

Práticas de letramento na sala multifuncional da Escola Estadual Indígena Tekator, Aldeia Mariazinha, Tocantinópolis (TO)

Literacy practices in the multifunctional classroom of the 'Tekator' state-run indigenous school, Mariazinha Village, Tocantinópolis (TO)

Gustavo Cunha de Araujo¹

Gracilene dos Santos²

Resumo: A Educação Inclusiva surge com a proposta de incluir a pessoa com deficiência no ensino regular da educação básica. Para permanência desse aluno na sala regular, foi necessário a criação de salas especializadas, denominadas Salas de Recursos Multifuncionais, objetivando o auxílio no processo de ensino e aprendizagem dos indígenas com deficiências. A partir de uma perspectiva empírica e teórica, o estudo se fundamenta na abordagem qualitativa, do tipo etnográfico. O objetivo da pesquisa foi analisar como era trabalhada Educação Inclusiva na Escola Estadual Indígena Tekator, em um município tocantinense. Dentre alguns resultados, constatou-se que a educação inclusiva na escola indígena é trabalhada, basicamente, a partir de elementos visuais presentes na disciplina de Arte, como, por exemplo, vídeos, desenhos, pinturas entre outros, na perspectiva do multiletramento.

Palavras-chave: Letramento. Educação. Sala Multifuncional. Apinayé. Indígenas. Arte.

Abstract: Inclusive education arises with the proposal to include the disabled in regular basic education. In order for them to remain in the regular classroom, it was necessary to implement specialized rooms called Multifunctional Resource Rooms, with the purpose of assisting in the teaching and learning process of indigenous people with disabilities. From an empirical and theoretical perspective, the study is based on the qualitative approach and, more specifically, ethnographic research. The objective of the research was to analyze how inclusive education was promoted in the 'Tekator' state-run indigenous school, in a city of Tocantins state, Brazil. Among some results, it was found that inclusive education at the indigenous school is basically promoted based on visual elements present in the art course unit, such as videos, drawings, and paintings, among others, from the perspective of multiliteracy.

Keywords: Literacy. Multifunctional room. Apinayé. Indigenous people. Art.

¹ Doutor em Educação pela UNESP. Mestre em Educação pela UFMT. Graduado em Artes Visuais pela UFU. Professor da Universidade Federal do Tocantins na graduação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. É docente vinculado também ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (IARTES/UFU).

² Mestranda pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Introdução

No norte do estado do Tocantins há uma presença significativa de indígenas da etnia Apinayé nas cidades dessa região, e podem ser encontrados com frequência em mercados, hospitais e em diferentes comércios, estabelecendo contato direto com os moradores dessas cidades, principalmente em Tocantinópolis, localizada no extremo norte do estado. Apesar de possuírem seus costumes e tradições, os Apinayé se deslocam para a cidade para adquirir produtos alimentícios para complementar sua subsistência. Nesse deslocamento, o diálogo dos indígenas com os *kupen* (pessoas brancas, não indígenas) acontece geralmente na língua portuguesa, pois a população tocantinopolina não compreende a língua Apinayé.

No que se refere à educação, os indígenas são bilíngues, conforme define Albuquerque (2012, p. 98): “[...] a educação indígena Apinayé é bilíngue desde que se efetive um ensino na língua indígena (materna) e em português”. No caso, os indígenas da região falam tanto a língua materna, o Apinayé, quanto o português.

As terras indígenas abarcam as “cidades de Tocantinópolis, Maurilândia Aguiaranópolis, São Bento e Cachoerinha” (ALMEIDA, 2012, p. 98). Segundo o autor, as demarcações dessas terras ocorreram no ano de 1985 a partir do Decreto da Presidência da República nº 90.960. Além disso, a etnia Apinayé tem como referência as suas duas maiores aldeias, ambas localizadas na região rural de Tocantinópolis-TO: a São José e a Aldeia Mariazinha, local da realização deste estudo, que tem, aproximadamente, 257 indígenas (IBGE, 2010).

Importa ressaltar que quase todas as aldeias da etnia Apinayé possuem Unidades Escolares, sendo as duas principais: São José (Escola Estadual Indígena Matyk) e Mariazinha (Escola Estadual Indígena Tekator), que atendem as modalidades de Ensino Fundamental (1º e 2º fases), Ensino Médio e Educação Inclusiva. No entanto, os anos iniciais nesta etnia são ministrados na língua materna Apinayé.

Os sujeitos desta pesquisa são os indígenas da etnia Apinayé com deficiência, atendidos na Sala Multifuncional da Escola Estadual Indígena Tekator, situada na Aldeia Mariazinha, região rural do município de Tocantinópolis-TO. Esse grupo indígena pertencente ao Troco-Macro Jê, localizado no extremo norte do Estado do Tocantins, região conhecida como Bico do Papagaio, que faz fronteira com os Estados do Maranhão e Pará. Segundo

Nimuendajú (1956, p. 8) apud Almeida (2012, p. 16), “o nome Apinayé foi citado pela primeira vez por Souza Villa Real, em 1793, como pinarés e pinagés”.

A partir de uma perspectiva empírica e teórica, o estudo se fundamentou na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo etnográfico (MATOS, 2011), uma vez que se insere em um campo amplo que nos possibilitou observar, interpretar e a compreender o objeto de pesquisa, bem como a cultura dos sujeitos participantes e a realidade na qual vivem. Nesse caminho traçado, a pesquisa etnográfica foi de fundamental importância para as reflexões construídas, pois “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 277).

Para complementar a geração de dados, utilizou-se da observação direta de 10 aulas da disciplina de Arte na Sala Multifuncional da Escola Tekator, com 22 alunos indígenas deficientes, das quais, para este artigo, devido a sua extensão, fez-se um recorte de parte das aulas observadas e dos participantes deste estudo. Outros dados desta pesquisa podem ser consultados em Araújo e Santos (2020).

O objetivo da pesquisa foi analisar como era trabalhada Educação Inclusiva na Escola Estadual Indígena Tekator. Além disso, o artigo se refere a uma pesquisa realizada na Aldeia Mariazinha, a partir de um projeto de pesquisa mais amplo desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, no ano de 2018. Especificamente para este artigo, fizemos um recorte de dados obtidos naquela ocasião, selecionando duas atividades realizadas pelos educandos atendidos na Sala Multifuncional, analisadas à luz dos estudos de letramento, que vêm ampliando espaços na perspectiva de dar visibilidade às formas de analisar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo, ao dar ênfase no contexto social e cultural do educando. Este estudo pretende mostrar também que, apesar das limitações decorrentes de suas deficiências, eles conseguem realizar as atividades propostas pela escola.

Pesquisar os indígenas Apinayé com deficiência oportunizou conhecer de perto como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de compreender a relevância do papel do professor nesse desenvolvimento. Por se tratar de um tema ainda carente na pesquisa educacional, entende-se que este estudo pode contribuir um pouco mais para ampliar pesquisas acerca dos povos indígenas e a educação especial, principalmente dos indígenas Apinayé, portadores de deficiência.

Para encaminharmos as seções deste artigo, dividimos o texto da seguinte forma: no primeiro momento, apresenta-se uma breve discussão teórica acerca da temática indígena e do letramento, importante para contextualizar o objeto de estudo enfatizado nesta pesquisa. Posteriormente, analisam-se os dados gerados no estudo a partir da pesquisa etnográfica realizada. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais acerca da investigação realizada.

Breve revisão acerca da educação indígena e Educação Escolar Indígena

Os Apinayé dispõem dos seguintes processos educacionais: a Educação Indígena “[...] que envolve saberes e costumes característicos de cada etnia [...] e Educação Escolar, que complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas” (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017, pp. 59-60). A segunda é adquirida na escola, processo este incluso nas comunidades indígenas somente no ano de 1965, “[...] quando o *Summer Institute of linguistics* (SIL) implantou o programa de estudo aqui no Brasil, em convênio como o Museu Nacional (1959), posteriormente com a Universidade de Brasília (1963) e com a FUNAI (1967)” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 65).

A Educação Escolar Indígena, ao ser implementada na educação brasileira, tinha como objetivo alfabetizar os indígenas na língua portuguesa e não na língua materna. Ou seja, o objetivo era “criar para as línguas indígenas um sistema de escrita e traduzir para elas materiais escritos de educação moral e cívica e de caráter religioso” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 65). Posteriormente, em novembro de 1999, foi criada a Resolução nº 3, de 10 de novembro que tinha o objetivo de fixar diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dar outras providências, como pode ser lido no trecho a seguir:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999, p. 1).

No entanto, a Educação Escolar Indígena no Brasil somente teve visibilidade significativa a partir da conferência realizada no Estado de Goiás, em 2009, ou seja, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, da qual participaram professores, movimentos indígenas, lideranças, entre outros. Esse

evento contribuiu para que os representantes indígenas passassem a assumir o papel de sujeitos sociais, “o que vai se consolidar com a defesa de seus direitos culturais, educacionais e linguísticos” (BRASIL, 2014, p. 07).

Em consequência disso, as lutas pelos direitos dos povos indígenas possibilitaram a inclusão de sua cultura no currículo escolar, o que foi efetivado pela Lei Federal nº 1.645 de 2008, ao prever a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira nas escolas de educação básica. Além disso, as políticas públicas no campo educacional para os povos indígenas orientam que, tanto na escola indígena quanto na escola não indígena, “deve-se trabalhar a cultura indígena de uma forma a fortalecer seus saberes e desconstrução dos estereótipos, do modo a combater o processo de discriminação e exclusão social” (COSTA, 2018, p. 39). Essa conquista também permite a inclusão da modalidade de ensino Educação Inclusiva nas aldeias indígenas.

Dessa forma, a Educação Inclusiva surge com a proposta de incluir a pessoa com deficiência no ensino regular da Educação Básica. Para permanência desse aluno na sala regular, foi necessária a implementação de salas especializadas, denominadas de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos indígenas com deficiências. É importante destacar que, durante a realização desta pesquisa, no campo empírico, verificou-se que havia indígenas com as seguintes deficiências: Mental, Baixa Visão, Síndrome de Down e Deficiência Física. Essas deficiências foram identificadas nos alunos da escola por uma equipe especializada na área da Educação Especial.

A Sala de Recurso Multifuncional proporciona ao aluno transitar tanto na educação especial como na educação regular, sendo um direito garantido por lei, afirmação essa baseada no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), § 1º, ao afirmar que: “ O atendimento educacional especializado - AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 01).

É importante mencionar que o atendimento nessa sala acontece em horários diferentes ao das aulas do aluno atendido. Assim, quem estuda de manhã, recebe atendimento nessa sala no período da tarde, e vice e versa. É importante ressaltar que essas salas de aulas especializadas somente foram implementadas nas escolas no ano de 1961, a partir da Lei nº 4.024/61 que dá direito à educação aos deficientes, preferencialmente dentro do sistema geral de

ensino (BRASIL, 1961). Vale ressaltar que essas conquistas limitavam-se aos interiores das unidades escolares, ou seja, os alunos com deficiência podiam ser atendidos dentro das escolas, mas não dentro das salas de aula, o que veio a ocorrer tempos depois (BRASIL, 2014, 2008, 2007, 1999).

Diante desse cenário, em 2009 foi criada a Resolução nº 04, de 2 de outubro que institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Esse marco possibilitou aos alunos com deficiências serem atendidos nas salas de aulas do ensino regular. Em suma, o AEE tem como função “[...] complementar [...] a formação do aluno por meio das disponibilizações de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 302).

Nesse sentido, a presença da Educação Inclusiva no sistema educacional ajuda no processo de conscientizar a sociedade que a pessoa com deficiência é capaz de desenvolver suas aptidões normalmente, apesar de suas limitações. Apesar disso, essa interpretação em torno da aquisição de conhecimento do aluno impulsionou diferentes estudiosos a observar que os indivíduos possuem outras habilidades que podem ser pesquisadas e avaliadas, mas que na verdade não são valorizadas, pois na sociedade o que prevalece são os conhecimentos adquiridos nas instituições escolares (MOTERANI, 2013). A esse respeito, a autora destaca que:

A escola, nesse sentido, é autônoma, um modelo à parte da sociedade, o que lhe garante o título de detentora dominante do saber, uma vez que suas leis estão relacionadas com o prestígio social que um indivíduo possui. Assim, longe da prática social, ela abrange uma concepção de currículo rígida e segmentada de conteúdos que são organizados sequencialmente do mais fácil para o mais difícil, o que é incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno, pois essa realidade não considera a bagagem cultural diversificada que um indivíduo possui antes de entrar na escola, visto que ele já nasce sendo participante de atividades (MOTERANI, 2013, p. 135).

O fragmento acima é esclarecedor: o conhecimento adquirido nas instituições escolares deixa de lado o contexto social e cultural desse indivíduo, o que pode afetar os seus processos de leitura e escrita e, conseqüentemente, o seu processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, é importante mencionar o termo letramento nessa discussão.

O letramento na pesquisa educacional

Durante muitos anos a educação brasileira avaliou o conhecimento do indivíduo a partir das suas habilidades com a leitura e escrita, aspecto que segundo Street (2014, p. 34), “prevaleceu para o crescente número absoluto de analfabetos no mundo”. Devido a essa situação, alguns estudiosos começaram a observar que esses mesmos indivíduos (alguns analfabetos) possuíam outras habilidades, mesmo sem saber ler e escrever. Foi a partir desse momento que surgiram novos estudos acerca das práticas de leitura e escrita na pesquisa educacional, mais precisamente na década de 1980, que culminaram no termo Letramento.

Essa nova prática de compreender e avaliar a aprendizagem do indivíduo teve nos estudos de Rojo (2009), Soares (1995), Tfouni (1995), Kleiman (2014; 1995), Street (2014) entre outros, importantes contribuições que ajudaram a entender e a ampliar o conceito de letramento. Para esses autores, é necessário conhecer o contexto social e cultural do indivíduo, porque muitas vezes ele não sabe ler e nem escrever, mas se apropria da leitura e da escrita quando ditam uma carta ou quando pedem a alguém para ler algum documento. Isso ajuda a compreender que o educando se apropria de diferentes práticas de leitura, escrita e visualidades a sua volta. Para os referidos autores, se a pessoa não sabe ler e escrever, mas se apropria de signos visuais e verbais, ela pode ser considerada letrada, pois se apropriou da leitura e escrita em diferentes práticas sociais e culturais a sua volta.

Nessa direção, Albuquerque (2011, p. 128) afirma que letramento é a “capacidade de ler um texto e entendê-lo, num contexto social específico, sendo, pois, uma ampliação do conceito de alfabetização que compreende basicamente ler e escrever independentemente da conjuntura”. Com esse sentido, é importante destacar a relevância que o letramento conquistou na pesquisa educacional brasileira, ao examinar outras habilidades que o indivíduo possui a partir de suas experiências de vida, bem como por meio de seus aspectos sociais e culturais também.

No ciclo em discussão, dois termos surgiram no debate acadêmico, auxiliando na discussão acerca das práticas de leitura e escrita: Letramento Autônomo e o Letramento Ideológico. Ambos foram de fundamental importância para realização das análises das atividades dos educandos indígenas com necessidades especiais, e por terem ajudado a ampliar um pouco a produção

de conhecimento a respeito dos estudos de linguagem na literatura acadêmica. Assim, para uma melhor compreensão desses termos, é importante compreender os seus conceitos.

O Letramento Autônomo é “[...] aquele praticado nas escolas o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto” (MOTERANI, 2013, p. 136). Já o Letramento Ideológico diz respeito “às práticas [...] vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ela se faz presente” (MOTERANI, 2013, p. 136).

Esses conceitos são importantes, pois, como diz Street (2014, p. 31), “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor”. Dito com outras palavras, o indivíduo possui conhecimento do convívio do seu grupo de pertencimento; portanto, não tem como ele estar desconectado da realidade cultural e social à qual pertence.

A partir dessa breve discussão teórica no que concerne ao letramento, importante para situar e contextualizar o objeto de estudo desta investigação, foi possível compreender a relevância desse tema no processo avaliativo do educando, principalmente no que se refere ao estudante indígena com deficiência.

Discussão e análises dos dados gerados na pesquisa

As atividades analisadas foram realizadas por educandas indígenas com deficiência, pertencentes à etnia Apinayé e que possuem costumes e tradições diferentes dos *kupen*. É importante mencionar isso, pois são elementos que precisam ser considerados quando se avalia o processo formativo dessas estudantes. Sendo assim, o processo educacional do indígena “[...] deve ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino brasileiro, sinalizando para a prática do bilinguismo e da Interculturalidade” (ALMEIDA, 2012, p. 47).

Porém, durante a pesquisa observou-se que a Educação Escolar Indígena Apinayé desenvolvida na escola pesquisada propõe as atividades de acordo com as escolas urbanas, ou seja, semelhante às escolas de educação básica da cidade de Tocantinópolis. A principal diferença notada é a metodologia que os professores utilizam para desenvolver as suas aulas e a inclusão de três

disciplinas na grade curricular, ausentes no currículo escolar da cidade: Saberes Indígenas, Língua Indígena e a disciplina de Arte que é mais direcionada para arte indígena, diferenciando-se, nesse sentido, da disciplina Arte ofertada nas escolas da cidade. Essa constatação é importante, porque caminha no sentido da escola colonizadora, isto é, na adaptação da escola indígena à escola urbana.

Importante pontuar também que, durante a realização deste estudo, verificamos que a escola pesquisada (Tekator) não possuía um regimento próprio, ou seja, tudo era organizado pela Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis (DRE), mas com direito à adaptação à realidade local pelo diretor e coordenação pedagógica junto ao corpo docente da instituição.

As atividades selecionadas para a análise neste artigo foram realizadas por duas educandas indígenas com a deficiência de Baixa Visão e Síndrome de Down. Ambas frequentavam a sala regular do Ensino Fundamental da 1º fase. O professor responsável pela Sala Multifuncional não é indígena e é formado em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. Além disso, para trabalhar o processo educacional com os indígenas com deficiência, o professor utilizou alguns recursos de acordo com a deficiência do educando, sendo eles: vídeos, recortes, colagens, retroprojeter, pinturas, utilização do quadro negro, entre outros.

Atividade da educanda com a deficiência de Baixa Visão

A atividade proposta pelo docente abordava a comemoração da independência Brasil. O professor selecionou um desenho ilustrativo da Turma da Mônica (uma revista de história em quadrinhos do autor Maurício de Sousa) que representava a imagem de Dom Pedro II e a Independência do Brasil. Nessa atividade as alunas tinham que colorir e, posteriormente, pintar a bandeira do Brasil e as letras do nome B-R-A-S-I-L.

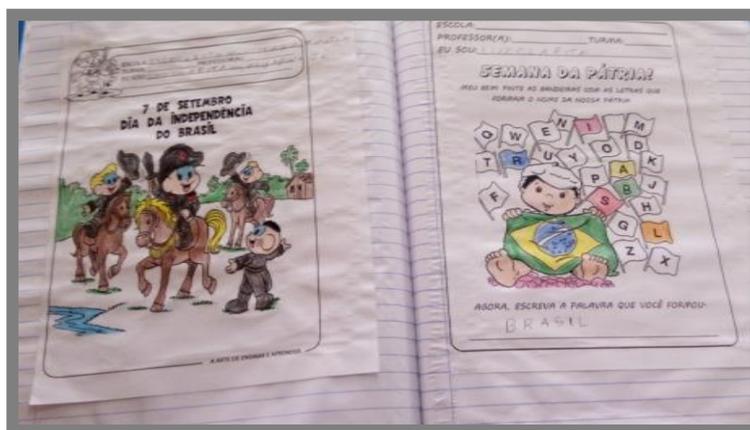
Essa primeira atividade foi realizada com a educanda indígena que tem a deficiência de baixa visão. Sobre essa deficiência:

[...] Trata-se da pessoa que enxerga, porém tem perda parcial da visão em ambos os olhos. Ela tem o que chamamos de resíduo visual. Não é cega, mas enxerga com dificuldade e, mesmo usando correção e recursos ópticos (cirurgia, óculos, lentes, lupas, telescópios, etc.), o déficit visual não é totalmente corrigido (UZEDA, 2019, p. 16).

De acordo com a autora, o indivíduo não é cego, mas enxerga com bastante dificuldade. É uma deficiência que, embora não tenha uma correção efetiva na visão da pessoa, ajuda a melhorar a sua eficiência visual. Diante dessa limitação, algumas atividades não são podem ser realizadas por pessoas que têm essa deficiência, como, por exemplo, atividades que necessitam de leitura no quadro negro (lousa) ou assistir a vídeos.

Para encaminhar a atividade proposta, o professor utilizou a atividade impressa como suporte pedagógico, solicitando que a educanda usasse lápis de cor para a atividade. No entanto, percebeu-se, durante a observação dessa aula, que o método utilizado pelo professor possibilitou que ela aproximasse a atividade de seus olhos, facilitando sobremaneira a execução do seu trabalho. A figura 1 revela um pouco mais dessa atividade realizada pela estudante indígena.

Figura 1 - Atividade realizada pela indígena com baixa visão



Fonte: Elaborada pela estudante indígena.

As atividades foram realizadas numa mesa centralizada na Sala Multifuncional, sendo que o professor sentou-se próximo à educanda e explicou passo a passo o que ela precisaria fazer. Para aquele que tem baixa visão, um fator fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é a oralidade, pois a “mesma tem papel primordial no conhecimento de mundo. Os adultos e as crianças mais experientes devem descrever em detalhes os objetos [...] é através da linguagem que a criança cega compensa as limitações visuais” (UZEDA, 2019, p. 16).

Primeiramente o docente explicou o que significava a comemoração do dia 7 de setembro. Em seguida, falou que a indígena deveria pintar os desenhos com o material entregue a ela (lápis de cor). Em seguida, disse que ela deveria colorir as letras do nome Brasil e, por fim, os demais elementos presentes nessa

atividade. Nesse momento, observou-se que ela conhecia as letras, porque o professor indagou a discente onde estava a letra B. A educanda olhava para atividade tentando localizar a letra e colorir. O docente explicou também que, no espaço abaixo da atividade, a indígena deveria escrever todas as letras coloridas para formar o nome "Brasil".

Nesse dia de observação, uma cena chamou a atenção dos pesquisadores: devido à sua limitação física, a aluna pegou a atividade com as duas mãos e aproximou-a dos seus olhos e colocou-a sobre a mesa. Conseqüentemente, começou a fazer a atividade e o professor explicou que ela deveria pintar o "desenho bem bonito". Percebeu-se que, em alguns momentos, ela estava muito tímida, e acredita-se que era devido à presença dos pesquisadores na sala de aula. Após constatarem isso, eles se afastaram um pouco e, posteriormente, identificaram que a educanda começou a pegar os lápis de cor e colorir, dando continuidade à sua atividade.

Identificou-se, nas observações em sala de aula, que a estudante indígena com baixa visão prestava muita atenção na explicação do professor; no entanto, boa parte do diálogo entre ela e o docente acontecia da seguinte forma: ele perguntava e ela respondia com o gesto balançando a cabeça, respondendo sim ou não. Ficou evidente, assim, que a atividade proposta pelo professor era trabalhar as letras do alfabeto e a escrita com os educandos.

Ao colorir o desenho, observou-se que a estudante indígena correlacionou os elementos de acordo com as cores, ou seja, pintou a vegetação de verde e a água de azul, os cavalos e casa de marrom. Embora não tenha muito domínio de leitura e escrita da língua portuguesa, ela conseguiu fazer essa correlação (objeto e cor), segundo o seu contexto social e cultural. Isso é importante, pois os estudantes "[...] são letrados, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas" (KLEIMAM, 1995, p. 18). Por certo, os conhecimentos indígenas são construídos a partir do contato que eles têm com o seu meio social e cultural, o que reforça o aspecto do letramento ideológico na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Essa dificuldade com a leitura e a escrita da educanda foi constatada no momento em que tinha que escrever e colorir as letras que correspondiam ao nome Brasil. Notou-se também que a sua escrita se refere às letras bastão (letras maiúsculas). O contato com esse tipo de letra acontece continuamente no dia a dia da própria criança, principalmente quando ela folheia um livro ou quando observa enunciados, entre outros. A esse respeito, Kleiman (2014) reforça essa

discussão, ao mencionar que a oralidade faz parte da cultura letrada, pois é nas atividades junto à mãe, por exemplo, que as práticas orais são desenvolvidas.

De fato, a atividade de colorir o desenho e de escrever as letras é difícil para os educandos indígenas Apinayé, devido a eles terem contato com a língua portuguesa apenas a partir dos 7 anos de idade. Portanto, é nos primeiros anos do ensino fundamental que eles conhecem as palavras na língua portuguesa. É importante destacar que os anos iniciais dos estudantes indígenas da etnia Apinayé são baseados na língua materna e nos elementos culturais de seus povos. São essas especificidades que devem analisadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem desses educandos. Importa chamar atenção, entretanto, que os pesquisadores tentaram construir essas análises a partir dessas especificidades culturais e sociais dos indígenas.

A partir dessas análises, ao observar a atividade da educanda indígena com baixa visão, pode-se dizer que, com o auxílio do professor, ela conseguiu realizar as atividades propostas, superando a sua limitação. Dessa forma,

O fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, processo de aquisição de códigos (alfabetização, numéricos), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua - como lugar de trabalho, mostram orientações de letramentos muitos diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Os dados revelaram, também, que colorir um desenho para muitos pode ser uma tarefa fácil, mas para o educando que possui algum tipo de deficiência é uma tarefa que pode se tornar difícil, pois até o manuseio do lápis se torna uma atividade desafiadora. O desenhar e o colorir são relevantes no processo de aprendizagem do educando, pois ajuda na coordenação motora, uma vez que “as competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas de conhecimento” (IAVELBERG, 2013, p. 57). Desse modo, é importante a prática artística na vida educacional dos educandos, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

Essa análise conduz a dizer que cabe ao professor identificar qual o melhor método para ensinar o educando com deficiência. Consequentemente, cabe à

escola estabelecer a relação com que o aluno já sabe e do que ele precisa aprender, ao considerar nesse processo o seu contexto social e cultural, aspecto valorizado pelo letramento ideológico que “[...] considera a realidade complexa e contraditória do indivíduo, bem como seus contextos sociais e culturais diversos e plurais dos quais faz parte e se desenvolve enquanto sujeito histórico” (ARAÚJO, 2018, p. 114). Logo, a prática de letramento consiste nas coisas que o indivíduo desenvolve socialmente, ou seja, não é somente o que eles realizam, mas sim o que o indivíduo faz a partir do que já sabe. E isso, ficou evidente na atividade realizada por essa educanda.

Atividade da educanda com a deficiência Síndrome de Down

Outra atividade analisada nesta pesquisa foi a de uma educanda indígena Apinayé que tem a deficiência Síndrome de Down. Em um dos dias observados pelos pesquisadores, o professor relatou que elas eram muito tímidas. Assim, ao entrarem na sala de aula e os observarem, elas olharam uma para outra e baixaram a cabeça com um sorriso expressivo no rosto e logo sentaram-se nas cadeiras. Em seguida, o professor deu “boa tarde” e perguntou como elas estavam. Elas olharam para eles timidamente e apenas sorriram, como resposta à pergunta feita.

Diante de tais aspectos, os pesquisadores registraram os dados da pesquisa sem que elas percebessem a sua presença na sala de aula. Entende-se que essa estratégia funcionou, pois o professor iniciou a atividade e elas começaram a fazê-la, sem perderem a concentração na sua execução. A atividade era a mesma da aula anterior utilizada com os outros educandos, ou seja, sobre a Independência do Brasil, que consistia em colorir um desenho e na identificação das letras do nome do país.

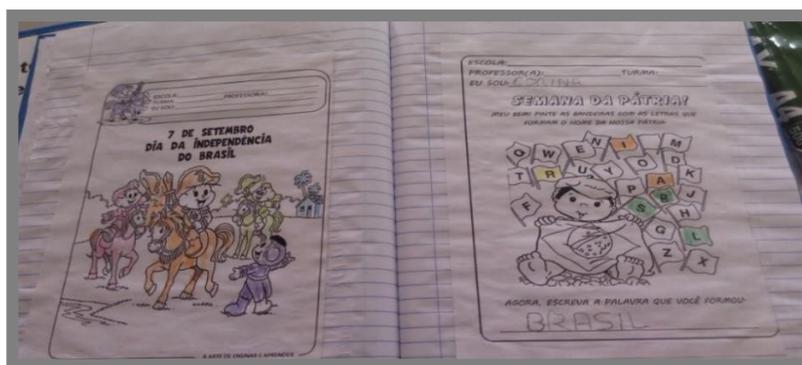
Evidenciou-se que a deficiência física da educanda não a impediu de realizar a atividade e, até mesmo, de socializar com os seus colegas na escola indígena, o que é importante para a sua aprendizagem. Já a educanda com a Síndrome de Down frequentava o 5º ano do ensino fundamental regular e era atendida na Sala Multifuncional no contra turno. A respeito dessa síndrome, vale destacar que:

[...] é definida por uma alteração genética caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo de número 21, o que também é chamado de trissomia do 21. Trata-se de uma deficiência caracterizada pelo funcionamento intelectual inferior

à média, que se manifesta antes dos 18 anos. (GONÇALVES, 2015, p. 15).

As pessoas com Síndrome de Down possuem o desenvolvimento cognitivo lento, isto é, demoram a processar as informações que lhe são transmitidas, tendo também dificuldade de comunicação, aspectos específicos e relevantes que a escola deve trabalhar com educando que possui essa deficiência. Além disso, o professor da Sala Multifuncional relatou aos pesquisadores que a melhor maneira de trabalhar o desenvolvimento da educanda com esse tipo de deficiência é por meio de desenhos, pinturas e vídeos, pois ela gosta muito de assistir e de produzir essas atividades. Ou seja, trabalhar aspectos dos multiletramentos pode auxiliar, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem das indígenas com deficiência. Assim, verificou-se que, apesar da deficiência da estudante, ela conseguiu realizar a tarefa que o professor propôs (independência do Brasil), como mostra a figura 2.

Figura 2 - Atividade realizada pela educanda com Síndrome de Down



Fonte: Elaborada pela estudante indígena

Ao analisar a atividade da educanda com deficiência de Síndrome de Down, percebe-se que ela não associou as cores aos objetos do desenho, isso em uma análise comparativa com o desenho colorido da primeira educanda. Este estudo sugere que isso ocorre devido ao fato de serem deficiências diferentes e que implicam dificuldades também divergentes no desenvolvimento da atividade. Observou-se, também, que ela não conseguiu colorir as letras do nome Brasil. Por outro lado, identificou-se que ela tem uma boa coordenação motora no desenvolvimento do desenho, pois ela coloriu essa atividade dentro da folha de papel sem sair das suas margens, o que revela que a indígena tem conhecimento da delimitação espacial do suporte (papel). No entanto, mesmo ter conseguido executar a atividade, um detalhe chamou a atenção dos pesquisadores: ela não sabia ler e tinha dificuldade na escrita da língua portuguesa.

Nesse dia de observação, os outros alunos que seriam atendidos depois dessas indígenas não compareceram, e elas ficaram a tarde toda na Sala Multifuncional. Quando elas terminaram a atividade proposta pelo docente, ele colocou o vídeo da história “João e o pé de feijão” para elas assistirem e, depois do filme, ele finalizou a aula, despedindo-se. Disse, por fim, que no dia seguinte haveria aula novamente e elas não deveriam faltar. Após a sua fala, elas olharam para ele, sorriram e saíram da sala de aula em silêncio.

Após o término da aula, o docente informou aos pesquisadores que os desenhos, pinturas e os vídeos são os elementos que mais chamam a atenção dos alunos que frequentam a Sala Multifuncional. Ele disse ainda que trabalha sempre com imagens, pois esse tipo de linguagem ajuda no desenvolvimento dos seus alunos, principalmente quando as imagens se referem ao cotidiano dos estudantes.

Essas análises dialogam com as práticas de multiletramentos, pois se referem à “[...] condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos” (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 09). Constata-se, então, que as atividades desenvolvidas com as indígenas permitem avaliar como essas práticas se constituem na etnia Apinayé. Isso ajuda a compreender um conceito de letramento mais amplo e que pode ser variado, a depender de determinados contextos, culturas e experiências.

Dito de outra forma, os multiletramentos são novas formas de representação da linguagem que estão sendo incluídas no sistema educacional através do uso da tecnologia, como linguagem verbal, visual, sonora, gestual, ampliando as novas formas de ler e escrever, pois “[...] os multiletramentos [...] apontam que os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação [...]” (ARAÚJO, 2018, p. 113).

As análises permitem considerar que as imagens e os vídeos trabalhados em sala de aula têm um enorme significado para os indígenas com deficiência, principalmente quando essas imagens e vídeos trazem elementos condizentes com a realidade deles. Nesse sentido, o multiletramento pode ajudar a “[...] lidar adequadamente com as novas linguagens e tecnologias, adquirindo a consciência de que fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis a si” (LOURENÇO, 2013, p. 6). Com efeito, as novas formas de letramento surgem

para ampliar a produção de conhecimento do indivíduo, ao abordar diferentes formas de avaliação e interação do discente na prática pedagógica.

Para encaminhar as conclusões deste estudo, Street (2014, p. 36) assevera que “as campanhas de alfabetização, no entanto, têm geralmente desprezado os letramentos locais e partido do pressuposto de que os públicos-alvo são ‘analfabetos’ que mal começam a rabiscar”. Essa visão, segundo o autor, acontece devido a muitos não conseguirem ver outras habilidades que os indivíduos possuem. Por isso, esta pesquisa defende a tese de que não há uma única forma de letramento, mas várias, de acordo com o contexto social e cultural de cada indivíduo (ARAÚJO, 2018). Em suma, “o fato é que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas. Reitero que o contexto do qual trato aqui é indígena, intercultural e bilíngue” (ALMEIDA, 2015 p. 264).

De forma geral, o letramento é relevante no processo de ensino e aprendizagem do indígena Apinayé com deficiência, principalmente porque ele direciona um olhar para o contexto social desse indivíduo, pois, mesmo não sabendo ler e escrever direito na língua portuguesa, são capazes de desenvolver suas habilidades, desde que imersos em práticas de letramento que considerem os seus saberes e culturas.

Considerações finais

A pesquisa revelou que a educação inclusiva na escola indígena pesquisada é trabalhada, basicamente, a partir de elementos visuais presentes na disciplina de Arte, entre os quais, vídeos, desenhos, pinturas entre outros, na perspectiva de multiletramentos. Todavia, para acompanhar as demandas da sociedade que surgem a todo o momento, é importante que o indivíduo leia, interprete, se posicione, isto é, que desenvolva estratégias para se informar e tomar consciência da realidade. Para isso, os novos letramentos emergem em resposta a essas demandas dominadas pelas imagens, oralidades e escrita verbal, tendo no professor o principal mediador ao fornecer condições para que o estudante desenvolva suas atividades de forma mais significativa e da melhor forma possível (KLEIMAN, 2014).

Ao analisar as atividades das educandas indígenas Apinayé, constatou-se que elas são capazes de aprender, mesmo apresentando as suas dificuldades de aprendizagem, devido às limitações impostas pelas suas deficiências. Com efeito, compreender aspectos do letramento foi de fundamental relevância para

realização das análises das atividades, pois proporcionou compreender o contexto social dos indígenas que possuem tradições diferentes dos *kupen*.

Em síntese, o estudo identificou a relevância do papel docente no processo de ensino e aprendizagem desses alunos e as metodologias utilizadas por ele, pois os pesquisadores tiveram a oportunidade de presenciar, via perspectiva etnográfica, o processo educacional de um público sobre o qual, então, tinha-se pouco conhecimento. Nesse processo, teve-se a oportunidade de observar os educandos, desenvolvendo sua aprendizagem por meio da arte.

Por fim, a pesquisa com os indígenas Apinayé é muito relevante porque se trata de uma população que faz parte da história não apenas do estado do Tocantins, mas do país, principalmente quando se estuda os indígenas com deficiências, uma temática ainda pouco discutida na literatura acadêmica. Conseqüentemente, espera-se que a pesquisa possa contribuir para preencher a lacuna de outros estudos que abordam povos indígenas, letramento e educação especial na pesquisa educacional brasileira.

Referências

- ALBURQUERQUE, F. E. **A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.21713/2358-2332.2011.v8.255>>
- ALMEIDA, S. A. **A educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Editora América, 2012.
- ALMEIDA, S. A. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinayé**. 358f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ARAÚJO, G.; SANTOS, G. Arte na aldeia: análise de uma experiência com indígenas Apinayé da educação especial. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 11, n.1, p. 42-64, jan./jun. 2020.
- ARAÚJO, G. C. **O letramento estético na consolidação dos processo de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da Educação do Campo**. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.
- BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jun., 2012.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, 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.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência física. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4.024/61. Brasília, DF: MEC, 1961.

COSTA, C. M. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva indígena: um olhar para as práticas integradas na Escola Municipal Maria das Dores Borges**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba; Centro de Educação; Departamento de Educação do Campo, 2018.

GONÇALVES, M. **Inclusão de pessoas com deficiência na Terra Indígena Xapecó: práticas e desafios para o povo Kaingang**. 42f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>>

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOURENÇO, D. S. Reflexões sobre contribuições da Teoria Dos Multiletramentos em aulas de Língua Inglesa e as (im) possibilidades de aplicação no ensino público. In: **Anais...VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**: Paraná: Universidade Estadual do Paraná, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G. *et al.* (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina

Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. Disponível em:
<<https://doi.org/10.7476/9788578791902.0003>>

MOTERANI, N. G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, p. 135-141, 2013. Disponível em:
<<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v35i2.13520>>

NIMUENDAJÚ, C. Os Apinayé. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1956.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1995.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. A educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun. 2017. Disponível em:<<https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201758-75>>

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

UZÊDA, S. Q. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

Recebido em: janeiro de 2021

Aceito para publicação em: abril de 2021