

ATIVIDADES DE LEITURA NOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO ESCOLAR DO POVO AKWÉN-XERENTE (JÊ)

READING ACTIVITIES IN THE SCHOOL SUBJECTIVATION MODES OF THE AKWÉN-XERENTE (JÊ)

SOUSA FILHO, Sinval Martins de (UFG)

Resumo: Analiso atividades de leitura no âmbito da educação escolar Akwén-Xerente e estabeleço como essas atividades são usadas nos modos de subjetivação dos professores e alunos Xerente. Para tanto, discuto como se dão os processos linguístico-discursivos de subjetivação dos sujeitos escolares e como tais imperativos são expressos nas práticas realizadas em sala de aula, em documentos, parâmetros, políticas educacionais e outros que dizem respeito à educação escolar indígena, particularmente os documentos que dizem respeito aos Xerente (Braggio e Sousa Filho, 2006 e Sousa Filho, 2011). A fundamentação teórica parte das concepções de sujeito elaboradas por Foucault (1995) e Bakhtin (2000). Trata-se de um estudo de natureza qualitativo-descritiva cuja proposta metodológica converge à análise dos documentos oficiais que regulamentam as propostas de educação escolar indígena no país e às observações etnográficas das práticas pedagógicas dos Xerente. Os resultados apontam para a construção de elementos de subjetivação elaborados nas práticas discursivas de leitura, as quais fornecem bases para a apreensão de novos regimes de verdade sobre o sujeito e seus modos de agir socialmente.

Palavras-chave: Akwén-Xerente. Leitura. Subjetividade.

Abstract: I analyze reading activities within the scope of Akwén-Xerente school education and establish how these activities are used in the ways of subjectivity of teachers and students Xerente. To achieve this aim, I discuss how the linguistic-discursive processes of subjectification of school subjects take place and how these imperatives are expressed in practices carried out in the classroom, in documents, parameters, educational policies and others that concern indigenous school education, particularly documents that concern the Xerente (Braggio and Sousa Filho, 2006 and Sousa Filho, 2011). The theoretical foundation is based on the concepts of subject elaborated by Foucault (1995) and Bakhtin (2000). It is a qualitative-descriptive study whose methodological proposal converges to the analysis of the official documents that regulate the proposals for indigenous school education in the country and to the ethnographic observations of the pedagogical practices of the Xerente. The results point to the construction of elements of subjectivity elaborated in the discursive reading practices, which provide bases for the apprehension of new regimes of truth about the subject and his ways of acting socially.

Keywords: Akwén-Xerente. Reading activities. Subjectivation.

Introdução

Os Xerente ou Akwén, autodenominação, constituem um povo indígena que habita duas terras indígenas que estão localizadas no município de Tocantínia – Tocantins, que fica no Brasil Central, na Amazônia legal. Em 70 aldeias (ou grupos familiares) distribuídas pelas duas terras, vivem aproximadamente 3.600 indivíduos na sociedade Akwén-Xerente que são classificados como pertencentes à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Esse tronco é

essencialmente um tronco linguístico brasileiro.

Desde 1997 tenho estudado com o povo Xerente aspectos língua Akwén, mediante a realização de descrições linguísticas e de estudos sobre o ensino das línguas Akwén e portuguesa nas escolas das aldeias. Nesse período, defendi uma dissertação de mestrado (Sousa Filho, 2000) e uma tese de doutorado (Sousa Filho, 2007). Escrevi muitos artigos sobre aspectos da gramática dessa língua e sobre aspectos da educação escolar vivida pelos Xerente.

Dessa forma, esse texto é, em grande medida, resultado de minhas reflexões sobre o povo Xerente. Meu objetivo nesse estudo é analisar discursivamente como os Akwén-Xerente estabelece modos de se subjetivar quando participam de atividades de leitura em/da língua portuguesa na escola, ou seja, discuto como se dão os processos linguístico-discursivos de subjetivação dos sujeitos escolares. O estudo é guiado pelas observações sobre como as atividades de leitura se dão nas práticas realizadas em sala de aula, em documentos, parâmetros, e nas políticas educacionais que dizem respeito à educação escolar indígena, particularmente às escolas Xerente (Braggio e Sousa Filho, 2006 e Sousa Filho, 2011).

Assim, para a referida análise, parto de uma observação etnográfica iniciada no final dos anos 90. Descrevo alguns aspectos da educação brasileira, desde sua implantação no país, com o intuito de tentar entender as bases epistemológicas da educação oferecida aos Xerente. Em seguida, visando compreender como o indivíduo Xerente é discursivizado e como ele estabelece modos de subjetivação ao usarem a língua portuguesa, centro-me em categorias explicativas de Foucault (1995), para quem o sujeito é produzido nas relações de força presentes nos planos do poder e do saber, e de Bakhtin (2000), para quem as práticas discursivas regulam as vidas dos sujeitos sociais e estes refletem e refratam aquelas.

Os dados utilizados nesse texto foram gerados a partir de quatro situações interativas. A primeira decorre de minhas estadas nas aldeias Xerente, de 1998 a 2015. A segunda situação refere-se a um curso de formação continuada que ofereci aos professores Xerente em 2007. A terceira, diz respeito ao relato de formação Cláudio Kumrizdazê da Silva Xerente publicado no livro de Pimentel da Silva e Borges (2015). E a quarta, decorre de dados gerados e analisados em uma dissertação de mestrado defendida por Medina (2013).

A seguir, traço um brevíssimo panorama da educação brasileira voltada aos povos indígenas para depois tratar dos processos de leitura utilizados na subjetivação Xerente.

1. Educação escolar para os povos indígenas: ações históricas e de legislação

A educação para os povos indígenas tem uma história longa no Brasil. Se considerarmos as primeiras ações de educação para os “silvícolas gentios”, desenvolvidas pelos jesuítas, teremos quase 500 anos de educação para os indígenas do Brasil. De acordo com Ribeiro ([1959] 2020), a primeira escola brasileira foi fundada na Bahia em 1549. O autor também enfatiza quem foi o primeiro mestre-escola do Brasil

...a primeira escola, a mais antiga de que se tem notícia. É a aurora da História da Educação no Brasil, e o primeiro mestre dessa escola, fundada pelo Padre Manuel da Nóbrega, foi o modesto irmão jesuíta Vicente Rijo, nome quase desconhecido nos meios educacionais de nossa terra. (RIBEIRO, 2020, p. 1).

A intenção declarada da escola jesuítica era a instrução e a conversão “dos gentios” à fé católica. Entretanto, caminham junto com os ensinamentos da doutrina cristã os processos para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que não ocorre sem um alto custo para as comunidades nativas no que diz respeito à modificação e substituição de suas instituições (Lepargneur, 1975). Portanto, ao terem suas instituições modificadas ou alteradas, resta aos indígenas serem assimilados pela sociedade majoritária, isto é, aderirem ao modo de vida dos portugueses e de seus descendentes brasileiros. Dessa forma, a escola cumpria seu papel de colonização.

Ao longo dos séculos, houve tentativas de fixar uma educação escolar nas mais variadas aldeias indígenas brasileiras de que se tem notícia. O surpreendente (ou não) nessas tentativas de escolarização da população indígena é a vinculação dos projetos educacionais a dois modelos de educação: o modelo assimilacionista e o integracionista.

Esses dois modelos permanecem ainda hoje em algumas escolas indígenas (Foucher, [2009] 2020). Para Foucher (2020, p. 1), “romper com a perspectiva integracionista e assimilacionista da legislação brasileira representa até hoje um embate entre duas correntes que, infelizmente, em pleno século XXI, ainda persiste”.

Esse cenário nada animador teve e tem possibilidades de mudanças sinalizadas pela Constituição Federal de 1988. Os artigos 210 e 231, dos Capítulos III e VIII, respectivamente, da referida Carta são considerados por especialistas na área e pelos próprios indígenas como um marco importante na história desses povos no Brasil (Braggio e Sousa Filho, 2006). O artigo 231 trata do direito a terra e o 210, versa sobre a educação.

No Capítulo III, artigo 210, Da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma-se que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, [1988] 2020a).

Apesar de todas as ressalvas a serem feitas sobre os dois capítulos, em artigo elaborado por Braggio e Sousa Filho (2006), os autores assumem que a Lei abre oportunidades para a educação escolar, com e não para os indígenas, no sentido de permitir que esses povos deixem de se guiar por modelos integracionistas ou assimilacionistas. Essa tarefa parece ser o que busca o modelo educacional pluralista/intercultural. Segundo Braggio (1992a), pode-se definir o modelo pluralista/intercultural a partir de sua visão de práxis, isto é, a práxis é entendida como “um fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia... [onde]... a verdadeira pedagogia pertence à práxis” (Cornelius apud Braggio 1992a).

Após a Constituição de 1988, outros documentos foram produzidos visando efetivar as diretrizes para a educação indígena. A seguir, cito e descrevo alguns aspectos de dois deles.

Em se tratando da LDB (Brasil, [1996] 2020b), temos no artigo 78 as seguintes orientações para educação (com o) indígena: “A União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 2020b, p. 27). Já no RECNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) – estão contidos os princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, não trata da educação indígena.

As muitas afirmações e considerações a respeito dos princípios e conteúdos para a escola indígena podem ser resumidas nas concepções de escola, professor, aluno e conhecimento elaborados numa proposta de educação pluralista/intercultural e em temas explorados pelas disciplinas escolares. Para D’Angelis (1999), na atualidade, o que normalmente se vê nos cursos para a capacitação de professores indígenas são os seguintes “conselhos” (D’Angelis, 1999) para se fazer um currículo no modelo pluralista/intercultural:

Na comunidade há muitos conhecimentos agrícolas (técnicas de plantio, escolha e cuidados com sementes, tipos de solo, terra forte e fraca, época de

plântio, cuidados e riscos com o clima), muito conhecimento empírico dos acidentes geográficos (rios, serras, tipos de vegetação etc.) e dos limites das terras. (Geografia).

Ciência (ou a etnociência) é todo conhecimento construído pelo povo indígena, ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc. (Ciências).

A tradição indígena construiu, em cada povo, técnicas ou formas próprias de contagem e de manipulação de quantidades e medidas. Todo índio um dia precisa construir um arco, medi-lo, medir uma flecha, uma casa em construção, a área de uma cobertura ou avaliar a duração de uma viagem ou expedição. Tudo isso é feito segundo padrões de conhecimento próprio. (Matemática).

(D'Angelis, 1999, p. 19).

D'Angelis (1999) assevera que estas afirmações são postuladas como indicadoras dos conteúdos a serem ministrados nas diversas disciplinas de uma escola que seja indígena. Ainda, D'Angelis considera que tais afirmações e outras mais são, frequentemente, confusas e equivocadas. Apesar do alerta, na próxima seção guio-me pelas referidas afirmações e, a partir delas, traço um quadro com alguns processos relacionados às atividades de leitura em língua portuguesa nos modos de subjetivação escolar do povo Akwén-Xerente.

Esse modo está relacionado à escola, pois é essa instituição a responsável por “moldar” os sujeitos para uma vida harmoniosa nas mais diversas sociedades. Para Araújo (2013), na escola, durante as aulas de língua portuguesa, há um discurso construído sobre o sujeito e esse discurso delinea subjetividades. Ainda, esse delineamento de subjetividade é requerido da escola pela sociedade, que procura por um indivíduo capaz de atender às demandas de sua época. Assim, segundo Araújo (2013, p. 17), “a escola fomenta modos de existência que implicam regras que são tanto coercitivas quanto facultativas, ou seja, regula-se e avalia-se o que os sujeitos fazem, o que dizem e o que são”.

2. O delineamento de subjetividade nas atividades de leituras

Minha entrada no universo Xerente se deu a partir da escola. Foi ela quem, de certa forma, me empoderou para que eu pudesse ter o que dizer a respeito das atividades sociais e individuais dos Xerente. Foi o desejo dos Xerente de aprender a ler e a escrever em português que me permitiu adentrar o universo akwén. A escola é um lugar de discurso, é um repositório discursivo. Vive de discurso e para o discurso sobre o saber, o conhecimento, o homem, o mundo, a linguagem, etc. Assim, para dizer de que modo a escola atua na subjetivação, é

necessário ter em mente que as palavras, o discurso em geral, constroem o mundo e as coisas que estão no mundo, inclusive os sujeitos (cf. Bakhtin, 2000 e Foucault, 2010).

Portanto, para tratar dos modos de subjetivação escolar do povo Akwén-Xerente, falo das esferas discursivas e dos enunciados produzidos nessas esferas, trato dos discursos realizados nas aldeias e nas escolas do povo Xerente. Procuo entender como os enunciados são mobilizados a fim de dirigir o que pode ou não ser dito e o que se pode ou não dizer nas aulas de língua portuguesa, na escola indígena.

No final do século passado, mediante pesquisa de mestrado (Sousa Filho, 2000), considerei que a escola é o braço forte das instâncias governamentais e dos valores culturais da sociedade brasileira, tanto a dos ribeirinhos (que estão perto das aldeias) quanto a dos outros cidadãos do país. Também, há outras possibilidades instauradas pela escola, incluindo atividades de políticas de (re)vitalização cultural e linguística, ou seja, a escola pode ser boa ou ruim, pois é uma instituição poderosa.

Na ocasião da pesquisa, meu objetivo foi o de retratar um aspecto da situação sociolinguística da sociedade Xerente a partir da investigação sobre a aquisição da língua portuguesa oral pelas crianças de uma aldeia desse povo, a aldeia Salto. A referida tarefa se justificava e se justifica porque acredito que, ao desvendar a situação sociolinguística de duas línguas em contato, temos condições de descrever como elas realmente se encontram “distribuídas” na Comunidade de Fala (CF)¹ de uma dada sociedade bilíngue. O cenário dos estudos em aquisição da linguagem, sobretudo de línguas indígenas, continua como estava no ano de 2000, há poucas pesquisas sobre o tema.

Ao longo de meu convívio com os Xerente, pude compreender que é só a partir da observação do uso das línguas da CF que podemos afirmar qual é o tipo de relação entre elas e, conseqüentemente, fazer uma descrição da língua indígena na plenitude de sua realização, portanto, da sua “verdadeira” natureza e, por outro lado, saber o que a língua portuguesa significa para esse povo.

Ao estudar uma dada sociedade a partir da Sociolinguística, entendi que as línguas são sistemas “abertos”, os quais são, de certa forma, “delimitados” e “controlados” pela CF a que pertencem e percebi que a CF é um campo dinâmico de ações em que as mudanças

¹ Uso o termo CF como concebido por Hymes (1974), considerando que numa mesma comunidade pode haver várias fronteiras e domínios, isto é, que existem CFs dentro da CF.

fonéticas, os empréstimos, as misturas de línguas e outros fenômenos linguísticos ocorrem por causa de forças sociais. Ainda, percebi que os sujeitos, recortados por essas línguas ou construtores de um mundo bilíngue a partir dessas línguas, são regulados por práticas discursivas sociais, num contínuo processo de idas e vindas entre sujeitos-discursos e/ou discursos-sujeitos a partir de ações que se distribuem nas possibilidades de refletir-se e refratar-se uns aos outros (discurso, mundo e sujeitos), como postula Bakhtin (2000) quando trata da relação linguagem e discurso.

Assim, compreendo ser a política linguística, juntamente com outros fatores sociohistóricos, a responsável pela manutenção ou perda da língua indígena e que, se os indígenas quiserem, a sociolinguística pode fornecer subsídios para a implantação de uma política de resistência para a língua indígena frente à extrema força da língua portuguesa.

Em Sousa Filho (2000) mostrei que a criança Xerente adquire a língua portuguesa através de músicas ouvidas pelo rádio e repetidas por elas, de algumas conversas entre indígenas adultos e entre estes e não indígenas na aldeia, pais não indígenas, funcionários da FUNAI, missionários, enfermeiras, agente de saúde e quando vão à cidade e a escola.

Quanto ao papel da escola, enfatizei que essa instituição social contribui para que a aquisição da língua portuguesa ocorra antes de a criança completar seis anos, uma vez que a escola é levada para dentro das casas e, assim, amplia o campo lexical das crianças e incorpora, entre elas, atividades relacionadas ao mundo de “fala portuguesa”, o da sociedade envolvente. A partir daí, elas vão conversar sobre o universo escolar, trocarão materiais escolares, enfim, vivenciarão, no cotidiano, a escola nos moldes da sociedade majoritária. Com isto, demonstrei, a partir de muitos dados de fala natural, que a escola subjetiva as crianças da aldeia para que elas vivam num mundo de sujeitos falantes de língua portuguesa. Pude compreender como a escola atua nos modos de existência dos sujeitos, como ela “impõe” as regras de como viver, de como se comportar, isto é, entendi como a escola regula os sujeitos no que eles devem fazer e fazem e no que devem dizer e dizem e no que podem ser e são.

Para que se pense numa política linguística ou em qualquer outra política, é necessário pensar nesse alcance da escola, sobretudo quando temos crianças envolvidas nessas ações. E essas ações são essencialmente produzidas nas atividades de leitura e escrita, sobremaneira feitas em língua portuguesa.

Pensando nesse papel da escola numa sociedade indígena bilíngue em Xerente-Português, iniciei o Curso de Formação Continuada dos Professores Xerente (SEDUC-TO) na REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos. ISSN 1984-6576.

cidade de Miracema – TO, de 19/11 a 23/11/2007. Nesse curso, queria saber como a língua portuguesa atuava na vida de 35 professores das escolas Xerente. Para Araújo (2013, p. 21), “na esfera escolar, há enunciados que circulam e são compartilhados por alunos, professores e demais sujeitos desse espaço que se constituem como verdades sobre o ensino, a escola e os próprios sujeitos”. Nas escolas da rede pública de educação básica dos estados de Goiás e do Tocantins há algumas verdades sobre o que é ser professor de português. Com vistas a entender se essas verdades alcançavam as escolas Xerente, fiz a seguinte pergunta aos professores Xerente: *O que é ser professor de português?*

Para essa pergunta, obtive respostas como as seguintes:

1. *“é ter compromisso no trabalho e ensinar os alunos a ler e escrever, sempre respeitando uns aos outros para que aprendam a conviver com os não-indígenas e com os próprios parentes”. (Ilda Namnãdi Xerente.)*
2. *“é ser amigo, companheiro e, acima de tudo, ser generoso” (José Ricardo A. S. Noia).*
3. *“Ser professor não é fácil. Pra ser professor tem que estudar, mais ou menos, aprendendo vários conhecimentos, principalmente aprender um pouco o acompanhamento de gramática”. (Cláudio da Silva Xerente).*
4. *“é ter a certeza de sua importância, é conduzir o aluno no caminho do aprendizado; entender o aluno e ser suficientemente artista para conquista-lo, mudá-lo. Que missão!!!”. (Cícero Ferreira).*
5. *“é ter capacidade de educar os alunos. Eu, como professor akwe®, não posso esquecer das nossas tradições, cultura, religião, costumes e rituais. Devo ensinar para os nossos alunos akwe® como fazer negócios e estudar bem para competir com os brancos” (Domingos Simnã M. Xerente).*

Como se vê, em 1., a professora se preocupa, sobretudo, em ensinar os alunos a aprender a ler e a escrever e, então, a se comportar socialmente, a ser docilizado, nos termos de Foucault (1995). Ela acredita que as aulas de língua portuguesa têm o poder de transformar

os alunos para que eles possam conviver bem com os não-indígenas. Essa transformação é fruto dos processos de leitura e escrita.

Em 2, a língua portuguesa mais uma vez é utilizada para docilizar as pessoas, o silvícola ou o gentio, é ela quem vai tornar o Xerente, acima de tudo, em uma pessoa generosa. Assim, é possível dizer que o professor indígena faz o que Bakhtin (2000) denomina de resposta responsiva, uma vez que se espera dele que ele seja educado, polido e “civilizado”.

Em 3., o professor Xerente afirma que um bom professor é aquele que domina a gramática tradicional da língua portuguesa, perpetuando, assim, um discurso secular que dita como deve ser e se portar um bom professor, isto é, em consonância com as afirmações de Foucault (1995) sobre o sujeito, pode-se afirmar que, para ser professor de português, é preciso compreender a existência de consequências decorrentes de agir de uma determinada forma e não de outra.

Em 4, há afirmações de que é preciso mudar o aluno para que ele viva num mundo recortado e categorizado pela língua portuguesa, isto é, para que ele seja socializado é preciso deixar de lado os valores que tem o mundo recortado pela língua Xerente e passe a transitar num mundo que tem outro tipo de classificação, de relação do homem com o real, relação que se dá mediante o uso da linguagem. De acordo com Sousa Filho (2007 e 2010) e Braggio e Sousa Filho (2006), no que se refere ao conhecimento construído pelo Xerente ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima etc., de sua leitura de mundo (cf. Freire, 1989), pode-se notar que a língua Xerente conta com uma significativa diversidade lexical para determinada espécie da fauna, da flora, etc., a qual revela sutilezas na forma de classificação Xerente. Toda essa sutileza se contrapõe a um sistema diferenciado que se dá na classificação e categorização em língua portuguesa. O sistema de classificação Xerente conta com classificadores e termos de classe e é

[a] partir do uso dos termos de classe, usados para organizar a referência do mundo Akwe), que se sabe se um animal faz parte da dieta tradicional Xerente ou não. Os animais nomeados pelo termo *ktâ* identificam os animais que passaram a fazer parte da dieta Xerente mediante o contato com o não-Xerente. Já o termo *ku* nomeia os bichos que sempre serviram de alimentos para os Xerente. Exemplos: *ktâkmõ* ‘vaca, boi’; *ktâskuré* ‘anta’ (espécie pequena); *kuhá* ‘porco’ (queixada); e *kuihá* ‘jacaré’. (BRAGGIO E SOUSA FILHO, 2006, p. 225).

Esse sistema de classificação faz parte de uma base discursiva, base essa que solicita atividades de leitura no modo Xerente de ser e estar no mundo Akwén. Se essa base estiver assentada em atividades discursivas que visem a sua manutenção, ela poderá ser mantida, ainda que sofra as dinâmicas do tempo-espaço. Assim, segundo Bakhtin (2000), essa base discursiva deságua na linguagem, que constitui o homem e é por ele constituída. A linguagem tem base na atividade sócio-semiótica e é, pois, uma atividade cooperativa, ou seja, construída por indivíduos socialmente organizados, os quais, segundo Bakhtin (2000), são sujeitos constituídos e imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva. Sendo assim, essa a linguagem está em constante construção e desconstrução, especialmente quando se tem duas línguas com forças assimétricas numa mesma arena. A língua minoritária, sem forças bélicas e políticas, tende a ser deslocada pela majoritária e, com isso, acaba desaparecendo ou se conformando com as formas de atividades da língua majoritária. Nesse sentido, sabe-se, são as formas discursivas que formam os objetos de que se falam e não o contrário. Com isso, ao se subjetivar em português, e ao abandonar ou não a língua Xerente, o sujeito pode ter uma nova perspectiva de suas formas discursivas e de toda a realidade vivida, ou seja, a partir da adesão ao modo de classificar o mundo feito em língua portuguesa, tudo isso que é feito em língua Xerente tende a desaparecer para dar lugar a um sujeito indígena no caminho do aprendizado desejado, isto é, muda-se a língua, mudam-se os modos de subjetivação.

Em 5, o fato de incitar a competição entre indígenas e não-indígenas nos negócios mostra-nos que a sociedade Xerente já está num processo de capitalização – de adesão ao Capital – que nos parece não ter mais volta. Esse processo, como sabemos, pode impelir os Xerente ao consumismo e ao individualismo, modos consagrados de subjetivação das sociedades ocidentais, os quais ainda não estão de todo efetivados na sociedade indígena em questão.

Os dados a seguir fazem parte do texto de conclusão de curso de Cláudio Kumiridazê da Silva Xerente e se encontram em Pimentel da Silva e Borges (2015, p. 153 – 162).

O estágio trabalhou com pesquisas para melhorar a visão dos alunos, produzindo textos, desenhos, com concepção de priorizar ou valorizar o Cerrado e a Amazônia legal, para não desmatar, não botar fogo no cerrado.
(XERENTE, 2015, p. 154)

Como é possível perceber, o modo como a classificação do espaço onde vivem acaba sendo feito a partir de uma visão externa, que trata da mata vegetativa como pertencente ao bioma cerrado e tem um discurso de preservação ambiental. Entretanto, os Xerente têm costume de fazer roça de toco, o que, necessariamente, exige queimadas das matas para dar lugar ao plantio. Também, vê-se a relação de que é preciso materializar a ação por meio da escrita alfabética para que ela vire norma e passe a controlar as condutas, outro fato que também não ocorria na sociedade Xerente, que utilizava estratégias diferentes da escrita alfabética para a educação Xerente, a qual, por meio da linguagem dos grafismos e da linguagem oral permitia ao Akwén saber o que fazer, como e o porquê de fazer.

Abaixo, vê-se um depoimento sobre qual é a relação estabelecida entre professores não-indígenas e os Xerente:

Através dos professores da licenciatura Intercultural, os professores Akwén se tornaram mais sábios (Xerente, 2015, p. 155).

É preciso dizer que não há o conhecimento Xerente - acumulado há mais de cinco mil anos – sistematizado e registrado nos moldes tradicionais do ocidente (escrito a partir da escrita alfabética, impresso, digitalizado, etc.) e que está havendo uma sistematização desse conhecimento feita em língua portuguesa escrita. Talvez, por isso, por termos um vasto conhecimento ocidental sistematizado, o indígena Xerente se sinta inferiorizado e precise afirmar que é só através de professores falantes de português que ele se sinta mais sábio. O depoimento mostra como estão subjetivados os professores que atuam na escola e, assim, como podem se comportar os seus alunos, isto é, as crianças Xerente.

Os dados descritos e analisados anteriormente mostram que o sujeito Xerente foi, de algum modo, disciplinarizado nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Foucault (2010, p. 143):

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Assim, posso afirmar que até o momento a disciplina de língua portuguesa tem construído verdades, práticas e subjetividades que podem levar os sujeitos Xerente a deixarem de usar a língua indígena nativa desses sujeitos.

Nessa busca de disciplinarização, o discurso exerce seu poder multiplicador do maquinário fabril. As ações discursivas se dão entre dispersões e regularidades. Especificamente, há nos discursos dos Xerente uma regularidade sobre o processo de leitura, essa que aparece explicitada nos seguintes enunciados de Sôpre Xerente:

A partir do momento que o índio aprende ler e escrever [...] aprende a se defender, começa saber ler que nem os não índios, buscar mais conhecimentos. Isso é o mais importante. Aprender na outra cultura. Se não tivesse escola na aldeia ninguém saberia ler. (ARMANDO SÔPRE, 2012) (MEDINA, 2013, p. 107).

A reflexão de Sôpre mostra uma formação discursiva que emerge dos enunciados. Ao considerar que tal fala reúne enunciados relativamente estáveis sobre a leitura (cf. Bakhtin, 2000), também considero que os enunciados se dão em rede de relações a enunciados anteriores, simultâneos e posteriores (cf. Foucault, 1997 e Bakhtin, 2000). O efeito de sentido depreendido diz respeito à concepção de leitura expressa por Sôpre. Em sua fala, ele deixa clara a ideia de que a leitura é o processo de empoderamento que a escola confere aos indígenas. É essa leitura feita como o outro (não-indígena) faz é que pode tornar o indígena também em uma pessoa integrada ou assimilada e, a partir daí, um sujeito capaz de entrar no jogo de adquirir conhecimento para se defender e conquistar.

Nos enunciados seguintes, proferidos por Brudi Xerente, a ideia de que a leitura é uma prática do branco que pode beneficiar os Xerente é acentuada:

Os mais novos não querem trabalhar na roça, não querem saber da cultura dos Akwẽ, só da cultura dos ktuanõ. Quer se vestir bem, ganhar dinheiro, quer coisa só do branco. A escola ajuda saber a ler, acaba com a ignorância, sabe conviver com os outros. Aprender a falar e escrever o português. Aprende muita coisa do Akwẽ e do ktuanõ. Através da escola consegue muita coisa, emprego... Daí vem o dinheiro. Aqui, quase ninguém trabalha mais na roça por causa do estudo. [...] e só algumas pessoas aguenta trabalhar. Os novos só querem estudar. Outros arrumaram emprego por causa do estudo, senão a gente só derruba e planta e não tem emprego. Aqui já tem gente já formada. (SUZANA BRUDI XERENTE, MÃE DE ALUNOS/MARÇO/2012.). (MEDINA, 2013, p. 108).

Os enunciados de Brudi sugerem que o discurso que a constituiu também construiu a sua concepção de leitura como algo da escola. É a escola que ajuda a saber a ler, isto é, há um processo cultural, a leitura, que ajuda a mudar o comportamento do jovem Xerente, o qual, a partir da escolarização, só quer saber das coisas do ktuanõ (branco) e não quer mais trabalhar

na roça, só quer dinheiro e arrumar emprego para exercer o estudo. Para isso, os Xerente mais novos deixam a cultura indígena de lado, mergulham na lógica capitalista implantada, em grande medida, pela escola, pelo modelo de leitura e pela concepção de leitura adotados a partir da escolarização dos jovens Xerente.

Os enunciados de Silvino Xerente deixam claro como ele entende o que é leitura e o que o aluno deve saber ler:

O professor passa um conteúdo muito pesado pros alunos do quinto ano, e talvez eles não dá conta de fazer, pois tem que fazer a leitura, tem que cortar as palavras, formar frase, cortar as letras. Minha filha não conhece o que é K, o que é consoante ou vogal. Tem um aluno do sétimo ano que não conhece também a letra. Agora que tá aprendendo, comigo. Porque eu não vou passar um aluno sem saber ler no sétimo ano de jeito nenhum, ele vai ter que ficar aí. (SILVINO, 2012). (MEDINA, 2013, p. 180).

Os enunciados do professor Silvino sinalizam que ele concebe leitura como um processo de decodificação, o qual parte da menor unidade escrita alfabética, a letra ou a sílaba, para a maior, a palavra. Segundo Braggio (1992b, p. 15), nessa concepção de leitura está implícita a noção de que a aquisição da linguagem escrita é fruto de um processo de repetição mecânica, “onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, o significado”. Nesse sentido, Silvino considera que dominar a gramática tradicional é uma exigência de primeira ordem para ser um bom professor. Dessa forma, também Silvino colabora com a perpetuação do discurso secular que dita como deve ser e se portar um bom professor, isto é, o referido docente acredita que tanto ele quanto o aluno precisam compreender a existência de consequências decorrentes de agir de uma determinada forma e não de outra. Assim, se o aluno não aprender a ler da forma como deve ser a leitura na escola, será reprovado e permanecerá na mesma série até conseguir efetivar a leitura no modelo esperado.

Considerações

Assim como quem chega às terras indígenas, até o ano de 1.500 desconhecidas, é o não-indígena, também é a educação desse sujeito quem chega aos modos de educação dos indígenas. Essa chegada não é nada amistosa em nenhuma de suas modalidades de alcance. Desta forma, a escola ocidental chega às terras indígenas com o fim primeiro de dominar e

impor essa dominação. A história da educação escolar para os povos indígenas está cheia de episódios que atestam tais ações de colonização (Braggio, 1999). Por outro lado, há também registrados momentos e ações feitos pela escola que auxiliaram em muito os povos indígenas a se fortalecerem e, de certa forma, sobreviver aos conflitos decorrentes do contato entre os povos e línguas diferentes (Braggio, 1999).

Todo esse triste cenário, feito de etnocídios de ordens várias, tem uma possibilidade de mudança com a promulgação da Constituição de 1988. Contudo, a escola nas aldeias Xerente, infelizmente, ainda não é uma escola indígena. É uma escola para os indígenas. Nessa escola para indígenas, o modo de subjetivação a partir da leitura se dá em língua portuguesa, sobretudo nos modos de ler o mundo.

Em Sousa Filho (2000), considero que a escola, da forma como está sendo implantada nas aldeias Xerente, se constitui no local não-indígena, por excelência. A frequência dos alunos nas aulas é um dos fortes motivos para o deslocamento da língua Xerente, já na primeira infância. É um fato importante para entender que as crianças Xerente passam a ter traços de sujeitos brasileiros que se distanciam de sujeitos indígenas do Brasil, isto é, o modo de subjetivação vai afastando as crianças das classificações e categorizações Xerente, o que faz com essas crianças sejam assimiladas e integradas à sociedade não indígena.

As tentativas de resistência Xerente existem, mas até quando?

É importante mencionar que as Instituições de Ensino Superior têm recebido alunos indígenas em diversos cursos de graduação e pós-graduação. Resta saber de que forma esses estudos têm sido desenvolvidos e quais são os resultados que eles têm ofertado aos povos indígenas. De acordo com Barroso-Hoffmann (2015), é necessário e urgente que o debate sobre a oferta de educação superior aos indígenas seja feito, sobretudo porque há muitos estudiosos que desconfiam que a educação superior seja mais uma das atividades de assimilação e integração dos povos indígenas.

Também, necessário se faz pensar no profissional formado na Universidade, o professor indígena. Ao ser nomeado professor, o indivíduo passa a ser respeitado como mais um líder de sua aldeia. Atenta a esse fato, Braggio (2009) afirma ser urgente que os cursos de formação de professores indígenas trabalhe

com os futuros professores indígenas a consciência de seu papel em suas comunidades, a fim de que as estruturas socioculturais e políticas não só sejam

respeitadas, mas que cientes da desestabilização de seu povo procurem estratégias para sua integração, e que esta seja uma função relevante, como parte de sua formação. (BRAGGIO, 2009, p. 95).

Por fim, e não menos importante, os conhecimentos indígenas precisam ser sistematizados para que possamos um dia ter no Brasil uma escola com os indígenas, uma escola indígena. Enquanto o muito do que diz respeito à realidade dos indígenas estiver na obscuridade, só podemos esperar que eles se posicionem como subalternos diante da escola brasileira ocidental. E, ao se posicionarem assim, estarão aderindo às práticas escolares não-indígenas, sobretudo às práticas de leitura, as quais têm um projeto de subjetivação que se dá por meio de um regime disciplinar. Esse regime disciplinar, obviamente, é muito diferente do que era adotado pelos Xerente antes das escolas adentrarem os espaços das terras indígenas.

Claro que os Xerente podem se apropriar da escola e fazer dela um espaço a mais para dar mais resistências às suas práticas discursivas e, com isso, reforçar o modos de subjetivação Xerente em língua indígena ou em português. Por enquanto, os Xerente têm procurado por uma apropriação institucionalizada da escola, o que também os deixa numa situação de fragilidade frente à tarefa de fazer uma escola indígena para os indígenas e, finalmente, colocá-la no lugar de uma escola estrangeira que produz sujeitos estranhos ao modo Akwén de viver.

Referências

ARAÚJO, Cristina Batista de. **A construção de subjetividades no discurso escolar**. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento**: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. Disponível em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/arquivos/educacao_indigena_Barroso-Hofmann.pdf>. Acesso em 30 maio 2015.

BRAGGIO, S.L.B. “Educação Escolar Indígena: Subsídios para o Modelo Pluralista Intercultural”, em **Exposição do Museu Antropológico da UFG** do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, UFG: Goiás, 1992a.

BRAGGIO, Silvia L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992b.

BRAGGIO, Silvia L. B. A instauração de escrita entre os Xerente: conflitos e resistências. **Revista do Museu Antropológico**. Goiânia-GO, UFG, v. 3/4, 1999, p. 19-52.

BRAGGIO, Sílvia L. B. Tipologias sociolinguísticas: as macrovariáveis e seu papel na desvitalização das línguas: a língua xerente akwén. In: Braggio, S. L. B.; Sousa Filho, S. M. de (Org.). **Línguas e Culturas Macro-Jê**. CAPES/UFG: Gráfica Vieira, 2009, p. 79-100.

BRAGGIO, S. L. B. e Sousa Filho, M. S. Questionamentos diante do desafio da inclusão dos povos indígenas no atual cenário: os Xerente. Em: **Signótica**, v. 18, n. 2. Goiânia: UFG, 2006, 215 – 230.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. In:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 in <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 20 mar. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

D'ANGELIS, W.. Contra a ditadura da escola. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. São Paulo: Unicamp, 1999, p. 18-25.

HYMES, Dell. The ethnography of speaking. In: BLOUNT, Ben G. (Ed.). **Language, culture and society: a book of readings**. Cambridge: Winthrop Publishers Inc., 1974.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: Rabinow, Paul e Dreyfus, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FOUCHER, Marilza de Melo (2009). **A presença da Amazônia no FSM 2009**. Disponível em: <<http://www.lebret-irfed.org/spip.php?article267>>. Acesso em 20 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez 1989.

MEDINA, Maria Aparecida da Rocha. **Encontros e desencontros na educação escolar indígena**: Estudo sobre práticas educacionais de professores indígenas Xerente. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente. UFT: Palmas, 2013.

LEPARGNEUR, Hubert. **O Futuro dos Índios No Brasil**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Hachette, 1975.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. e Borges, M. V. **Práticas pedagógicas de docentes indígenas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

RIBEIRO, Francisco José Comes (1959). **O primeiro mestre-escola do Brasil**. Disponível em: <revistas.ufpr.br/letras/article/download>. Acesso em 20 mar. 2020.

SOUSA FILHO, S. M. **Aquisição do português oral pela criança Xerente**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SOUSA FILHO, Sinval M. de. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwén Xerente (Jê)**. 2007. Tese (Doutorado) – UFG, Goiânia, 2007.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwén-Xerente (Jê)**. Jundiá: Paco Editorial, 2010.

SOUSA FILHO, Sinval M. de. Educação Akwén-Xerente (Jê): seus saberes e práticas frente aos modelos brasileiros de escolarização. **Itabaiana: Gepiadde**, Ano 5, Volume 10, jul-dez de 2011. p. 190 – 207.

XERENTE, C. K. S. Sustentabilidade cultural do povo Akwén Xerente sobre o aproveitamento de plantas frutíferas do cerrado. In: Pimentel da Silva, M. S. e Borges, M. V.. **Práticas pedagógicas de docentes indígenas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015. p. 153 – 162.