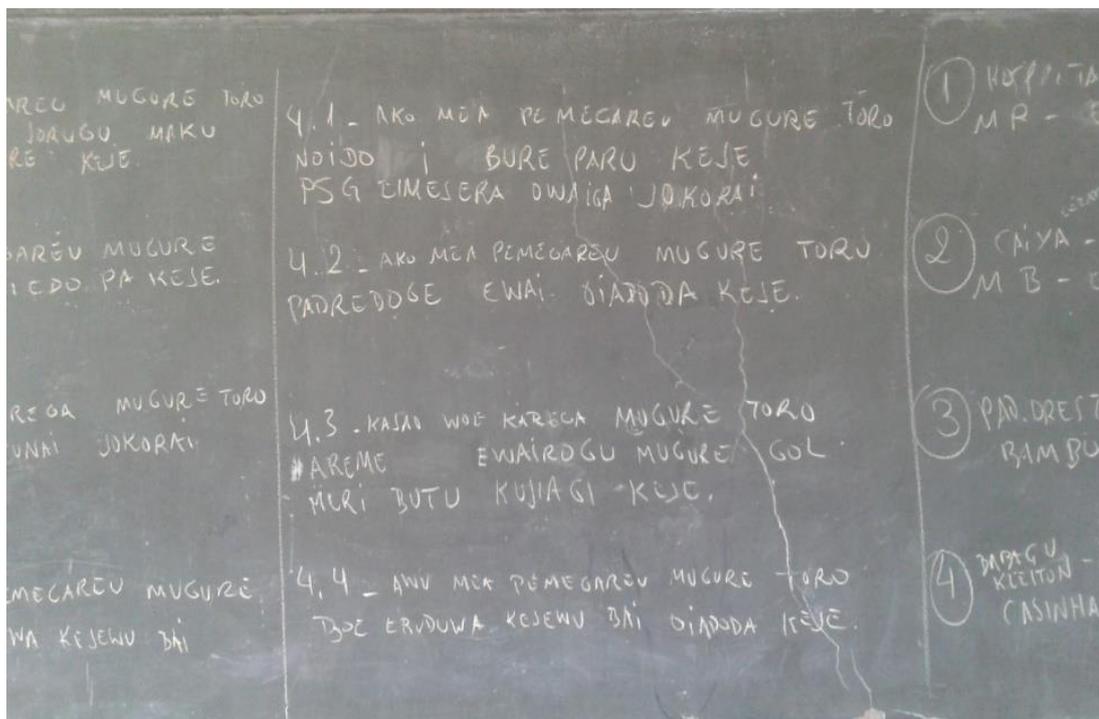
Uma atividade realizada para o encerramento do ano letivo de 2018 foi uma gincana, em forma de caça-ao-tesouro, com pistas em bororo, *Boe Ewadaru tabo*, para a qual fomos chamados a compor a equipe organizadora, e montar as pistas, escrevê-las na língua bororo, uma atividade que também não estava no nosso planejamento. Nossa participação pretendida teve que ser deslocada mais para a postura de observador que de tradutor. Deixar acontecer e perceber o funcionamento da língua que aqui encontrou um momento propício para a sua realização. As pistas foram escritas em português para serem escritas em bororo. O avanço foi gradativo, e ganhando ritmo e forma.

Figura 17: Pistas de gincana em Bororo



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 18: Pistas de gincana em Bororo



Fonte: arquivo pessoal.

As pistas trabalhadas no *Boe Ewadaru* foram elaboradas, após algumas tentativas, em uma sintaxe sistematizada pelo viés da gramática normativa, prezando por uma linguagem mais simples e administrada pelo dicionário, ‘que os alunos estudaram e que vão entender’, comentou um professor.

A gincana é uma iniciativa com o ensino de *Boe Ewadaru*, com a qual os alunos tiveram a oportunidade de acesso a um modo diversificado de aula, um outro tocar a língua, de um outro lugar, que não está no dicionário, na gramática, pois de algum modo, outras formas e/ou sentidos surgem naturalmente, a sua condição histórica que se relaciona com as condições do hoje, em meio a transação entre o Português e o *boe ewadaru*, e deste com outras línguas que de alguma forma vão estando nesse processo de constituição da língua, do sujeito.

Algumas palavras chamam a atenção pelo método com que foram construídas, quando se procurou pelas relações do objeto traduzido e os sentidos produzidos, ou suas funções com as condições de leitura dos alunos e suas práticas. Poderia fazer parte do glossário, contudo, apenas passou pelos alunos como parte da gincana, não tivemos a oportunidade de um debate para procedermos à análise das palavras, como as da pista 2.2 na Figura acima que diz: “*Ako mea pemegareu mugu kare woe, icare atumode toro Boe rokoadae tori tabowu*

*keje*”. Que seria “*sua pista não se encontra aqui, então siga para a quadra de esportes*”. Mas que vai haver discordâncias, tanto na redação no *Boe Ewadaru*, quanto na tradução que ora apresentamos. Mas o que nos interessa para o momento é a palavra *mea pemegareu*, aqui sendo pista, e *Boe rokoadae tori tabowu*, para se referir à quadra de esportes. Tais palavras foram inseridas em estruturas criadas para/nessa gincana, uma vez que não tínhamos visto ainda nada se referindo a tais enunciados.

Também faz parte de nossas atividades um trabalho com promoção do ser *Boe*, para o ano letivo de 2019, e já em sua abertura pudemos participar de uma amostra da disposição organizacional clânica dos *Boe*, um evento pensado e organizado através das professoras das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, do qual fizemos parte, apresentada na Figura a seguir:

Figura 19: Organização clânica dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Há em todo sujeito uma necessidade de laço social que sempre estará presente ainda que ele viva em outras condições, outras possibilidades. Ao individuar-se, ao mesmo tempo identifica-se e projeta-se em uma posição-sujeito, na

sociedade, representando-se como parte do grupo a que “pertence”. Tomamos Orlandi (2011) para dizer que

na perspectiva discursiva que o efeito de pertencer ao grupo é uma das ilusões que o liga a suas condições sociais de existência. E mais do que símbolos comuns é o imaginário que solda o grupo. A metáfora do grupo-corpo acalma a angústia da cisão do sujeito. O que é uma denegação também da diferença entre o sujeito singular e o grupo. (ORLANDI, 2011, p. 23).

Nesse imaginário de pertencimento a um grupo, conforme a autora, temos também uma possibilidade de avaliar as atividades que irão configurar o glossário. Assim, no discurso não está a presença física do sujeito, mas a representação de lugares determinados por formações imaginárias, que significam nele, por ele.

O evento foi bem participado e bem recebido pela comunidade, e tanto alunos como pais percebem outras formas de dar visibilidade a valores que vão ficando com o seu tempo, no seu momento em que significa. E vemos um pouco disso ser ressignificado no desfile que deu visibilidade aos clãs e seus integrantes. É um novo olhar para se trabalhar as aulas de Saberes Indígenas, da matriz curricular, não em sala, com os enquadramentos típicos de fazer as aulas, mas com outro formato, com procedimentos práticos.

Uma atenção às Leis que amparam a escola indígena se faz com uma parte específica na matriz curricular da escola indígena, em que antes apresentava como disciplina ‘Língua Materna’ e ‘Práticas Agrícolas’ e após longos embates com o governo do estado e nacional, implantaram na matriz: ‘Língua Indígena’, ‘Práticas Agro-ecológicas’, ‘Práticas culturais’, ‘Tecnologia indígena’. Disciplinas que os próprios indígenas implantariam em suas escolas conforme suas peculiaridades, contudo chegou o produto pronto, já inserido na matriz, e ainda não se tem clareza do que ou como trabalhar tais disciplinas.

Para dar mais sentido às aulas, pensamos com outros professores em reunir todas as disciplinas e fazer uma aula prática e a teoria como orientações que seguem os *Bakaru* (mitos) e outras histórias que podem dar suporte aos trabalhos, podendo ser antes, durante e/ou depois das atividades, sendo a primeira atividade o tecido do *akigu* (faixa que se usa como adorno da cabeça, bracelete, e espécie de cinta). Atividade esta que não estava no nosso planejamento, mas, aprovada a proposta, nos colocamos ao trabalho.

Figura 20: Alunos buscando materia-prima para aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 21: Ambiente preparado para aula de *AKIGU*



Fonte: Arquivo pessoal.

Para dar andamento ao trabalho precisamos adentrar a mata, nas margens do rio que corre em volta da aldeia, em busca de material de suporte a outra etapa da atividade. Deixamos, assim, o ambiente preparado para as próximas aulas.

Figura 23: Trabalhando o *AKIGU*

Fonte: Arquivo pessoal.

Na Figura acima, temos a outra etapa da atividade em andamento, a confecção do *akigu*.

Os trabalhos com o *akigu* (uma faixa em que cada clã tem o seu com desenhos pertencentes à linearidade matriarcal) deu abertura para se lançar um olhar mais próximo e atento à vivência da língua, como se relacionam entre si e como o trabalho abre outras possibilidades.

O método causa preocupação na comunidade, a aula tem mais um tom aproximado de um “dia letivo para diversão”, um dia que “não tem aula”, ou em que “os alunos ficam só brincando”. E é um pouco disso que acontece, e viabiliza um fazer pedagógico em que é possível acompanhar/orientar/perceber o aluno em seu trabalho de construir um seu objeto em relacionamento com o meio e com a língua em que seu uso acontece sem exigências explícitas.

As aulas em funcionamento despertaram um outro ambiente na escola, em que os alunos puderam estar mais juntos um do outro, acompanhando as etapas de fabricação e, para tanto, a prática da língua se faz naturalmente gerando a possibilidade de observarmos o movimento que ela faz em situações diversas. Os alunos tinham mais liberdade para falar, não tudo, mas alguns fragmentos começaram a surgir em vários momentos da atividade, os nomes dos clãs aparecem

constantemente, as palavras *marigu* (vamos), *tariga* (faca), *akigu* (linha) vão aparecendo mais constantemente, e de forma espontânea.

Percebemos o quanto a língua, em sua fluidez, vai se constituindo em seu meio sócio-histórico, as normas vão ficando em seu lugar de conformação, de conformar e um fazer conformar. E nesse ínterim, a resignificação, os deslocamentos que vão se fazendo com as injunções do nosso fazer de todo dia.

### 3.2 APONTAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE UM GLOSSÁRIO

Seguindo as pesquisas de Auroux (2014) e de Nunes (2010), retomamos com os alunos a mudança que a língua vai tendo na história. Nunes diz que as listas de palavras precedem o glossário e os glossários precedem os dicionários. Mas a existência de um não substitui a necessidade do outro.

Compreendemos, pela Análise de Discurso, que o sentido é uma relação determinada do sujeito afetado pela língua, com a história. Essa relação é realizada pelos gestos de interpretação que o sujeito dá à língua, com a história e com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. (ORLANDI, 2012).

Retomamos aqui, conforme Orlandi (2009), que produzir sentidos é sempre uma relação de repetição histórica, já que como sujeitos da história e da ideologia, repetimos pela memória discursiva dizeres já formulados e “esquecidos”. Ao enunciar, os alunos são interpelados pela ideologia, para produzirem sentidos. As posições discursivas são determinadas pelas condições de produção em que se dá a enunciação. Para se pensar no glossário como efeito de produto, os alunos vão se posicionando conforme os trabalhos foram lhe despertando olhar atento nos sentidos.

Para a Análise de Discurso, o sujeito discursivo é definido pela sua posição-sujeito na cadeia do discurso, a partir da qual ele fala. Cada sujeito tem um lugar social e uma posição, sendo o modo como ele ocupa essa posição inacessível a ele, pois ele não tem consciência do interdiscurso que o constitui. A partir da posição-sujeito, Orlandi (2012) define a noção de relação de forças:

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se ele falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na 'comunicação'. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2012, p. 39-40).

Orlandi esclarece que atravessado pela língua e pela história, partindo do imaginário, o sujeito só tem acesso à parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e sujeito à. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também a imagem da posição-sujeito interlocutor (quem é ela para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?) e, também, a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?) e, pois, todo um jogo de palavras que preside a troca de palavras. (ORLANDI, 2012, p. 40).

Trabalhar com um glossário, na perspectiva discursiva, diz-se de um trabalho de "confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e Instituições". (ORLANDI, 2012, p. 42).

Compreendemos, em Orlandi (2012), que não é o que está sendo dito, ou quem diz que determina o sentido, pois os sentidos vão além das palavras. O sentido é determinado pelas condições de produção, pelas relações que o dizer estabelece com a sua memória e pela sua associação a uma certa discursividade.

Sujeitos situados em um mesmo contexto sócio-histórico, e a partir de uma mesma formação discursiva, podem concordar ou não com certo sentido dado a um enunciado. A formação discursiva é definida, pela Análise de Discurso, como "aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito". (ORLANDI, 2012, p. 43).

Entretanto, dentro do próprio funcionamento das formações discursivas há heterogeneidade e contradição. Os sentidos são múltiplos e são dependentes das formações discursivas, que são resultado das formações ideológicas. Assim, não há sentido que não seja determinado ideologicamente. O sujeito da Análise de Discurso é, portanto, caracterizado pela dispersão em expansão, já que perde seu centro, e incorpora um discurso heterogêneo, assumindo diferentes vozes sociais.

Orlandi (1987), ao observar os diferentes modos de funcionamento da linguagem, aborda três tipologias de discursos, que se distinguem com base no grau de polissemia: o discurso lúdico, cuja polissemia é aberta e há circulação de diferentes sentidos, pois os interlocutores estão expostos ao referente; o discurso polêmico, com a polissemia controlada, em que ocorre a disputa e tentativa de controle do referente por parte dos sujeitos e discurso autoritário em que a polissemia é contida, ou seja, não há interlocução entre os sujeitos envolvidos, próprios do discurso escolar.

Amparado nas pesquisas de Aurox, Nunes e Orlandi, em conversa com os alunos, abrimos condições para que eles compreendessem sobre a incompletude da língua. Relembrei com os alunos das possibilidades de construção, diferença dos sentidos dos verbetes, em que as explicações do dicionário não se aplicam, integralmente, em nossa leitura.

A língua tem unidade, tem uma ordem própria, mas não é um sistema fechado, nem perfeito. As palavras são carregadas de sentidos e nem todos os sentidos estão nos dicionários. Conforme Orlandi,

[...] a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. [...] O lugar da falha e da incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança o equívoco. (ORLANDI, 2009, p. 12)

Com o efeito de incompletude que perpassa nossa laboriosa construção que busca deslocar a ação pedagógica, chegamos aos efeitos de glossário, selecionando algumas palavras e suas relações com os sentidos em que são partes constitutivas. Como nossa primeira atividade foi com dicionário, o trabalho dos alunos seguiu um formato parecido, com informações ao lado de cada verbete. Desta feita, pensamos junto com os alunos em fazer o glossário, apresentando, antes dos nossos trabalhos, os registros que aparecem nos dicionários, uma vez que esses foram feitos pelos missionários Salesianos em contato com outros Boe mais antigos. Nosso objetivo foi mostrar as proximidades e/ou distanciamentos entre os sentidos em funcionamento na comunidade e no dicionário.

A seguir, apresentamos nosso trabalho em forma de um glossário, constituído de verbetes selecionados pelos alunos do 7º/8º ano da escola em Meruri.

## 3.2.1 DOS VERBETES AO GLOSSÁRIO

I- (?)

1997: i - *Pron.pess.pref 1ª pess.sing.m/f.*- eu, me. Mim, -migo, meu, minha, meus, minhas.

i – Posposição;

i – sufixo verbal indicando gerúndio ou tempo passado;

i - árvore

2005: i - *Pron.pess.pref 1ª pess.sing.m/f.*- eu, me. Mim, -migo, meu, minha, meus, minhas.

i – Posposição;

i – sufixo verbal indicando gerúndio ou tempo passado;

i - árvore

Sentidos do verbete *i* elaborado com os alunos:

Árvore	É um sentido evidente, já trazido pelo dicionário e que é repassado nas aulas de língua bororo
Manga	Nesse caso, refere-se à planta mangueira, é uma árvore com várias plantas pela aldeia
Folha	Refere-se às partes da árvore, como sendo a própria árvore, outros Boe usariam outros termos para folha, sentido estabilizado
Galho	Percebe-se aqui a parte pelo todo

PEMEGARE (?)

1997: Não encontramos o verbete, encontramos *pemega* – s./adv./adj./v. – bondade, saúde, beleza, acabamento, ordem; bem, bom, estar bem.

2005: Não encontramos o verbete, encontramos *pemega* – s./adv./adj./v. – bondade, saúde, beleza, acabamento, ordem; bem, bom, estar bem.

Sentidos do verbete *Pemegare* elaborado com os alunos:

Bom, estar bem	Sentido trazido no dicionário;
Quando vai cumprimentar	É um uso de todos os dias para se comunicar com alguém, abrir conversa, puxar assunto

Para saber se está bem	Usa-se para perguntar a alguém sobre o seu estado de espírito, ou de saúde física
Para dizer que está bem	É um dizer sobre o estado de saúde
Para dizer que não está bem, mas não está mal	Se diz apenas para sustentar o assunto, dar continuidade na conversa
Para dizer que está mal	Nem sempre se está bem, mas ainda assim se diz que está bem
Para dizer que está gostoso	É dito, também, na hora de se alimentar
Para dizer que está bom, foi bom	Se diz de eventos, circunstâncias
Obrigado(a)	Usa-se em sentido de gratidão

### MARIGU (?)

1997: adv. – depressa, vamos.

2005: adv. – depressa, vamos.

Sentidos do verbete *Marigu* elaborado com os alunos:

Vamos	Sentido estabilizado, o que está no dicionário;
Vem	Movimento de vir (condições de produção)
Não fique parado Perigo à vista	Dependendo do tom da voz, pode indicar alerta
Marigamos	Também é usado uma nova forma, transformada a partir do <i>marigu</i> bororo e <i>vamos</i> do português;

### POGORA JIWU (?)

1997: s. – calça.

2005: s.- calça.

Sentidos do verbete *Pogora jiwu* (*pogora jiu*) elaborado com os alunos:

Calças	Sentido estabilizado pelo dicionário
	O que circula hoje no meio comunitário, para dizer do tamanho

Calcinha	da peça
----------	---------

### **BETUREBOE (beturebe) – (?)**

1997: s. – doce, alimento doce, coisa doce.

2005: s. – doce, alimento doce, coisa doce.

Sentidos do verbete *Betureboe (beturebe)* elaborado com os alunos:

Açúcar, refrigerante	Pode ser açúcar ou refrigerante Depende da situação
Menina	Nas conversas entre os homens pode ser menina
Delícia	É uma formulação que indica sensualidade

### **IABOE (iabe) – (?)**

1997: pron. Ind. – alguém, alguma pessoa, algo, alguma coisa, outro, outra, outra coisa.

2005: pron. Ind. – alguém, alguma pessoa, algo, alguma coisa, outro, outra, outra coisa.

Sentidos do verbete *Iaboe (iabe)* elaborado com os alunos:

Algo, alguma coisa	Pode ser qualquer coisa. Coisa que a gente não sabe, ou esqueceu o que é, ou esqueceu o nome.
Parte genital	Dependendo da situação e de quem fala, os sentidos são moventes, produzidos conforme as condições de produção, podendo ainda se referir tanto ao masculino como ao feminino, ou um outro objeto, alguma coisa que se evita falar sobre.

### **IABOEREU (labureu)**

1997: (f. iaboereudo, PL. iaboereuge) pron. Ind. – alguém um outro, um fulano.

2005: (f. iaboereudo, PL. iaboereuge) pron. Ind. – alguém um outro, um fulano.

Sentidos do verbete *Iaboereu (labureu)* elaborado com os alunos:

Algo que se parece com a coisa	Quando falamos de algo em comparação com outra.
Parte genital (feminino/masculino)	Uma forma de falar em outros termos.

### KAGARIGA (?)

1997: kogoriga (kógoriga ou kagariga) s. – galo, galinha.

2005: kogoriga (kógoriga ou kagariga) s. – galo, galinha.

Sentidos do verbete *Kagariga* elaborado com os alunos:

Os meninos	As meninas dizendo dos meninos
As meninas	Os meninos dizendo das meninas
Os traíra	Quem não cumpre com as normas de um casal
Pessoa alheia	
Assanhada	Outros sentidos

### IOKU KABIDU (?)

1997: Não encontrado.

2005: Não encontrado.

Sentidos do verbete *loku kabidu* elaborado com os alunos:

Limpar os olhos	Sentido que acompanha uma estabilização gramatical, buscando uma literalidade.
Colírio	Produto de limpeza dos olhos.
Alguém	Alguém que é bonito(a), fazendo bem às vistas

### BIARAKA (?)

1997: Não registrado.

2005: Não registrado.

Sentidos do verbete *biaraka* elaborado com os alunos:

As bias	Reconstrução de biaraka
Gays	Homossexuais
Pobogo	Na língua <i>Boe ewadaru</i> seria veado
Homossexual	Masculino e/ou feminino

Este formato de trabalho de um glossário é resultado de esforços entre alunos e professor, por entre imprevistos sucessivos nas programações escolares. Finalizamos nossas atividades de pesquisa compreendendo melhor o modo como a língua faz movência, dando visibilidade ao processo constitutivo da língua e como ela se refaz no contato entre os sujeitos e entre outras línguas, nas suas condições sócio-históricas. Os alunos são partes fundamentais e importantes desse trabalho para o nosso deslocamento pedagógico e para os próprios alunos em suas formas de pensar a língua e a leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de um projeto de intervenção, tendo como condições o espaço de escolarização em que a educação vem constituída por relações pedagogizantes é estar nas derivas que vão nos dando sentidos diversos no fazer interventivo. Um trabalho cheio de caminhos incertos, mas que buscou encontrar histórias encobertas pelos nossos métodos bem direcionados com o qual vimos afetados no processo escolar e que constituem nosso fazer pedagógico.

O querer fazer uma escola que seja do povo *Boe* é um trabalho que vem criando discussões, causando dissabores em meio ao processo educativo que constitui nossa escolarização. Devemos lembrar que a escola teve seus “grandes feitos”, discurso que circula em Meruri e seu entorno, enquanto administrada pela Missão Salesiana, até o ano de 2012, quando a escola passa a ser administrada pelos próprios *Boe* e passa a ter uma programação mais indígena. Talvez uma vontade de cada qual em tocar um objeto ainda não tocado, uma vontade de todos, e que também vai gerando certa fragmentação do povo em se tratando de seu conjunto, de sua tenacidade necessária nos embates pela causa do povo *Boe*, quando se individualiza pela institucionalização escolar e em outros âmbitos.

O compromisso em desvendar o que seja uma escola, qual o seu papel, que coadune com as vontades de um povo que anseia por ter uma educação em que se possa conhecer mais a língua e sua historicidade com todos os envolvidos no que temos como processo educativo, e que não se restrinja à escola. Todo o complexo que perfaz a conjuntura de Meruri faz, de alguma forma, a educação que temos em Meruri, contudo, a escola é muito cobrada quando se trata da educação de Meruri, uma responsabilidade tamanha, e que vai além de métodos escolares.

A execução do nosso plano de ação para este projeto previa uma apresentação do projeto, aos alunos e gestão, considerando a postura cerimoniosa que o povo tem. Construção do arquivo de leitura a se dar com os alunos manuseando os materiais, pesquisa de verbetes nos dicionários e na comunidade fora da escola, para uma exposição na escola, e configuração de um glossário.

Contudo, temos ainda um processo inicial em nos situar com relação a gestão de pessoas, ações pedagógicas e os meios burocráticos que o sistema do estado nos traz. Todo o tempo de um trabalho mais próximo do aluno, e os demais

integrantes da escola, é tomado para preenchimento de dados numéricos que interessam ao estado para construção de estatísticas, o que incidiu em nosso planejamento.

Com os alunos tivemos um trabalho muito divertido e instigante. Temos o hábito de trabalhar com várias línguas, ou um pouco delas nas aulas que fazemos, passando entre a Língua Portuguesa mais clássica, a nossa Portuguesa de uso, pela Língua Inglesa, seja de pronúncia britânica ou americana, seja pelo *Boe Ewadaru*, dentre outras com as quais vamos sendo tomados pela história. E quando trazemos o nosso trabalho a ser construído com os alunos, gera um clima de satisfação muito grande, sem falar na ansiedade que toma conta da turma que já quer dar início aos trabalhos.

O que gera um certo desconforto é saber que a escola ainda tem dificuldades em manter uma regularidade nas programações planejadas, o que viria a causar desânimo no decorrer da execução das atividades do projeto. Como aconteceu, sem desmerecimento dos trabalhos e empenho dos alunos.

A ação de pesquisar os verbetes, no dicionário e na comunidade, se deu em um trajeto intermitente de aulas, e dias sem um encontro com a turma toda. Em dias de aulas, toda a turma estava presente, em outras havia faltas. Muitos encontros se faziam, em dias sem aulas, com alguns alunos, fora dos ambientes da escola. Em dias de aulas normais, então tínhamos a turma toda, por assim dizer, e prosseguimos a procura da movência da língua, encontrar outros sentidos, para além dos sentidos estabilizados, buscar historicizar os verbetes em estudo. Com a falta de alunos, procuramos nos aproximar dos alunos em suas famílias para os trabalhos do nosso projeto.

Uma das questões que marca muito nesse estudo é trazida pelos alunos, que sabendo agora, que os sentidos são produzidos pelas condições de produção, trazem a pergunta: “*uma palavra tem muitos sentidos, e por que tá errado de um jeito e certo de outro?*”. Ao que vamos intervindo, reportando aos fatos por onde transita a língua, e o anseio e o desejo que se fale a língua na posição de quem fala, e sem considerar a posição de quem quer que se fale, e que possui muitas outras histórias. Ou mesmo criar situações através da língua que mantenham um certo favoritismo é uma questão a se analisar nas injunções em que o político afeta língua.

Os alunos têm alguns conhecimentos que vão ajudar no re-tocar a língua, quando me trazem: “... *professor, a língua não tem fim então, né? Ela vai sempre*

*continuando os sentidos...*” E o fim aqui abordado não se trata de uma língua deixar ou não de existir, mas trata-se bem do estudo em andamento, de que a língua não é estável, vai passando por caminhos sinuosos, os meandros em que vai se fazendo.

A nossa exposição não se deu como planejado, as mudanças nos planos da escola foram fazendo alterações na execução do projeto, de forma que fizemos uma socialização entre os próprios alunos, em geral do fundamental, discutindo os sentidos possíveis para determinadas situações em que fizemos parte de muitas conversas transcorridas nos corredores da escola por onde os alunos transitavam, nem sempre para tomar água ou ir ao banheiro, mas para muitos outros assuntos, onde pude constatar que também passava pela conversa o estudo dos verbetes e que ali fluía com maior facilidade que em sala de aula. E isso causou preocupação, quando queremos uma aula normal em sala de aula, dentro do horário pré-estabelecido para repasse de conteúdo e visibilidade a uma regularidade no fazer escola, como tem sido concebida ao longo de sua existência em nosso meio, povo Boe em Meruri.

Depois de estudos e conversas, análises das situações em que se encontravam as palavras, chegamos ao efeito de fecho. Seleccionamos, juntamente com os alunos que compõem a turma, algumas palavras e demos andamento ao glossário, com certa preocupação com eventuais críticas, sem falar que o referido glossário não será um trabalho concluído como temos a ilusão de um trabalho pensado, executado e finalizado. Vai sempre precisar ser refeito, dado a movência da língua e sua incompletude. Mas tem um efeito de estudo, de uma pesquisa que pretende dar visibilidade aos efeitos de sentidos, às mudanças da língua na história, história esta não cronológica, mas nas possibilidades de simbolizar. De se falar dos muitos pontos de deriva que uma palavra abre ao ser deslocada em diferentes condições de produção. Temos uma base de reflexão para sabermos como estamos fazendo com a língua, na língua.

O estudo dos verbetes pode promover uma abertura para se iniciar um trabalho com tecnologia linguística a partir do olhar-leitor do próprio *Boe*. E de o povo ir se refazendo pela resistência que se instaura a cada novidade que emerge no processo de mudanças.

O trabalho com a língua bororo vai continuar sendo de muitos movimentos, persistências, como já acima referido. A língua bororo é um objeto protegido por muitas assistências existentes e que se criam a/em cada re-toque que se dá a ela.

Esse viés deve nos mostrar os vários caminhos de constituição da língua e onde nos encontramos para tomá-la em nossos estudos, ou ser tomados por ela. Mexer com a língua teve sempre muitos sentidos e direções.

Estamos acompanhados dos anseios de nosso povo, que diz, “*não pode deixar de falar a língua, mas tem que ser a nossa língua, não a de lá, ou de cá, é a daqui*”. Pensamos que todo trabalho é um modo de se acessar a língua, e nos fazemos dela, com ela. Nós existimos na língua, pela língua, no sentido de através, e assim sempre atravessados, afetados por dizeres já ditos e esquecidos, e que vão se refazendo na movência da língua.

## REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Antônio Hilário. **Currículo e cultura entre os Bororo de Meruri**. Campo Grande: UCDB, 2001.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- AUROUX, Sylvain. **Filosofia da linguagem**. Trad. por Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2009.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Orlandi- 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.
- BARROS, E. P., de. BORDIGNON, M. **Jarudori: Estudos e Levantamentos Prévios Histórico-Antropológicos**. Cuiabá – MT, 2003.
- BORDIGNON, Mário. **Róia e baile: mudança cultural bororo**. Campo Grande: UCDB, 2001.
- BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade: esudantes indígenas em escolas urbanas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Set 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Coninuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Final [da] **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2014.
- CAMARGO, Gonçalo Ochoa. **Boe ewadaru = a língua bororo: breve histórico e elementos de gramática**. Campo Grande: UCDB, 2014.
- ENAWURÉU, M. B. **Os bororos na história do centro-oeste brasileiro: Bóe e-ró marigudúo**. Campo Grande-MS: CIMI, 1987
- GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. **Introdução às Ciências da Linguagem: a palavra e a frase**. Campinas: Pontes, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade**. Tradução SILVA, Tony Tadeu; e LOURO, Guacira Lopes. 4 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- NUNES, J. H. **Dicionário no Brasil: Análise e história**. Campinas: Pontes, 2006.

NUNES, J. H. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas**. Letras, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008

NUNES, J. H. **Dicionários: história, leitura e produção**. Revista de Letras (Taguatinga), v. 3, n. 1/2, p. 06-21, set. 2010. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewArticle/1981>.

OCHOA, Gonçalo. **Pequeno dicionário bororo-português: a serviço da escola bororo**. Campo Grande: UCDB, 1997.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo. **Pequeno dicionário bororo/português**. 2 ed. Campo Grande: UCDB, 2005.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo. **Pequeno dicionário português/bororo**. 2 ed. Campo Grande: UCDB, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra À Vista!:** Discurso do confronto: Velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; I Campinas, SPI: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, Eni P. **Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Língua Brasileira e outras histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD – 69)**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**, 3 ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso: Estrutura ou acontecimento?** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PFEIFFER, Claudia C. **Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade construída publicado em Análise de Discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: Editora RG, 2011.

PETRI, Verli. Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária, In: SCHONS, Carme; CAARIN, Ercília (org.). **Língua, escola e mídia: em(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 25-33, 2001.

RIZZINI, I. Educação popular na Amazônia Imperial crianças índias nos internatos para formação de artífices. Págs. 133-170. In.: SAMPAIO, P. M. et al (orgs.). **Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006.

PEDRO, A. et al (Orgs.). **História do mundo ocidental**. São Paulo: FTD, 2005.

SIQUEIRA, E. M. **As Minas de Cuiabá: primeiros tempos**. In.: Revista da Universidade Federal de Mato Grosso, ano II, nº 01, jan./abr., 1982.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, André (Orgs.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao proeto de escola./ Darlene Taukane... (et al)**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

VELASCO, Fernando Antônio. **Boe eiedodu e a onomástica Bororo – um estudo preliminar dos nomes pessoais / Fernando Antônio Velasco – 2018**.

## ANEXOS

### ANEXO A – Cronograma Inicial do Projeto

AÇÃO	PERÍODO	DURAÇÃO
1. Conversa com os alunos para propor o projeto	Dezembro/2017	02 horas-aula
2. Apresentação do projeto à escola (coordenação, direção, professores, CDCE)	Maio/ 2018	02 horas-aula
3. Apresentação do projeto aos alunos		02 horas-aula
4. Estudo para composição do arquivo e leitura (alunos e professor)		02 horas-aula
5. Seleção de material do arquivo de leitura (alunos e professor)	Junho/2018	03 horas-aula
6. Pesquisa de verbetes (os alunos desempenham o trabalho com supervisão do professor)		04 horas-aula
7. Apresentação no grupo de estudos		02 horas-aula
8. Exposição em cartazes nos ambientes da escola		02 horas-aula
09. Pesquisa na aldeia para verificação de como os verbetes em estudo circulam no cotidiano	Julho/2018	04 horas-aula
10. Pesquisa na aldeia, busca de sugestões de verbetes para estudo (continuação)		04 horas-aula
11. Retorno ao grupo de estudos		03 horas-aula
12. Exposição em cartazes nos ambientes da escola	Agosto/2018	02 horas-aula
13. Produção do glossário		04 horas-aula
14. Avaliação dos trabalhos (alunos e professor)		02 horas-aula
15. Planejamento para exposição dos estudos realizados à comunidade		02 horas-aula

16. Evento de apresentação dos estudos realizados à comunidade	Setembro/2018	04 horas-aula
--	---------------	---------------

## ANEXO B – Cronograma do Projeto – alterado

	Ação	Data	Carga horária
Maio	Apresentação do projeto à gestão	14	02
	Apresentação do projeto aos alunos	15	02
	Estudo de glossários diversos	17	03
	Organização do arquivo de leitura	21	02
	“	22	02
	“	24	02
	Estudo de verbetes	28	03
	“	29	03
	“	31	03
	Junho	Pesquisa na comunidade	04
“		05	04
“		07	04
Análise da pesquisa		11	03
“		12	03
“		14	03
“		18	03
Análise dos dizeres do povo e no dicionário		19	03
“		21	03
“		25	03
Exposição na escola		26	03
Seleção de verbetes		28	03
Ju lh o		Seleção de verbetes	02

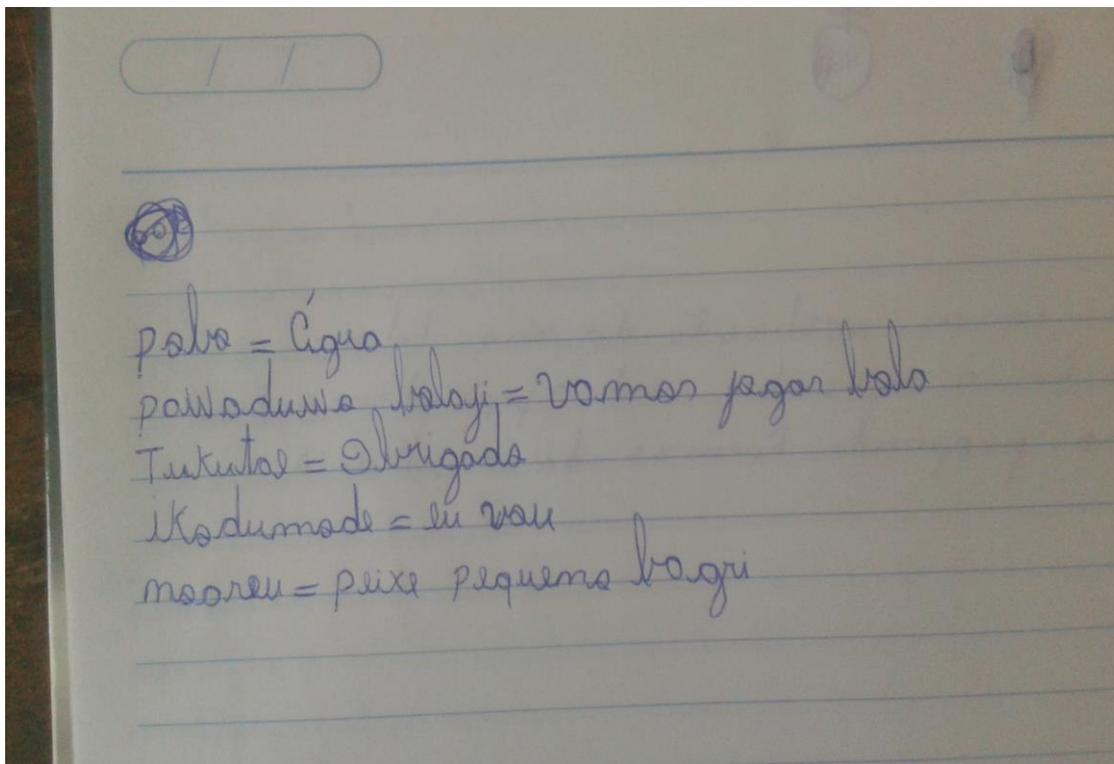
	“	03	03
	Avaliação do trabalho	05	03
	Organização do material	09 – 14	
	Retomada de leituras	15 – 21	
	Início da dissertação	22 - 31	
Agosto	Preparação para apresentação dos trabalhos à comunidade	06	03
	“	07	03
	“	09	03
	“	10	03
	Apresentação dos trabalhos/encerramento	20	04
	Dissertação	21 - 31	

## ANEXO C – AULA DE AKIGU

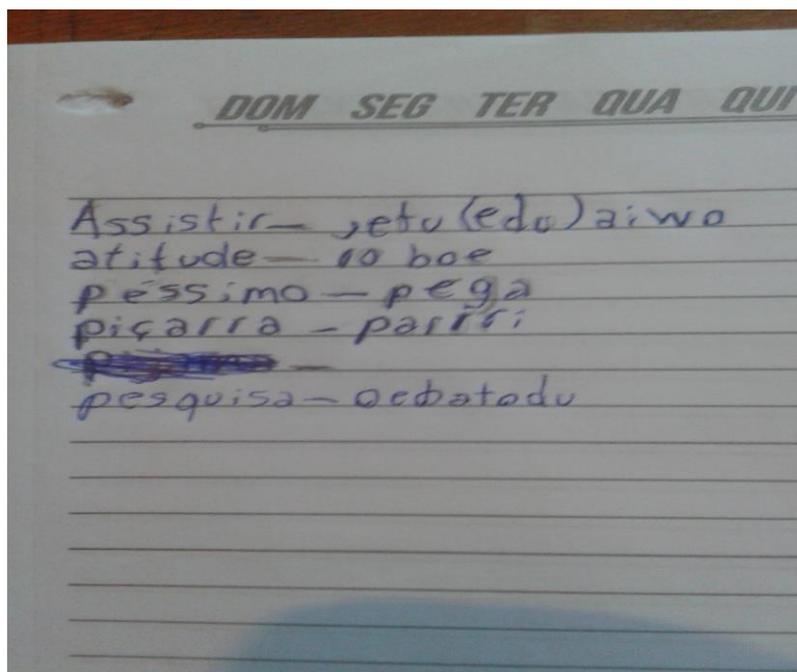


## ANEXO D – Atividade com os verbetes.

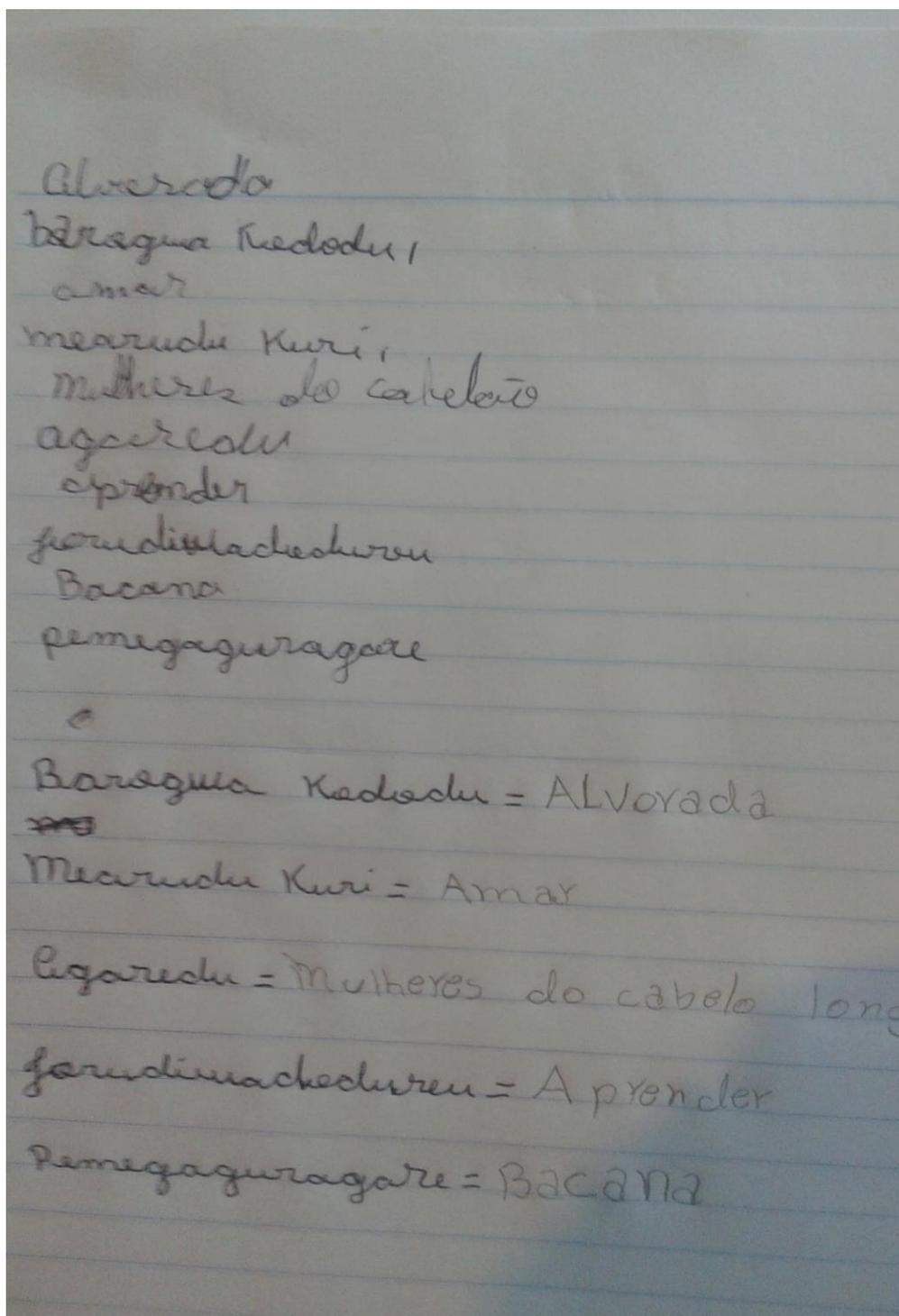
Atividade de consulta ao dicionário



Atividade Alun@ A

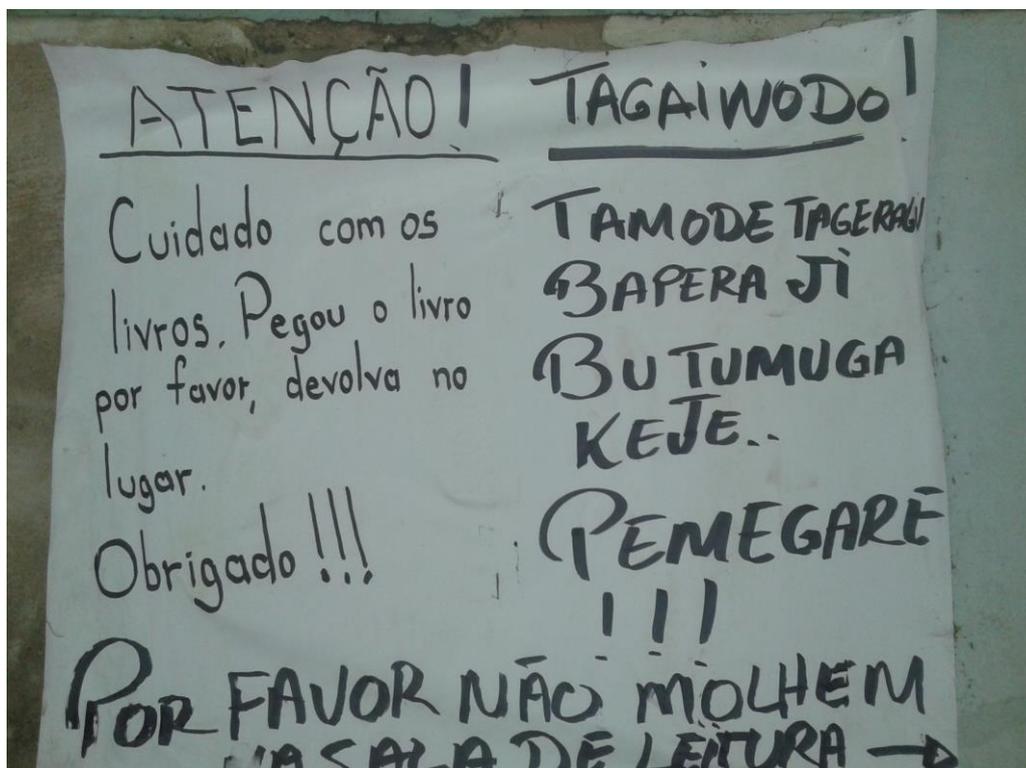


## Atividade Alun@ B



## Atividade Alun@ C

## ANEXO E - CARTAZ DE AVISO AOS ALUNOS



Fonte: Arquivo pessoal.

## ANEXO F: AMBIENTE PARA TRABALHAR O AKIGU



Fonte: Arquivo pessoal.

## ANEXO G: AKIGU EM CONFECÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal.

## ANEXO H: CARTAZ DE ABERTURA DO ANO LETIVO 2019



Fonte: Arquivo pessoal.

## ANEXO I: EXPOSIÇÃO CLANICA DOS ALUNOS BOE NA ESCOLA DE MERURI



Fonte: Arquivo pessoal.

## ANEXO J: EXPOSIÇÃO CLANICA DOS ALUNOS NA ESCOLA DE MERURI



Fonte: Arquivo pessoal.

## APÊNDICE



Painel de abertura do ano letivo 2019

## Quando a Língua Faz Movência. Construção de um Glossário na Língua Boe.



Meruri, 2020

**Quando a Língua Faz Movência.  
Construção de um Glossário na Língua Boe.**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	04
IMAGEM DOS ALUNOS DO PROJETO INTERVENTIVO .....	06
GLOSSÁRIO .....	07

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é resultado de um projeto pedagógico interventivo na Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus no estado de Mato Grosso, município de General Carneiro com alunos em turma multisseriada de 7<sup>ª</sup>/8<sup>ª</sup> anos entre os anos de 2018 e 2019.

O objetivo de ação passou pela leitura discursiva de verbetes que circulam entre o povo Boe de Meruri, teve como autores os referidos alunos com acompanhamento do professor proponente das atividades, buscando de pensar a/na língua, construir saberes e produzir instrumentos tecnológicos sobre ela.

Nossas atividades se deram com estudos dos dicionários já editados pela Missão Salesiana de Mato Grosso nos anos de 2017 e 2005, estudos de verbetes conhecidos e usados pelos alunos e pesquisas de outras palavras usadas na comunidade fora da escola na busca de outros sentidos possíveis.

Como resultado das amostras apresentadas na escola foi organizado pelos alunos uma lista de palavras para construção de um glossário em livreto para circular na própria escola e demais ambientes que venham trabalhar os sentidos produzidos nas condições sócio-históricas diversas.

O trabalho está organizado com verbetes e sua pronúncia, os sentidos estabilizados que os alunos buscaram através dos estudos dos dicionários, em seguida os sentidos que circulam conforme as condições de produção, finalizando, um exemplo do uso em determinada situação.

Esperamos que dando visibilidade a como a língua produz sentidos outros, possamos alunos, professores, pesquisadores da área da linguagem nos imbuir no processo de produção de sentidos das mais ricas possibilidades de leitura na movência da língua.

Marcos Lopes Leandro Borocereu

## ALUNOS DO 7º/8º ANO/2018:

Albert Mendes da Silva Joware Etuwo;	Allan Charles Meriri Prado;
Cibeli Rodrigues Kugaru Okwajewudo;	Anderson Rondon Okoge Eceba;
Dalila de Paula Okocebado;	Jhennifer Raissa Pana Toguiudo;
Felipe dos Santos Meritorio;	Josene Ludmila Burue Ekureudo;
Júlio Sérgio Rondon Akaruio Borge;	Leonilso Ipare Kiga;
Luilton Cezaar Santos Rondon Jokuria;	Luana Moreira;
Riquelme Mário Adugo Kudu;	Silênia Karine Aroeceba Ikaredo;
Thierry Borocereu Leandro;	Venâncio Viana Bapo Enau.
Semirames Luana Santos Rondon Kaidaga Ekureudo;	

## PROFESSOR:

Marcos Lopes Leandro Borocereu.

## IMAGEM DOS ALUNOS DO PROJETO INTERVENTIVO



## GLOSSÁRIO



## Sentidos:

Estabilizados

O que é doce

Fluentes

Doce, Agradável, Moça

## Exemplo:

Makore betureboe bogai.

Ele pediu um açúcar.

Ia betureboe aregoduie.

Uma moça teria chegado.

## Sentidos:

Estabilizados

Gente/povo autêntico

Fluentes

Gente/povo assumido



## Exemplo:

Boe remawu nure pagi.

Somos Boe verdadeiros.



## Sentidos:

Estabilizados

Área de dança e outros  
cerimoniais

Fluentes

Gente/povo Boe

## Exemplo:

Bororo doge etaregodu.

Os Bororo chegaram.

## GLOSSÁRIO

**BIARAKA**

## Sentidos:

Estabilizados

Orelhas ressaltadas

Fluentes

Homossexual

## Exemplo:

Biaraka jekarere.

O biaraca está alegre.

**BIAS**

## Sentidos:

Estabilizados

Orelhas

Fluentes

Homossexual

## Exemplo:

Ia bia aregodure.

Chegou uma bia.

**POBOGO**

## Sentidos:

Estabilizados

Veado

Fluentes

Homossexual

## Exemplo:

Ia pobogo nurema.

Ele é um pobogo.

## GLOSSÁRIO



## Sentidos:

Estabilizados

Bom, bem.

Fluentes

Cumprimento, saudações.

Exemplo:

Pemegare!?

Você está bem!?

## Sentidos:

Estabilizados

Bom, bem.

Fluentes

Cumprimento, saudações  
(interrogativas e afirmativas).

Exemplo:

Pemegare!?

Você está bem!?



## Sentidos:

Estabilizados

Que calça as pernas:

Fluentes

Calças, calcinhas.



Exemplo:

Ia pogorajiwu maku ai.

Dê uma calça à ele(a).

Dê uma calcinha à ela.

“Os Tugarege passaram responsabilidades para os Ecerae, agora nós que vê como estão fazendo, como tão cuidando disso, mas não tem conserto não. Tudo é passado de um pro outro... e pro outro, ninguém dá conta não. Quando você acha que chegou, você tá enganado, a situação já é outra, já mudou tudo e não adianta brigá, tem que olhá, ficá atento nos acontecimento. Bororo não dá resposta, mostra como tem que fazê, e não responde qualquer pergunta... tem que olhá. (fala de um jovem do clã dos Tugarege).