



EPEduc

REVISTA EPISTEMOLOGIA E PRÁXIS EDUCATIVA

ISSN 2674-757X

A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR KANELA

Solange Maria Pereira da Silva¹

Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Paraíba, Brasil.

RESUMO

A educação escolar indígena atende a um público diferenciado e com um histórico de opressão marcada pela colonialidade do poder, assim, faz-se necessário que o ensino nas escolas indígenas supere as marcas da colonialidade, tanto em relação aos currículos, quanto às abordagens dos conteúdos. Nesse sentido, defende-se a implementação de uma pedagogia decolonial para o povo Kanela/memortunré por meio da leitura crítica. Para isso, neste trabalho fazemos algumas reflexões sobre a pedagogia decolonial e suas contribuições para a educação escolar libertadora. Para isso, defendemos a abordagem crítica da leitura em todos os componentes curriculares, para que os conteúdos sejam estudados de forma questionadora e problematizada com a realidade histórico-cultural dos povos indígenas, nessa perspectiva o ensino ocorre de forma decolonial na educação escolar indígena.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial; Leitura Crítica; Educação Indígena.

CRITICAL READING AS AN INSTRUMENT OF DECOLONIAL PEDAGOGY IN KANELA SCHOOL EDUCATION.

ABSTRACT

Indigenous school education caters to a different audience and with a history of oppression marked by the coloniality of power, thus, it is necessary that teaching in indigenous schools overcomes the marks of coloniality, both in relation to curricula and approaches to content. In this sense, the implementation of a decolonial pedagogy for the Kanela/memortunré people through critical reading is defended. For this, in this work we reflect on decolonial pedagogy and its contributions to liberating school education. In this sense, we defend the critical approach to reading in all curricular components, so that the contents are studied in a questioning way and problematized with the historical-cultural reality of indigenous peoples, in this perspective, teaching takes place in a decolonial way in indigenous school education.

Keywords: Decolonial pedagogy; Critical Reading; Indigenous Education.

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFPB, professora da rede pública de educação do Estado do Maranhão. <https://orcid.org/0000-0002-7927-1721>.

E-mail: solangemprof@gmail.com.

LA LECTURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR KANELA.

RESUMEN

La educación escolar indígena atiende a un público diferente y con una historia de opresión marcada por la colonialidad del poder, por lo que es necesario que la enseñanza en las escuelas indígenas supere las marcas de la colonialidad, tanto en relación a los currículos como a los enfoques de contenidos. En este sentido, se defiende la implementación de una pedagogía decolonial para el pueblo Kanela/memortunré a través de la lectura crítica. Por ello, en este trabajo reflexionamos sobre la pedagogía decolonial y sus aportes a la educación escolar liberadora. En este sentido, defendemos el enfoque crítico de la lectura en todos los componentes curriculares, de modo que los contenidos sean estudiados de manera cuestionadora y problematizada con la realidad histórico-cultural de los pueblos indígenas, en esta perspectiva, la enseñanza se da de manera decolonial en educación escolar indígena.

Palabras clave: Pedagogía decolonial; Lectura crítica; Educación Indígena

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, do programa de Pós Graduação em Linguística e Ensino- PPGLE, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, o qual estuda a leitura crítica como instrumento de educação decolonial para o povo Kanela/memortunré, habitantes da região Centro Sul do Maranhão. Assim, a pedagogia decolonial se apresenta por meio das abordagens sobre os conteúdos, da seleção dos conteúdos que devem compor o currículo intercultural e o currículo específico das escolas indígenas, os quais devem priorizar os conhecimentos indígenas e contextualizar os conhecimentos do currículo eurocêntrico com a realidade indígena e os processos ideológicos de superioridade dos colonizadores.

Dessa maneira, defendemos uma educação decolonial de base freireana, a qual problematiza as questões sociais dos grupos oprimidos e orienta para a construção de uma educação libertadora, para isso, defendemos a leitura crítica como instrumento de educação decolonial, pois, a abordagem dos conteúdos feita por meio da leitura crítica desenvolve no aluno o letramento crítico. Os estudantes indígenas necessitam compreender os processos de dominação aos quais são expostos para reagir contra as estruturas de poder que os oprimem, lutando por espaço e participação na vida social de seu povo.

A leitura crítica deve fazer parte de todos os componentes curriculares, de forma que o professor deve utilizar os conteúdos do material didático ainda

fortemente marcado pelo viés colonialista e contextualizar sobre as implicações desses conhecimentos e das ideologias desses currículos sobre suas vidas. Nessa perspectiva o aluno desenvolve a competência crítica para questionar tipos de conhecimento e de ideologias que os oprime, sendo assim, se instaura uma educação decolonial, pautada no diálogo com outros conhecimentos sem que para isso, o aluno aceite todas as informações de forma passiva.

Trata-se de um estudo analítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas e o currículo na educação escolar indígena de uma comunidade com pouco contato com a língua portuguesa. Este estudo visa refletir sobre a importância da leitura crítica para orientar a abordagem dos professores da escola indígena do povo Kanela/memortunré. A partir das contribuições de, D’Duboc; Ferraz (2011) Kleiman (2005, 2006), Jurado e Rojo (2006) entre outros, os quais apresentam propostas de ensino de leitura crítica visando o letramento crítico dos alunos. Assim, selecionamos o referencial teórico que possa subsidiar as práticas pedagógicas dos professores da escola indígena do povo Kanela/memortunré.

A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR KANELA.

Um projeto de educação decolonial pressupõe um ensino que utilize métodos, currículos e abordagens diferenciados do padrão eurocêntrico colonialista em que se assenta a educação formal nos países que passaram por processos de colonização. Trata-se de uma proposta dialógica entre saberes, os quais são abordados, ressignificados e problematizados a partir da realidade social dos grupos subalternizados. Nesse sentido, uma educação decolonial é aquela que desenvolve em seus alunos a consciência crítica sobre a forma como ele vive, sobre os elementos que marcam as assimetrias entre eles e os grupos sociais dominantes. Assim a implementação de uma educação decolonial passa por um conjunto de práticas divergentes do modelo ocidental e por isso colaborativas com o projeto de libertação de grupos sociais oprimidos pelo modelo colonialista.

Aplicada à escola indígena, essas práticas visam a combater as estruturas dominantes da sociedade capitalista neocolonialista, de forma que o conhecimento desenvolvido no espaço escolar aglutina saberes dos dois mundos, do indígena e do

mundo não indígena, sendo que os conhecimentos ocidentalizados são abordados de forma crítica e filtrados, para que sejam apreendidos apenas saberes realmente necessários para o indígena. Em contrapartida os conhecimentos indígenas são valorizados e a escola se torna o espaço de vitalização da cultura e dos conhecimentos da comunidade, isso é educação decolonial, ela é oposta a educação colonialista em que as políticas educacionais para o indígena visam destruir a sua cultura e organização social, seus saberes e suas formas de viver e integrá-los ao mundo não indígena.

Nessa perspectiva Walsh (2009), diz que a pedagogia decolonial provoca uma insurgência educativa propositiva, adquirida por meio da consciência de processos de assujeitamento ao longo dos séculos e da necessidade de lutar por mudanças, assim, sujeitos subalternizados se levantam contra o apagamento de sua cultura pela cultura ocidental e propõem a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Nessa perspectiva surge uma visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. A escola passa a ser um espaço para despertar a consciência de raça, de identidade e de resistência, essa pedagogia vai além de processos de transmissão de conhecimentos ocidentalizados, ela é política e cultural e articulada com a interculturalidade crítica.

A pedagogia decolonial proposta por Wals(2009), dialoga com a pedagogia da libertação, pois esta problematiza questões como opressão e subalternização, propondo um modelo de educação libertadora, essa pedagogia parte da reflexão do sujeito subalternizado, inserido em uma realidade social e propõe uma educação para o desenvolvimento da consciência crítica, para a participação na vida social, e ativismo político em defesa dos seus direitos estabelecendo assim, um diálogo crítico e consciente de combate a hegemonia capitalista. Esse tipo de pedagogia é parte da política de libertação proposta por Paulo Freire a partir dos anos 1960 no Brasil. O método de Paulo Freire desenvolvia propostas didáticas direcionadas aos grupos sociais oprimidos, com a participação das lideranças comunitárias, em que as demandas educacionais são problematizadas e uma nova consciência política surge para combater a opressão e a exclusão social.

Portanto, trata-se de um novo modelo de educação voltado para os interesses dos povos oprimidos, em que lideranças comunitárias, universidades e setores progressistas da igreja católica, todos unidos para descolonizar as mentes através da educação e do conhecimento. Candau e Russo (2010), destacam que, entre as décadas de 1960 e 1980, organizações governamentais e não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena começaram a emergir no cenário internacional. Acreditamos que o surgimento do grupo Modernidade e Colonialidade tenha sido fator decisivo para a visibilidade dos povos minoritários.

As novas correntes epistemológicas surgidas na segunda metade do século XX refletem o engajamento da ciência em países periféricos. O olhar da ciência sobre o mundo colonizado marca o rompimento com os padrões eurocêntricos e todas as suas formas de segregação. Boaventura dos Santos (2009), chama de linhas abissais a separação entre o mundo ocidental e o mundo colonizado, nessa perspectiva o conhecimento válido era aquele situado do lado de lá. Enquanto que os conhecimentos do lado de cá, dos países colonizados, foram silenciados. Esse predomínio epistemológico reprimiu outras epistemologias e culturas no decorrer da História, a esse fato o autor chama de epistemicídio. Com as linhas abissais ele aponta que os saberes desse lado de cá precisam ser valorizados e preservados.

As políticas públicas para a educação indígena da maior parte dos países da América latina refletem as particularidades de cada população e o nível de diálogo com os movimentos indigenistas. O que observamos é que o debate e a participação dos povos originários na vida pública, como também a produção científica sobre a temática indígena é mais intensa em países como México, Peru, Bolívia, Equador, Chile, Paraguai. O Brasil tem apenas (0,3%) de sua população declarada indígena, as quais possuem diferentes níveis de bilinguismo.

Por volta da década de 1970, em vários lugares como o Equador e a Amazônia peruana, eram os próprios movimentos ou organizações indígenas que reivindicavam o uso de sua língua e a presença de elementos de sua cultura na educação formal. Nesse quadro, a educação bilíngue primeiro, e depois o EIB, passaram a ser demandas das organizações indígenas em prol de uma educação de maior qualidade que facilitasse a apropriação desses instrumentos de

comunicação (o uso oral da língua hegemônica e o manejo da leitura e da escrita nela)² (LOPEZ: KUPE, 1999 37, tradução nossa).

A representação indígena nos países da América Latina é bastante forte e articulada, com a participação de pesquisadores, indígenas, representantes da igreja católica, lideranças sociais, movimento indigenista, todos unidos pela defesa dos direitos e da participação dos povos indígenas na vida pública, nas decisões que afetam seu grupo social. Os interesses desses países são alinhados e refletem a integração ideológica de cada um com as causas indígenas. Assim, as políticas educacionais voltadas para a interculturalidade e o bilinguismo variam de país para país. Em alguns países mais da metade da população é indígena, e isso interfere muito nas decisões e nas políticas públicas para essas populações. Contudo, no geral há uma integração de interesses de todos os países da América latina com as questões indígenas, o que é muito importante para o fortalecimento e as conquistas dos povos indígenas na América latina.

Até o final da década de 1980, quando se inicia o que denominamos de quarta etapa na educação escolar indígena do continente, quando os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo. Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas (CANDAU: RUSSO, 2010, p. 175).

O Brasil tem apenas 0,3% de sua população declarada indígena, as quais possuem diferentes níveis de bilinguismo. Podemos inferir que o Brasil é o país mais

² alrededor de los años 70, en diversos lugares como en Ecuador y en la Amazonia peruana fuesen los propios movimientos u organizaciones indígenas quienes demandasen el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. En este marco, la educación bilingüe primero, y la EIB después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y la escritura en ella)(LOPEZ: KUPE, 1999,p. 37).

monolíngue de todos os países do bloco latino. De forma que, mesmo a lei garantindo que as comunidades indígenas tenham suas línguas valorizadas através dos processos de educação formal, os espaços de utilização dessas línguas são reduzidos, predominando a modalidade escrita na língua hegemônica sobre as línguas indígenas. Na política de negociação sobre o modelo educativo adequado para as escolas indígenas o eixo da interculturalidade aponta para o desejo do movimento indígena em compartilhar a sua cultura e também se apropriar da cultura do outro, para uma convivência equilibrada.

A base para a educação libertadora proposta por Freire (1976, 1978) está na ideia de que, a partir da educação, a pessoa adquire a consciência do mundo em que vive, compreende os mecanismos de dominação, as relações de desigualdades e injustiças que constitui a sociedade colonialista. Esse tipo de educação produz sujeitos para combater as injustiças e para lutar pelos direitos de sua classe. Para subsidiar esse tipo de educação, é necessário ativismo e engajamento de agentes educacionais comprometidos com uma educação para a libertação; estes devem problematizar as temáticas sociais, ter consciência de classe e de identidade a fim de transformar uma realidade social opressora.

Do lado de cá, os movimentos pela valorização dos conhecimentos fora do eixo euro-americano crescem. A academia tem estimulado a produção de saberes para uma desconstrução da política colonialista. A esse respeito Boaventura de Souza Santos (2010) considera o início do século XXI como período que pensa e promove a diversidade e pluralidade para além do capitalismo, e a globalização para além da globalização neoliberal. Segundo o autor esse momento exige que a ciência moderna seja reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio.

Assim, no Brasil do século XXI a população afrodescendente e a indígena têm ganhado mais espaço para exigir que seus direitos sejam efetivados. A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, essa é uma forma de descolonizar o currículo, pois, ao ter a cultura e história valorizadas, a população indígena e afrodescendente ganham visibilidade e status por meio de seus conhecimentos e culturas. Essas conquistas visam a corrigir as injustiças praticadas

sobre os povos originários e os povos de origem africana, são pequenas faíscas que acendem o movimento de luta rumo a uma educação decolonial.

2 A LEITURA CRÍTICA; UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Neste trabalho adotamos a concepção interacionista da linguagem para guiar o ensino de leitura crítica que defendemos como ferramenta de decolonialidade na educação escolar indígena Kanela. Nessa concepção tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura. De modo que, para a construção de sentido do texto é necessário a interação entre autor, texto e leitor. Ao defender essa concepção de linguagem pautada no diálogo entre texto-autor-leitor é necessário fazer da escola indígena um espaço de divulgação de diversas vozes com as quais os estudantes vão travando contato, conhecendo as ideologias que constituem os discursos do outro e os contextos em que são reproduzidos, para em seguida terem condições de dialogarem com essas vozes na relação da alteridade (entre o eu e o outro).

A dialogicidade é uma forma de educação decolonial, se considerarmos que até pouco tempo atrás as vozes dos indígenas não eram consideradas em seus processos de escolarização, para eles era imposta a voz do outro, o pensamento do outro, o conhecimento do outro, numa relação unilateral. Atualmente, com o respaldo da interculturalidade crítica e da Linguística Aplicada, as vozes dos grupos oprimidos interessam muito e devem fazer parte de seus processos de ensino. Sendo assim, o ensino na escola indígena deve letrar o aluno para conhecer as vozes que circulam na sociedade e tomar uma posição diante delas, posição com base em seus conhecimentos, em seus valores e na sua relação com o outro, relação imposta pela colonialidade do poder.

Entendemos que em comunidades indígenas a responsabilidade da escola por apresentar as vozes do outro para seus alunos é de suma importância, porque, talvez esse seja o único lugar em que as juventudes indígenas travam contato com outros discursos. E é no confronto com essas vozes através de suas análises e interpretações que eles adquirem elementos para as interações do outro lado da

fronteira. Portanto, a leitura é uma das formas mais eficazes para os alunos indígenas conhecerem o outro e interagir com ele de forma simétrica.

Para isso, a escola tem a função de formar um leitor crítico, ativo, responsivo diante da informação recebida. Por conseguinte, o ensino de leitura para populações indígenas com limitado contato, situação dos Kanela/memortunré, é uma atividade complexa, pois suas experiências comunicativas são restritas ao mundo indígena predominantemente oral. Embora as narrativas sobre a sua origem e as relações destes com o branco colonizador denotem elevado grau de criticidade e de desconfiança em relação ao outro, que com a sua cultura só lhes fizeram mal.

Contudo, no material didático com o qual a criança indígena inicia o processo de alfabetização e letramento, a perspectiva em relação ao colonizador é diferente das narrativas indígenas, de forma que, os textos para estudo não desenvolvem a criticidade dos estudantes, que são privados de outros textos e outras análises. Assim, a escola continua colonialista escolhendo o material de leitura e definindo a abordagem, da forma como ocorre o ensino de leitura com base no material didático o texto é apenas um elemento neutro sem sentido algum para o aluno, cujo objetivo maior é fazê-lo ler e escrever.

O sujeito crítico deve compreender que os textos não são neutros, já que eles transmitem valores e ideologias. Por isso, a escola precisa deixar de lado práticas tradicionais de leitura, voltadas apenas para os elementos verbais (ROJO, 2012). Formar leitor crítico com poucos recursos pedagógicos requer do professor a compreensão sobre as teorias que orientam para a prática de letramentos críticos. Entre elas a BNCC destaca os multiletramentos como forma de auxiliar o aluno a desenvolver a criticidade e construir sentidos a partir da leitura sobre diferentes perspectivas. Para esse tipo de leitura a recorrência à semiótica vai favorecer novos olhares sobre os fatos que serão apresentados nos textos.

O estudo do texto no eixo leitura de acordo com a BNCC mantém as bases teóricas que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa. Assim, o texto deve compor a base de estudo do componente curricular Língua Portuguesa, o qual é abordado a partir da concepção dialógica da linguagem, que considera o texto um elemento de interação e diálogo entre o autor-texto-leitor. Assim, aplicado à pedagogia intercultural indígena, cada texto estudado deve ter por

objetivo travar um diálogo com a perspectiva indígena sobre o mesmo tema, para assim, o aluno desenvolver a competência de análise e criticidade em relação ao texto. A leitura crítica é um dos instrumentos da pedagogia decolonial defendida neste trabalho. Partimos da concepção de que a leitura crítica é a base para o letramento crítico, sendo assim, os eixos leitura, produção textual, expressão oral estão interligados e constituem os elementos necessários para o letramento crítico.

O letramento crítico é um dos pilares da pedagogia decolonial, assim sua implementação na escola indígena visa transgredir, rebelar-se contra um currículo e abordagens que perpetuam a ideologia do dominador. Por isso, os letramentos críticos surgem das teorias críticas sociais (Critical Social Theory), corrente teórica do letramento crítico americano influenciada pela pedagogia de Paulo Freire. A partir da qual o texto é carregado de ideologia, sendo portanto, um instrumento sociopolítico. Para isso, as abordagens sobre o texto devem ser conduzidas por meio da leitura crítica.

Nessa perspectiva, diante do texto o professor responsivo deve conduzir a leitura para despertar a consciência do leitor sobre possíveis ideologias presentes no texto e contestá-las a partir de suas ideologias, de seus contextos histórico sociais, de forma que o texto sirva como materialidade de uma ordem social que deve ser combatida, ele revela a opressão e o controle sofridos por grupos sociais. A leitura crítica deve promover a justiça social, a liberdade e equidade, criticar a opressão e a exploração, para assim, formar o sujeito crítico que luta por uma sociedade melhor.

A importância da leitura crítica no ensino do povo Kanela vai reforçar uma prática de letramento crítico já presente em alguns membros da comunidade e principalmente nos professores, a qual ocorre por meio de interpretações muito coerentes sobre a opressão que sofrem, sobre as dificuldades que encontram em todas as esferas públicas por onde transitam, e sobre as políticas de dominação que persistem sobre eles. A percepção dos mecanismos de dominação, a análise que fazem dos discursos do não índio em relação a eles, e a elaboração de um discurso de réplica sobre esses discursos refletem uma forma de letramento crítico muito presente na vida do Kanela.

A participação do Kanela no pátio debatendo sobre os problemas da comunidade e muitas vezes sobre as formas de opressão sofridas refletem um tipo de

letramento crítico construído em suas práticas sociais de linguagem no interior da comunidade e principalmente na sociedade envolvente. Nesse espaço, o Kanela por meio da oralidade, debate as questões sociais envolvendo os indígenas e sua relação com o não índio; com as instituições responsáveis por sua assistência, nas relações comerciais, entre outros. Para chegar aos discursos proferidos no pátio, o enunciador passou por um processo que envolve leitura, ele faz a leitura do mundo que o rodeia a partir da interação com o outro. Ao tomar a palavra no círculo sagrado da comunidade ele problematiza e ressignifica outros discursos, logo, a leitura é o instrumento de letramento do sujeito responsivo que interage no pátio. Concordamos com Rojo (2004) quando ela afirma que a leitura é um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 3).

Assim, os kanela ressignificam os discursos de outrem sobre si por meio de um processo de compreensão ativa (BAKHTIN, 2004), em que se exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso (texto) do outro (autor). Por conseguinte, os sentidos do texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre leitor e texto numa perspectiva crítica dialógica. Os discursos críticos construídos pelos indígenas são resultantes da tomada de consciência destes sobre os processos de assujeitamento dos quais os povos indígenas são vítimas. Diante disso tornar-se crítico é um dos instrumentos de defesa para a resistência, logo, a escola tem essa responsabilidade social, desenvolver a criticidade em seus alunos por meio dos textos como forma de prepará-los para enfrentar o mundo contemporâneo.

Existem estratégias de leitura que podem (e devem) ser ensinadas e modeladas pelo professor. Isso porque a materialidade textual fornece as pistas linguístico-enunciativas para chegar à discursividade, que necessariamente contém juízos de valor, opiniões, apreciações, os quais devem ser avaliados pelo leitor. Apenas assim, através de um processo contínuo de tomadas de posição em relação ao texto, com base nos seus conhecimentos, cultura, identidade, o estudante poderá se tornar um leitor crítico. (KLEIMAN; DE GRANDE, VIANNA, 2019, P. 730)

A leitura crítica surge como meio para o sujeito compreender o contexto social que está inserido e por meio dela reagir aos instrumentos de dominação e controle,

talvez por isso ela tenha surgido para transformar a educação das minorias sociais. De forma que, espera-se uma reação do aluno dessas classes ao texto, pois, ele pode identificar nele as causas das dificuldades que enfrenta. De forma que nesses contextos de desigualdades sociais a leitura crítica deve fazer parte da formação para a resistência, para a luta. É preciso encorajar atitudes que mostrem que o aluno está reagindo à situação descrita como se fosse uma situação da vida real, pois o que se espera do leitor em formação é que ele reaja ao que a língua expressa, (KLEIMAN; DE GRANDE; VIANNA, 2019.p.730).

Desenvolver a leitura crítica na educação escolar indígena é uma responsabilidade social ainda maior da instituição escola, pois, nos bancos dessas escolas estão as futuras gerações de representantes das populações indígenas, e sobre os ombros desses jovens não há mais espaço para ingenuidade, eles estão diante do enigma: “decifra-me ou te devoro”. Então cabe à escola oferecer os meios para que seus alunos decifrem os códigos necessários para a libertação dos indígenas por meio da decolonialidade do saber. Para isso, considerando a necessidade de formação/reflexão sobre práticas de leitura crítica na educação escolar indígena, assim, será ofertado aos professores do ensino médio, o qual visa contribuir para que as atividades de leitura dos componentes curriculares das áreas de linguagem e humanas utilize a leitura crítica para descolonizar práticas de ensino colonialistas.

A leitura crítica é uma premissa da educação decolonial e extremamente necessária a contextos minoritários, quando Paulo Freire (1976,1978) concebe a pedagogia libertadora, ele institui como elemento primordial a leitura crítica do mundo, leitura para conscientizar sujeitos subalternizado sobre os instrumentos de dominação que os oprime. A leitura crítica amplia a capacidade do leitor de interpretar os fatos sobre a perspectiva de quem é oprimido, ela é questionadora e problematizadora, e o papel do professor é fundamental para conduzir ao processo de leitura crítica.

Existem estratégias de leitura que podem (e devem) ser ensinadas e modeladas pelo professor. Isso porque a materialidade textual fornece as pistas linguístico-enunciativas para chegar à discursividade, que necessariamente contém juízos de valor, opiniões, apreciações, os quais devem ser avaliados pelo leitor. Apenas assim, através de um processo contínuo de tomadas de posição em relação ao texto, com base nos seus conhecimentos, cultura, identidade, o estudante poderá se tornar um leitor crítico.(KLEIMAN; DE GRANDE; VIANNA, 2019.p.730).

A leitura crítica corresponde a um processo de alfabetização no qual o professor vai provocando o leitor, apontando para elementos do texto e suas significações, colocando o discurso como objeto de reflexão. Esse é um processo que requer comprometimento do professor e do aluno, ambos participam da construção de sentido do texto, cujas interpretações podem ser complementares. Há na superfície do texto expressões, imagens, que são fundamentais para a construção de sentido dele. Torna-se importante, assim, ensinar o aluno a detectar essas expressões, a analisá-las pondo em evidência os discursos que as sustentam e a opor suas próprias palavras às do texto lido. (KLEIMAN: DE GRANDE: VIANNA, 2019.p.730).

Assim, os textos estudados nos componentes curriculares de Linguagem e Humanas devem ser abordados de forma crítica, e essa abordagem será um dos módulos do curso de formação que será ofertado aos professores da aldeia Escalvado. O que desejamos com esse trabalho é contribuir com os professores para que trabalhem a criticidade dos estudantes por meio da leitura dos diversos tipos de textos presentes em suas práticas de linguagem.

A escola na aldeia é o espaço onde o aluno trava contato com outros discursos, com outra visão de mundo, outro tipo de organização social. Para compreender os discursos e as ideologias presentes neles e também refutar questões com as quais não concordam, como também legitimar seus pontos de vista, tudo isso é adquirido por meio da formação. Considerando que as escolas são instituições de formação situadas em contextos históricos e sociais, e por isso devem ter compromisso com a realidade social de seus alunos. Nesse sentido, a abordagem sobre os textos em escolas indígenas devem ter o compromisso com a criticidade de seus alunos durante a sua formação. Segundo Kleiman (2006, p.24) é possível fazer na escola um trabalho sério com a escrita em geral e a leitura em particular porque haveria uma predisposição do jovem em se integrar no mundo global e, ainda, de que a leitura é o instrumento por excelência para tal.

De modo que, o papel da leitura na vida dos estudantes indígenas representa a ponte para o outro lado, uma ponte de ida e volta “construída sobre um contexto de aprendizagem em que as identidades de leitor ou de aprendiz bem sucedido vão sendo construídas na interação, nas perguntas que são feitas e respondidas com sucesso pelo aluno” Kleiman (2006, p.25).

Duboc: Ferraz (2011) apontam algumas questões que podem ser aplicadas para desenvolver a leitura crítica do texto:

- O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala?
- Qual realidade é apresentada/construída neste texto?
- Da perspectiva de quem é construída?
- Como o texto conceitua X?
- Como X se constitui no texto?
- O que o texto deixa de dizer?
- O que o texto considera ou desconsidera irrelevante?
- O que coloca no centro?
- O que deixa às margens?
- Que outras possíveis versões são excluídas?
- Essa versão responde aos interesses de quem?
- De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade?
- Como o texto posiciona o leitor? (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 89-90).

Desse modo, estudar o texto tendo como foco a leitura questionadora, ativa no aluno a capacidade de problematizar uma temática e de relacioná-la com a sua realidade, podendo interpretar pontos de vista, julgar opiniões, confrontar as ideias do autor com as suas. Isso lhe permite compreender elementos de outras culturas e inferir se são adequados para a sua cultura ou devem ser combatidos. Essa é uma atividade de contextualizar socioculturalmente o texto, como apontam Jurado e Rojo (2006). A leitura crítica realizada pelo aluno deve ser vista como meio de conscientização, auxiliando na formação de um cidadão crítico que pode atuar como agente transformador da sociedade que faz parte.

Pennycook (2006) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. Dessa forma, a abordagem crítica dos textos terá um papel político de inclusão do indígena no mundo letrado, pois ao desenvolverem a compreensão dos mecanismos que regulam as práticas de linguagem numa comunidade poderão intervir em suas realidades, constituindo uma ideologia ativa e participativa, atuando na defesa dos direitos de seu grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia decolonial é uma das alternativas para a descolonização da educação escolar. Relacionada às escolas indígenas ela apresenta perspectivas decoloniais tanto em relação aos currículos quanto às abordagens sobre os conteúdos. Atualmente, a educação escolar para populações indígenas deve voltar-se para as necessidades desse público, considerar seus projetos de vida e conferir-lhes autonomia para a participação na vida social, na aldeia e fora dela.

Nesse sentido, o ensino nas escolas indígenas deve ser um instrumento de fortalecimento das identidades do grupo étnico, de conhecimentos para a defesa de seus direitos e participação na vida social. Esse ensino deve vitalizar os saberes indígenas e estabelecer relações dialógicas críticas com os saberes ocidentais propostos pela parte dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. A pedagogia decolonial visa combater as formas de opressão que a ideologia eurocêntrica colonialista impôs sobre os povos indígenas. Para combater essa opressão, a escola é o *locus* de discussão sobre os processos de assujeitamento dos indígenas e também espaço de preparação para combater formas de opressão e discriminação.

De modo que, um dos instrumentos da pedagogia decolonial é a leitura crítica, a qual por meio de textos diversos o aluno trava contato com ideologias e formas de dominação as quais os povos minoritários são vítimas. Logo, a leitura crítica é o elemento fundamental para o letramento crítico, o qual contribui para a construção do discurso de sujeitos inseridos em um contexto social de desigualdades, situação dos indígenas. É ela que fornece as bases para a produção textual tanto na modalidade oral quanto escrita em suas práticas de linguagem. Portanto, o ensino de língua portuguesa em escolas indígenas deve preparar os alunos para a resistência e participação na vida social.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169 Pontifícia Universidade Católica do Paraná.Brasil. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>.

DUBOC, A. P. FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão; in JORDÃO (org.) **Letramentos e**

Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, Curitiba – PR, vol. 1, 2011, p. 19 – 32.

LÓPEZ. Luis Enrique; KUPE. Wolfgang. **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Revista Iberoamericana de Educación. nº 20 (1999), págs. 17-85. Mayo - Agosto 1999.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24842/rie20a02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

Kleiman, A., Vianna, C. A. D., & De Grande, P. B. (2019). **A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação.** *Calidoscópio*, 17(4), 724–742.

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 11ª. Ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2004.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova Cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção para um novo senso comum; v. 4).

Walsh, Catherine (2009, marzo). **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición. Universidad Andina Simon Bolivar / Ediciones Abya-Yala, Quito.