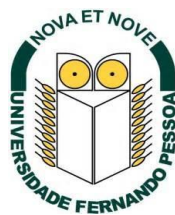


Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem

Judith Alves dos Santos

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação
da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita**

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2023



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Doutorado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem

Judith Alves dos Santos

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação
da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita**

Universidade Fernando Pessoa
Porto, 2023

Judith Alves dos Santos

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação
da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita**

Assinatura:

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2023

©2023

Judith Alves dos Santos

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

RESUMO

JUDITH ALVES DOS SANTOS: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

(Sob orientação da Prof. Doutora Ana Paula Antunes Alves)

Considerando a diversidade cultural e linguística que existe no Brasil, a presente investigação visa compreender como se processa a diferenciação pedagógica junto a turmas frequentadas, majoritariamente, por estudantes pertencentes ao Estado de Roraima (Amazônia). Pretende-se compreender como se promovem atividades inclusivas junto a estudantes de culturas diferentes e como os docentes interpretam as questões relacionadas com o desenvolvimento das funções executivas na linguagem oral e na escrita das crianças. A presente investigação, intitulada “Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima”, busca compreender a diferenciação pedagógica, refletir e esclarecer como as estratégias pedagógicas podem facilitar a aprendizagem da linguagem oral e escrita, por meio de dinâmicas relacionadas com as funções executivas. Esta investigação tem como objetivo geral: analisar e entender como as crianças indígenas se apropriam da linguagem oral e escrita por meio de estratégias relacionadas com as funções executivas. O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória/descritiva, articulando metodologias qualitativas e quantitativas. Considerou-se uma abordagem mista, considerando que esta proporciona resultados significativos e concede uma melhor compreensão do fenômeno em estudo. Este tipo de abordagem permite ao pesquisador uma visão mais ampla do cotidiano escolar e, por meio da narrativa produzida, apoiar estudos futuros sobre essa realidade. A pesquisa foi desenvolvida com 20 professores que estavam a lecionar junto da população indígena, do município de Boa Vista, Roraima, no qual houve a observação do território, o registro e a entrevista aos participantes. Desta investigação, conclui-se que a diferenciação pedagógica é fundamental para respeitar a diversidade de culturas e etnias existentes nas escolas brasileiras. Estas ações contribuem para diminuir as diferenças e construir mecanismos pedagógicos que possibilitem um diálogo intercultural. Quanto às funções executivas, estas indicam que essas habilidades cognitivas são essenciais para o sucesso acadêmico das crianças indígenas. As funções executivas incluem processos como atenção seletiva, memória de trabalho, planejamento, tomada de decisão, inibição de respostas automáticas, resolução de problemas e auto-monitoramento. A sua promoção pode potencializar a capacidade deles em gerenciar suas próprias aprendizagens, desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira mais eficaz e integrar conhecimentos de suas culturas nativas com os conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Educação. Indígenas. Alfabetização. Funções Executivas. Oralidade. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

JUDITH ALVES DOS SANTOS: INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF RORAIMA: language disruption, rethinking executive functions, oral and written language.

(Under the orientation of Prof. Doutora Ana Paula Antunes Alves)

Considering the cultural and linguistic diversity that exists in Brazil, the present investigation aims to understand how the pedagogical differentiation is processed among classes attended, mostly, by students belonging to the State of Roraima (Amazon). The aim is to understand how inclusive activities are promoted with students from different cultures and how teachers interpret issues related to the development of executive functions in children's oral and written language. The present investigation, entitled "Indigenous School Education in the State of Roraima", seeks to understand the pedagogical differentiation, reflect and clarify how pedagogical strategies can facilitate the learning of oral and written language, through dynamics related to executive functions. This investigation has the general objective: to analyze and understand how indigenous children appropriate oral and written language through strategies related to executive functions. The present study is exploratory/descriptive research, articulating qualitative and quantitative methodologies. A mixed approach was considered, considering that it provides significant results and grants a better understanding of the phenomenon under study. This type of approach allows the researcher to have a broader view of the school routine and, through the produced narrative, support future studies on this reality. The research was carried out with 20 teachers who were teaching with the indigenous population, in the municipality of Boa Vista, Roraima, in which the territory was observed, the participants were recorded and interviewed. From this investigation, it is concluded that pedagogical differentiation is essential to respect the diversity of cultures and ethnicities existing in Brazilian schools. These actions help to reduce differences and build pedagogical mechanisms that make an intercultural dialogue possible. Regarding executive functions, these indicate that these cognitive skills are essential for the academic success of indigenous children. Executive functions include processes such as selective attention, working memory, planning, decision-making, inhibition of automatic responses, problem-solving, and self-monitoring. Promoting these functions can enhance their ability to manage their own learning, develop reading and writing skills more effectively, and integrate knowledge of their native cultures with the curriculum content.

Keywords: Education. Indigenous People. Literacy. Executive Functions. Orality. Reading. Writing.

RESUMÉ

JUDITH ALVES DOS SANTOS: ÉDUCATION SCOLAIRE AUTOCHTONE DANS L'ÉTAT DE RORAIMA: perturbation du langage, repenser les fonctions exécutives, langage oral et écrit.

(Sous la supervision du Prof. Doutora Ana Paula Antunes Alves)

Considerando la diversidad cultural y lingüística que existe en Brasil, la presente investigación tiene como objetivo comprender cómo se procesa la diferenciación pedagógica entre las clases a las que asisten, en su mayoría, estudiantes pertenecientes al Estado de Roraima (Amazonas). El objetivo es comprender cómo se promueven actividades inclusivas con estudiantes de diferentes culturas y cómo los docentes interpretan cuestiones relacionadas con el desarrollo de las funciones ejecutivas en el lenguaje oral y escrito de los niños. La presente investigación, titulada “Educación Escolar Indígena en el Estado de Roraima”, busca comprender la diferenciación pedagógica, reflexionar y esclarecer cómo las estrategias pedagógicas pueden facilitar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, a través de dinámicas relacionadas con las funciones ejecutivas. Esta investigación tiene como objetivo general: analizar y comprender cómo los niños indígenas se apropian del lenguaje oral y escrito a través de estrategias relacionadas con las funciones ejecutivas. El presente estudio es una investigación exploratoria/descriptiva, articulando metodologías cualitativas y cuantitativas. Se consideró un enfoque mixto, considerando que brinda resultados significativos y otorga una mejor comprensión del fenómeno en estudio. Este tipo de abordaje permite al investigador tener una visión más amplia del cotidiano escolar y, a través de la narrativa producida, sustentar futuros estudios sobre esta realidad. La investigación se realizó con 20 docentes que se encontraban impartiendo clases con la población indígena, en el municipio de Boa Vista, Roraima, en la cual se observó el territorio, se grabó y entrevistó a los participantes. A partir de esta investigación, se concluye que la diferenciación pedagógica es fundamental para respetar la diversidad de culturas y etnias existente en las escuelas brasileñas. Estas acciones ayudan a reducir las diferencias y construyen mecanismos pedagógicos que hacen posible un diálogo intercultural.

Palavras-chave: Educação. indígenas. Alfabetización. Funciones Ejecutivas. Oralidade. Lectura. Escrita.

Uma reflexão

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar” (Freire, 1997, p.79)*

O CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISADORA

Morava no interior do Paraná, no município de Roncador-PR, desde o nascimento até completar 13 anos de idade, tendo por pais agricultores, pessoas simples, que cultivavam diversas plantações, como: arroz, feijão, milho, café e algodão. O café e o algodão eram os mais fortes para a sobrevivência da família.

Procede-se, aqui, a uma narrativa que possa coincidir com vivências da pesquisadora, que tinha dez irmãos, sendo, então, os cinco mais velhos casados, tendo constituído família; os mais novos iam trabalhar na roça com os pais. Pai e a mãe mal sabiam escrever, sequer o próprio nome, mas eram bons em matemática, e calculavam o que era preciso ser calculado das expensas da família. Sempre falavam que queriam que seus filhos estudassem para ter um futuro melhor, pois, para eles, o estudo era muito importante.

Embora não tivessem condições financeiras para pagar colégio interno para todos os filhos, e mesmo com muitas dificuldades, conseguiram custeá-lo para dois deles, restando três filhos em casa. Naturalmente, estes últimos trabalhavam na roça com o pai, e em casa com a mãe, a ajudar nos serviços domésticos. Ao mesmo tempo, procuravam oportunidades de estudo, indo até a cidade de Roncador-PR conversar com o prefeito e conseguindo um ônibus para que fosse possível. No ônibus, havia alunos de quase todo o município, sendo possível chegar às 19:00 para início da aula, entre adolescentes de 12, 13 e 14 anos. Depois das aulas, o ciclo recomeça. Voltava-se para casa, chegava-se à 1 hora da manhã, pois cedo se acordava para o trabalho, em razão da rotina agrícola exigente.

Prescindindo do protocolo de impessoalidade por alguns instantes, lembro-me das dificuldades, do frio das madrugadas, e da vontade de superá-lo.

Pretende-se com essa descrição iluminar o facto de que, apesar de todas as dificuldades, não se impede o crescimento e a vontade que um indivíduo tenha de superar os obstáculos de sua condição material, principalmente, no que se refere à educação. Não raro, em pessoas que residem nas zonas rurais ouve-se a respeito da importância dos estudos, da importância de ser doutor. É um sentimento enraizado, mesmo nas camadas da sociedade que recebem menos instrução formal. Por vezes, passa-se essa disposição positiva aos filhos, que, se não sabem o que significa ser doutor, pelo menos, formam em si uma imagem positiva da educação formal. Ainda mais, irmãos influenciam uns aos outros, e basta que um deles se empenhe para que os outros o sigam.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado saúde, sabedoria e muita força até aqui.

Agradeço à professora doutora orientadora Ana Paula Antunes Alves, a quem, com enorme carinho, expressei a minha gratidão, por ser uma profissional de excelência; por ter acreditado no meu potencial; quem soube me acolher no momento que mais precisei, dando toda sua sabedoria acadêmica e apoio para desenvolver o trabalho. Hoje, sem palavras para agradecer!

Muito obrigada!

Aos mestres

Agradeço a todos os mestres, que muito contribuíram com a pesquisa e que me presentearam com valiosos conhecimentos, fazendo toda a diferença na minha vida pessoal e profissional!

Muito obrigada!

A minha família

É com muita gratidão que agradeço a paciência e o compromisso que tiveram comigo, durante o desenvolvimento deste estudo, sempre me incentivaram a lutar pelos meus objetivos e não mediram esforços para me ajudar nessa conquista. Em especial, aos meus pais Rufino Alves dos Santos e Aurelina dos Santos (*in memoriam*), que sempre me incentivaram nos meus estudos, apoiando em tudo. Por mais dificuldades que tivesse de enfrentar, o apoio deles sempre era certo, pois sempre estiveram lado a lado comigo.

As minhas filhas Anny Caroliny Alves dos Santos, Carilly Vitoria Alves Guilherme dos Reis, Andreza Camilly Alves Guilherme dos Reis, Giovanna Gabriella Alves Guilherme dos Reis, por todo apoio, incentivo e compreensão. Apesar de crianças, não mediram esforços para ajudar!

Aos meus irmãos, que sempre acreditaram no meu potencial, expressaram todo apoio necessário: João Alves dos Santos, Sebastião Alves dos Santos, Maria Helena Alves Vicente, Tereza dos Santo Teixeira, Alcene Lilian Alves dos Santos

Aos meus irmãos que já se foram, Ana Maria Alves dos Santos, Antônio Alves dos Santos, Guilhermina Alves dos Santos, Valdemar Alves dos Santos (*in memoriam*) e com grande alegria manifesto o quanto foram importantes na minha vida e sempre acreditaram nos meus objetivos e no meu potencial, pois sabiam o quanto tenho vontade de vencer na vida e no profissional e enquanto estava aqui me acompanhando recebia todo o apoio necessário e hoje fazendo essas homenagens em meio a lágrimas o quanto vocês estão fazendo falta na minha vida!

Ao meu sobrinho André Luiz Alves dos Santos, pelo apoio oferecido durante o desenvolvimento deste estudo. Sempre estive ao meu lado.

Amigo especial

Doutor Vander Lúcio Sanches, Lenir de Carvalho, Rodolfo Kusma, Eliana Schilipak de Souza, não mediram esforços para me apoiar nos momentos difíceis de minha vida.

Muito obrigada!

Agradeço também ao Senhor Reitor Álvaro José Pontes do Nascimento; e a todos os funcionários da Universidade Fernando Pessoa, por todo o apoio oferecido de forma direta e indireta. Muito Obrigada!

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação, à Senhora Maria Consuelo Sales da Silva, Boa Vista – Roraima, por toda atenção prestada e apoio para que essa pesquisa viesse a acontecer neste município. Muito Obrigada!

Agradeço à Coordenação de Formação Continuada na pessoa de Hérica Maria Castro dos Santos Paixão, por sua atenção prestada, que não mediu esforços em prol desse estudo para o desenvolvimento dessa pesquisa. Muito obrigada!

Agradeço a participação de todos os gestores e professores que aceitaram o convite e não mediram esforços para responder o estudo. Muito obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Justificação do tema.....	3
Problema da Investigação	6
O Objetivos da pesquisa	6
Objetivo Geral	6
Objetivos Específicos	6
Contribuição da Pesquisa.....	7
Estrutura da tese.....	7
CAPÍTULO I. CONSIDERAÇÕES RELEVANTES QUANTO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA.....	10
1.1. A presença de povos indígenas do estado de Roraima	10
1.2. Desenvolvimento dos povos indígenas por meio da educação.....	12
1.3. Regulamentação que garante o direito à educação dos povos indígenas.....	15
1.4. Importância da linguagem no desenvolvimento e na identificação cultural dos indivíduos	17
CAPÍTULO II. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	22
2.1. Perturbações Indígenas	22
2.2. Perturbações na Linguagem Indígena.....	24
2.3. Funções Executivas.....	26
2.3.1. Definição	26
2.2.1. Importância e Dimensões	30
2.2.2. Funções Executivas e suas Alterações.....	32
2.2.3. Aspectos Neurológicos das Funções Executivas.....	33
2.2.4. Funções Executivas, Linguagem	35
2.2.5. Funções Executivas e o TEA – Transtorno do Espectro Autista.....	38

2.2.6. Funções Executivas e o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	41
2.2.7. Funções Executivas e a Dislexia	45
2.2.8. Processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas.....	47
2.2.9. Monitoramento e Planejamento.....	55
2.2.10. Repensar as Funções Executivas, Linguagem Oral e Escrita na Educação Indígena	56
CAPÍTULO III. DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: MAGISTÉRIO	60
3.1. Aspectos-base do Magistério Indígena	60
3.2. Oralidade e Narrativa.....	62
3.3. Escrita e alfabeto indígena.....	64
3.4. A importância da leitura oral e escrita	67
3.4.1 Alfabetização, Letramento e Leitura	67
3.4.2 Proficiência em Leitura: um panorama da situação do letramento no Brasil	73
3.4.3 Leitura: Processo Cognitivo e de Linguagem.....	76
CAPÍTULO IV. EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	79
4.1. Educação Inclusiva na Educação Escolar Indígena.....	79
4.2. Contradições das escolas indígenas em Roraima	88
4.3. Dia D da Educação Indígena	89
4.4. Desenvolvimento dos Professores para o Planejamento da Educação Indígena: Magistério.....	91
4.5. Competências profissionais dos professores indígenas	91
4.6. Educação Indígena X Educação Escolar Indígena.....	93
4.7. Literatura Indígena no Brasil	93
4.8. Da alfabetização indígena à alfabetização intercultural.....	94
4.9. Multiculturalismo.....	96
4.9.1 Diversidade e Inclusão em Sala de Aula	100

4.9.2 Estratégias Pedagógicas de Inclusão	102
4.9.3 Oralidade (Leitura e Escrita) em Populações de Culturas Diferentes	103
4.9.4 Fala e Escrita.....	105
4.9.5 Oralidade e Escrita: A Literatura Infanto-Juvenil	107
4.9.6 Escrita e a Educação Infantil	108
4.9.7 Diferenças entre Fala e Escrita	108
4.9.8 Linguagem.....	109
4.9.9 Linguagem e Comunicação	110
4.9.10 Funções da Linguagem.....	111
4.9.11 Níveis da Linguagem.....	112
4.10. Os Processos de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental	113
4.10.1 Educação Infantil X Ensino Fundamental I.....	113
4.10.2 Educação Infantil X Ensino Fundamental I: Mudanças	114
4.10.3 Professores no Ensino Fundamental e na Educação Infantil	115
4.10.4 Valorização dos Professores	116
4.10.5 Educação e a Pandemia	117
4.10.6 O Papel do Professor	118
CAPÍTULO V. METODOLOGIA: OS TIPOS DE PESQUISA E RESPECTIVOS INSTRUMENTOS	123
5.1. Abordagem Metodológica	124
5.2. Processo de recolha de dados.....	125
5.3. Processo de análise de dados	127
5.4. O olhar do pesquisador no campo nas escolas indígenas no estado de Roraima	128

5.4.1 O lanche dos estudantes e a hora do recreio	132
5.4.2 Brincadeiras	132
5.4.3 Como foi o desenvolvimento do trabalho entre o momento do pesquisador, do professor junto do gestor	137
5.4.4 Momento entre gestor e pesquisadora	138
5.5. Análise dos Resultados	151
5.5.1 Classificação hierárquica descendente	151
5.5.2 Iramuteq	152
5.6 As perguntas	153
CAPÍTULO VI. RESULTADOS	155
6.1. Análise: Estatísticas textuais	156
6.2. Análise: Classificação Hierárquica Descendente	156
6.3. Interpretação do corpus de análise	163
6.4. Discussão dos resultados	166
6.5. Participantes do Estudo	167
CONCLUSÕES	203
Principais resultados e conclusões	203
Contribuição da pesquisa	206
Limitações do estudo	207
Recomendações para pesquisas futuras	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXO I – Parecer consubstanciado da CEP	229
ANEXO II – Parecer consubstanciado da CONEP	235
ANEXO III – Carta de anuência/autorização	242
ANEXO IV – Scores associados às respostas	244
ANEXO V - Fotos	278
ANEXO VI – Alfabetos indígenas	288

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelos de Funções Executivas.....	27
Quadro 2: Dicotomias escritas.....	109
Quadro 3: De que forma são ofertados os cursos de formação continuada para os docentes?	141
Quadro 4: A proposta pedagógica que a Secretária Municipal oferta para a escola no início do ano letivo atende à demanda da comunidade escolar?	142
Quadro 5: No início do ano letivo, quando recebemos os estudantes vindos de outras escolas e nos anos diferentes é trabalhada a avaliação diagnóstica para a verificação da aprendizagem dos estudantes?.....	143
Quadro 6: Referente ao livro didático que é ofertado no início do ano letivo, é escolhido pelos docentes ou é construído um modelo específico para atender a demanda da comunidade escolar?.....	144
Quadro 7: Quando e como acontece o planejamento anual na escola?	144
Quadro 8: Quando começa e termina o ano letivo nessa comunidade escolar?	145
Quadro 9: Quais são as maiores dificuldades enfrentadas no início e durante o ano letivo nessa comunidade escolar? Cite.	146
Quadro 10: Dendrograma de Palavras da Classificação Hierárquica Descendente	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente	157
Figura 2: Dendrograma de Palavras da Classificação Hierárquica Descendente	158
Figura 3: Dendrograma Nuvem de Palavras da Classificação Hierárquica Descendente	159
Figura 4: AFC da Classificação Hierárquica Descendente.....	161
Figura 5: AFC da Classificação Hierárquica Descendente.....	162
Figura 6: Viagem de carro Rorainópolis-Roraima para Boa Vista – 390 Km.....	278
Figura 7: Travessia 160 km de balsa para chegar na primeira comunidade indígena ..	278
Figura 8: Estrutura da escola municipal indígena Tuxaua Albino de Moraes – Boa vista e o refeitório para os estudantes lancharem.....	278
Figura 9: Estrutura da escola municipal indígena KO´KOermelinda Raposo da Silva	279
Figura 10: Estrutura da Escola Municipal Indígena Martins Pereira da Silva	279
Figura 11: Brinquedos confeccionados e brincadeiras dos estudantes	280
Figura 12: Momento em que eu ficava na sala de aula para os professores responderem ao questionário.....	281
Figura 13: Sala de aulas nas Escolas Indígenas.....	282
Figura 14: Recepção com o gestor da escola Municipal Indígena Martins Pereira Da Silva	282
Figura 15: Foto ao lado de professores e gestores das escolas	283
Figura 16: Horário das aulas na escola municipal indígena Martins Pereira da Silva .	283
Figura 17: Sala de aula, refeitório, e outros lugares com o nome indígena.....	284
Figura 18: Estrutura da escola municipal indígena Ignês Benedicto.....	284
Figura 19: Foto das crianças com o material didático	285
Figura 20: Fotografias dos Alfabetos	286
Figura 21: Fotografias dos Alfabetos	287
Figura 22: Alfabeto imaginário indígena.....	289
Figura 23: Alfabeto Tupi	290

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por sexo.....	168
Gráfico 2: Distribuição dos participantes por idade	168
Gráfico 3: Distribuição dos participantes por formação acadêmica.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS

AFC	Análise Fatorial Classificatória
BF	Bolsa Família
CCNCI	Comitê Científico do Núcleo Ciência
CF	Constituição Federal
CEFRR	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNEI	Currículo Nacional das Escolas Indígenas
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
DEL	Distúrbio Específico de Linguagem
DPTC	Divisão de Produção de Terras e Colonização
FE	Funções Executivas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTDL	Grupo de Diversidade Linguística do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSI	Insikiran de Formação Superior Indígena
IGEO	Instituto de Geociências
INAN	Instituto de Antropologia
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Indígena
LP	Língua Portuguesa

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PR	Paraná
PROF	Professor
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretária de Educação e Desporto
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIA	Terra indígena de Araçá
TI'S	Terras Indígenas
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

INTRODUÇÃO

Quando as crianças nascem, aprendem a falar com seus familiares uma língua considerada nativa, além disso, aprendem costumes e cultura do seu povo. Quando ingressam na escola do Ensino Regular, as crianças indígenas têm o primeiro contato com crianças de culturas diferentes. O papel dos professores é incluir esses estudantes na Educação Infantil, ensinando a norma, mas, também, preservando a língua nativa e os costumes, para que se sintam acolhidos, pois, assim, também ensinam uma cultura riquíssima em conhecimento para os estudantes não indígenas.

A alfabetização dos estudantes indígenas é, também, o repensar nas cartilhas educativas, na linguagem oral e na escrita. Para muitos professores do Ensino Regular, alfabetizar estudantes indígenas é um dos grandes desafios, porque a linguagem e a cultura influenciam a aptidão de aprendizado de novos saberes, o que é reivindicado no ambiente escolar (Dias, 2014).

Dessa forma, as funções executivas da linguagem oral e escrita são primordiais, inclusive para os estudantes indígenas, pelo fato de se expandir a visão de mundo ao trabalhar com a subjetividade do sujeito, propiciando novos saberes e possibilitando a eles reconhecer que sempre há algo novo a ser conhecido, reconhecido, estudado, blindado, ou seja, o conhecimento nunca é finalizado. É por isso que, entre os estudos voltados ao ensino e à educação, a leitura, a oralidade e a escrita têm lugar de destaque.

O tema da tese “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita” apresenta o desafio que envolve todo o processo de desenvolvimento da alfabetização dos estudantes indígenas. Diante disso, buscou-se responder a questão: Como acontece o método de desenvolvimento da alfabetização, o aprendizado da linguagem oral e da escrita, pelos estudantes indígenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, no município de Boa Vista, de Roraima?

A construção do conhecimento deve ser predefinida, intencional e deliberadamente, devendo os professores selecionar caminhos para efetivar uma aprendizagem que desenvolva a capacidade, a imaginação, a autonomia e a autonomia do educando, por meio de métodos de ensino e de recursos didáticos e pedagógicos a serem utilizados, traçando objetivos, metas, repensando sua prática pedagógica e seu planejamento, em prol do desenvolvimento pleno do estudante. Desse modo, a inclusão escolar dos estudantes é uma proposta legal e que respeita a igualdade de direitos e oportunidades que é para todos.

A ideia de inclusão é fruto de um momento histórico em mudança, que incluem dimensões, culturais, sociais e filosóficas, mostrando que a educação é um direito de todos os cidadãos. Para que a prática de inclusão seja efetiva, é necessário o envolvimento de todo um processo de aprendizagem e de ter a participação de toda a comunidade escolar. É importante reconhecer ritmos e diferenças entre as crianças, para que cada um passe por esse processo respeitando as próprias características.

Entretanto, é essencial que toda a comunidade escolar esteja envolvida nesse processo de inclusão, que haja um amplo debate sobre o tema e que as responsabilidades sejam assumidas por todos. A escola deve contemplar, no seu Projeto Político Pedagógico, as demandas dos estudantes indígenas, bem como, a definição de diretrizes, organização pedagógica e aprendizado direcionados a eles.

A análise de competências cognitivas na infância, especialmente na fase dos primeiros anos do Ensino Fundamental, tem ajudado na percepção de como a aprendizagem acontece e quais competências estão incluídas nesse processo. Tal análise tem cooperado para a constatação prematura de possíveis obstáculos e ajudado no planejamento de intervenções adequadas e políticas públicas. A competência da leitura não se extingue meramente em decodificar símbolos, mas expressa um ponto de vista claro do que se lê. Ao expandir, ao desenvolver gradativamente esta habilidade e outras, o leitor está apto a

repensar sobre o que leu e, a partir daí, construir um ponto de vista crítico do mundo, de si mesmo, como também, de expandir essa visão à linguagem escrita e à oralidade.

Conforme Pureza et al. (2015), as funções executivas influenciam, assim, a aptidão de aprendizado de novos saberes, reivindicados no ambiente escolar.

Justificação do tema

Para contextualizar a justificativa da escolha, é preciso observar um pouco dos contextos familiares dos estudantes. Muitas crianças vêm de famílias simples, a saber, algumas são filhas de agricultores que cultivam diversas plantações, como: arroz, feijão, milho, mandioca, batata doce, abacaxi, manga, açaí, bacaba, buriti; outras vêm de famílias que desenvolvem atividades como a pesca para sobrevivência e o artesanato, construído pelas próprias sementes plantadas etc. Os pais dos estudantes, geralmente, não tiveram acesso a estudo adequado e utilizam a agricultura como forma principal de sobrevivência da família. Às vezes, mal sabem escrever, porém, dominam técnicas de como cuidar da natureza e de como cultivá-la, para sustento próprio. Esses pais se esforçam para que seus filhos possam estudar e buscar um futuro melhor.

Diante do exposto, na observação das proximidades do município de Boa Vista, em Roraima, em que há um número expressivo de estudantes indígenas na fase de escolarização, surgiu a inquietação de pesquisar como ocorre o processo de desenvolvimento dos estudantes indígenas, perante a linguagem oral e a escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A partir disso, procura-se analisar e entender como a cultura indígena está presente na vida dos estudantes e como eles aprendem uma nova forma de linguagem oral e escrita, visto que o processo inicial da escolarização é feito em língua portuguesa. Nesse contexto, pesquisa-se quais são as perturbações da linguagem que podem ocorrer com o passar dos anos.

Todavia, neste estudo, pretende-se gerar uma discussão de relevância social e educacional, com o objetivo de engendrar uma contribuição para os professores, para os

gestores e, até mesmo, para a Secretária de Educação, com um novo olhar, por meio dos dados coletados e pela análise dos resultados. Espera-se que este estudo possibilite a toda equipe escolar conceber propostas pedagógicas e políticas públicas, aprimorar e expandir o processo de ensino e aprendizagem. Isso possibilita à Secretária da Educação, aos gestores e aos pedagogos buscar por formação continuada, ampliando os olhares dos professores, o que, a partir de novos estudos e trocas de experiências, irá fortalecer e enriquecer a aprendizagem dos estudantes indígenas.

Desse modo, o processo de alfabetização, nessa ocasião, requisita um efetivo e constante conhecimento teórico e metodológico, pois, não é o suficiente saber ensinar uma criança ler e escrever, aprender as diversas teorias, saber quais são seus objetivos, saber diversos métodos e métodos que propiciem uma criança aprender conteúdos escolares. É necessário, por parte dos professores, o saber o método de alfabetização bilíngue; definição de uma concepção de ensino e aprendizagem que considere aspectos sociais e culturais, sendo a Teoria Histórico-Cultural um importante apoio. Os indígenas desejam conhecer outras culturas, contudo, os seus ensinamentos são valorizados pelos seus pares.

O referido estudo justifica a importância de propiciar uma melhor adequação das escolas para receber os estudantes e de profissionais qualificados que apresentem um olhar mais atualizado e inclusivo, para atender às necessidades dos estudantes. Ao analisar e entender quais estratégias pedagógicas os professores utilizam para repassar seus conhecimentos aos estudantes, é possível destacar o melhor caminho de aprendizado e consertar os métodos não eficazes, assim, aperfeiçoando o ensino e adequando cada etapa de acordo com a necessidade de cada um.

Em Roraima, a falta de infraestruturas e acesso à Educação básica é apontada como um dos fatores principais à migração dos indígenas para as cidades. A pluricultura presente no estado reúne indígenas de diferentes partes da região, além de ser constituída por povos de outras partes do Brasil e até de outros países próximos. O estado de Roraima é considerado, normalmente, um forte combatente em lutar para condições de ensino mais adequadas, diferenciadas de acordo com as necessidades indígenas.

Um ponto conflituoso é a dificuldade das sociedades em serem inclusivas, afastando obstáculos para a participação de todas as culturas, como a dos indígenas, pois, muitos sofriam e ainda sofrem preconceito e, por isso, negligenciam e induzem suas crianças a camuflarem seu pertencimento étnico, para não serem alvo de preconceito nas ruas e nas escolas não indígenas. Atualmente, o tem aumentado número de estudantes indígenas no Ensino Superior e em escolas não indígenas, criando uma série de possibilidades para debates sobre o assunto. Entretanto, o processo de aceitação da realidade indígena, no ambiente urbano, necessita de um cuidado especial por parte das autoridades e das prefeituras de diversos estados e cidades do Brasil, não apenas em Roraima.

Dessa forma, o referido estudo se justifica na importância de propiciar à escola e ao professor outro olhar de sua prática pedagógica, ao analisar e entender quais estratégias utilizadas, no seu fazer pedagógico, estão contribuindo para aperfeiçoar a oralidade, por meio do desenvolvimento correto da leitura, em textos/manuais mais conformes ao contexto psicossociolinguístico dos estudantes indígenas.

A motivação da pesquisa resultou, direta e indiretamente, de todos os envolvidos na investigação, principalmente no que se refere à informação e discussão do assunto a respeito do processo educacional escolar indígena no estado de Roraima: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita. Assim, pretende-se com esta investigação, que seja possível abrir um caminho de perspectivas de ensino e, até mesmo, apresentar um viés que possa potencializar o interesse dos estudantes indígenas.

Assim, os professores que participaram desse estudo lecionam no estado de Roraima e atuam com estudantes da educação infantil do 1º ao 5º ano. Em Roraima, encontra-se uma imensa diversidade cultural, pois é local de várias tribos indígenas. Diante do exposto, os professores precisam ter um olhar amplo para atuar e contemplar, em sua prática pedagógica, essa diversidade de culturas, em benefício da educação indígena, trazendo métodos pedagógicos que expandam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Problema da Investigação

A educação é fundamental para o desenvolvimento de todos os indivíduos, em específico dos povos indígenas, visto que estes precisam da educação para permanecerem conectados às suas raízes culturais, bem como, para reduzir os preconceitos e a desigualdade social entre os povos indígenas e aqueles que vivem nos centros urbanos.

Também, é importante considerar e entender como acontece o método de aprendizado dos indígenas, uma vez que é necessário desenvolver novos métodos de ensino específicos e aprimorar os já existentes. Esse entendimento permite que os educadores estejam preparados para atender a todas as demandas do ensino. Considerando tudo o que foi dito, o questionamento desta pesquisa é: Como acontece o método de desenvolvimento da alfabetização, no aprendizado da linguagem oral e da escrita, pelos estudantes indígenas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no município de Boa Vista, Roraima?

O Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Compreender como os estudantes indígenas, matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I nas Escolas Municipais do município de Boa Vista, de Roraima, têm o primeiro contato com a linguagem oral e com a escrita, e como os professores podem introduzir a alfabetização na língua portuguesa, sem distanciar os estudantes da sua língua nativa e de seus costumes.

Objetivos Específicos

- Compreender como espelham as funções executivas no cotidiano dos estudantes indígenas, matriculados na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no município de Boa Vista estado de Roraima;

- Identificar os fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas dos estudantes indígenas, matriculados na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Município de Boa Vista no estado de Roraima;
- Identificar as implicações dos fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas dos estudantes indígenas matriculados na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Município de Boa Vista estado de Roraima.

Contribuição da Pesquisa

A contribuição da pesquisa ocorre de forma direta e indireta por todos os envolvidos na investigação, principalmente no que se refere à informação e discussão do assunto sobre o processo de educação escolar indígena no estado de Roraima: perturbação de linguagem, o repensar das funções executivas, linguagem oral e escrita.

Assim, se espera que por meio desta investigação seja possível abrir um caminho de perspectivas de ensino, desenvolvendo novos métodos de ensino e alfabetização de estudantes indígenas, métodos estes que levem em consideração toda a bagagem cultural destes. Também é esperado apresentar um viés que possa potencializar o interesse dos estudantes indígenas, de forma a reduzir a desigualdade e o preconceito sofrido pelos povos indígenas nos centros urbanos.

Estrutura da tese

A tese está estruturada em cinco capítulos, mais a Introdução e da Conclusão.

O Capítulo I apresentará as considerações relevantes quanto à Educação Indígena no estado de Roraima, bem como, a presença de povos indígenas, o desenvolvimento por

meio da educação; a regulamentação que garante o direito à Educação dos povos indígenas e a importância da linguagem no desenvolvimento e na identificação cultural dos indivíduos.

O Capítulo I tem por finalidade apresentar como se dá o método de desenvolvimento da linguagem na Educação Indígena. Será feita referência a aspectos neurológicos das funções executivas.

O Capítulo II enfatiza o desenvolvimento dos professores para o Planejamento da Educação Indígena, bem como, os aspectos-base do magistério indígena, valorizando a oralidade, a narrativa, a escrita e o alfabeto indígena. Importante destacar a leitura e os processos cognitivos da linguagem.

O Capítulo III apresentará a Educação Inclusiva na Educação Escolar Indígena, perpassando pelas contradições das escolas indígenas em Roraima, o desenvolvimento dos professores, o planejamento educacional e o multiculturalismo. Os processos de desenvolvimento da Educação Infantil³²⁹ e Ensino Fundamental e os desafios da educação no período da pandemia.

O Capítulo IV é dedicado à metodologia. Serão apresentados ³⁹⁴os tipos de pesquisa e os respectivos instrumentos de investigação que foram utilizados para a realização do trabalho, com base no olhar da pesquisadora no campo das escolas indígenas no estado de Roraima.

No Capítulo V será apresentado os resultados da investigação, bem como, a sua discussão com base nas análises estatísticas textuais e na classificação hierárquica descendente.

Nas conclusões finais serão apresentados os contributos desta investigação com o foco na área da perturbação da linguagem e o avanço da pesquisa escolar indígena no estado de Roraima. É importante destacar o fomento e a atenção para o desenvolvimento de

pesquisas com esta população, com o objetivo de corroborar para a compreensão da cultura nos aspectos da melhoria nos processos do desenvolvimento educacional.

CAPÍTULO I. CONSIDERAÇÕES RELEVANTES QUANTO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA

1.1. A presença de povos indígenas do estado de Roraima

A presença de povos indígenas no estado de Roraima anteriormente à vinda dos colonizadores portugueses. Seus hábitos, seus costumes e suas práticas eram conservados e transmitidos pela ancestralidade. Nesse encontro desarmonioso, muitos indígenas resistiram e preservavam seus costumes, enquanto outros se renderam aos portugueses (Garzoni e Bethonico, 2019). Os primeiros contatos ocasionaram a erradicação de grande parte dos indígenas, epidemias e escravidão foram alguns dos motivos principais. Outra perturbação foi a ausência de informações e exploração das terras indígenas pelos colonizadores e a ausência de políticas públicas, inclusive educacional, para que esses povos pudessem lutar pelos seus direitos, contexto que se apresenta até a atualidade, sem muito avanço.

No que se refere as considerações relevantes quanto a educação escolar indígena, é de extrema importância, antes de contextualizar como ocorre o processo de desenvolvimento das funções executivas na linguagem oral e na escrita das crianças indígenas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. O local de estudo, é a cidade de Boa Vista, dado que é a capital do estado de Roraima, conhecida pela diversidade étnica, pela posição em discussões acerca da perceptibilidade social entre os povos compreendidos, com o objetivo de observar mais de perto o fenômeno da presença indígena em cidades brasileiras. Segundo as informações do Censo Demográfico, que foi realizado, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a capital roraimense acolhe 60722 indivíduos que se nomearam como índios, no núcleo urbano.

Diante do exposto, o estado ocupa a quinta posição na lista dos municípios com maior existência de população indígena (IBGE, 2010).

Contudo é relevante destacar que nesse estado, desde os períodos de sua colonização, no século XVII, há sinais de divergências entre povos indígenas e brancos, persistindo até a atualidade, com os obstáculos sociais que estabelecem os choques constantes entre os dois grupos. Apesar da primeira colonização de Roraima ter ocorrido nos anos 1700, com a criação do Forte São Joaquim, foi somente no período de 1930 que ocorreu o maior desenvolvimento populacional regional, com a exploração de minas de ouro e diamantes. Existe, ainda uma escultura que homenageia os garimpeiros, e que se encontra na área central da capital (Oliveira, 2020).

Todavia, os povos indígenas que ainda residem no estado de Roraima, em maioria, habitam na zona rural do município, afastados da região urbana, em uma área denominada

Murupu, em que existem 600 famílias, divididas por cinco grupos: Serra do Truaru, Anzol, Morcego, Serra da Moça e Truaru da Cabeceira. Devido à proximidade entre a comunidade e a zona urbana, há ampla variedade de modos de vida, em correlação com comunidades que mantêm menos contato com sociedades adjacentes, pois a história desta região é marcada pelos conflitos que ocorreram ao longo do tempo (Oliveira, 2020).

Em vista disso, a maioria dos povos indígenas reside na área rural, onde exercitam seus costumes e hábitos, praticadas por anos e ainda vigentes. Os indígenas são compreendidos por sua etnia e se dedicam a práticas associadas ao ambiente rural e à natureza. Os costumes são uma particularidade relevante desses povos, pois os aproximam de seu íntimo, da natureza, preservando atitudes de ser e estar no mundo, sem perder o que eles têm de mais valioso, a cultura e a maneira única de se comunicar e viver (Oliveira, 2020).

1.2. Desenvolvimento dos povos indígenas por meio da educação

De acordo com o Art. 210, parágrafo 2º da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, fala sobre o que o índio possui no que diz respeito educação bilíngue e intercultural e está assegurado da seguinte forma: “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, 2008).

O direito dos indígenas a um ensino diferenciado promove, preserva e fortalece os aspectos únicos do território indígena. Atualmente, estudos apontam que mais de 200 mil estudantes indígenas se encontram matriculados no ensino básico e mais de 30 mil, no ensino superior, porém, os números não significam qualidade de ensino nos locais onde são ministradas as aulas. Na região amazônica, a extrema precariedade física das escolas e a não contratação de professores qualificados vêm à tona quando prestamos atenção nos detalhes e nas necessidades de cada estudante. Por exemplo, algumas escolas, na atualidade, ainda não começaram as aulas por falta de material didático e profissionais qualificados (Little, 2004).

Em relação ao processo de aprendizagem do povo indígena, necessita-se de processos próprios de aprendizagem, ou seja, as matérias básicas são ensinadas, mas, também, atividades práticas e culturais, como caça e pesca, estão incluídas na grade curricular do ensino. Por isso, é importante ensinar não apenas as matérias básicas, e, sim, sobrevivência no ambiente em que estão inseridos, onde a maior parte da linha de produção, como alimentos, são cultivados e caçados pelos próprios indígenas (Santos e Repetto, 2020).

Por uma ótica histórica, a escola e todo o procedimento que envolve a colonização dos povos indígenas da região estão relacionados de forma considerável, fundamentalmente, na modificação da maneira de viver dos povos indígenas,

ressaltando-se a própria criação da escola. Com isso, houve o propósito de entender o ensino e a aprendizagem desta linguagem, que propicia uma conexão, entre a aprendizagem e a competência de contínuos outros saberes elaborados pela humanidade, bem como, a criação de novos aprendizados que foram criados utilizando a cultura e o saber dos índios. Entre populações que foram desapropriadas das que foram discriminadas, que vivem em situações vulneráveis e de escassez (Faustino, 2006), o acesso à leitura, à escrita, à sua apropriação, e à alfabetização tem ocorrido, sobretudo, na escola.

Nesse sentido, a reflexão vai de encontro a um debate de como a escola trabalha em seu fazer pedagógico o processo de desenvolvimento das funções executivas na linguagem oral e na escrita dos estudantes indígenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, do município de Boa Vista, estado de Roraima.

Segundo Vygotsky (2007), o crescimento cultural da criança, assim, propiciará o desenvolvimento das funções superiores, que serão aperfeiçoadas através de dois níveis. O primeiro nível é o interpessoal, ou seja, a correlação entre os sujeitos e o grupo, que é a hora em que a criança necessita do auxílio de outro para poder solucionar ou fazer algumas práticas. Depois, o intrapessoal, isto é, a internalização das formas onde a criança será incluída. A modificação de um nível a outro, afirma Vygotsky (2007, p.58), “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”.

Em suma, a maneira de refletir, as formas de se comportar, a linguagem, vem da apropriação de formas que respeitem os diversos conjuntos de conhecimentos específicos nos quais cada sujeito está inserido. Quando a criança indígena ingressa na escola, inicia-se uma nova etapa de aprendizagem, acerca da qual Faustino (2006) enfatiza a implicação de novas ferramentas de estruturação do conhecimento, permitindo entender e possuir as competências dos conhecimentos e das tecnologias científicas, na perspectiva de associar os aprendizados indígenas aos aprendizados não indígenas. Assim sendo, a escola é vista como fonte de saberes sistematizados do mundo dos considerados brancos, em razão do qual muitas famílias indígenas migram para a área urbana procurando aprofundamento e oportunidade de estudo.

Desse modo, o desenvolvimento humano e da linguagem infantil são compostos por conexões de inter-relações definidas entre as crianças e os adultos, desde o início da vida. Propõe-se que essas conexões têm uma função primordial na edificação de competências que dão alicerce à formação de habilidades tipicamente humanas, tais como capacidade para aprender os significados por meio do compartilhamento de práticas e de dispositivos socioculturais (Vygotsky, 1996).

O desenvolvimento propício da linguagem é uma das bases para que o aperfeiçoamento infantil aconteça de maneira equilibrada e coerente em todas as instâncias, seja da perspectiva social, seja da relacional, seja, ainda, ao mencionarmos o conhecimento formal. A apropriação da forma, do conteúdo e a utilização dela atribuem a função relevante na concepção da linguagem e no entendimento de sua constituição interna. A linguagem é fundamental, é princípio para o desenvolvimento e aprendizagem. A linguagem oral é uma dimensão linguística imprescindível que ajudará no estabelecimento das aptidões de leitura e escrita (Castro e Gomes, 2000).

Dessa maneira, é do 0 aos 3 anos que acontece o crescimento linguístico, período em que são assimiladas habilidades que possibilitam às crianças o conhecimento da edificação de sua língua materna (Lima et al., 2007). Este crescimento acontece com a interação da criança em um grupo rico em estímulos sensoriais, sendo o canal auditivo o canal prioritário para a linguagem. “A linguagem está em todos os lados, como ar que respiramos, ao serviço de um milhão de objetivos humanos” (Castro e Gomes, 2000, p.19). De acordo com esses autores, a linguagem nos cerca, incumbida pelo êxito da nossa comunicação, concedendo-nos recursos que nos propiciem sermos socialmente ativos.

Dessa forma, o aprimoramento da fala é um dos princípios para que o desenvolvimento infantil aconteça de maneira compatível, condizente e simétrico em todos os níveis, como dito, seja no aspecto social, seja no relacional, seja ao ser introduzida uma aprendizagem formal. A obtenção da forma, da temática e da utilização da linguagem

atribuem função relevante na edificação linguística e no entendimento de sua organização interna (Tomasello, 2006).

A educação infantil é alvo de diversos debates, com o intuito de alcançar a melhor versão de ensino para as crianças. A educação indígena é um campo que vem sendo abordado, constantemente, nos últimos anos, cujo objetivo seja que as crianças indígenas possam ter acesso à educação básica e aos conhecimentos técnicos e científicos, sempre intercalando os conhecimentos com a cultura local.

1.3. Regulamentação que garante o direito à educação dos povos indígenas

A preocupação com a educação para crianças indígenas tem aumentado, sobretudo, em virtude do fato de que alguns locais são de difícil acesso. Assim, para amenizar as dificuldades, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), com o objetivo de capacitar professores dentro das aldeias para auxiliar os estudantes. Contudo, o ensino indígena ainda tem muito a aperfeiçoar. A educação indígena é assegurada por lei há anos, porém, alguns pilares precisam ser instituídos para a educação poder avançar. É por meio dela que as crianças poderão ter um futuro melhor, mesmo sem perder suas origens indígenas.

Como importantes fatores do processo de educação, o multiculturalismo e o interculturalismo devem estar sempre presentes na comunidade indígena e na sociedade contemporânea. Tais fatores têm enfatizado as discussões e debates em relação às diferenças de ensino das crianças na cidade e das crianças indígenas, mas não têm contribuído para definir os aspectos multiculturais e interculturais, que, para alguns autores, têm o mesmo significado. Todavia, se nos aprofundarmos mais nos aspectos relevantes da interculturalidade e do multiculturalismo, vamos perceber que existem peculiaridades em cada um dos assuntos (Simas e Pereira, 2010).

Segundo Weissmann (2018), o multiculturalismo defende a inter-relação de diferentes culturas no mesmo espaço ou ambiente, sob o princípio de tolerância e respeito às diferenças. Enquanto a interculturalidade tem o objetivo de expansão das diferentes culturas, com o objetivo de proporcionar uma troca de experiência e conhecimento mútuo, além de preservar a identidade cultural, ensinando as pessoas a terem interações mais eficazes e significativas com os outros membros da sociedade.

No ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação básica, que também abrange a educação para os indígenas, pois a educação é um direito de todos, contempla-se a fase da alfabetização. Nesse sentido, os estudantes indígenas e não indígenas estão em início de letramento, passando a ter contato com outras realidades, outros saberes, que estavam presentes no cotidiano, porém, que foram significadas ao aprender a oralizar, a ler e a escrever. Logo, os signos que antes não eram compreendidos são reconhecidos agora dentro do mesmo contexto (Tomasello, 2006).

Contudo, há várias leis que regulamentam a educação para os indígenas, mas, mesmo que seja primordial a conquista desses, não há argumentos relevantes suficientes que provoquem um impacto em sala de aula, de forma que as escolas tivessem oportunidade de mudar sua perspectiva anterior por completo. Em certo sentido, as escolas indígenas experimentaram as contradições do próprio sistema educacional. O Brasil vem se fortalecendo ao longo do tempo, no crescimento com as políticas públicas que assegurem o direito das pessoas indígenas. Porém, ainda, há muito a aprimorar, para que, realmente, tais pessoas alcancem a finalidade de estar inclusas no ambiente da educação, aprendendo e participando (Gomes, 2012).

Verifica-se, atualmente, que muitas escolas regulares não indígenas carecem de ferramentas pedagógicas que os empoderem e deem aos estudantes o privilégio de compreender quem são os indígenas hoje, suas tradições, costumes e valores. A realidade dos estudantes indígenas em escolas não indígenas, muitas vezes, não é devidamente observada, repetindo o modelo de homem branco. Por conseguinte, há incompatibilidade. Nesse contexto, percebe-se que a escola é influenciada pelo monoculturalismo, único para cada ideologia, que os tempos modernos têm confirmado como “o mais homogêneo

e menos ambivalente possível”. Em outras palavras, uma sociedade mais previsível e segura possível (Veiga-Neto, 2003, p. 10).

Todavia, é evidente tamanha desigualdade, discrepância entre³ o método de educação tradicional indígena e a educação escolar ofertada pelo Estado brasileiro. O ensino para os índios é, amiúde, menosprezado. Quando isto ocorre, a “escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas” (Luciano, 2006, p. 134).

Nesse sentido, entende-se que são as conexões entre a criança e o ambiente que devem ser vistas e compartilhadas com os adultos, com os quais cria-se um vínculo que lhes permite aprender a falar e desenvolver outras habilidades humanas. As conexões feitas com as crianças, nessa primeira fase inicial, são importantes para que se desenvolva o seu processo linguístico, porque as primeiras frases que elas formulam são tidas como potenciais definidoras da qualidade do seu processo de desenvolvimento dentro da linguagem (Salomão, 2012).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem, entretanto, não como uma característica da prática isolada de um indivíduo, mas, principalmente, por meio do convívio com um adulto. Quanto mais rico e fluente o idioma, mais rica a interação social. Na relação, a criança pratica as funções constitutivas da linguagem (Capistrano, 2007).

1.4. Importância da linguagem no desenvolvimento e na identificação cultural dos indivíduos

Diante do exposto, é indiscutível o poder que possui a palavra falada. É por meio da oralidade que a sociedade compõe a sua cultura, é por meio da palavra que um sujeito compõe a sua identificação cultural. O objetivo desse caminho não é apenas lembrar e contar histórias, mas, também, construir uma cultura nacional, estruturar a importância de cada história, a importância das percepções individuais no coletivo e transmiti-las por

meio da tradição oral. De tempos em tempos, é possível construir nações, e esses valores, tradição coletiva, raça e palavras nunca devem ser silenciados ou esquecidos (Capistrano, 2007).

A linguagem é uma dimensão de grande importância para se a aprendizagem. A linguagem falada seria o fundamento para aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, sociais e psicológicos, essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Verificou-se, ainda, que as habilidades linguísticas receptivas e significativas são bons indicadores iniciais da compreensão da leitura. Um dos achados da pesquisa foi que crianças cujas habilidades de leitura cresceram menos do que o esperado apresentam desempenho insatisfatório em compreensão de linguagem, produção sintática e tarefas metafonológicas (Salomão, 2012).

Desse modo, a formação da linguagem acarreta a obtenção total do sistema linguístico³ que propicia a incorporação na sociedade, a probabilidade de expor a identidade, como também de crescimento intelectual.

Para refletir sobre as perturbações da linguagem e o repensar dos professores sobre as 5 funções executivas, linguagem oral e escrita na educação indígena, é necessário, também, repensar o desfecho das provas de grande escala que apontam índices preocupantes, por vezes assustadores, em relação à situação da consciência leitora dos estudantes dos anos iniciais. Do mesmo modo, é necessário refletir a respeito desse cenário em que se encontra a forma de ensinar a leitura e, consecutivamente, o de escrita nas escolas brasileiras, ainda submetido a práticas pedagógicas que não são muito produtivas. (Kleiman, 2013).

As funções executivas estão compreendidas em várias práticas do cotidiano e têm um papel indispensável na formação infantil, são consideradas as habilidades cognitivas primordiais para supervisionar as ideias, os sentimentos, possibilitando o engajamento do sujeito em ações mais relevantes. Em virtude disso, a escola tem uma responsabilidade, por ser a conexão para o conhecimento dos educandos, especialmente, das crianças. É na escola que o indivíduo inicia o primeiro contato com

diversos assuntos, pessoas e elementos diversificados. Dessa forma, elas são uma união de práxis direcionadas à perspectiva cognitiva, com a finalidade de cooperar com várias atividades que necessitam de itens relevantes, como: planejamento e monitoramento de comportamentos, cuja intenção é associada a um determinado intuito ou, então, a ações de caráter ambiental (Huizinga e Molen, 2006).

Entretanto, a relevância da função executiva está na conjuntura de que tais competências propiciem a interatividade, comunicação com o ambiente em que o indivíduo habita de forma completamente adaptativa. É responsável, assim, por possibilitar o encaminhamento de diversas práticas associadas às concepções sociais, emocionais e cognitivas, oportunizando ao sujeito a autonomia fundamental para realizar suas práticas diárias (Huizinga e Molen, 2006).

É possível ensinar as funções executivas, por meio de práticas adequadas, possibilitando aos educandos maneiras para desenvolvimento dessas competências. Em face disso, é fundamental garantir estudos futuros, que deverão expandir o aprendizado atual acerca dessas intervenções, investigando o seu impacto, não somente em curto, mas, também, em longo prazo, acerca da aprendizagem, do comportamento, da funcionalidade e, mesmo, de índices de saúde mental (Salomão, 2012).

Partindo desse pressuposto, o Componente Curricular “Leitura, Oralidade e a Escrita” tem lugar privilegiado nas questões que permeiam todas as áreas do conhecimento que se encontram na Grade Curricular. No processo inicial da alfabetização, quando a criança começa a entender a relação entre letras e sons, quando aprende que são sons que fazem a linguagem oral ser transmitida, e que podem eles serem também representados por desenhos esta criança veio a alcançar um dos principais momentos de sua aprendizagem que é estar se apropriando da linguagem escrita (Salomão, 2012).

Tais são os processos de desenvolvimento das crianças indígenas nas funções executivas e nas competências de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I,⁹ na linguagem oral e escrita. Do mesmo modo, são os processos pelos quais passam o olhar e a intervenção pedagógica dos professores, avaliadas no período/etapa escolar do estudante,

que preveem o seu desenvolvimento escolar em linguagem oral e escrita ou, até mesmo, gestual, uma comunicação humana que requer outro tipo de linguagem ou forma de expressar (Salomão, 2012).

Os desafios se iniciam quando os educandos, ao frequentarem as escolas públicas, vêm das mais diversas partes da sociedade, de várias regiões e culturas, com conhecimentos linguísticos imensamente diversificados, oferecendo à escola as pluralidades/variedades desprestigiadas da língua portuguesa. A escola, quando tenta cessar as maneiras da fala menos preponderantes, está comunicando ao estudante: você está falando de forma errada, registra errado, e, por consequência, a cultura, a língua da sua comunidade, também, estão incorretas. Dessa forma, através desses comentários, a escola estará sendo preconceituosa e estará aprovando as discriminações sociais (Salomão, 2012).

Para Barros e Hazin (2013) a função executiva refere-se a um conjunto de habilidades cognitivas que permitem que uma pessoa possa regular seu comportamento, controlar a atenção, planejar, organizar, resolver problemas, monitorizar e ajustar ações e metas de acordo com o que o ambiente em que vive exige. Já Diamond (2013), diz que as funções executivas são responsáveis pela regulação do pensamento, comportamento e emoções, sendo fundamentais para o planejamento, iniciação, monitorização e ajuste de ações e estratégias em diferentes contextos

É preciso, por parte dos professores, o saber o método de alfabetização bilíngue; definição de uma concepção de ensino e aprendizagem que considere aspectos sociais e culturais, sendo a Teoria Histórico-Cultural um importante suporte (Salomão, 2012).

De acordo com Faria, Alves e Charchat-Fichman (2015), as funções executivas são essenciais, pois expandem a visão de mundo, trabalhando com a subjetividade do indivíduo, trazendo novos saberes e possibilitando-lhes reconhecer que sempre há algo novo a conhecer, a saber, a estudar, a blindar, ou seja, o conhecimento nunca é pronto e acabado. É por isso que, entre os estudos voltados ao ensino e à educação, à leitura, à oralidade e à escrita têm lugar de destaque.

O professor precisa estabelecer um vínculo afetivo com o estudante. Assim, auxiliará a criança em questões de atividades pedagógicas, na socialização com os demais estudantes da turma e da escola, na sua comunicação; ajudará a melhorar o desenvolvimento do estudante em diversas áreas de dificuldades. Adequar o currículo é apresentar caminhos que envolvam a aprendizagem do estudante, apresentando estratégias, recursos para melhorar o aprendizado (Tomaz e León, 2020).

As funções executivas estão relacionadas à realização de metas de longo prazo, seleção de informações, planejamento e implementação de recursos. A linguagem falada se refere ao uso e à compreensão da fala, permitindo que a pessoa se comunique (Tonietto et al., 2011).

Tais questionamentos fazem pensar em qual processo essas crianças se encontram nesse momento. Por isso, tem-se em vista que escola é uma instituição que interfere na educação das pessoas, partindo delas como uma referência e o início de seu trabalho.

Todavia, a obtenção e o desenvolvimento da linguagem não se dão como atributo da prática que é própria indivíduo, mas, sim, principalmente, por meio da inter-relação com o adulto. A linguagem se torna mais rica e fluente quanto maior for a interação social, sendo que esta interação que leva a criança a exercitar a linguagem (Capistrano, 2007).

O processo de desenvolvimento da perturbação da linguagem, tema importante a ser discutido nesta tese, principalmente quando envolve a educação indígena, será demonstrado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

2.1. Perturbações Indígenas

A falta de demarcação das terras e a falta de políticas públicas para essas comunidades são preocupações cardiais. A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 231, garante a posse permanente e o direito de usufruto exclusivo das terras. Porém, o cenário é de desrespeito da Constituição. Na atualidade, ainda existem fazendeiros e outros membros da sociedade ou grupos econômicos agindo como os colonizadores portugueses nos primeiros séculos, após chegada ao Brasil, invadindo e assassinando povos indígenas que se recusam a sair dos territórios que são seus por direito (Silveira, 2015).

Segundo Cigolini e Silva (2020), a forma como tais povos são retratados em livros didáticos e ambientes de ensino compõe outra perturbação. Os indígenas são retratados como personagens do passado, sem identidade fora das aldeias; ignora-se que também vivem em áreas urbanas ou utilizam tecnologia. O tema da etnia é abordado de forma superficial. Desse modo, não houve grandes mudanças na forma como os povos indígenas são apresentados, o que pode fomentar preconceito e desigualdade.

Outra perturbação presente na vida dos indígenas são as diferenças linguísticas. A situação dos povos indígenas reflete como seus falantes viveram e continuam a viver. Se as línguas indígenas estão ameaçadas hoje, é porque os Estados e as sociedades não indígenas não respeitaram a vida e os direitos desses povos. Atualmente, existem leis que procuram garantir que durante o seu processo de educação, o idioma materno dos

respectivos povos seja preservado. Porém, é necessário garantir que este direito esteja sendo exercido e aplicado de maneira efetiva (Simas e Pereira, 2010).

O vocabulário português está repleto de palavras indígenas, o que deveria ser visto com mais admiração pelos falantes não indígenas, pois a língua não é apenas um meio utilizado para se comunicar, mas, carrega raízes de uma cultura que ajudou e continua ajudando o Brasil a se transformar e se desenvolver. Em seu estudo, Machado (2011) analisou 17 livros didáticos dos Ensinos Fundamental e Médio, 4 gramáticas e 9 dicionários da língua portuguesa, cujo objetivo é realizar um diagnóstico acerca da influência de línguas do tronco Tupi no português. Como resultado da análise deste material, observou-se que o ensino de línguas indígenas, por meio desses materiais, é quase nulo. Isto mostra que as línguas de origem indígena não têm o respeito que merecem, e a luta de seus povos por mais direitos e reconhecimento fortalece a preservação das culturas e línguas indígenas.

Dessa forma, é necessário reconhecer que existe, no Brasil, a necessidade de uma educação multicultural, focada na pluralidade que compõe um país de proporções continentais e no resgate das raízes históricas que compuseram e contribuíram para a construção da nação (Machado, 2011).

A variedade linguística presente no Brasil se dá por muitos fatores, que vêm desde antes da colonização do Brasil. Essa variedade se torna forte por questões como faixa etária, escolaridade, contexto social e cultura. As políticas públicas são importantes nesse contexto, para que a cultura e a diversidade linguística sejam preservadas, pois, uma vez extinta, toda uma história, cultura, costumes e luta de um povo serão extintos juntos.

Para Cesar e Maher (2018), o Brasil ainda precisa desenvolver teorias e métodos interculturais apropriados para compreender e conhecer a diversidade de linguagens indígenas, que são bastante móveis e dinâmicas. Por não estar preparada, a sociedade ainda utiliza discursos antiquados, sem se atentar ao que está sendo apresentado e discutido nos diversos espaços sociais quanto a essa temática. Ainda segundo os autores,

é preciso “repensar, também criticamente, os paradigmas que regem universidades, institutos, políticas públicas e agências de financiamento de pesquisas no âmbito do Estado” (Cesar e Maher, 2018, p.1304). os povos indígenas tivessem o direito de estabelecer suas próprias escolas nas aldeias e ensinar suas próprias línguas, tiveram que falar o português por muito tempo.

No entanto, os povos indígenas do Brasil e de outras partes do mundo têm buscado formas para valorizar e fortalecer suas línguas. Uma dessas opções é por meio da escola. Antes que ³ os povos indígenas tivessem o direito de estabelecer suas próprias escolas nas aldeias e ensinar suas próprias línguas, tiveram que falar o português por muito tempo.

2.2. Perturbações na Linguagem Indígena

O Brasil é um país de miscigenação, que engloba no seu território culturas diferentes, costumes, linguagens, comidas, músicas e inúmeros outros fatores que contribuem para as perturbações linguísticas presentes na sociedade atual. Estimativas atuais do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) mostram que, no país, são falados mais de 210 idiomas, sendo que, dentre estes, 180 são indígenas.

Desde o descobrimento do Brasil, a dificuldade de comunicação está presente, pelo fato de os índios já possuírem língua própria, quando os portugueses chegaram com o intuito de ensinar novas línguas, costumes e culturas diferentes da sua, explorar e colonizar o território recém-descoberto. Para o cumprimento desse objetivo, a absorção do conhecimento que os indígenas tinham sobre o Brasil se mostrou essencial, tanto para exploração e conquista, quanto para reduzir as hostilidades entre as tribos (Weigert, 2020).

Porém, neste cenário de interdependência entre os povos nativos e os colonizadores, a diferença das expressões de fala, escrita e gestos causou perturbações e dificuldades na

comunicação entre os indivíduos, de modo que aqueles que se recusassem a aprender os ensinamentos e a cooperar com os colonizadores fossem duramente reprimidos, vistos como selvagens (Simas e Pereira, 2010).

Relatos mostram que, em diversas situações, a comunicação entre colonizadores e nativos acontecia por meio de intérpretes das linguagens indígenas (Weigert, 2020). Todavia, este tipo de interação é sujeitado a diversos erros subjetivos de interpretação do intérprete, o que dificultava ainda mais a relação entre os dois grupos.

O início do contato dos índios com os portugueses foi tranquilo, mas, com o passar do tempo, a convivência entre eles foi se tornando mais difícil, pois, os colonizadores começaram a criar conflitos com os índios. O objetivo desses conflitos era sempre o mesmo – os portugueses queriam se apropriar das terras indígenas e reprimir a cultura e a forma como os índios agiam, assim, causando extermínio em alguns locais do país. Estes conflitos entre os grupos, de certa forma, permanecem atualmente, marcados pela luta indígena por reconhecimento e direitos. A cultura indígena, em muitos pontos, se confunde com a história do Brasil, pelo fato de que, mesmo antes do país se tornar Brasil, os índios já habitavam as terras "descobertas" pelos portugueses. A cultura, costumes e força indígenas foram e ainda são imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade, porém, os índios foram deixados de lado e, por isso, não acompanharam a evolução de acordo com as suas necessidades. Em meio às mudanças que acontecem constantemente na sociedade, os índios buscam seu espaço e têm conquistado alguns direitos importantes para o seu povo, principalmente, em relação à educação básica e de ensino superior, além de lutar por melhores condições dentro das aldeias e inclusão na região urbana.

A barreira de comunicação entre os povos nativos e o restante do país ainda existe. Diversas etnias lutam para aprender o principal idioma falado no território brasileiro, o português, enquanto tentam manter a sua identidade cultural, preservando a sua língua materna. Para que esses povos tenham acesso a saúde, educação e segurança, é necessário que estejam aptos a se comunicar com os demais. Portanto, a educação é primordial.

Grande parte dos grupos indígenas vivem em áreas rurais, onde praticam suas tradições, cultivadas por anos, presentes até hoje; preservam sua cultura e se dedicam a atividades relacionadas às práticas rurais e à natureza.

2.3. Funções Executivas

2.3.1. Definição

Em 1970, pela primeira vez, foi dado um conceito para Função Executiva, que, no entanto, de acordo com Goldstein et al. (2014), já era discutido, desde 1840, bem como, os processos cognitivos de controle.

Em 1848, houve um incidente com um trabalhador ferroviário que chamou a atenção de neurocientistas acerca da funcionalidade executiva dos lobos frontais. Ocorreu que esse trabalhador, chamado Phineas Gage, sofreu um acidente de trabalho, no qual uma grande barra de ferro atingiu sua cabeça, provocando a destruição de grande parte de seu lobo frontal esquerdo. Sobrevivendo ao acidente, depois de sua recuperação, ele sofreu muitas mudanças comportamentais significativas (Odriscoll; Leach, 1998). Era uma pessoa admirada e bem quista pelos colegas, mas acabou sendo demitido por apresentar comportamento totalmente diferente, como imprevisibilidade, irreverência e grosseria com todos e com o trabalho (Rocha, 2018).

A partir disso, surgiram muitas distinções entre os processos cognitivos automáticos e de controle que enriqueceram a literatura sobre o assunto. O ponto de partida, conforme afirmam Goldstein et al. (2014), encontra-se nos estudos feitos com pacientes que tiveram lesões no córtex pré-frontal. Por meio das mudanças de comportamento dessas pessoas, apesar de terem funções como a memória ou a linguagem preservada, sugeriu-se aos estudiosos a existência de uma função que gerencia os recursos cognitivos.

A seguir, serão apresentados, no Quadro 1, alguns modelos de funções executivas ao longo do tempo, que descrevem esse gerenciamento, apresentando um pequeno resumo das principais contribuições.

Quadro 1: Modelos de Funções Executivas

AUTORES	ANO	NOME	DESCRIÇÃO
Donald Broadbent	1953	Processos Automáticos e de Controle	Neste modelo, também conhecido como o Modelo do Filtro, Broadbent propõe que um filtro seja responsável por selecionar, entre as informações concorrentes disponíveis no ambiente, aqueles relevantes para a atenção consciente. As demais seriam ignoradas, e o fluxo de informação se afinaria, como acontece com o líquido no gargalo de uma garrafa. Tal alusão conferiu à proposta de Broadbent um terceiro nome, Teoria do Gargalo.
Posner; Snyder	1975	Controle Cognitivo	Uma extensão da Teoria do Gargalo, de Broadbent, este modelo examinou o papel da atenção na execução de tarefas de alta complexidade. Além disso, ele sugere que o controle cognitivo, definido como o conjunto de processos que guiam o comportamento, participa da administração de pensamentos e emoções e é responsável por suplantando respostas automáticas.
Schiffrin; Schneider	1977	Processos de Controle	Este modelo de processamento dual distingue processos automáticos e de controle, estando estes implicados na ativação temporária de uma sequência de elementos que exigem o uso da atenção. Para seus autores, a atenção é um recurso limitado e os processos de controle, que a exigem, requerem esforço e são mais lentos do que os automáticos.
Baddeley; Sala; Robbins	1996	Executivo Central	Esta proposta percebe o funcionamento executivo como um sistema unificado composto por diversas funções. Além do Executivo Central, são descritas funções subjacentes a ele, como atenção seletiva e ativação temporária da memória de longo prazo.
Fuster	1997	Modelo Cross-Temporal	Este modelo é baseado em três conceitos: controle de interferência, planejamento e Memória Operacional, sendo seu principal objetivo a organização do comportamento.

			Diferentemente do modelo proposto por Baddeley, Sala & Robbins, este não conta com um processador central.
Shallice	2002	Sistema Atencional Supervisor	Neste modelo, dois mediadores, o cronograma de contenção e o sistema atencional supervisor, são responsáveis por selecionar entre comportamentos concorrentes e lidar com situações fora da rotina, respectivamente. Ambos os mediadores trabalham com a inibição: no caso do cronograma de contenção, as ações não selecionadas são inibidas e no sistema atencional supervisor, a inibição pode ser necessária no processo de tomada de decisão em uma situação nova.
Miller; Cohen	2001	Modelo Integrativo	O funcionamento executivo, um conjunto de processos cognitivos responsáveis pela manutenção de comportamentos voltados a objetivos, é um sistema que promove a interação de áreas sensoriais e de processamento motor.
Banich	2009	Cascata de Controle	Neste modelo, uma cascata (sequência) de regiões cerebrais é responsável pela manutenção da atenção, a começar pela região dorsolateral do córtex pré-frontal.
Barkley	2011	Fenótipo Estendido	Para Barkley, o funcionamento executivo é formado por: Memória Operacional, manejo de emoções, resolução de problemas e análise e síntese de novos objetivos comportamentais.
Diamond	2013	Modelo de Revisão das Funções Executivas	Embora não tenha sido proposto como um modelo em si, o artigo de revisão de Diamond tem sido utilizado como principal base para aplicação das funções executivas na clínica e em pesquisa. Propõe a existência de três domínios básicos das funções.

Fonte: Rocha (2018, p.7-8)

De acordo com Morton (2013, p.4), define-se funções executivas como “as habilidades cognitivas necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações.”

Nessa visão, os autores consideram que as funções executivas envolvem diferentes processos cognitivos, como: atenção seletiva, integração e manipulação de informações relevantes para a memória de trabalho, controle de impulsos, planejamento, flexibilidade

cognitiva e de comportamento e ainda o monitoramento de atitudes. Esse conjunto permite que uma pessoa possa iniciar, planejar, dar sequência e monitorar seus comportamento e cognição (Stenberg, 2008).

Já para Logue e Gould (2014, *cit in.* Rocha, 2018, p.5), as funções executivas são “uma família de processos cognitivos de controle necessários em atividades que exigem raciocínio, concentração e controle de impulsos, e que são mediados pela função cortical pré-frontal.” Essas funções são essenciais no que diz respeito a objetivos como: estudar, escrever ou, ainda, fazer uma escolha.

Uma outra definição, dada pelo CCNCI (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância) (2016, p.5), é a de que as funções executivas “constituem um conjunto de habilidades que possibilitam uma reflexão atenta, isto é, deliberada e intencionada a alcançar um objetivo.” Dessa forma, se há um bom funcionamento executivo, há, para a pessoa, maior facilidade para refletir antes de agir, solucionar problemas inesperados, pensar sob vários ângulos diferentes, reconsiderar ideias e opiniões, não se distrair com facilidade, ou seja, para possuir habilidades que são de grande importância na tomada de decisões, que ajudam a pensar com mais autonomia.

Ainda de acordo com o CCNCI (2016) esse bom funcionamento executivo está diretamente associado a uma melhor qualidade de vida do ser humano, porque proporciona mais saúde física e mental e, além disso, ajuda a ter um melhor aproveitamento no ambiente, na vida escolar, como, também, futuramente, na realização profissional.

Conforme afirma Diamond (2013), as funções executivas pertencem a uma vertente de pesquisa da neurociência cognitiva em constante desenvolvimento e aprimoramento, destacando-se com notável importância nas áreas da saúde e do aprendizado e motivando pesquisas interessadas em treinar e reabilitar essas funções de forma a melhorá-las nos indivíduos, por meio de diversas atividades.

Atualmente, as Funções Executivas caracterizam um campo de pesquisa de intensa projeção e desenvolvimento dentro da neurociência cognitiva. Seu papel de destaque em áreas importantes como a saúde e o aprendizado tem motivado pesquisas voltadas à possibilidade de treinamento e reabilitação dessas funções, apontam para uma realidade na qual é possível melhorar as Funções Executivas a partir de uma variedade de atividades (Diamond, 2013, p.2).

Elliott (2003) define funções executivas da seguinte maneira: elas se constituem como um conjunto de habilidades cognitivas que permitem que as pessoas possam se ajustar em comportamentos orientados a objetivos, por meio da realização de ações voluntárias, independentes, todas direcionadas a uma meta.

2.2.1. Importância e Dimensões

Conforme Morton (2013), as habilidades que se associam às funções executivas são importantes para o desenvolvimento ao longo do tempo, principalmente, no que diz respeito ao desempenho escolar, aos comportamentos relacionados à saúde e ao ajustamento social.

De acordo com Elliott (2003), as habilidades que se incluem nas funções executivas são importantes, quando a pessoa está diante de situações novas ou que estão sendo ajustadas na adaptação ou flexibilidade do comportamento, sendo, também, fundamentais para direcionar e regular as várias habilidades intelectuais, emocionais e sociais.

Há estudiosos que separam as funções executivas em quentes e frias. O componente quente se relaciona com a capacidade de regular as emoções, como, por exemplo, a raiva, o amor, entre outras. Já o componente frio está relacionado com as habilidades cognitivas que envolvem a capacidade de realizar cálculos mentalmente (Morton, 2013).

De acordo com CCNCI (2016), as funções executivas possuem três dimensões, que são: memória de trabalho, autocontrole ou controle inibitório e flexibilidade cognitiva, que são dependentes umas das outras. Elas se conectam, indissociavelmente, atuando em conjunto e complementando-se.

- a) Memória de Trabalho – esta dimensão possui a capacidade de reter as informações na mente, podendo, dessa forma, serem manipuladas. Para isso, é composta por dois conjuntos de habilidades: representações verbais, que permitem a retenção das informações, relacioná-las e pensar nos conteúdos (CCNCI, 2016).

Essa retenção permite um armazenamento que pode, futuramente, ser utilizado para respostas a diferentes estímulos. Também, ajuda no relacionamento entre dois assuntos, a fazer cálculos apenas com a mente e a ordenar tarefas por prioridade (Morton, 2013).

A outra habilidade que a memória de trabalho possui está relacionada com as representações ligadas aos cinco órgãos do sentido (visão, olfato, audição, tato e paladar), o que permite a imaginação de objetos, ações, ou acontecimentos de forma perceptiva. Assim, a memória de trabalho ocorre de duas formas, a verbal e a não verbal (CCNCI, 2016).

Em relação à aprendizagem, a memória de trabalho ajuda a vincular ideias de linguagem oral e escrita, ajuda na resolução dos passos de um problema matemático, analogamente, a fazer associação de fatos históricos, sem estar vendo figuras, a lembrar de regras de jogos, ou de colocação de objetos em lugares específicos (CCNCI, 2016).

Segundo Seabra et al. (2014), a memória de trabalho é um sistema de armazenamento que possui uma capacidade ilimitada, processando informações verbais e visuais, cujo objetivo é retê-las na mente, por um curto período, que possam ser utilizadas para solucionar algum tipo de problema.

- b) Autocontrole ou Controle Inibitório – esta dimensão está relacionada com a capacidade de resistência a fazer algo errado para poder fazer o que é certo (Morton, 2013).

É um componente das funções executivas que ajuda a ter mais domínio da atenção, do pensamento, do comportamento e das emoções, de tal maneira, que evite as distrações,

os impulsos e as ações automáticas (CCNCI, 2016), ou seja, ajuda as crianças a prestarem mais atenção, agir menos impulsivamente e manter-se concentradas no que estão fazendo (Morton, 2013).

O autocontrole é a habilidade que se relaciona com o domínio do comportamento pela criança, mesmo que haja impulsos ou emoções estimulando outras condutas que não a correta. Isso significa que ter autocontrole faz com que ajam de forma diferente da que estão desejando intimamente, para que possam atingir o objetivo desejado.

c) Flexibilidade Cognitiva – esta dimensão está relacionada com a capacidade de fazer uso do pensamento criativo e de operar ajustes para que se possa adaptar às mudanças, ou seja, é uma habilidade que ajuda as crianças a fazer uso da imaginação e de sua criatividade para resolver problemas (Morton, 2013).

A flexibilidade cognitiva tem o seu desenvolvimento dependente das duas primeiras dimensões, porque, para mudar uma perspectiva, se faz necessário, primeiramente, inibir a forma de pensamento que estava sendo utilizada e colocar na memória de trabalho a nova forma de ação. Sem essa habilidade, não é possível tentar resolver um problema ou uma situação de outra forma, não há como se ajustar às mudanças de prioridades, de modo semelhante, não há como reconhecer erros nem aproveitar as chances e oportunidades que podem surgir em uma situação (CCNCI, 2016).

2.2.2. Funções Executivas e suas Alterações

Quando há um comprometimento das funções executivas, pode-se dizer que há a possibilidade de ocorrer alterações cognitivo-comportamentais diversas, provocando um prejuízo de seus processos componentes, como: dificuldades na seleção de informações, distrações, dificuldades nas tomadas de decisões, problemas para manter a organização, comportamento perseverante ou estereotipado, dificuldade para estabelecer novos comportamentos, dificuldades de abstração e de antecipar consequências sobre seu

comportamento, o que provocará uma série de problemas no seu cotidiano (Strauss, Sherman, Spreen, 2006).

Considerando o exposto, García-Molina (2008) acrescenta que essas dificuldades provocam prejuízos em habilidades de planejamento, memória evocativa e, até mesmo, na linguagem expressiva, ou seja, as alterações estruturais ou funcionais dos lobos pré-frontais ou de seus circuitos podem provocar diversos comportamentos que não se adaptam nas situações cotidianas.

Essas alterações no controle executivo já foram relatadas em diversos casos dentro das habilidades executivas, a saber, o desempenho escolar, como no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo Coutinho et al. (2007); em transtornos invasivos ou globais do desenvolvimento, compreendidos no Espectro Autista, de acordo com Steele et al. (2007); em transtornos de aprendizagem, como a dislexia, conforme Beneventi et al. (2010); na discalculia, de acordo com Balbi (2008); em quadro neurológicos, como a epilepsia, segundo Levav (2008) e ainda naqueles que possuem alterações cromossômicas, como a Síndrome de Down, para Lanfranchi et al. (2010), e a Síndrome de Prader-Willi, para Jauregi et al. (2007).

2.2.3. Aspectos Neurológicos das Funções Executivas

De acordo com Fuentes et al. (2014), o mediador das funções executivas é o lobo frontal, que funciona como um diretor executivo da mente humana. Só que este gerenciamento realizado pelo lobo frontal envolve diferentes sistemas de neurotransmissão, logo, qualquer alteração nestes sistemas provocará alterações no desempenho das funções executivas, como, por exemplo, na memória operacional, nas tomadas de decisões, no controle inibitório, na atenção, no planejamento, entre outras.

Segundo Kandel (2014), o circuito pré-frontal dorsolateral também está relacionado com as funções executivas, no que diz respeito a respostas de comportamento, ao uso das habilidades verbais e na solução de problemas simples e complexos.

Como afirmou Fuentes et al. (2014), as funções executivas são predominância do córtex frontal, que ocupa, mais ou menos, um terço do cérebro humano, sendo responsável por executar atividades que vêm de informações recebidas das regiões posteriores do córtex. O córtex frontal é delimitado por cinco circuitos, que são: motor, oculomotor, cíngulo anterior, frontal, dorso lateral e orbito lateral, dos quais apenas três estão relacionados com as funções executivas, que são: frontal dorsolateral, orbito frontal e cíngulo anterior.

Estes três circuitos mencionados, segundo Lent (2008), são responsáveis por funções como agilidade de comportamento, controle voluntário dos movimentos dos olhos, flexibilidade cognitiva, iniciática e espontaneidade, por meio da motivação, do impulso e da adequação do comportamento dentro da sociedade.

Fuentes et al. (2014) mostram quais processos cognitivos estão relacionados com cada um dos três circuitos delimitados pelo córtex frontal:

- Circuito frontal dorsolateral – relaciona-se aos processos cognitivos que envolvem o estabelecimento de metas, planejamentos, soluções de problemas, categorização, memória operacional, monitoração de aprendizagem, monitoramento da atenção, flexibilidade cognitiva, capacidade de abstração, autorregulação, julgamento, tomada de decisão, foco e sustentação da atenção.
- Circuito orbito frontal – relaciona-se aos processos cognitivos emocionais, associados ao comportamento social, como a empatia, o cumprimento das regras sociais, o controle inibitório e a auto monitoração.
- Circuito cíngulo anterior – relaciona-se aos processos cognitivos que envolvem a motivação, a monitoração de comportamento, o controle executivo e a seleção e controle de respostas.

De acordo com Machado (2014), a área pré-frontal possui conexões com quase todas as áreas corticais, o que permite exercer coordenadas funções neurais, sendo, por isso, importante por estar diretamente ligada ao comportamento inteligente das pessoas.

2.2.4. Funções Executivas, Linguagem

O tema que envolve as funções executivas, no que diz respeito aos comportamentos e aprendizagem, não é bastante explorado pelo público, em geral, tampouco pelos especialistas. No entanto, estudos vêm sendo desenvolvidos, com o objetivo de contribuir para o preenchimento dessa lacuna e no auxílio, principalmente, da formação profissional daqueles que precisam conhecer esse assunto tão importante para a educação infantil (Moura, 2018).

Nos dias atuais, com a evolução das pesquisas na área da cognição, não é possível admitir que não seja abordado o comportamento e a aprendizagem, referenciando os substratos cognitivos que têm a execução de um papel fundamental na funcionalidade e desenvolvimento da expressão humana (Moura, 2018).

O cotidiano de uma sala de aula, em classe da Educação Infantil, algumas vezes, surpreende com ocasiões em que estudantes podem não estar apresentando o desempenho adequado nas atividades cognitivas e sociais. Nesses casos, normalmente, essas crianças são diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, podendo ser referidas como preguiçosas, desmotivadas, irresponsáveis. Muitas vezes, o professor pode acabar se sentindo insuficiente para ajudar esses estudantes em atividades específicas, mesmo após a aplicação de diferentes métodos (Mazzo, 2021).

A criança, em idade escolar, apresenta não apenas características da idade em si, mas, determinados aspectos em seu desenvolvimento físico e mental: desenvolvimento da cognição, motricidade, regulação emocional e dicção. Está em início de socialização, tem autonomia cada vez maior em relação aos pais e relacionamento em par mais frequente. Durante o contato com o mundo, os infantes executam e têm influências de complexidade crescente no contexto social. Nesse período, é comum que a criança tenha um perfil de

assumir riscos, ser ativa e aventureira, pois suas habilidades motoras já estão bem desenvolvidas e, apesar das habilidades motoras finas e da coordenação ainda estarem em variação, essas crianças também estão em um período de curiosidade e prazer pelos novos conhecimentos. Porém, as habilidades individuais serão moldadas ainda pela experiência e pela combinação de fatores de risco e proteção (Miranda e Malloy-Diniz, 2020).

As funções executivas têm um papel de extrema importância durante o processo e continuação das aquisições, nos diferentes aspectos do desenvolvimento psíquico da criança, municiando-a com táticas para lidar com diferentes situações novas, nos diferentes ambientes em que estão vivenciando. Por isso, é preciso ensinar a criança a se expressar sentimentalmente, por meio da fala, porquanto isso facilite o processo de socialização (Miranda e Malloy-Diniz, 2020).

As funções executivas podem ser definidas como aquilo que engloba os principais processos cognitivos que tornam o ser humano diferente dos animais irracionais, seja em capacidade mental, seja em comportamento. Sendo assim, a compreensão dos mecanismos das funções executivas se torna imprescindível para os profissionais de educação e aprendizagem e para os profissionais que trabalham com relações humanas e comportamento (Miranda e Malloy-Diniz, 2020).

Trata-se de funções executivas, o processo derivado da região do cérebro mais desenvolvida no ser humano: o córtex pré-frontal. É essa função que traz a possibilidade dos seres humanos estabelecerem relações mentais por meio da imaginação, isto é, sem fatores ou elementos sólidos, o que permite que o ser humano tenha a capacidade de antecipar e planejar situações, transcendendo o tempo e o espaço presentes. Esses processos cognitivos constituem um grupo de aptidões cognitivas indispensáveis para a realização de tarefas que precisam ser planejadas e para a monitoração dos comportamentos intencionais que se relacionam a um objetivo ou demanda (Miranda e Malloy-Diniz, 2020).

Com o objetivo de compreensão do processo cognitivo, Mazzo (2021) define funções executivas como um grupo de habilidades cognitivas que servem para o indivíduo se

engajar em comportamentos dirigidos e objetivos, sendo independente, agindo de forma autônoma, se organizando.

De acordo com Metring e Sampaio (2019), os mais importantes papéis da área pré-frontal do cérebro humano são a interação e a regulação, e, por esse motivo, é considerada a região responsável pelas funções executivas. O autor chama de ‘socialização inteligente’, considerando que tal área cerebral, assim como suas funções, é o que diferencia os seres humanos dos outros animais.

Ao relacionar a função executiva e a inteligência, estudos mostram que tanto o desenvolvimento da inteligência, quanto o da função executiva, se aperfeiçoam com a idade, tendo o melhor pico de desenvoltura em torno dos dez anos de idade e estabilizam na sequência (Metring e Sampaio, 2019).

Na visão de Mazzo (2021), as funções executivas auxiliam no gerenciamento de múltiplos fluxos de informação ao mesmo tempo, no monitoramento de erros, na tomada de decisões e na resistência à tentação de deixar a frustração nos conduzir a decisões precipitadas.

Salles, Haase e Malloy-Diniz (2016) entende, que não existe um consenso em relação à definição de funções executivas, e dão a sua concepção: trata-se de um mecanismo de controle cognitivo que direciona e coordena o comportamento humano de maneira adaptativa, de forma a se obter mudanças rápidas e flexíveis diante das novas exigências do ambiente.

As funções executivas são caracterizadas como um processo que provém do córtex pré-frontal, justamente por ser esta a região com melhor desenvolvimento no cérebro dos seres humanos. É essa função que permite aos seres humanos realizar o exercício da imaginação, planejamento e antecipação (Moura, 2018).

Analisando essas premissas, compreende-se que as funções executivas são responsáveis pela realização de, praticamente, todos os objetivos ou metas, manejando informações coordenadas dos aprendizados acumulados. Dessa maneira, quase tudo relacionado à

interação, à aprendizagem e à adequação social que o ser humano exerça durante a vida são funções executivas, incluindo o planejamento, o monitoramento dos resultados e a modelagem das emoções.

2.2.5. Funções Executivas e o TEA – Transtorno do Espectro Autista

O termo autismo surgiu em 1911 pelo psiquiatra suíço Bleuler, para descrever dois comportamentos que ele considerou atípicos em alguns pacientes: fuga da realidade e retraimento para o mundo interior (Ferrari, 2007).

Em 1943, um pesquisador e psiquiatra austríaco, Leo Kanner, ao pesquisar o comportamento de 11 crianças, com idades entre dois e oito anos, percebeu situações comportamentais psiquiátricas particulares, formando características comuns, sendo a principal a incapacidade de se relacionar com as pessoas (Bandim, 2010). Ele percebeu que as alterações se relacionavam ao prejuízo afetivo, à vinculação social e a isso ele denominou Autismo Infantil Precoce.

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.6), o TEA é “um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos três anos de idade e se prolonga por toda a vida.” Ainda segundo a mesma autora, o TEA se caracteriza como “um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e comportamento”, sendo que a mais atingida é a interação social.

Já segundo a APA (2014), o TEA é caracterizado como um transtorno que se desenvolve com o início da primeira infância e tem um curso evolutivo crônico, sendo caracterizado por um significativo comprometimento na interação social, possuindo, também, um déficit de comunicação tanto verbal, como não verbal. Possui, além do mais, manifestações clínicas que se relacionam com padrões restritos e repetitivos de certos tipos de comportamentos, direcionados a interesses, atividades e ações que podem ser de rotina ou específicos.

Conforme afirmam Amaral et al. (2008, *cit in*. Ecker, 2017), em estudos de neuroimagem realizados, pode-se ter uma maior compreensão do cérebro de uma pessoa com TEA, e, dessa forma, foi verificado que não somente uma área cerebral que é afetada, mas que as anormalidades estruturais ocorrem em mais de um sistema neural, que são:

- Regiões do sistema límbico – amígdala, hipocampo, tálamo e as regiões cinguladas;
- Regiões Fronto temporal e frontoparietal – córtex medial, orbito frontal, frontal inferior, córtex parietal superior, sulco temporal superior e giro fusiforme;
- Circuito fronto estriatal – partes dos gânglios basais, córtex cingulado anterior, córtex pré-frontal dorsolateral e o cerebelo.

Devido a achados de prejuízos executivos em diferentes transtornos frontais, fez-se com que se iniciassem pesquisas e investigações das funções executivas no TEA, de acordo com Bosa (2001).

Em indivíduos com desenvolvimento normal, as funções cognitivas são utilizadas para criar estratégias de comportamento, fazer planos, resolver problemas novos, entre outras funções. Já o portador de TEA possui muitas habilidades prejudicadas, levando a problemas de comunicação, dificuldades para se engajar na sociedade, rigidez de comportamento e inflexibilidade (Sigman, Spence e Wang, 2006).

Então, desde 1979, com os pesquisadores Damásio e Maurer, já eram realizados estudos entre as dificuldades de comportamento de crianças e adolescentes com TEA e o comprometimento das funções executivas.

Damásio e Maurer (1979) foram os primeiros que cogitaram uma disfunção no lobo pré-frontal em pessoas com TEA, porque verificaram semelhança em comportamentos com pessoas que tiveram algum tipo de lesão nas regiões do córtex pré-frontal.

Czermainski, Bosa e Salles (2013) analisaram estudos que foram realizados entre 2001 e 2011 sobre a avaliação neuropsicológica das funções executivas em crianças e adolescentes com TEA, constatando que havia prejuízos nos seguintes componentes: controle inibitório, planejamento, memória de trabalho, fluência verbal e flexibilidade cognitiva.

Por meio destes estudos, Cardoso (2016) fez um apanhado do que foi observado, de acordo com cada uma das dimensões das funções executivas que serão descritas a seguir.

- a) Flexibilidade Cognitiva – como já foi descrito anteriormente, esta dimensão se refere à capacidade do indivíduo de alterar o pensamento ou modificar uma ação que estava sendo executada por outra. Para o caso de quem tem TEA, foi verificado que se preserva o comportamento dando preferência para rotinas repetitivas e sequenciais; possuem dificuldade em manter um diálogo; persistem com as mesmas respostas; possuem dificuldades em aceitar mudanças; cometem muitos erros devido à persistência; apego à rotina; possuem alguns rituais simples, como balançar o corpo, bater palmas, fazer e desfazer, ordenar e desordenar, fazer sempre o mesmo trajeto de ida e vinda da escola; não querem nenhuma mudança de móveis e objetos, irritando-se quando são mudados de lugar.
- b) Controle Inibitório – que é a capacidade de inibir os pensamentos, os comportamentos que possam causar distrações. Para o caso dos autistas, o que foi verificado é que possuem dificuldade de inibição de respostas repetitivas, não possuem controle inibitório nas verbalizações e ações; alto grau de repetições e condutas repetitivas; dificuldade em alterar uma conduta flexível; uso repetitivo da linguagem e condutas imutáveis.
- c) Memória de Trabalho – que se refere à habilidade de organização de informações na mente por um certo período. No caso das pessoas com TEA, há um comprometimento desta memória, na opinião de alguns estudiosos, enquanto

outros disseram que os portadores de TEA costumam apresentar boa capacidade de memória de trabalho e visão espacial em alguns testes.

Em estudo feito pela estudante Czermainski (2012), com crianças e adolescentes com diagnóstico de TEA, por meio de uma bateria de avaliação das funções executivas e da memória de trabalho em comparação com crianças e adolescentes com desenvolvimento típico, com a mesma idade, mesma escolaridade; obtiveram os seguintes resultados: o grupo portador de TEA apresentou desempenho inferior em todas as tarefas aplicadas quando comparado com os demais, tendo diferenças muito significativas que envolviam planejamento, flexibilidade cognitiva, inibição e memória de trabalho, o que pode ajudar na compreensão do funcionamento executivo do TEA.

2.2.6. Funções Executivas e o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

De acordo com Voigt et al. (2018), o TDAH tem sua identificação devido a sintomas de hiperatividade e desatenção, que provocam prejuízos nas relações sociais de quem possui a condição, de modo a incapacitá-lo para a realização de tarefas com precisão e destreza.

Em 1845, o psiquiatra alemão Heinrich Hoffman escreveu 10 histórias, nas quais fez a descrição de um grupo de crianças que tinham patologias infantis, em especial, um dos meninos que classificou com problemas de atenção e que possuía uma intensa atividade (Barkley, 2008).

Somente em 1902, um médico cofundador da Associação Britânica de Pediatria, George Still, fez uma publicação científica sobre o TDAH, num artigo da revista Lancet, onde apresentou um grupo de crianças com TDAH (Caliman, 2010).

De acordo com Fuentes et al. (2014), há uma estimativa de 5% de crianças e 2% de adultos portadores de TDAH, mostrando que o maior índice está entre os meninos, numa relação de 2 para 1 com as meninas, estas que, geralmente, apresentam os sintomas de desatenção.

Os primeiros sintomas aparecem antes dos 12 anos e podem perdurar por toda a vida, manifestando-se em casa, na escola e no trabalho.

Segundo Barkley (2008), as características que dão um alicerce ao diagnóstico de TDAH são: irritabilidade, dificuldade de lidar com frustrações, instabilidade de humor e desatenção, que se associam ao mal desempenho das funções executivas. O autor descreve três subtipos de TDAH:

- a) Tipo Predominantemente Desatento – possui dificuldades em fixar atenção, não consegue terminar suas tarefas, distrai-se com facilidade, precisa de supervisão para trabalhar, muda de atividade sem ter terminado a anterior. Parece estar sempre sonhando acordado, é confuso e desorganizado. Possui déficit na memória de trabalho e dificuldade na execução das funções executivas.
- b) Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo – tem falta de inibição, que está associada à hiperatividade; dificuldade para esperar algo acontecer, dificuldade em cumprir regras. Não terminam uma tarefa sem supervisão, são inquietos e agitados. São falantes, sem controle, imaturos, possuem déficit de memória de trabalho, preguiçosos e, muitas vezes, rudes. Estão sempre agitando os pés e mãos e são desastrados.
- c) Tipo Predominantemente Combinado – é a união dos dois tipos anteriores. Possui dificuldades em cumprir regras e obedecer a limites, são dispersos, têm dificuldades de socialização. São desorganizados, impacientes, costumam responder sem ouvir a pergunta toda e são extremamente resistentes a regras e rotinas.

De acordo com Fuentes et al. (2014), o TDAH é um transtorno neurobiológico de concepção genética, sendo decorrente de uma disfunção na região pré-frontal do cérebro

responsável pelo controle dos impulsos, por inibir comportamentos, pela atenção e pela memória e, também, pela capacidade de organização e planejamento.

Conforme Rohde e Halpern (2004), do ponto de vista neurobiológico, pode-se constatar um grau apurado de hiperatividade em crianças com menos de 5 anos, isto porque a região pré-frontal do cérebro só completa o seu ciclo dentro desta faixa.

Jadidian, Hurley e Taber (2015) afirmam que o déficit das funções executivas do TDAH é mais prejudicado devido à hiperatividade, e, ainda, imagens neurológicas mostram que o processamento límbico também tem as funções executivas prejudicadas, como, por exemplo, a demora no tempo de respostas, o que demonstra que existe um atraso no desenvolvimento e na maturação da área posterior do cérebro.

Fazendo uma correlação com as três dimensões das funções executivas com o TDAH, estudos mostraram os seguintes resultados:

- a) Memória de Trabalho – sintomas de atenção podem produzir mais prejuízos com relação aos estudos, enquanto a hiperatividade está mais vinculada aos problemas de comportamento, porém, com relação à memória de trabalho, os maiores déficits estão associados às dificuldades de atenção, de acordo com Bunford et al. (2014). Algumas deficiências físicas e cognitivas em crianças com TDAH acabam afetando a disposição física, a comunicação e a coordenação motora, provocando também problemas com a memória de trabalho verbal e não verbal, segundo Carvalho et al. (2012).
- b) Controle Inibitório – de acordo com Barkley (2008), o TDAH é considerado uma desordem neurogenética do sistema executivo do cérebro, sendo, por essa razão, objeto de estudo para muitos autores, como Rohde e Mattos (2013), que apontam distúrbios nas funções executivas, incluindo o controle inibitório. Para Riccio et al. (2006), os déficits executivos ligados ao controle inibitório estão relacionados, predominantemente, com a hiperatividade e com a impulsividade, que provoca

dificuldade nas cognições sociais, incluindo emoções, empatia, autocontrole das emoções e comportamentos.

- c) Flexibilidade Cognitiva – de acordo com Martel, Nikolas e Nigg (2007), é conhecido que a alteração da flexibilidade cognitiva é uma das características básicas do TDAH, posto que muitos estudos mostraram que crianças com TDAH apresentam um maior compromisso com a flexibilidade. Já outros estudos mostraram que as crianças com TDAH não apresentam alterações significativas na flexibilidade e no controle inibitório, indicando que estes dois não podem ser considerados um déficit primário deste transtorno, segundo Song e Hakoda (2011).

De acordo com Souza et al. (2021), sobre estudos realizados com o desempenho de crianças com TDAH e as funções executivas, foram obtidos os seguintes resultados:

- Pereira et al. (2012) fizeram um estudo com crianças pré-escolares não clínicas para investigar as relações entre o desempenho de algumas tarefas das funções executivas e indicadores de hiperatividade e atenção, o que contribuiu para uma avaliação e um diagnóstico precoce de TDAH.
- Em um outro estudo de Cunha et al. (2013), chamado “Desempenho de Escolares com TDAH em Tarefas Metalinguísticas e de Leitura”, foram usadas tarefas metalinguísticas e de leituras para fazer uma comparação entre crianças sem e com TDAH, e concluiu-se que as crianças com o transtorno tiveram um desempenho inferior nas tarefas mais complexas.
- Para Gonçalves et al. (2013), em uma comparação do desempenho de tarefas neuropsicológicas em meninos com TDAH, foram constatadas diferenças que evidenciaram contribuições desse tipo de estudo com as funções executivas em crianças com o transtorno.

- Uma outra pesquisa de Montiel et al. (2014), denominada “Associações entre medidas de funções executivas e sintomas de desatenção e hiperatividade em crianças em idade escolar”, foi feita análise em crianças com e sem o transtorno, por meio de instrumentos de avaliação que apresentaram evidências na caracterização do TDAH com características clínicas.

2.2.7. Funções Executivas e a Dislexia

Segundo Ellis (1995), a dislexia do desenvolvimento, também chamada de dificuldade na leitura, é definida como um transtorno de aprendizagem, que, na maioria das vezes, é herdado. Caracteriza-se por dificuldades acentuadas na escrita e leitura na idade adequada, sem levar em conta a instrução apropriada nem o potencial intelectual da criança.

Em termos cognitivos, a dislexia é explicada pela deficiência fonológica, afirmam Alves et al. (2011).

Já para Snowling (2004, p.35), “o déficit na dislexia é uma forma pela qual o cérebro codifica ou representa os atributos falados da palavra.” Esse déficit causa outros problemas, além dos da alfabetização, como os da memória verbal a curto prazo, da memória de trabalho, das funções executivas, entre outros déficits cognitivos causados.

De acordo com Peterson e Pennington (2012), a dislexia vem a ser uma alteração do neurodesenvolvimento, provocando um transtorno da leitura. Caracteriza-se por um desempenho fraco da leitura, não esperado em uma criança ou adolescente com uma instrução adequada, com habilidades intelectual e sensorial preservadas.

De acordo com Peterson e Pennington (2012), nas primeiras etapas da vida, uma criança que apresenta dislexia pode enfrentar uma série de desafios. Isso pode incluir um desenvolvimento linguístico mais lento que o esperado, um hábito de pronunciar palavras

de forma errada, além de uma propensão a se apegar a formas de falar mais infantis. Também podem surgir problemas ao tentar ler, resultando em uma leitura truncada com uma entonação inadequada. A leitura de palavras longas e desconhecidas pode ser especialmente complicada, fazendo a criança tropeçar. Ler de maneira geral pode exigir tanto esforço que resulta numa leitura extremamente lenta e abaixo do ideal. Outra manifestação comum é a tentativa de adivinhar palavras em vez de lê-las e dificuldades na nomeação de palavras. Finalmente, tais crianças podem encontrar obstáculos significativos durante o processo de alfabetização.

Seguindo as funções executivas, como já foram definidas, são processos cognitivos que ajudam o indivíduo na coordenação das emoções, nos pensamentos e comportamentos (Corso et al., 2013).

Dessa forma, para Seabra *et al* (2014), dentro da leitura, as funções executivas são imprescindíveis, porque ajudam, principalmente, no momento em que se recebe os estímulos que vêm das letras, palavras e frases captadas de forma visual. Analisando as três dimensões das funções executivas para a dislexia, Seabra et al. (2014) mostram qual o envolvimento de cada uma dentro da leitura.

- a) Memória de Trabalho – desempenha um papel vital na leitura, pois está intimamente ligada à capacidade de gerenciar o tempo necessário para responder a cada palavra lida, harmonizando diversos estímulos. Essa capacidade mental funciona como um tipo de depósito temporário para reter informações, facilitando a ligação entre diferentes segmentos de um texto imediato ou armazenado na memória de longo prazo. A relevância desse aspecto para a leitura é indiscutível, visto que para criar um texto de maneira coerente, é imprescindível ter detalhes do mesmo armazenados na memória

- b) Controle Inibitório – está relacionado com o gerenciamento dos estímulos que provocam a distração. É definido por Assef, Capovilla e Capovilla (2007, p.65): “é a capacidade de responder apropriadamente a estímulos, inibindo respostas não-adaptadas.” Assim, é essencial na hora da leitura, porque, para a sua

compreensão, é necessário possuir um controle dos olhos da direita para a esquerda, também, é necessário analisar a estrutura do texto e impedir distrações, para que, em conjunto com outras funções cognitivas, seja possível decodificar e interpretar o texto lido.

- c) Flexibilidade Cognitiva – está relacionada com a manipulação dos itens e seus diferentes significados. Está relacionada com uma ação diferente da que se fazia anteriormente, procurando outras formas e possibilidades para se resolver um problema. Dentro da leitura, ela atua quando o leitor dá uma entonação diferente às palavras, devido ao som das letras compreendendo o seu significado.

De acordo com Diamond (2013), essas três dimensões dão base às funções executivas, sendo apontadas como preditoras da compreensão da leitura, porque as funções executivas atuam como integradoras de informações para a solução de problemas, inclusive problemas relacionados a leitura.

Em um trabalho realizado pelos estudantes Medina, Souza e Guimarães (2018), com 20 crianças de escolas públicas de Curitiba, entre 9 e 10 anos, das quais 10 não tinham problemas com leitura e 10 tinham diagnóstico de dislexia, com nível de leitura adequado, foram observadas correlações significativas entre o desempenho na leitura, consciência fonológica e as funções executivas. Nos disléxicos, verificou-se déficits na memória de trabalho, no controle inibitório, na atenção e na flexibilidade cognitiva, o que não ocorreu com as outras crianças.

2.2.8. Processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas

Na neuropsicologia, o conceito de funções executivas tem sido um tema de amplo debate. Trata-se de capacidades que influenciam várias esferas de nosso comportamento. Em termos simples, são as habilidades que nos permitem planejar, organizar e realizar

atividades de maneira eficaz, tanto em situações sociais quanto em cenários de aprendizado, conforme detalhado por Diamond (2013).

Segundo Faria, Alves e Charchat-Fichman (2015, p. 151), as funções executivas (FEs) “podem ser consideradas habilidades, operações, processos ou capacidades cognitivas que possibilitam ao sujeito identificar metas, planejar e executar tarefas, com a finalidade de conquistar um objetivo”.

Vários teóricos tentam explicar as funções de diferentes formas. O modelo de Diamond (2013) trouxe as funções cognitivas em três distintas maneiras, que são: flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória de trabalho, 3 habilidades que vão ter regiões cerebrais específicas, tendo importâncias diferentes no nosso cotidiano.

A Flexibilidade Cognitiva é uma habilidade que permite alterar a perspectiva humana e abordar problemas de maneira nova e diferente, algo que também pode ser interpretado como criatividade ou alternância. Por exemplo, se uma receita não der certo na primeira tentativa, a flexibilidade cognitiva permite pensar em diferentes soluções para corrigir os erros cometidos, seja modificando a temperatura do forno ou ajustando os ingredientes. Indivíduos com déficit de flexibilidade cognitiva, no entanto, podem achar desafiador mudar sua abordagem e, conseqüentemente, tendem a persistir nos mesmos erros. Esse conceito foi explicado em detalhes por Möller et al (2014).

Para Tonietto et al (2011), é a flexibilidade cognitiva a responsável pela habilidade de pensar fora dos padrões, de alternar o foco atencional e de mudar de perspectiva. Essa habilidade permite que não fiquemos presos a padrões rígidos de comportamento e de pensamento. Está, pois, muito relacionada à criatividade. Segundo esse modelo, seria a interação entre essas 3 habilidades principais que daria, então, origem a habilidades executivas mais complexas. Da mesma forma, pode-se considerar a questão de acordo com outros modelos pertinentes, como, a saber, o de um sistema de monitoramento, pelo fato de, a todo momento, o ser humano estar monitorando a própria conduta e os processos mentais, para que possa detectar e corrigir erros, reajustar o comportamento a um determinado contexto. Tendo isso em mente, trata-se mais de um aspecto metacognitivo das funções executivas.

O controle inibitório diz respeito a nossa capacidade de frear estímulos, ou seja, à capacidade de centrar atenção apenas no som que queremos ou precisamos ouvir, mesmo que, diante de uma movimentação, seja quase impossível concentrar em algo. Então, para concentrar, é preciso ter uma atenção seletiva, por exemplo, refletir sobre o nosso comportamento antes de agir é um exemplo de controle inibitório – sabe-se que, em algumas situações, certas palavras não cabem à situação (Tomaz e León, 2020).

A Memória Operacional, por sua vez, refere-se ao processo que possibilita manter informações guardadas de forma que possam ser manipuladas mentalmente. Por exemplo, quando uma primeira pessoa pede o número de celular ou o CPF de uma segunda pessoa, esta disponibiliza as informações. Todavia, quando o pedido é falar tais números de trás para frente, ela necessita, então, utilizar a Memória Operacional (Aquino; Borges-Paraná, 2019).

O funcionamento executivo tem um papel crucial em vários aspectos da existência humana. Isso inclui o aprendizado e a maneira como uma pessoa se adapta e responde a diferentes regras e demandas de variados contextos, como em situações profissionais, acadêmicas, de saúde mental e física e muitas outras. Esta ampla influência ilustra o porquê da crescente relevância e do incremento nos estudos focados nesta questão (Hall et al., 2015).

Dias (2019) compara as Funções Executivas (FEs) a um diretor executivo de uma empresa ou ao maestro de uma orquestra. Essas funções permitem que um indivíduo produza um comportamento adequado e regulado para situações sociais, e o façam de maneira autônoma e intencional. Graças à sua característica autorreguladora, as FEs têm o papel de supervisionar e coordenar diversos setores, assim como um maestro que harmoniza vários instrumentos, garantindo a eficácia das ações.

As funções executivas se desenvolvem acompanhando o crescimento da criança, paralelamente à maturação dos circuitos cerebrais, principalmente, dos circuitos pré-frontais de maturação neurobiológica. Entender que o córtex pré-frontal é importante:

O desenvolvimento gradual da autorregulação comportamental pode ser o motivo de algumas dificuldades comuns na infância. Isso inclui desafios como mudar de uma atividade para outra, planejar com antecedência, realizar várias tarefas simultaneamente, manter a concentração por longos períodos e resistir a recompensas imediatas. A pesquisa em neurociência cognitiva do desenvolvimento sugere que esses comportamentos são normais durante o crescimento e estão parcialmente associados ao funcionamento do cérebro nessa fase da vida (Knapp, Morton, 2013).

Estudos recentes têm mostrado que a pobreza, de forma geral, e o nível socioeconômico mantêm uma correlação significativa no desenvolvimento neurológico na infância. Os autores têm observado que esse impacto é maior em sistemas neurais que subjazem 2 habilidades da linguagem e interferem nas ações executivas. Potencialmente, esse é um mecanismo perpetuador da desigualdade, pois crianças oriundas de um nível socioeconômico menos favorecido terão piores funções executivas, como consequência, pode causar a essas crianças maiores probabilidades de falha e de fracasso escolar e social (Crespo e Gurovitz, 2002).

As Funções Executivas desempenham um papel cognitivo essencial ao controlar o comportamento e preparar as pessoas para lidar com diversas situações. No contexto educacional, elas desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual das crianças.

O desempenho escolar tem sido amplamente estudado em várias disciplinas, incluindo sociologia, psicologia e pedagogia. Estudos foram conduzidos com alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, buscando identificar as variáveis que podem estar relacionadas ao seu desempenho acadêmico (Capellini, Tonelotto e Ciasca, 2004). Para avaliar o desempenho, diversos parâmetros têm sido utilizados, como habilidades de leitura, escrita e cálculo matemático (Smith e Strick, 2001).

A aprendizagem é um processo complexo que envolve diversos fatores, incluindo o discente, o docente e a instituição. É relevante mencionar os dados que indicam que 59%

dos estudantes do ensino básico apresentam resultados insatisfatórios, ou seja, um desempenho escolar baixo (INEP, 2010).

A avaliação do desempenho escolar é um desafio significativo tanto para os educadores quanto para os profissionais da área, devido à limitação de instrumentos disponíveis para esse processo de avaliação. No contexto brasileiro, enfrenta-se um desafio adicional, uma vez que o Teste de Desempenho Escolar (TDE), desenvolvido por Stein (1994), é atualmente utilizado para avaliar habilidades de leitura, escrita e aritmética de estudantes do Ensino Fundamental, mas apenas até o 5º ano.

No intercurso de seu desenvolvimento, as crianças tornam-se capazes de controlar ações e pensamentos com o objetivo de levá-las a um objetivo. “Esse grau de maturação cerebral inicia-se nos primeiros anos de vida, razão pela qual é um período particularmente importante para a compreensão do desenvolvimento das FE” (Huizinga, Dolan e Molen, 2006, p. 2025).

O comportamento típico das crianças nos primeiros anos de vida é caracterizado por traços de impulsividade, pensamento concreto (com um lócus de controle externo) e uma tendência a serem facilmente influenciadas por estímulos. Ao longo do tempo, as crianças desenvolvem a capacidade de avaliar diferentes aspectos de um problema, identificar possíveis erros na execução de suas ações e corrigi-los. Elas também se tornam capazes de manter um planejamento voltado para o futuro e adiar gratificações. Essas etapas de desenvolvimento podem ser compreendidas e previstas ao analisar a maturação dos componentes envolvidos. (Tonietto et al., 2011, p. 250).

De acordo com Ellis (1995), a leitura é uma atividade neurocognitiva de elevada complexidade, envolvendo o reconhecimento das letras e suas combinações para serem convertidas em sons correspondentes (decodificação grafema-fonema).

A dislexia do desenvolvimento, conhecida também como distúrbio do reconhecimento de palavras, compromete a habilidade de leitura de palavras e possui fundamentos neurológicos que impactam a alfabetização. Esses impactos são observados nos aspectos

de decodificação, fluência e compreensão da leitura (Helland e Asbjørnsen, 2000). A dislexia afeta não apenas as habilidades linguísticas, mas também outras áreas como coordenação motora, orientação temporal e espacial, conforme discutido por diferentes teorias sobre a dislexia (Cain, 2010). É importante destacar que esses sintomas variados não podem ser explicados por uma única variável, como ressaltado por Alves et al. (2011).

A pesquisa acadêmica tem se concentrado em investigar as possíveis defasagens nas funções cognitivas em indivíduos com dislexia (Snowling, 2004). Nos estudos mais recentes, há um foco específico nas funções executivas, com o objetivo de compreender sua relação com a condição disléxica (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES, 2017, p. 170).

De acordo com Gilbert e Burgess (2008), as Funções Executivas (FE) estão relacionadas a processos cognitivos de alto nível, auxiliando os indivíduos a encontrar alternativas quando estão em dúvida sobre como agir e a se adaptar a circunstâncias desconhecidas. Além disso, Lezak (1982, p. 288) descreve as FE como o centro do desenvolvimento pessoal, desempenhando um papel integral ou parcial em todas as nossas atividades. Elas englobam a capacidade de estabelecer objetivos, planejar sua execução e acompanhar seu progresso, visando uma realização eficiente.

Diversos estudos (Lezak, 1982; Gilbert e Burgess, 2008; Corso et al., 2013; Diamond, 2013; Malloy-Diniz et al., 2014; Seabra et al., 2014; Pureza et al., 2015, citados por Medina; Minetto; Guimarães, 2017, p. 170) ressaltam que as Funções Executivas (FE) englobam os processos cognitivos e metacognitivos de mais alto nível, responsáveis pelo controle e gerenciamento de outros processos mentais, emocionais e comportamentais. Esse termo "guarda-chuva" abrange diversas habilidades, como planejamento, organização, autorregulação, monitoramento, intenção, tomada de decisão, categorização, resolução de problemas, motivação, atenção, concentração, adaptação à mudança, consciência de si e criatividade, entre outras.

Diamond (2013) forneceu uma descrição detalhada de cada componente das FE com base em uma revisão do estudo de Miyake et al. (2000). Essa descrição começa com o conceito

de inibição ou controle inibitório (CI), que desempenha um papel fundamental no controle do pensamento, atenção, emoções e comportamento, direcionando-os para a ação mais adequada em uma determinada situação. A inibição tem a função de filtrar estímulos irrelevantes ou menos importantes em um determinado momento e manter o foco, sendo conhecida como controle inibitório da atenção (Seabra et al., 2014; Diamond, 2013, citados por Medina; Minetto; Guimarães, 2017, p. 171).

Na leitura, o controle inibitório desempenha um papel essencial, uma vez que o indivíduo necessita suprimir estímulos distrativos, como os ruídos ambientais, os movimentos oculares laterais e o processamento simultâneo de letras, palavras e frases, a fim de concentrar-se no conteúdo e suprimir outros pensamentos (Lima et al., 2009). Esse controle, juntamente com outros componentes executivos e funções cognitivas, viabilizam a decodificação e a compreensão do texto.

Por exemplo, os processos cognitivos de inibição experimentam um rápido desenvolvimento entre 1 e 6 anos de idade. Quanto ao pensamento flexível, é mais observado na faixa etária dos quatro anos, sendo seguido por um subsequente aprimoramento dessa habilidade entre os 6 e 10 anos de idade. Entre 4 e 5 anos, ocorre uma notável melhora no desempenho de tarefas relacionadas ao planejamento e à flexibilidade cognitiva, como na resolução da Torre de Hanói e em atividades que envolvem a fluência verbal semântica (Natale, 2007).

As funções executivas são as competências cognitivas indispensáveis em supervisionar ideias, sentimentos, possibilitando o engajamento do indivíduo em ações complexas. Diante do exposto, a escola tem a incumbência de ser a conexão com o conhecimento dos educandos, especialmente, das crianças. É na escola que o indivíduo inicia o primeiro contato com diversos assuntos, pessoas e elementos diversificados. Dessa forma, elas são uma união de práxis direcionadas à perspectiva cognitiva, com a finalidade de cooperar com várias atividades que necessitam de itens relevantes, como: planejamento e monitoramento de comportamentos cuja intenção é associada a um determinado intuito ou, então, a ações de caráter ambiental (Huizinga, Dolan e Molen, 2006).

Entretanto, a relevância da função executiva está na conjuntura de que tais competências propiciem a interatividade, comunicação com o ambiente em que o indivíduo habita de forma completamente adaptativa. É, portanto, responsável por possibilitar o encaminhamento de diversas práticas associadas às concepções sociais, emocionais e cognitivas, oportunizando ao sujeito a autonomia fundamental para realizar suas práticas diárias (Huizinga, Dolan e Molen, 2006).

De acordo com Carvalho (2015), as funções executivas (FE) desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e estão entre os princípios cognitivos mais relevantes. Elas são selecionadas a partir de um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que permitem às pessoas comandar e regular tanto seu comportamento em relação aos requisitos e ações do ambiente quanto todo o processo de obtenção de informações. Isso contribui para a compreensão de comportamentos adaptativos, auto-organizados e orientados para objetivos.

A importância das funções executivas no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita é destacada por Zelazo, Blair e Willoughby (2016). Eles ressaltaram resultados significativos das funções executivas tanto na compreensão quanto na fluência da leitura, bem como nos estudos relacionados às letras e palavras.

Segundo Argollo et al. (2009), foram observadas evidências de alterações nas funções executivas em estudantes com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), demonstrando perdas nas habilidades de concentração, memória, timidez e memória de trabalho associadas ao diagnóstico. Outras pesquisas têm investigado o desempenho dessas habilidades em transtornos de aprendizagem, como dislexia e discalculia.

Sim, é possível ensinar e desenvolver as funções executivas por meio de práticas específicas para que estes auxiliem os alunos no processo de aprimoramento de suas competências. Portanto, é de extrema importância realizar estudos futuros que investiguem o impacto dessas práticas no comportamento, na funcionalidade e nos índices de saúde mental dos indivíduos. Essas pesquisas contribuirão para um melhor

entendimento dos benefícios e da eficácia das intervenções direcionadas ao desenvolvimento das funções executivas.

O desenvolvimento das FE parece estar relacionado ao processo de amadurecimento das regiões frontais, “uma vez que são as que permitem ao indivíduo organizar e estruturar seu ambiente de acordo com seu objetivo, associada a outras estruturas corticais e subcorticais, assim como, os demais sistemas sensoriais e motores” (Alves, Mousinho e Capellini, 2013, p. 35).

As experiências vivenciadas durante a primeira infância desempenham um papel crucial na construção de bases sólidas para comportamentos adaptativos e positivos. Durante esse período, ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, juntamente com a aquisição de habilidades como o controle de impulsos, a capacidade de redirecionar a atenção e a lembrança de regras. Essas habilidades serão fundamentais para o aprimoramento de funções cognitivas mais complexas no futuro, tais como atenção, memória, planejamento, raciocínio e julgamento crítico (Lerner, Santos e Porto et al., 2016, p. 3).

2.2.9. Monitoramento e Planejamento

As funções executivas desempenham um papel fundamental no processo de aquisição de conhecimento, pois estão envolvidas na seleção de informações relevantes, no planejamento e na execução de ações com base em objetivos estabelecidos. No contexto da linguagem oral, a capacidade de utilizar e compreender a fala é essencial para a comunicação e interação com outros indivíduos, desempenhando um papel relevante no aprendizado escolar. A linguagem oral é composta por um conjunto variado de símbolos sonoros, representados por palavras que simbolizam conceitos da realidade, de acordo com as práticas sociais estabelecidas antes mesmo do nascimento do indivíduo (Ramos, Hamdan, 2016).

No entanto, no contexto da leitura e da escrita, as funções executivas se manifestam por meio de diversos processos e habilidades, que vão desde a aprendizagem das letras e sons

até a leitura e escrita de textos mais complexos. Essas funções executivas permitem o acesso a informações e conhecimentos provenientes da cultura. Elas possibilitam que o indivíduo se relacione com o mundo de maneira intencional, incluindo o monitoramento das ações enquanto estão sendo executadas, avaliando se os objetivos foram alcançados com sucesso ou não. Esse controle executivo da situação é observado quando o indivíduo possui a habilidade de corrigir e ajustar seu comportamento, compreendendo o que é mais apropriado e praticando o controle executivo da situação (Tonietto et al., 2011).

Desse modo, o planejamento das ações é a competência do indivíduo de definir uma finalidade e construir ações e ferramentas necessárias para atingi-la com sucesso. Assim, é uma competência associada a tarefas corriqueiras, pois é requisitado a todo momento que o indivíduo se estruture e se porte diante das ocasiões que aconteçam, estabelecendo mentalmente um dos pontos a serem seguidos. Segundo Malloy-Diniz et al. (2008, p.195), “O planejamento consiste na capacidade de, a partir de um objetivo definido, estabelecer a melhor maneira e alcançá-lo, levando em consideração a hierarquização de passos e a utilização de instrumentos necessários para a conquista da meta.”

2.2.10. Repensar as Funções Executivas, Linguagem Oral e Escrita na Educação Indígena

A educação escolar indígena passou a se privilegiar dos projetos de apoio assegurados pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A portaria nº 559, de 16 de abril de 1991, propagou ações a serem aperfeiçoadas pelo Ministério da Educação (MEC). O Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena se vinculou ao texto da Constituição Federal

[...] formulação e implementação de uma “política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição à política e promoção dos direitos assistencialistas”, assegurando “às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural” (Vilanova, Fenerich e Russo, 2011, n.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) validou as leis constitucionais, estabelecendo incumbências e particularidades da educação escolar dos índios, diversificando a escola indígena das outras Instituições Escolares do projeto público de ensino, devido ao bilinguismo e à interculturalidade (Brasil, 1996). De fato, há uma concordância com a política educacional vigente, que enfatiza a importância de promover a autonomia das escolas no desenvolvimento de seus projetos pedagógicos. Esses projetos pedagógicos envolvem a definição de abordagens, métodos de ensino, objetivos educacionais e estratégias para alcançá-los. A ênfase na autonomia escolar busca proporcionar um ambiente educacional mais flexível e adaptado às necessidades específicas de cada comunidade escolar (Zarza, Velasco e Vázquez, 2012).

Nessa perspectiva, é crucial discutir a importância da elaboração, implementação e criação de materiais didáticos diversos e essenciais, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, especialmente em ambientes educacionais que abrigam estudantes indígenas e não indígenas. Para alcançar esse propósito, é necessário realizar uma exploração minuciosa de produtos, processos e metodologias voltadas para o contexto educacional indígena (Zarza, Velasco e Vázquez, 2012). Essa abordagem busca garantir que os materiais e abordagens pedagógicas sejam sensíveis à diversidade cultural e linguística dos estudantes indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

As evidências encontradas nas instituições escolares não indígenas revelam que os estudantes indígenas apresentam índices mais baixos de desempenho acadêmico e taxas mais altas de evasão escolar. Essa situação pode ser atribuída à falta de métodos e recursos didáticos diversificados que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Como resultado, os professores enfrentam desafios na elaboração de estratégias de ensino que possibilitem novas formas de aprendizado, adequadas às características culturais e linguísticas dos estudantes indígenas (Zarza, Velasco e Vázquez, 2012).

A autenticidade dos conhecimentos indígenas na metodologia de ensino adquiriu destaque por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, que viabilizou a utilização das línguas maternas indígenas e a implementação de métodos de saberes

próprios no Ensino Fundamental Regular. Além disso, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reafirmou esse direito ao reconhecer, no Art. 78, que o Sistema de Ensino da União, com o auxílio de agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue, com o objetivo de valorizar as línguas indígenas.

Nesse sentido, pode-se salientar os desafios enfrentados nos métodos de ensino e de instrução em instituições escolares não indígenas. Segundo Santos e Serrão (2017, p.217), “[...] a escola urbana não se preparou para receber alunos de culturas diversas.” Esses estudantes de cultura indígena saem, muitas vezes, de suas comunidades “para habitar na cidade, carregando dentro de si mesmas maneiras próprias de compreender o mundo, de se expressar e de apreender conhecimentos.” Para os autores, “as escolas urbanas não foram e não estão preparadas para receber essa clientela, [...] com modos próprios, específicos e diferenciados de apreender conhecimentos.”

Diante de tais desafios, além da efetiva formação dos professores, é necessário o crescimento de pesquisas e recursos, com enfoque na utilização das línguas indígenas, elaborados a partir de exigências e necessidades específicas. Para Santos et al. (2015, pp.13708), “essa demanda é ampliada pela necessidade de sistematização dos conhecimentos indígenas, que tem mobilizado o movimento indígena a buscar a publicação de material específico.”

Para Sobrinho (2010, p.139), “o ambiente escolar deveria intensificar novas possibilidades para que os estudantes estudem e compreendam os saberes necessários, sem a diferenciação entre os espaços das culturas indígenas”, que, segundo o autor, são “totalmente ausentes no contexto escolar”, evidenciando uma lógica “que determina a existência de uma hierarquia de saberes em que os padrões da vida social urbana devem ser seguidos como o modelo hegemônico vigente” (Sobrinho, 2010, p.139).

A alfabetização de estudantes indígenas representa um desafio significativo para os professores. É essencial que se dedique maior atenção aos métodos didáticos e

pedagógicos, o que requer um planejamento cuidadoso a ser priorizado pelas instituições escolares. Nesse sentido, é fundamental criar um ambiente acolhedor para o processo de alfabetização, onde os recursos didáticos e de apoio pedagógico sejam verdadeiras ferramentas para a aquisição de novos conhecimentos, permitindo que os alunos se sintam acolhidos e respeitados em sua percepção infantil. Nessa idade, as crianças possuem uma capacidade de observação apurada e é importante despertar e levar em consideração sua curiosidade, de forma que possam compreender a importância do diálogo oral e escrito. (Simas e Pereira, 2010).

Nesse sentido, é essencial que os indígenas tenham proficiência na língua portuguesa, uma vez que isso lhes permite compreender as normas do país, estabelecer conexões de trabalho, lidar com as regras de fluência na comunicação e participar de negociações. Dessa forma, é possível diminuir o desequilíbrio que muitas vezes ocorre nessas situações, uma vez que os indígenas possuem um domínio limitado da língua portuguesa, que é a língua oficial do país. O conhecimento da língua portuguesa possibilita que as populações indígenas entendam o funcionamento da sociedade brasileira e tenham acesso a diversas informações e tecnologias, contribuindo assim para sua inclusão social.

[...] a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (Brasil, 1998, p.123).

Diante do exposto, é necessário promover novas reflexões sobre o atual panorama, onde a diversidade cultural e étnica desempenha um papel preponderante. É crucial tomar medidas para reduzir as diferenças e desenvolver mecanismos pedagógicos que possibilitem um diálogo intercultural (Sobrinho, 2010). No contexto amazônico, em particular, seria um equívoco considerar as culturas indígenas como sendo homogêneas e fechadas em si mesmas, diferenciando-se apenas pela sua entrada na cena histórica (Sobrinho, 2010, p. 153).

CAPÍTULO III. DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: MAGISTÉRIO

3.1. Aspectos-base do Magistério Indígena

Em 1972, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), por meio da portaria 75N/72, prescreve como política educacional: a educação de grupos indígenas, com problemas de barreira de fala, será sempre bilíngue, a aplicação da língua portuguesa aos grupos indígenas será apenas para aqueles que a têm como linguagem habitual, sem prejudicar a possibilidade de conhecer outras línguas nativas. Por este motivo, com o intuito de proteger a cultura desses povos nativos, são necessários profissionais da educação preparados para lidar com essas diferenças e atender suas necessidades.

Parece ser consenso na comunidade acadêmica que, para fornecer aos povos indígenas uma educação competente pautada em princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, é preciso que os professores e gestores à frente das escolas, localizadas nas tribos indígenas espalhadas pelo país, sejam pertencentes à mesma comunidade (Grupioni, 2003) e, por esse motivo, a capacitação desses indivíduos se apresenta como um desafio atual.

Conforme Simas e Pereira (2010), a formação dos professores indígenas é orientada de acordo com as necessidades da comunidade. Os professores têm como objetivo transmitir os princípios educacionais básicos presentes na cartilha nacional de educação, mas também é essencial que o fortalecimento e a valorização das diversas identidades indígenas, o senso de pertencimento às suas comunidades, as práticas culturais e as línguas faladas sejam princípios fundamentais. No ensino básico, além do uso do

português, as comunidades têm garantido o direito de utilizar sua língua materna e métodos próprios de aprendizagem para ministrar as aulas.

As comunidades indígenas estão avançando na formação de professores e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem e ensino nas escolas da população indígena. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação em 1999 coletou informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas. De acordo com esse censo escolar, existem hoje, em território indígena, 1.392 escolas, onde lecionam 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não-índios, para 93.037 estudantes. Comparando com outro documento do MEC de 1998, percebe-se que o número de professores indígenas cresceu de 2.859 para 3.059 em pouco mais de um ano. O Magistério Indígena visa promover a competência dos professores para atuarem nas classes, proporcionando um espaço para que eles compartilhem suas experiências

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece que a União deve dar suporte técnico e financeiro aos sistemas de ensino para contribuir com a educação entre culturas nas comunidades e determina que se criem “programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas.” Porém, o magistério indígena é limitado e priorizado a representantes indígenas somente na Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, que em seus artigos 6º e 8º, estabelece que a “atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.” Esta resolução garante que sejam formados professores de forma específica (Brasil, 1996).

Alguns dos aspectos mais importantes da formação do professor primário e da aprendizagem dos estudantes são o conhecimento da história da comunidade em que vivem, o conhecimento do espaço físico da comunidade e as condições socioambientais fora do espaço escolar – as possibilidades pedagógicas de aceitação nesses espaços de professores, os riscos socioambientais enfrentados pela comunidade e língua indígena como signo da identidade nacional (Simas e Pereira, 2010).

3.2. Oralidade e Narrativa

Uma escola de educação infantil é um lugar em que se promove uma variedade de experiências quanto a aprendizagem oral. Quando todos participam do aprendizado – crianças e adultos se comunicam, entendem a fala uns dos outros, expressam pensamentos e sentimentos –, começam a criar relações humanas. Por isso, é importante criar oportunidades de vivências orais desde os primeiros meses de vida. Quanto mais as crianças conseguirem expressar o que sentem e pensam nas mais diversas situações, por exemplo, falar sobre o que aconteceu em casa, contar histórias, enviar mensagens, explicar um jogo ou pedir informações, melhor elas poderão desenvolver suas habilidades de forma significativa (Brasil, 1998, p.121).

A oportunidade de fala é um aspecto essencial que influencia a maneira como as crianças pensam. É nesse sentido que se deve planejar momentos de troca de experiências com crianças na educação infantil, visando uma atuação mais dinâmica na sociedade. O trabalho com crianças nessa fase promove a escuta atenta de sua oralidade, movimentos, gestos e demais atividades.

A concepção de que o som e o significado das palavras são elementos separados, com existências independentes, tem prejudicado significativamente o estudo dos aspectos fonéticos e semânticos da linguagem. A separação entre som e significado é responsável, em grande medida, pela falta de avanços na fonética e semântica tradicionais (Vygotsky, 2007, p.4).

Os responsáveis pela criança e as instituições de ensino infantil contribuem com diferentes momentos de fala e escuta, em que elas possam participar, por exemplo: folhear livros e revistas, ouvir e contar histórias, partilhar experiências, brincar com a imaginação, dar um recado, explicar uma regra, ouvir um guia ao desenvolver uma atividade, participar de uma peça teatral ou cantar uma música.

Na sociedade contemporânea, os desafios para manter a continuidade da educação infantil no ensino fundamental ainda são bem visíveis. A educação infantil é vista como a fase em que as crianças vão à escola apenas para brincar. Para muitos, isso pode parecer algo que não interessa e não faz as crianças aprenderem, mas, na verdade, os brinquedos são um mundo de oportunidades para as crianças interagirem umas com as outras, aprenderem a ter conexão e desenvolver algumas atividades cotidianas. Desta forma, os brinquedos fazem parte da prática educativa no cotidiano da educação infantil. Em relação à importância do brinquedo, Brougère (1997, p.8) destaca que “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.”

Nos mais diversos jogos, brincadeiras e experiências lúdicas, as crianças consomem brinquedos, objetos, informações, imagens, textos, e, ao mesmo tempo, combinam todos estes fatores para criar novas conexões entre eles, por meio dos quais outros sentimentos e informações são construídos e compartilhados.

As brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criança, auxiliando-a a aprender a viver, conviver e formar conceitos. Por meio do brincar, a criança vivencia experiências essenciais para seu crescimento, explorando diferentes possibilidades e estimulando seu pensamento. É crucial que a criança tenha diversas oportunidades de brincar, tanto em casa, na comunidade quanto na escola, para que possa fazê-lo de forma livre e espontânea. A brincadeira é uma linguagem secreta da criança, não sendo apenas uma fonte de diversão, mas também uma fonte de felicidade que contribui para o desenvolvimento dos músculos e da mente, além de promover sua socialização, coordenação motora e ajudar a superar medos e problemas (D’Angelis e Veiga, 1997).

Conforme asseverado por Maluf (2003, p.19), o jogo é de suma importância, pois além de estimular o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, de forma inconsciente, os hábitos necessários para o seu crescimento. Por meio do brinquedo, a criança expressa seus sentimentos, constrói seu próprio mundo e questiona como o mundo

dos adultos se organiza. Embora a criança nasça em um ambiente já estabelecido com regras sociais às quais deve se adaptar, no jogo ocorre o oposto: é um mundo de fantasia onde as regras se encaixam. Importante ressaltar que essa busca não representa uma fuga da realidade, mas sim um desejo de experimentá-la de forma mais genuína. Por meio do jogo, a criança constrói e cria um mundo onde tem seu espaço garantido.

Conforme apontado por Vygotsky (2007), o brinquedo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, incentivando sua motivação e facilitando a aquisição de habilidades e atitudes que serão essenciais para sua participação na sociedade. No entanto, esse desenvolvimento pleno só pode ser alcançado por meio da interação com colegas da mesma faixa etária ou mais velhos, que desempenham um papel importante na orientação, suporte e troca de experiências durante o brincar.

A cultura indígena está ligada à natureza e, para passar a cultura de uma geração a outra, algumas tradições, como cerimônias de conhecimentos tradicionais, são mantidas até hoje. A oralidade e a narrativa entram nesse contexto, quando os índios decidem passar seus conhecimentos para as novas gerações. A memória é evocada e recriada, promove novos significados na ocasião presente a partir das palavras de quem imprime esses ensinamentos (D'Angelis e Veiga, 1997).

Os membros mais antigos da aldeia servem como os principais canais de transmissão cultural, e esses anciãos são considerados os guardiões da memória da aldeia. As histórias contadas por meio dessa conexão dos mais velhos com os saberes indígenas sustentam o resgate da tradição, que conecta o passado e o presente apresentando um novo sentido à representação indígena, abrindo novas possibilidades para o crescimento dessa cultura (Ausubel, 2003).

3.3. Escrita e alfabeto indígena

A escrita sempre esteve presente na cultura indígena brasileira, por meio de grafismos feitos em cerâmica, tecidos, instrumentos de madeira, cestaria e tatuagens. Porém, segundo Franchetto (2008), o encontro com colonizadores foi marcado por tentativas de alfabetização, letramento e escolarização, ferramentas utilizadas pelos colonizadores como forma de subjugar e dominar os nativos. Outro fator que influenciou os indígenas a aprenderem o português e começarem a abandonar suas culturas nativas foi a necessidade de defesa e possibilidade de exercerem a cidadania, podendo adquirir conhecimentos de outras sociedades. Consoante a isso, a escrita tradicional desses povos foi caindo em desuso, afastando-os das suas práticas culturais tradicionais. O Censo de 2010 aponta que, no Brasil, existem mais de 274 línguas indígenas faladas no território, além de 305 etnias diferentes.

Palavras são importantes para conhecer o mundo ao nosso redor, reconhecer pessoas e objetos e se comunicar. Com a língua indígena não é diferente. No início de 1987, um pequeno grupo de professores da escola da Maloca de Malacaxe iniciou um projeto para revisar a ortografia wapixana e preparar livretos para leitura escolar ou aprendizado de idiomas (Franchetto, 2008).

Atualmente, a educação intercultural é um elemento significativo nas cartilhas educacionais para as comunidades indígenas. Nesse contexto, a língua portuguesa é ensinada para que os indígenas possam se comunicar com a sociedade não indígena, porém, a língua, costumes e culturas indígenas também são incluídos no currículo, garantindo que as crianças conheçam e valorizem sua cultura de origem, preservando a essência de seu povo. Para essas comunidades, a educação escolar é uma estratégia para fortalecer o processo de afirmação de sua autonomia. É importante destacar que a busca pela formação básica pelos indígenas é uma maneira de enfrentar os desafios decorrentes do constante contato com a sociedade nacional, que pode impactar a integridade de seus territórios e suas estruturas sociais (Franchetto, 2008).

O alfabeto indígena é extenso, pois cada tribo pode ter seu próprio alfabeto e símbolos que nomeiam letras, palavras, objetos, animais, plantas, entre outros. O anexo a seguir

mostra alguns exemplos do alfabeto indígena: a implementação e o reconhecimento das escolas indígenas se aperfeiçoaram e se multiplicaram (Franchetto, 1994).

Segundo Franchetto (2008), em contraste com o fato de algumas tribos terem seu próprio alfabeto, os professores trabalham com uma cartilha que ainda não atende a todas as necessidades das comunidades indígenas. O currículo escolar deve expressar as práticas sociais e culturais de cada comunidade, o currículo deve ser intercultural. Desse modo, é necessário que a formação dos professores seja prioridade de algumas políticas públicas.

Assim, é possível perceber que, nos últimos anos, os instrumentos jurídicos e administrativos buscaram defender a criação, a implementação e o reconhecimento das escolas indígenas. Porém, estas mudanças foram apenas uma pequena conquista e não significaram um rompimento conceitual com o modelo escolar anterior.

Por todo o território nacional, entre as mais diversas etnias existentes, pode-se observar diversos exemplos de educação oferecidos para esses povos. Crianças da etnia Maxakali apenas falam e aprendem a sua língua materna nas escolas. Povos da etnia Xakriabá e Pataxó falam e aprendem apenas o português, visto seu profundo contato com o restante da civilização. Algumas crianças são bilíngues, falando e aprendendo sua língua materna e o português. Dessa maneira, existe uma heterogeneidade nas formas de ensino para os indígenas, sendo que algumas destas impedem os estudantes de manterem contato com as suas origens (Russo, Mendes e Fernandes, 2020). Isto comprova o não rompimento com o modelo de ensino padrão, que parece não atender à necessidade destes povos, que precisam ser inseridos no mundo moderno e na sociedade, sem perder as raízes de sua ancestralidade.

O Currículo Nacional das Escolas Indígenas (CNEI) ressalta a necessidade de se criar um currículo que não contenha as formalidades rígidas dos planos e programas estatísticos e que se baseie na dinâmica das realidades concretas e na experiência educacional vivenciada por estudantes e professores. A missão da educação indígena é fortalecer a identidade étnica, valorizar suas línguas e práticas e garantir que as possam adentrar na sociedade nacional, a outras sociedades indígenas e ao conhecimento técnico e científico.

Algumas das vozes que lutam pelo direito dos indígenas destacam a importância da coexistência entre o ensino da língua, das tradições maternas e do aprendizado tradicional. Como destaca Alves (2016), alguns grupos indígenas, como os Terena, apresentam o desejo de estarem inseridos no mundo global, destacando ser impossível esta inserção sem o conhecimento necessário daquilo que rege a sociedade. Por isso, defendem o modelo de ensino das escolas tradicionais, para que, desta forma, tenham as ferramentas necessárias para negociar a sua inserção.

Porém, existem casos em que esses modelos de bilinguismo, buscam utilizar a língua indígena como ferramenta de alfabetização em língua portuguesa. Enquanto há 30 anos o Estado brasileiro deixava de ver a diversidade como um problema e considerá-la “um instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura” (Brasil, 2002, p.32), atualmente, é visível que, mais uma vez, existem debates quanto à imposição de modelos de ensino bilíngue contra modelos de manutenção e revitalização linguística, debates estes cruciais para essas populações.

Como a linguagem, em todas as suas formas, serve de instrumento do pensamento humano por meio do qual os indivíduos se apropriam e transmitem conceitos, ideias e experiências, é importante que os grupos indígenas, com diferenças culturais das da sociedade moderna, tenham acesso à escola, à alfabetização e ao letramento indígena específicos, atendendo às suas necessidades. Para isto, são necessários estudos e investigações acerca do bilinguismo, de teorias e métodos de ensino e aprendizagem, para que se possa contribuir com a ampliação da cidadania dos diferentes grupos étnicos existentes no Brasil (Faustino, 2010).

3.4. A importância da leitura oral e escrita

3.4.1 Alfabetização, Letramento e Leitura

A alfabetização era compreendida unicamente como a possibilidade de decodificar sinais alfabéticos, com objetivo de compreender a mensagem escrita, ou reproduzi-los para a emissão de mensagens. Na contemporaneidade, os estudos sobre educação transformaram a alfabetização num fator primordial, seja escrita ou falada. Em seu sentido mais amplo, é o caminho pelo qual se dá a plena interação social do indivíduo, seu desenvolvimento e sua emancipação. A alfabetização configurou-se, nesse sentido, ao longo do tempo, como um processo de múltiplas dimensões e de uma complexidade que equivale à complexidade da própria comunicação (Almeida, 2008).

A alfabetização propicia a leitura, pois, sem ela, de nada valerá um texto para o indivíduo não alfabetizado. No entanto, essa leitura, se executada de forma mecânica – somente vinculando caracteres para a formação de palavras, junto à repetição silenciosa ou não destas palavras, ou seja, ficando apenas no plano da decodificação –, não proporcionará nenhum acesso às ideias de que trata o texto nem mesmo ao conjunto central delas, no interior do qual está contida a verdadeira mensagem, como afirmam Lajolo e Zilberman (1982, p.59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

A alfabetização pode ser compreendida como fator que possibilita uma percepção mais crítica do indivíduo ante a realidade e ao universo, no sentido de facilitar a integração desse indivíduo ao meio social e, portanto, deve ser vista como uma forma de promover o crescimento intelectual do indivíduo (Almeida, 2008).

Todavia, é preciso entender que o conceito de letramento carrega a ideia de que a leitura e a escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o grupo social em que esse processo está incluído, quanto para aquele que o adquiriu (Soares, 2000).

Contudo, existe diferença entre a alfabetização e letramento, em que a primeira possibilita a condição de interpretar a escrita e transferir ideias por meio dela, por outro lado, o letramento faz com que o indivíduo aplique a alfabetização ao desenvolvimento do letramento, ampliando suas possibilidades de interação. A alfabetização proporciona a habilidade para ler e escrever, ao passo que o letramento expande essa habilidade para a formação de ideias próprias, a partir da leitura e produção do pensamento pela escrita. Ou seja, é no processo do letramento que ocorre a emancipação do sujeito (Almeida, 2008).

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (Tfouni, 1995, p.9).

Pode-se deduzir que alfabetização é parte integrante do processo de ensino- aprendizagem a que o estudante é submetido, enquanto letramento é a parte desse processo que efetiva aprendizagem e amplia o contexto para além do muro escolar (Soares, 2000).

A respeito dessa proposição, Soares pontua: “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (Soares, 2000, p.19).

Para corroborar as diferenças entre alfabetização e letramento, o autor afirma que este último é:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2000, p.17).

Dessa forma, o letramento tem o poder de ampliar os horizontes culturais do indivíduo, proporcionando um caminho expandido para seus conhecimentos. Esse processo não se limita apenas à aquisição de informações por meio da leitura, mas também envolve as ações cognitivas do próprio indivíduo. Ao processar as informações recebidas, ele forma novas opiniões sobre diferentes fatos, busca esclarecer dúvidas com base nas informações

recebidas ou na combinação de diversas fontes de informação. Isso lhe permite debater consigo mesmo ou com seus pares e ampliar seu repertório de conhecimento sobre o mundo. Nesse sentido, é evidente que o trabalho com diferentes gêneros de textos pode enriquecer e fortalecer o processo de letramento no início da educação básica (Soares, 2000).

Porém, ao pensar na alfabetização, mesmo sendo um processo básico, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é necessário considerar os princípios sobre os quais se assentarão os elementos do letramento, em caso de sucesso escolar (Soares, 2000).

Tendo em vista essa diferença, esta tese defende a necessidade de que, desde as séries iniciais, deve-se desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura oral, para que percebam os horizontes que podem se abrir a partir dela, pois, a leitura é um dos mais eficazes recursos para o aprendizado. Se a leitura possibilita que o educando desenvolva boa capacidade de compreensão da escrita e do texto lido, sem dúvida, ele se desenvolverá. É neste sentido que se caminha em direção à proposição de que é preciso trabalhar diferentes textos, para que desenvolvam as habilidades dos estudantes de maneira eficaz (Duarte, Santos e De Pinho Silva, 2019).

Tem-se que o texto proporciona à criança a capacidade de acionar seu sistema de valores, visto que ela já os traz consigo do seio da família, crenças e outros aspectos culturais aprendidos desde cedo. É, pois, por meio da leitura que se dá o acúmulo de informações e o aumento de conhecimento, o qual vai se desenvolvendo no decorrer da vida do indivíduo. Nesse sentido, quanto mais for desenvolvida a capacidade de leitura, mais fácil será o aprendizado e o desenvolvimento de outras tantas habilidades.

A leitura simboliza um dos aprendizados mais relevantes que realizamos. É uma aptidão fundamental na sociedade contemporânea, que se desenvolve, avança, aprimora ao período de toda a existência (Duarte, Santos e De Pinho Silva, 2019).

Na sala de aula, o desenvolvimento da leitura é basilar, pois, assim se inicia, já nas primeiras séries, a preparação para um indivíduo que, por meio da leitura, e de forma mais rápida, poderá captar conhecimentos que o levem a desenvolver outras tantas habilidades. Tendo percorrido este processo, sua capacidade de raciocínio crítico estará bem desenvolvida, proporcionando facilidades de seleção e captação de informações realmente importantes. Nesse sentido, o indivíduo consegue, então, estruturar ideias realistas ou arrazoadas acerca de diversos assuntos.

(...) entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade (Oliveira e Queiroz, 2009, p.2).

Portanto, já na educação infantil e nas séries iniciais é preciso despertar nos estudantes o apreço pela leitura e pelo bom entendimento do que é lido. Efetivando este processo, os estudantes se prepararão para o futuro e serão pessoas dispostas a aprender mais e melhor, pois a leitura parece exigir a utilização de todos os elementos mentais do educando (Oliveira e Queiroz, 2009).

A leitura é um processo que consiste em várias operações simultâneas e sequenciais. Essas operações variam de habilidades de baixo nível, que são executadas automaticamente à medida que se pratica a leitura, a estratégias de alto nível, que são executadas conscientemente (Duarte, Santos e De Pinho Silva, 2019).

E, conforme o documento do Pró-letramento (Espí e Araújo, 2009, p.7):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...] não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

O que há de se ter em mente é que a leitura não deve ser impingida ao estudante, pois essa postura favorece a percepção de que tal exercício é um fardo, obtendo-se, assim, efeito contrário ao desejado. Ela deve ser apresentada ao estudante como atividade fácil e agradável, que produzirá resultados ainda mais agradáveis.

Assim, a facilitação da leitura em sala de aula, no sentido de fazer com que o estudante desenvolva gosto pela leitura oral e pela escrita, por meio dos sons das palavras, deve ser proporcionada pela prática do professor, para que se contribua, de forma contundente, na formação completa do educando. Esse gosto fará com que o indivíduo busque, progressivamente, aprender acerca de muitas áreas de atividade. Em virtude disso, no decorrer da vida, haverá de angariar grande conhecimento pela leitura (Oliveira e Queiroz, 2009).

Nesse sentido, é necessário que o estudante adquira o conhecimento dos diversos tipos e gêneros de leitura, para que possa identificá-los e, quando da leitura de um texto, saber em qual tipo e gênero se enquadram. Tendo isso em mente, o contato com uma variedade de textos torna o sujeito mais propenso a apreender os significados diversos, tornando-o leitor hábil e experiente (Oliveira e Queiroz, 2009).

Conseqüentemente, o letramento exerce um papel fundamental ao expandir os horizontes culturais do indivíduo, proporcionando um caminho ampliado para seus conhecimentos. Este processo vai além da simples aquisição de informações por meio da leitura, envolvendo também as atividades cognitivas do indivíduo. Ao processar as informações recebidas, ele é capaz de formar novas opiniões sobre diversos assuntos, buscar esclarecimentos a partir das informações recebidas ou até mesmo da combinação de diferentes fontes de informação. Isso possibilita a realização de debates internos ou com os pares, ampliando assim o repertório de conhecimento sobre o mundo. Nesse contexto, é evidente que o trabalho com diferentes gêneros textuais desempenha um papel enriquecedor e fortalecedor no processo de letramento, especialmente no início da educação básica (Soares, 2000).

Todavia, o fracasso na leitura ocasiona, muitas vezes, o fracasso escolar, gerando conseqüências significativas no padrão da autoestima, do crescimento social e das possibilidades para transcender as etapas superiores de ensino ou o campo de trabalho (Fonseca, 1999; Cruz, 2005).

Ao analisar a evolução histórica do hábito de leitura, pode-se observar que, em tempos antigos, antes da invenção da imprensa, a leitura era restrita a poucos privilegiados, como monges, clérigos, estudiosos da lei e escribas. Era um privilégio reservado a uma elite culta. Mesmo após o advento do Século do Humanismo, o acesso à leitura ainda era limitado à elite intelectual (Oliveira e Queiroz, 2009).

Este quadro permaneceu por muito tempo, mesmo com a evolução e modernização dos meios de imprensa e com a popularização do livro, propiciando a criação de um mecanismo de exclusão social que resulta em uma cultura de não leitura (Oliveira e Queiroz, 2009).

Somente nas últimas décadas, impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas demandas econômicas que exigiram cada vez mais colaboração intelectual, surgiram questionamentos sobre como tornar realidade a garantia do “direito de ler” para todos. Esse debate tem sido impulsionado por educadores e pesquisadores comprometidos em promover a educação e a leitura. A busca por estratégias e iniciativas que permitam o acesso amplo e igualitário à leitura tem sido uma prioridade nesse contexto (Oliveira e Queiroz, 2009).

Com efeito, antes de adentrar outros assuntos preliminares, no que tange ao ensino com os diversos tipos de leitura oral, é necessário dizer que a pesquisa de leitura oral e de escrita é um dos ramos mais jovens da ciência, mas, que, apesar de ser tão recente, tem conseguido projetar novas luzes sobre o significado do ato de ler para o indivíduo, para a sociedade e para a própria cultura. O “direito de ler” significa, igualmente, o de permitir que haja desenvolvimento das potencialidades intelectuais, os nossos pensamentos, nossas emoções e nossas ações, aprendendo a progredir.

3.4.2 Proficiência em Leitura: um panorama da situação do letramento no Brasil

O Brasil é um país de dimensões continentais, em que apresenta carências em muitas áreas, inclusive, na educacional. Entretanto, busca garantir uma unidade e uma aptidão educacional em todos os níveis de ensino. A erradicação do analfabetismo ainda não é

uma realidade no país, políticas públicas voltadas a solucionar adversidades nessa área buscam implantar programas específicos, como, por exemplo, a diminuição da evasão escolar, em que a família recebe o apoio financeiro (Bolsa Família) se o estudante permanecer na escola. Apesar de a educação ser um direito fundamental previsto na Constituição Federal, sendo obrigatória e gratuita dos 7 aos 14 anos, com programas sociais de apoio financeiro, a permanência de muitas crianças na escola não é uma realidade, muito menos a garantia da aprendizagem.

Diversos sistemas nacionais de avaliação apresentam dados estatísticos cujos resultados mostram que “os estudantes não atingem as habilidades e competências necessárias para participar plenamente da sociedade moderna e do mundo de trabalho, exercendo sua cidadania em uma sociedade democrática” (Santos, 2009, p.24). As avaliações de aprendizagem registradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram índices alarmantes. Estima-se que cerca de 95% dos estudantes no país, ao terminar o ensino fundamental, não desenvolveram habilidades de leitura e escrita, 4,4% possuíram o nível adequado para a idade e 0,4% apresentavam habilidades de leituras acima da média para a idade escolar em que estavam.

Os procedimentos avaliativos e os dados obtidos não são objetos de estudo desta pesquisa, entretanto, estão disponíveis para que possamos compreender a realidade educacional em que estamos inseridos, mostrando as reais necessidades do conhecimento da leitura. É necessária, portanto, uma intervenção na prática da escolarização envolvendo áreas de conhecimento específicas.

As ciências de língua e linguagem apresentam mudanças com os avanços conceituais e metodológicos ao passar dos anos. Nas últimas décadas, estudos nas áreas de linguagem (oralidade, escrita e leitura) e dialógica envolveram a multidisciplinaridade com diferentes domínios. Dominar a norma culta da língua portuguesa, compreender, inter-relacionar com outros conceitos, respeitando os valores humanos e culturais é uma compreensão a ser desenvolvida. Usar diferentes recursos de linguagem para resolver problemas sociais, compreender sua história no contexto global, dando significado nas

diferentes áreas do saber, expressa o interesse político, ideológico e econômico para uma vida com qualidade (Silva e Gonçalves, 2021).

Espera-se que o estudante, ao completar a Educação Básica no nível fundamental, seja capaz de compreender e utilizar plenamente as diferentes linguagens do meio social em que vive. O trabalho pedagógico deve ser a base desse processo de escolarização. Não se trata de memorização, mas de um saber ouvir, falar, ler, escrever, interagir com o texto que deve percorrer todos os níveis de ensino, desde a educação infantil.

A oralidade influencia o uso social da escrita, neste aspecto, a escola deve criar diversas situações de leitura e interpretação individual e coletiva dos textos. Interligar saberes com o contexto de vida dos educandos, valorizando suas experiências, envolve um novo conceito de alfabetização e letramento, tanto na dimensão individual, como na social. Ao promover a oralidade, a alfabetização, a leitura e a compreensão do uso social da leitura na vida do estudante, este consegue se apropriar do letramento cognitivo, linguístico, social e cultural e passa a usar a escrita como eixo de aprendizagem para outros conteúdos curriculares (Araújo e Pinheiro, 2014).

Com o passar dos anos, a sociedade torna-se mais complexa e exige a participação ativa dos cidadãos. É preciso sair do analfabetismo funcional (somente ler e escrever um bilhete) e caminhar para elevados níveis de letramento. A pessoa letrada tem influência sobre a vida da sociedade, sobre a cultura e sobre a maneira de relacionar-se com os outros.

Algumas dificuldades neste processo de aprendizagem são a motivação, a permanência no espaço escolar e a ansiedade para o ingresso no mercado de trabalho. Aproveitar os momentos de interação com o estudante, fazendo-o mudar a maneira de realizar a leitura, inclusive, para sair-se bem no mercado de trabalho, é um desafio. Enfrentar essas dificuldades deve ser objeto de reflexão escolar, bem como, para adquirir, reestruturar saberes em diversas áreas de conhecimento e para enfrentar os problemas que aparecerão na vida com assertividade (Bunzen, 2010).

Esta relação entre o leitor e o texto pode ser enriquecida pelo processo de integração dos conhecimentos anteriores à leitura e no processo de construção ou reconstrução para novos conhecimentos. Nesse aspecto, é necessário ter coesão e conexão para fazer interferências baseadas em conhecimentos anteriores, ou seja, no foco implícito, conforme Santos (2015). Com base no seu conhecimento de mundo, o estudante interpreta o texto, atribuindo sentido às palavras. A leitura é um processo interativo em que o texto modifica o leitor, enquanto o leitor modifica o sentido do texto, interpretando-o. É um processo de conhecimento, de aquisição de novas informações em decodificação de palavras, frases, parágrafos, contextos e ideias do autor. Pode ser visto como um diálogo.

Alguns pesquisadores compreendem que o processo de compreensão de textos é uma prática de solução de problemas (de modo racional). Outros compreendem que é necessário interpretar palavras em aprendizados, saberes. Compreender textos é resultado da natureza cognitiva e linguística do ser humano – os significados, pelas informações do texto, interagindo com o leitor e com o seu conhecimento de mundo. Ler e responder perguntas sobre o texto não garante a compreensão (Santos, 2015). Em verdade, deve haver instrumentos diversificados de avaliação, que veremos a seguir.

Estudiosos explicam que a intervenção precoce na formação de leitores é capaz de contribuir muito na interpretação de mundo na fase da escolarização. Desde o início da aprendizagem, inclusive informal (antes do período escolar), a melhor maneira de formar um leitor é ler para a criança, trazer e esclarecer assuntos e conhecimentos significativos sobre a realidade de seu mundo. Na educação formal (escolar), são necessários saberes, planejamentos, intervenções oportunas, domínio de conteúdo e avaliações, para refazer a “práxis” pedagógica, criando maneiras de ensinar de fato.

3.4.3 Leitura: Processo Cognitivo e de Linguagem

Segundo Kleiman (2013), os estudos que abrangem o campo da leitura oral e escrita têm delineado o ato de ler como um processo mental complexo que contribui para o crescimento da mente e do entendimento. A transformação dos símbolos gráficos em

princípios intelectuais requer esforço do cérebro, pois durante o processo de leitura, um grande número de células cerebrais é ativado. Nesse sentido, a colaboração e a associação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais complexas constituem um processo linguístico essencial.

Conseqüentemente, a repetição contínua nesse processo resulta em uma prática que promove um treinamento cognitivo de qualidade especial. Esse treinamento cognitivo envolve trazer à consciência algo que foi previamente percebido e antecipar a leitura subsequente com base na compreensão do texto anterior. Dessa forma, à medida que a repetição aumenta, também aumenta o esforço intelectual envolvido no processo. A prática constante da leitura, aliada ao esforço cognitivo, contribui para o aprimoramento das habilidades de compreensão e interpretação textual.

A abordagem cognitiva da aquisição da leitura traz, desta maneira, um novo estímulo, instigação ou desafio aos princípios de educação e formação que têm o objetivo de aperfeiçoar ao máximo os recursos humanos da sociedade.

Para Villardi (1999), em um sentido mais amplo, a finalidade da leitura consiste em formar uma compreensão do mundo capaz de interpretar o que recebemos por meio da leitura, executando análise e posicionamento críticos diante das informações coletadas.

Por todas essas razões, a leitura é uma forma especial de aprendizagem. Além disso, pesquisas no campo da psicologia também apontam que o aprimoramento das habilidades de leitura está relacionado à capacidade geral de aprendizado, que vai além de uma simples interpretação do texto (Santos, 2015).

Quando se tem em vista que a leitura é enfrentamento crítico do texto e das ideias, dos princípios ali compreendidos, isto é, do conhecimento ali representado de uma determinada maneira, pode-se avaliar/analisar este procedimento como uma rica ampliação do repertório de mundo. Numa etapa superior, e com textos mais extensos, a concepção das correlações, da construção, da estrutura e da interpretação, se torna mais relevante à percepção. Quando se estabelece a leitura crítica – ou seja, quando se organiza

a correlação entre o novo texto e os pensamentos já efetivos –, há uma tendência a avançar à criatividade, e a síntese conduzirá a resultados inteiramente novos (Santos, 2015).

A leitura é uma das formas mais eficientes para desenvolver sistematicamente a linguagem e a personalidade. Praticar a língua por meio da leitura é, portanto, um trabalho com as pessoas, que amplia a compreensão de mundo. A leitura remove os obstáculos educacionais de que tantas vezes se fala, como a falta de educação crítica, falta de um crescimento coletivo, da humanidade, do respeito e da solidariedade; falta de inteligência emocional, de oportunidades educacionais. Promove, por outro lado, o desenvolvimento da linguagem e da formação intelectual, aumentando oportunidades de crescimento pessoal do indivíduo (Santos, 2015).

Os livros, portanto, não têm importância menor hoje do que tiveram no passado, embora a sociedade brasileira tenha enfrentado, historicamente, problemas de acesso à leitura. Ao longo do tempo, desde a formação da nação, a leitura foi privilégio de uma pequena parcela da burguesia, sendo o livro um artigo de luxo. Mesmo hoje, com a existência de políticas educacionais e de leitura, o livro ainda se encontra relegado a poucas pessoas, e a leitura literária a menos ainda (Santos, 2015).

Para os jovens leitores, bons livros satisfazem suas necessidades internas quando a modelos, ideais, amor, segurança e convicção. Eles ajudam a resolver os problemas éticos, morais e sócio-políticos, fornecendo-lhes exemplos, ajudando a formular as perguntas e respostas correspondentes (e a pergunta é, por si mesma, uma forma básica de confrontação e desenvolvimento intelectual). É, nesse sentido, que essa parcela da sociedade precisa ser reforçada e estimulada, constantemente, a uma cultura de leitura.

CAPÍTULO IV. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1. Educação Inclusiva na Educação Escolar Indígena

Ao longo da história, o Brasil vem se destacando no avanço da educação inclusiva, com políticas públicas que garantem o direito de pessoas indígenas. Porém, ainda há muito a melhorar para que, de fato, tais pessoas alcancem o objetivo de estar inseridas no âmbito educacional, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Souza e Bruno, 2020).

Em perspectiva favorável aos direitos humanos, a educação inclusiva, no Brasil, estabelece uma norma educacional importante no movimento mundial pela inclusão escolar. Práticas políticas, culturais, sociais e pedagógicas avançam na idealização da igualdade formal, contextualizando a história da exclusão dentro e fora da escola, para, assim, chegar a uma inclusão das pessoas indígenas, garantindo o ensino bilíngue (Orellana, 2019).

A reflexão sobre a educação inclusiva deve se iniciar em todas as modalidades de ensino, no sentido de analisar, avaliar, aprofundar e estudar modificações necessárias e fundamentais. A concepção da Escola Inclusiva resulta em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados ao acesso, permanência e desenvolvimento pleno, também, das pessoas indígenas.

Na concepção intercultural, o que se compreende é uma educação escolar que visualize e reconheça a pluralidade cultural, desenvolvendo-a, aprimorando-a e, ao mesmo tempo, enriquecendo-a. Desse modo, respeita-se as concepções da escola específica,

diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Essas concepções distinguem a escola indígena das escolas convencionais não indígenas (D'Angelis, 2012).

Os povos indígenas, antes do descobrimento do Brasil, já haviam estabelecido suas crenças, cultura e forma de agir e se relacionar. Com a chegada dos jesuítas, enviados junto a Tomé de Souza, por Portugal, os índios começaram a ser catequizados e passaram a conhecer uma cultura diferente. Com o passar do tempo, a necessidade de o povo indígena ter acesso à educação de qualidade aumentou e gerou diversas discussões durante o século XX. A evolução da sociedade e da tecnologia fez com que eles buscassem condições melhores para o seu povo, principalmente, a educação básica para as crianças (Travessini, 2011).

O projeto da escola indígena reconhecida ocorreu na década de 1970 e, desde então, vem sendo ajustado. Um desenvolvimento significativo ocorreu em 1991, quando a coordenação da educação indígena foi transferida da FUNAI para o MEC, que explicava e continua explicando a vida educacional no segmento de educação indígena. A referência histórica designou, também, o fim do “índio tutelado” pelo órgão indigenista.

Durante o mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394) incorporou as concepções da educação escolar indígena, representando uma inovação no sistema educacional brasileiro. No entanto, a implementação desse projeto exigiu que as instituições e órgãos responsáveis concordassem em estabelecer novas dinâmicas, conceitos e mecanismos para garantir a real inclusão dessas escolas, de forma a beneficiar sua integração no sistema e respeitar suas particularidades. Posteriormente, políticas públicas foram desenvolvidas com o objetivo de apoiar as escolas indígenas diferenciadas, levando em consideração as demandas de cada cultura. Essas políticas foram orientadas por iniciativas do Governo Federal, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, que serviu como suporte para a efetivação das novas políticas nessas escolas.

De acordo com Angelis (2012), surgiram desafios relacionados à construção de uma escola indígena efetiva, que atenda de forma autônoma às necessidades dessas

comunidades, sem se limitar a uma prescrição do "etno" (que inclui principalmente as orientações do Ministério da Educação - MEC). Esses desafios devem ser enfrentados considerando duas condições mínimas: a) uma identificação política com o projeto anticolonialista relacionado aos povos indígenas; b) uma base teórica pedagógica compatível com esse projeto.

Atualmente, os índios conquistaram alguns direitos que são salvaguardados pela Lei nº 11.645, de março de 2008, direitos estes que incluem novas diretrizes curriculares para o estudo da história afro-brasileira e indígena. Apesar disso, o acesso das crianças indígenas à educação básica e dos jovens e adultos à educação técnica-profissionalizante, ainda é bastante escasso.

Segundo Vieira (2015), a educação infantil é alvo de diversos debates, no intuito de alcançar a melhor versão de ensino para as crianças. A educação indígena é um campo constantemente abordado nos últimos anos, para que as crianças indígenas tenham acesso à educação básica e aos conhecimentos técnicos e científicos, mas, sempre, intercalando os conhecimentos com a cultura local.

A preocupação com a educação para crianças indígenas tem aumentado, pois alguns locais são de difícil acesso. Assim, para amenizar as dificuldades, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), com o objetivo de capacitar professores dentro das aldeias para auxiliar os estudantes. Porém, o ensino indígena ainda tem muito a avançar. A educação indígena é assegurada por lei, contudo, alguns pilares precisam ser instituídos para que a educação evolua. É por meio da educação que as crianças poderão ter um futuro melhor, mesmo sem perder suas origens indígenas (Vieira, 2015).

Como um importante fator do processo de educação, o multiculturalismo e o interculturalismo devem estar sempre presentes na comunidade indígena e na sociedade contemporânea. Esse aspecto tem enfatizado as discussões e debates em relação às diferenças de ensino das crianças na cidade e das crianças indígenas, mas não tem contribuído para definir os aspectos multiculturais e interculturais, que, para alguns

autores, têm o mesmo significado. Entretanto, se nos aprofundarmos mais nos aspectos relevantes da interculturalidade e do multiculturalismo, vamos perceber que existem peculiaridades distintas em cada um dos assuntos (Peixoto, 2020).

Segundo Peixoto (2020), o multiculturalismo defende a inter-relação de diferentes culturas no mesmo espaço ou ambiente, sob o princípio de tolerância e respeito às diferenças, enquanto a interculturalidade tem o objetivo de expansão das diferentes culturas, sob o princípio de proporcionar uma troca de experiência e conhecimento mútuo, além de preservar a identidade cultural, ensinando as pessoas a terem interações mais eficazes e significativas com os outros membros da sociedade.

Durante muito tempo, tentou-se uniformizar o acesso dos índios à educação, tarefa nem sempre possível. A partir da constituição de 1988, foi reafirmado o pacto com o povo indígena e se reconheceu a necessidade desses povos terem um ensino diferenciado, bilíngue e intercultural. Contudo, apesar de tanta luta por seus direitos, as escolas ainda não têm um tratamento diferenciado em relação a sua cultura. De acordo com estudiosos, o sistema de ensino tem um grande desafio para garantir uma qualidade de vida e educação (Weissmann, 2018).

É importante destacar a diferença entre a educação indígena e a não indígena. A educação indígena está intrinsecamente ligada aos espaços em que esses povos aprendem de maneiras diversas, seja por meio da transmissão verbal de conhecimentos pelos pais, pela observação atenta dos adultos em ação ou através de rituais e práticas culturais. É fundamental compreender que as formas de educação indígena e não indígena são versáteis e vão além dos limites da escola. Ambas abrangem uma ampla gama de contextos e experiências que contribuem para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Silva, 1998).

De acordo com Khan (1997, p.53), não existe uma educação indígena que se encaixe nos moldes de uma escola tradicional, e todos os programas educacionais voltados à implementação de uma forma de ensino-aprendizagem utilizam-se da escola tradicional como parâmetro para reproduzir ou contestar esse modelo. O ensino dos indígenas refere-

se à prática desenvolvida no ambiente escolar. Definida dessa forma segundo Freitas (2005), como

(...) o acréscimo do termo "escolar" chama a atenção para a distinção do ensino formal em contraponto à educação informal, fortemente marcada em comunidade de tradição oral, como é o caso em questão. Como tema de pesquisa no Brasil, constitui um objeto emergente de estudo e investigação embora seja pouco explorado.

Assim, a educação escolar indígena busca, segundo Khan (1997), uma educação específica e distinta, de diferentes culturas e multilíngue ou bilíngue. Esta especificidade, como mostra Abbonizio (2013, p. 93), tornou possível aos indígenas o relacionamento com os não indígenas e, no momento em que é exigida dentro de um movimento político indígena e liderada por professores indígenas, a escola se torna uma alternativa concreta de intervenção nas condições de vida.

Luciano (2011), por sua vez, discute a experiência de educação dos povos indígenas do Alto Rio Negro e apresenta opiniões de estudantes, professores indígenas, lideranças e antropólogos que se opõem às visões que tornam a escola segregada, incapaz de apresentar uma “educação convencional” qualificada, dando menos espaço para treinamento efetivo de pessoas ou cidadãos Baniwa (Cohn, 2016).

As atividades pedagógicas de uma escola indígena devem ser fundamentadas nas pedagogias próprias das comunidades indígenas, sem restringir o aprendizado em relação a outras sociedades, mas buscando complementaridade e equidade. Privilegiar esses conhecimentos não implica desprezar os conhecimentos científicos de outras sociedades, mas reconhecer que eles não devem ser considerados pedagogicamente únicos e superiores, devido às diferentes experiências vivenciadas pelas comunidades indígenas (D'Angelis, 2012).

Na infância, a criança indígena está vivenciando o momento de aprender de forma livre, de brincar, de reproduzir afazeres vendo os adultos, de experimentar, de conhecer a realidade a sua volta e de construir a leitura do seu próprio mundo. Conforme D'Angelis (2012), este é um contexto que muito se difere das características das escolas não

indígenas, cujas políticas públicas são embasadas na alfabetização por meio da leitura e da escrita, e as crianças, trancadas em salas de aulas ou pátios de recreação.

O reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas é um dos direitos mais importantes estabelecidos pela Constituição Federal (CF), representando uma superação de séculos de dúvidas e questionamentos em relação à sua humanidade e capacidade. Essa conquista legal rejeitou a noção de prisão e incapacidade civil atribuída aos povos indígenas, substituindo-a por uma nova conceituação que reconhece sua plena capacidade jurídica. A antiga tese da deficiência cognitiva, civil e jurídica dos indígenas considerava-os como uma categoria social inferior, temporária e destinada à extinção étnica e cultural. Ao reconhecer sua capacidade civil, os povos indígenas adquirem autonomia para defender seus direitos perante o sistema judicial. O Ministério da Administração Pública tem desempenhado um papel importante na implementação de ações legais em resposta a solicitações dessas comunidades (D'Angelis, 2012).

A inclusão do Artigo 231 na Constituição Federal de 1988 foi uma conquista significativa para os povos indígenas, pois reconheceu e garantiu o direito à diversidade cultural. Esse artigo assegura que os povos indígenas têm o direito de manter sua identidade, sociedades, costumes, línguas, crenças e tradições de forma contínua e indefinida. Com essa garantia, os povos indígenas deixaram de ser vistos como detentores de uma cultura temporária e passaram a ser reconhecidos como sujeitos coletivos com direitos permanentes. Além disso, eles são considerados membros plenos da sociedade brasileira, com todos os direitos e responsabilidades que isso implica (Brasil, 1988).

A população indígena povoava as terras brasileiras antes da vinda dos camponeses; seus hábitos, seus costumes e suas práticas eram conservados e transmitidos pela ancestralidade. Depois da primeira interação entre os índios e os camponeses, algumas perturbações, que perduram até a atualidade, surgiram. As primeiras delas ocasionaram a erradicação de grande parte dos indígenas, epidemias e escravidão devastaram tais povos. Assim, outra perturbação considerável foi a ausência de delimitação das terras indígenas e de políticas públicas, inclusive, de políticas educacionais, que são um dos principais desafios no processo ensino-aprendizagem (Oliveira, 2020).

É de extrema importância, antes de contextualizar como ocorre o processo de desenvolvimento das funções executivas na linguagem oral e na escrita das crianças indígenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, revelar as circunstâncias do objeto de estudo, ou seja, a cidade de Boa Vista, visto que é a capital do Estado de Roraima, conhecida pela diversidade étnica e a posição de debates e discussões pela perceptibilidade social entre os povos compreendidos, no intuito de observar mais de perto o fenômeno da presença indígena em cidades brasileiras. Segundo as informações do Censo Demográfico realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a capital roraimense acolhe 60.722 indivíduos que se nomearam índios, no núcleo urbano. Diante disso, o estado ocupa a quinta posição no ranking dos municípios com maior população indígena (IBGE, 2010).

Contudo, é relevante destacar que, no estado de Roraima, desde os períodos de sua colonização, no século XVII, há sinais de divergências entre povos indígenas e brancos. Esse imbróglio persiste na atualidade, com os obstáculos sociais que estabelecem um constante choque entre os dois grupos. Apesar da primária colonização de Roraima ter ocorrido nos anos 1700, com a construção do Forte São Joaquim, só no período de 1930 ocorreu o desenvolvimento populacional na região, pela exploração de minas de ouro e diamantes. Existe, por este motivo, uma escultura que homenageia os garimpeiros, no centro da capital (Oliveira, 2020).

Todavia, os povos indígenas que ainda reside neste local, em maioria, habitam a zona rural do município, afastados da região urbana, em uma área denominada como Murupu, em que existem 600 famílias, divididas por cinco grupos: Serra do Truaru, Anzol, Morcego, Serra da Moça e Truaru da Cabeceira. Devido à proximidade entre a comunidade e a zona urbana, há ampla variedade de modos de vida, em correlação com comunidades que mantêm menos contato com sociedades adjacentes, sendo muitos embates ocorreram na região ao longo dos anos (Oliveira, 2020).

Diante do exposto, a maioria dos povos indígenas reside na área rural, onde exercitam seus costumes e hábitos, praticados por anos e ainda vigentes. Os indígenas são

compreendidos por sua etnia e se dedicam a práticas associadas ao ambiente rural e à natureza. Os costumes são uma particularidade relevante desses povos, pois aproximamos de seu íntimo, da natureza, preservando atitudes de ser e estar no mundo, sem perder o que eles têm de mais valioso, a cultura e a maneira única de se comunicar e viver (Oliveira, 2020).

De acordo com o Art. 210, parágrafo 2º da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, o direito à educação indígena específica, bilíngue e intercultural está assegurado: “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, 2008).

Assim, o crescimento cultural da criança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores, que são aprimoradas em dois níveis. O primeiro é o nível interpessoal, que envolve a interação entre indivíduos e o grupo, em que a criança precisa da assistência de outra pessoa para resolver tarefas. O segundo é o nível intrapessoal, que se refere à internalização das formas culturais nas quais a criança está inserida. A transição de um nível para o outro é resultado de uma série contínua de eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento, como enfatizado por Vygotsky (2007, p.58).

Dessa forma, a maneira de refletir, de se comportar, de se comunicar, são resultados da apropriação de formas que respeitem os diversos conjuntos de conhecimentos específicos, nos quais cada sujeito está inserido. Quando a criança indígena ingressa na escola, inicia-se uma nova etapa de aprendizagem, na qual Faustino (2006) enfatiza a implicação de novas ferramentas de estruturação do conhecimento, permitindo entender e possuir as competências dos conhecimentos e tecnologias científicas, no intento de associar os aprendizados indígenas com os aprendizados não indígenas. Dessa forma, a escola é vista como fonte de saberes sistematizados do mundo dos considerados brancos, em razão do qual várias famílias indígenas se mudam para a área urbana, procurando aprofundamento e maiores oportunidades de estudo.

Dessa forma, o Brasil vem se destacando no avanço da educação inclusiva, com políticas públicas que garantem o direito de pessoas indígenas. Porém, ainda há muito a melhorar para que, de fato, tais pessoas alcancem o objetivo de estar inseridas no âmbito educacional, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Em uma perspectiva favorável aos direitos humanos, a educação inclusiva, no Brasil, estabelece uma norma educacional importante no movimento mundial pela inclusão escolar. Práticas políticas, culturais, sociais e pedagógicas avançam na idealização da igualdade formal, contextualizando a história da exclusão dentro e fora da escola, para, assim, chegar a uma inclusão das pessoas indígenas, garantindo o ensino bilíngue.

A reflexão sobre a educação inclusiva deve ser realizada em todas as modalidades de ensino, a fim de analisar, avaliar, aprofundar e estudar as modificações necessárias. A concepção de uma escola inclusiva implica em repensar seus espaços, horários, profissionais e recursos pedagógicos, de forma a garantir que as pessoas indígenas tenham acesso, permanência e desenvolvimento plenos nesse ambiente educacional (Marcon, 2010).

Na concepção intercultural, o que se compreende é que esta visualize e reconheça a pluralidade cultural desenvolvendo-a, aprimorando-a e ao mesmo tempo, enriquecendo-a. Desse modo, respeita-se as concepções da escola específica, diferente, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Estas são as concepções que distinguem a escola indígena das escolas convencionais (D'Angelis, 2012).

O projeto da escola indígena reconhecida ocorreu na década de 1970 e, desde então, vem sendo ajustado. Um desenvolvimento significativo ocorreu em 1991, quando a coordenação da educação indígena foi transferida da FUNAI para o MEC, que explicava e continua explicando a vida educacional no segmento de educação indígena. A referência histórica designou, também, o fim do “índio tutelado” pelo órgão indigenista.

Durante o mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394) incluiu as escolas indígenas, representando uma inovação no sistema educacional

brasileiro. No entanto, a implementação desse projeto requer o acordo das instituições e órgãos competentes para definir novas dinâmicas, conceitos e mecanismos que permitam a inclusão dessas escolas no sistema educacional, garantindo que suas especificidades sejam respeitadas e que possam se beneficiar plenamente dessa inclusão.

Posteriormente, as políticas públicas foram sendo criadas para amparar a escola indígena diferenciada, segundo as demandas culturais, sendo orientadas por iniciativas elaboradas pelo Governo Federal, tal como o RCNEI, em 1998, que dá suporte a efetivação de novas políticas nas escolas indígenas.

De acordo com D'Angelis (2012), surgem dessa forma desafios que são: forma de construir uma escola indígena efetiva, que realmente atenda às comunidades de maneira única, não é uma prescrição do “etno” (incluindo, principalmente, as prescrições das referências do MEC), existindo duas condições mínimas: a) identificação política com o projeto anticolonialista relacionado com os povos indígenas; b) uma base teórica compatível com tal projeto do ponto de vista pedagógico.

Como citado, uma conquista muito importante foi o reconhecimento do direito à diversidade, que garante direito dos povos indígenas de permanecerem, reconhecendo suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (Brasil, 1988).

Conseqüentemente, os povos indígenas deixam de ser vistos como uma categoria social temporária e passam a ser reconhecidos como uma coletividade com direitos permanentes. É estabelecido que eles são parte integral da sociedade brasileira e têm o reconhecimento de sua pertença e contribuição para o país de forma definitiva.

4.2. Contradições das escolas indígenas em Roraima

Em Roraima, há um total de 283 escolas indígenas, com uma quantidade de 14.661 estudantes. Dentre essas escolas, 36 são destinadas ao Ensino Médio, atendendo aproximadamente 1.400 estudantes nessa etapa. De acordo com o censo realizado pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, Roraima possui a maior população indígena do país, com um total de 49.637 indivíduos pertencentes a diversas etnias, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de 2009. No entanto, a escolarização multicultural não é uma regra no estado de Roraima. De acordo com Freitas (2003), que estudou as escolas indígenas macuxi na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, apenas três das 283 escolas existentes eram consideradas multiculturais.

Freitas (2007, p.39) questiona, também, a aplicação de escolas indígenas multiculturais, bilíngues e diferenciadas no estado, quando afirma observar relatos de "más instalações físicas, falta de material didático adequado etc." em reuniões nativas.

No entanto, a luta por uma escola única e especial em Roraima tem registros da década de 1900, nos anos de 1970 e 1980 e termina com um movimento de professores e organizações indígenas para obter local.

4.3. Dia D da Educação Indígena

Em 1981, lideranças Macuxi conseguiram transferir o centro de formação de lideranças indígenas da capital, Boa Vista, para a Vila do Surumu, localizada no Município de Pacaraima, na região indígena Raposa Serra do Sol. Em 1985, foi organizado o "Dia D da Educação", uma discussão que "reuniu professores, lideranças, técnicos educacionais e religiosos na fazenda de São Marcos, historicamente marcada como ponto de encontro dos índios da região" (Freitas, 2003, p.60). Essas reuniões resultaram em um documento que descreveu muitos dos requisitos específicos de uma escola multicultural indígena. Em 1986, a Secretaria de Educação criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI), para colaborar com essas reivindicações. Com a vigência da Constituição de 1988, essa luta pela educação diferenciada foi ampliada e fortalecida. Segundo Grupioni (2008, p.73):

Após a vigência da Constituição de 1988 e dos direitos nela contidos, os grupos indígenas do país foram elevados a um novo patamar jurídico: foram reconhecidos como comunidades com formas de organização que o direito de preservar suas línguas, tradições e práticas culturais para o uso tradicional permanente dos seus em terras com as quais possam se reproduzir física e

culturalmente. O Estado brasileiro teve que decidir sobre a proteção desses grupos e as condições necessárias para sua continuidade. Estes foram considerados os maiores saldos na constituição de 1988.

Nas aldeias, é comum a adoção de práticas que incluem a formação de profissionais especializados, mesmo que não haja uma restrição legal específica para isso. O desenvolvimento de currículos específicos para cada grupo indígena deve contemplar o "conteúdo cultural correspondente às respectivas comunidades", o qual é elaborado com o auxílio de materiais didáticos especiais. Esses materiais estão relacionados a cada contexto cultural e linguístico específico, e diferem, em última instância, do currículo nacional, dos objetivos educacionais e dos processos de aprendizagem de cada comunidade. Essa garantia também está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da reiteração do artigo 210 do Decreto Federal da Constituição (artigo 32 da LDB).

Por exemplo, para Silva (1998) e Freitas (2005), as reuniões e movimentos de professores indígenas em Roraima provocaram a melhoria da educação para a educação especial e diferenciada e permitiram que esse processo avançasse nas comunidades. No entanto, Freitas (2003) questiona esse desenvolvimento.

De acordo com Repetto (2007), os próprios indígenas encontram dificuldades em compreender o conceito de escolas segregadas. No período de 2003-2004, o governo estadual implementou o Projeto Ensino Médio Indígena, o qual aumentou o número de escolas secundárias indígenas segregadas de 3 para 26. No entanto, o autor ressalta que a implementação desse projeto ocorreu sem um adequado preparo dos professores pertencentes às comunidades indígenas, resultando em muita confusão e desafios.

Segundo Grupioni (2008), essa dificuldade de compreensão de uma proposta diferente de educação indígena estaria relacionada às ações burocráticas do Estado, que gradativamente, enfraqueceram os esforços para implementar uma educação diferenciada nas comunidades indígenas.

4.4. Desenvolvimento dos Professores para o Planejamento da Educação Indígena: Magistério

A formação dos professores indígenas é norteada de acordo com as necessidades da comunidade. Os professores têm como objetivo ensinar os princípios básicos da educação presente na cartilha nacional de educação, mas, também, têm como princípio fundamental o fortalecimento e a valorização das diferentes identidades indígenas, sentimentos de pertencimento, das práticas culturais e das línguas faladas em suas comunidades. Além do ensino médio e superior, o ensino básico tem assegurado às comunidades a utilização não apenas do português para ministrar as aulas, contudo, também, da sua língua materna e de processos próprios de aprendizagem.

Os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de estimular os mais jovens a explorar o conhecimento tradicional, com os membros mais velhos, e disseminar esse conhecimento, garantindo sua continuidade, ao mesmo tempo em que são responsáveis pelo aprendizado, pesquisa e compreensão. À luz do conhecimento de si e do seu povo, o conhecimento considerado universal foi composto no currículo escolar.

Diversas são as dificuldades vivenciadas, como uma série de conflitos e contradições, ambiguidades e tensões, tanto éticas como político-pedagógicas. Como esses professores trabalham, principalmente, como funcionários públicos, muitas vezes, têm problemas com o currículo da escola, com livros didáticos, calendário de aulas e avaliação dos estudantes (Souza e Bruno, 2020). Frequentemente, hesitam em ser leais às regras burocráticas e padronizadas que regulam seu trabalho profissional com funcionários, e em ser leais aos regulamentos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade, pelas quais eram selecionados como professores. Assim, eles reagem de forma ambivalente, tanto às demandas dos padrões do sistema educacional, quanto às demandas impostas ao seu trabalho, pelas forças de controle social em sua comunidade.

4.5. Competências profissionais dos professores indígenas

A formação de professores indígenas em contextos interculturais requer uma reflexão sobre os currículos existentes, levando em consideração a construção das competências profissionais desses professores. É importante que esses currículos respeitem o contexto em que os professores indígenas estão inseridos. Os Referenciais para Formação de Professores (MEC, 1998) trazem discussões que permitem refletir sobre o paradoxo presente no trabalho desses professores.

No envolvimento dos professores indígenas, em grande parte, os em serviço, com ampla sobreposição de práticas e conhecimentos advindos do experimento cotidiano, a ideia parece estar habilitada para dirigir as atuais propostas curriculares e pedagógicas.

Compreende-se que as competências dos indivíduos, a serem definidas e reconhecidas pelos seus colegas. Tal ideia é notadamente significativa para produzir o cálculo necessário da articulação cultural e social do sistema nativo com a comunidade educativa mais ampla, que já foi discutida por diversos movimentos de professores e lideranças indígenas no Brasil e no mundo.

As competências profissionais definidas no Referencial para a Formação de Professores (MEC, 1998) são de natureza geral e se referem aos atributos e objetivos que devem ser desenvolvidos por todos os professores, independentemente de sua cultura. Essas competências estão relacionadas ao papel do professor como mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de conhecimentos e culturas, tanto entre seus estudantes quanto na comunidade e instituições envolvidas.

As competências profissionais específicas dos professores indígenas são determinadas pela trajetória histórica coletiva e individual, variando de acordo com o contexto geográfico e temporal em que a escola e a comunidade se encontram. Essas qualificações profissionais são desenvolvidas e adquiridas gradualmente ao longo da vida do professor, não se restringindo apenas aos cursos formais, mas também incorporando sua evolução pessoal e profissional (Travessini, 2011).

4.6. Educação Indígena X Educação Escolar Indígena

O termo “educação indígena”, refere-se aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Na socialização de seus filhos, se observarmos as atividades mais comuns em uma aldeia Yanomami, por exemplo, vemos que há um ensino/aprendizagem intenso e complexo, onde crianças e jovens estão prontos para praticar seu “trabalho florestal”, para se realizarem como sujeitos criados por seu grupo étnico (Delmondez e Pulino, 2014).

Compreende-se que essa abordagem não implica em negligenciar o conhecimento escolar. O conhecimento transmitido dessa maneira era mais do que suficiente para atender às necessidades da comunidade a que pertenciam. No entanto, esse conhecimento proveniente do contato com os não indígenas não foi o bastante para garantir a sobrevivência e o progresso desses povos (Melià, 2008).

Atualmente, também é necessário adquirir o conhecimento dos códigos e símbolos dos não indígenas, à medida que eles e suas atividades passaram a fazer parte do ambiente nativo. Foi assim que surgiu a "educação indígena". A partir do contato conosco, a escrita, a matemática formal e muitas outras formas de conhecimento chegaram ao mundo Yanomami, ao mundo Tikuna, ao mundo Yawalapiti.

4.7. Literatura Indígena no Brasil

A literatura indígena brasileira continua sendo desprezada no meio acadêmico, devido ao preconceito, ao afastamento e ao silenciamento dos povos da floresta (Graúna, 2013; Fonseca, 2015). A literatura expressiva indígena ainda é inibida no Brasil, assim como muitos escritores. Graúna discorda com raciocínio de Sartre (2004) em *Que é Literatura?* Sobre a falta de literatura negra – também, a respeito dos povos indígenas. Nesse contexto, as palavras do autor lembram as palavras de Daniel Munduruku, quando afirma que a literatura indígena é uma ferramenta libertadora da voz ancestral reprimida por

séculos. A literatura indígena deve, primeiro, adquirir o status de arte literária, estabelecer-se como tal e depois perder o adjetivo associado. Para Munduruku (2006), é literatura escrita pelo próprio índio, que escreve o que sente na pele.

Martins (2016) discute sobre a importância da Lei 11.645/2008, que acelerou o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena nas escolas e abriu espaço para a literatura polifônica. Entrevistando três escritores indígenas – Olívio Jekupé, Daniel Munduruku e Cristino Wapichana – e um não índio (Ciça Fittipaldi), Martins (2016) usa o termo literatura indígena para se referir a ambos os aspectos, tanto a literatura indígena, quanto as histórias não indígenas ou inspiradas por ela.

Segundo Janice Thiél, a literatura de autores indígenas é crescente no Brasil, mas é desconhecida de muitos professores brasileiros, há pouca publicação, em relação à produção norte-americana. A autora alerta que a leitura nos ajudará a problematizar conceitos cristalizados e desconstruir clichês. Para a professora, essa literatura tem extremo impacto na formação dos jovens dentro e fora da escola, principalmente, no diálogo intercultural em um país multicultural, como o Brasil. A literatura indígena é um desafio para quem deseja embarcar nesse caminho multimodal, apresentando nuances que exigem um “reposicionamento cultural” (Thiél, 2016, p.90) de seus leitores e do professor da escola como mediador.

Apesar de a literatura expressiva indígena não ter sido incluída nos manuais, deve-se fazer diferente para desmontar o discurso hegemônico. A literatura escrita, das mais diversas etnias indígenas, deve ser de conhecimento geral, para que tomem consciência do que há muito foi silenciado e ignorado. Deve-se conhecer emoções diferentes dos habituais, que contêm uma sabedoria ancestral longeva.

4.8. Da alfabetização indígena à alfabetização intercultural

Quando se pensa na relação entre educação formal e povos indígenas, um eixo de discussão é, definitivamente, a alfabetização. O reconhecimento dos direitos indígenas

pela Constituição, que previa a identificação, demarcação e aceitação de terras, criou a necessidade de educação e alfabetização nas aldeias, além de exigências pós-contato, chamadas, aqui, de educação pré-indígena. Segundo pesquisadores da educação indígena, não havia relação entre educação e alfabetização: “A alfabetização, que não está necessariamente vinculada à escola, é uma necessidade gerada pela situação do contato” (Silva, Grizzi, 1981, p.17). No entanto, concluímos que a introdução da escolarização nas aldeias indígenas foi impulsionada por uma demanda pela alfabetização.

As preocupações em relação à implantação de uma escola nas aldeias indígenas não foram diferentes. Por um lado, as teorias crítico-reprodutivistas, devido à sua natureza determinista, foram desafiadas por teorias críticas que reconhecem a relação mútua entre educação e sociedade (Freire, 1993; Libâneo, 2006; Saviani, 1991). Pesquisas revelam dois comportamentos aparentemente paradoxais nas aldeias. Em alguns momentos, há desconfiança em relação à construção de uma escola devido à percepção de que a educação formal ocidental promove valores individualistas, resultando em problemas de adaptação e desagregação para o grupo (Guimarães, 1981, pp.52-53). Em outros momentos, há uma aposta quase total na escola, como se ela pudesse solucionar as dificuldades das comunidades e revitalizar a língua indígena, embora sem uma fundamentação prática e correspondência com o contexto social (Ghiraldelli Jr., 2005; Guimarães, 1981, p.53).

Entretanto, os indígenas devem se apropriar da cultura escrita, como forma de inclusão na sociedade e direito à educação melhor.

De acordo com Simas (2008), é recomendado que, antes de elaborar o currículo escolar para o ensino de línguas, seja realizado um levantamento dos gêneros mais frequentes no contexto e no domínio discursivo da comunidade indígena. Esses gêneros devem ser incorporados nas aulas de ensino e aprendizagem de línguas.

Trata-se de um mecanismo que aproxima as experiências práticas sociais da escola, para marcar o conteúdo da sala de aula. Nesse sentido, oferece, também, uma proposta de interpretação de fala estrangeira, ou seja, a escuta, como uma oportunidade para desenvolver a fala, pois o desenvolvimento da atividade oral não está relacionado apenas

à expressão oral do estudante, porém, do mesmo modo, à escuta, fundamento do conhecimento comunicativo.

4.9. Multiculturalismo

Desde o descobrimento do Brasil, o multiculturalismo está presente em suas terras e vem crescendo. Essa riqueza de culturas, etnias, conhecimentos e diferentes costumes que constituem a população brasileira deve-se aos povos que migraram para o país. Apesar de o Brasil apresentar características próprias do seu povo, a multiculturalidade não tem a atenção necessária que deveria, dando espaço à desigualdade, em muitos patamares (Weissmann, 2018).

Os denominados negros, homossexuais, índios e pessoas de regiões afastadas dos centros urbanos sofrem com a desigualdade. Apesar de ser um tema difícil, esses povos continuam lutando pelos direitos, pois, cada sociedade, grupo de pessoas, cultura e história merece o reconhecimento e deve ser respeitada. Tal pluralidade de culturas está presente nas escolas. A diversidade humana, no ambiente escolar, deve ser tratada com sensibilidade, para que todos se sintam acolhidos. Proporcionar debates acerca de como é possível entender e resolver os problemas de desigualdade em relação à heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, é um fator importante para uma boa convivência da sociedade (Little, 2004).

O ambiente escolar vem sendo constantemente desafiado pela importância do multiculturalismo na sociedade e nas escolas. Os atos de negação da miscigenação, no Brasil, trouxeram à tona discussões sobre a inclusão social nas escolas e a falta de entendimento e autoconhecimento das culturas, tradições e costumes diferentes (Hall, 2006).

Alguns autores, com uma visão pós-moderna, salientam aspectos que a serem considerados para que a evolução dos mecanismos de inclusão seja aceita e implantada por meio de políticas públicas. Além disso, o papel dos professores é imprescindível para

passar tais conhecimentos aos estudantes e gerar mudanças na sociedade atual e futura, como também nas salas de aula (Bethonico, 2018).

Escritores começaram a questionar a forma como a diversidade cultural na educação era abordada, formando, assim, uma corrente na educação, tradicionalmente chamada de multiculturalismo. O chamado fluxo multicultural não se desenvolveu de forma homogênea. Dentro dele, estão várias nuances que os escritores consideram.

Segundo Hall (2006), o multiculturalismo foi utilizado como uma oportunidade para revelar um problema social existente em determinadas formações sociais, em que convivem diferentes comunidades. Segundo o autor, esse multiculturalismo é qualitativo e substantivo: o multiculturalismo é uma definição, que descreve as características sociais e os problemas de gestão da sociedade onde coexistem diversas comunidades culturais que tentam criar uma vida comum mantendo algo de sua identidade "original". Em contraste, o "multiculturalismo" refere-se às estratégias políticas adotadas para enfrentar os desafios da diversidade e pluralidade criados pelas sociedades multiculturais.

Encontrando várias correntes, destacamos um multiculturalismo crítico, que questiona as diferenças de sua formação social, econômica e educacional, mas critica a marginalização social e política, diante dos privilégios de algumas hierarquias da sociedade. Segundo a opinião de McLaren (2000), enfatiza-se que o multiculturalismo crítico é central para a construção da política educacional, o que abre um campo de pesquisa e discussão para professores e pensadores avaliarem sua posição no cotidiano escolar.

Ainda segundo McLaren (2000), o multiculturalismo crítico ou revolucionário salienta o poder, privilégio, hierarquia das opressões e dos movimentos de resistência. Na visão de outros autores, o intenso confronto entre a educação e o multiculturalismo enfatiza esta problemática que existe dentro das escolas e na sociedade.

De acordo com Gimeno-Sacristán (1995), a diversidade na educação é uma questão ambivalente, pois representa tanto um desafio quanto um problema que gera respostas conflitantes. Ela exige o respeito pelas condições da realidade e cultura humana, sendo

parte fundamental de um programa defendido pela democracia e uma aspiração da política social inclusiva, que se opõe ao poder de concepções uniformes do pensamento moderno.

A escola deve ser considerada um espaço ecológico na intersecção de culturas, sendo que a diferença está na transmissão reflexiva das influências pluralistas, exercidas, constantemente, pelas várias culturas na escola das novas gerações (Gomez, 2001). Mas, o mundo mudou e continua de forma rápida, sem que a escola acompanhe (Veiga-Neto, 2003).

Entretanto, o novo século XXI tem os jovens como peça-chave para o impulso mercantilista da vida social. Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos que servem para reconhecer identidades em comum em seu entorno.

O sociólogo, psicólogo italiano Melucci (1994) afirma que uma das características mais marcantes da experiência da juventude é a percepção de que uma pessoa tem um campo maior de autonomia, o chamado “o mundo dos adultos”, para criar suas próprias percepções e identidade cultural. Esse campo de possibilidades ampliado é, também, fonte de incerteza e dor, visto que é necessário decidir qual sua direção no contexto de privação material em um mundo cheio de signos e símbolos de identidade.

Outra coisa importante relacionada ao aspecto do multiculturalismo é a mistura híbrida de vários povos e seus costumes, valores, estilos de vida e formas de se adaptar um ao outro. Esse multiculturalismo é necessário para reconhecer e respeitar as diferenças de cada um e o reconhecimento delas é o ponto de partida para criar a convivência para sujeitos iguais e justos.

McLaren (2000) assume que preparar estudantes e professores para trabalhar em sociedades multiculturais requer pesquisas que desenvolvam questões teóricas e práticas relacionadas à formação pessoal engajadas nessa multiculturalidade, mobilizando-se para desafiar discursos supostamente universais, que incluem estereótipos e silenciamentos e

negam a identidade plural. Defende-se que não é possível pesquisar e pensar a educação multicultural sem questionar o processo de formação do professor.

Em geral, é necessário a mudança de atitude em relação ao currículo, à diversidade e à relação entre eles. O estudante, suas necessidades e peculiaridades devem ser sempre considerados, pois estão no centro de todas as atividades educacionais e escolares. Além disso, as disciplinas devem ser tratadas como entidades sociais, culturais e políticas e, como tal, trazem diversidade ao currículo. Falar sobre diversidade e incluí-la nos currículos de ensino significa, portanto, compreender e reconhecer as lutas, demandas e necessidades de alguns grupos que são esquecidos ou negligenciados.

Para Gomes (2007), integrar a diversidade no ensino exige compreensão política, econômica e social de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar de diversidade e diferença é aceitar os processos de colonização e dominação. O objetivo é entender como, algumas diferenças foram naturalizadas e degradadas e, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. Pretende-se incluir nos currículos, livros didáticos, planos de aula e projetos pedagógicos das escolas o conhecimento produzido por diversos departamentos e ciências, que se articula com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Dessa forma, é responsabilidade do professor questionar valores e preconceitos, bem como criar um ambiente participativo em sua sala de aula. Ele deve estar ciente das diferenças culturais e sensibilizar-se em relação a outras formas de deficiência, como as físicas, étnicas, sociais e religiosas (Maher, 2006).

Atualmente, é evidente a presença de atitudes flagrantemente preconceituosas na sociedade, manifestadas em ações, gestos e palavras. Essa realidade também se reflete no ambiente escolar. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na desconstrução dos padrões que geram desigualdade em diferentes partes do mundo. Conforme apontado por Cardoso (2011) em seu artigo "A Cidadania em Sociedades Multiculturais", a cidadania e o multiculturalismo abordam o problema do preconceito e

da discriminação, buscando uma compreensão mais aprofundada dessas questões e objetivando uma luta mais eficaz contra todas as formas de discriminação.

Ainda segundo Cardoso (2011, p.2)

O problema da cidadania já é reconhecidamente uma das mais significativas questões do nosso tempo. Ele reaparece com esta força, domina as preocupações dos grupos envolvidos com o resgate daqueles que estão excluídos da nossa sociedade e, por isso, ganha uma importante dimensão política, além de se configurar também em instrumento intelectual de bastante força. Atualmente o conceito de cidadania é hoje aceito por todos, mas deve se reencontrar com todas as questões de direitos e deveres que a sociedade começa a colocar.

A multiculturalidade tem ganhado espaço diante dos problemas da sociedade, portanto é de suma importância a existência de políticas públicas que defendam a inclusão é essencial. Os velhos conceitos e preconceitos referentes à discriminação de um povo não têm espaço no século XXI. As pessoas excluídas por motivos de opção sexual, etnia, religião, cultura e por outros motivos estão ganhando mais força e conquistando seu espaço todos os dias.

4.9.1 Diversidade e Inclusão em Sala de Aula

O ambiente escolar deve ser um local seguro sem distinção porém, nem sempre é como se espera. O preconceito de variadas formas presente na sociedade adentra as salas de aula e causa constrangimentos que podem afetar o desenvolvimento social das crianças e o desempenho escolar.

Preconceitos fazem das escolas locais desconfortáveis, quando as crianças vítimas dessa realidade não recebem o acolhimento necessário e o apoio, principalmente, dos professores, para resolver esse problema. Os professores são os principais condutores e incentivadores dos estudantes, ajudam a desenvolver vínculos sociais e a aprender o respeito às diferenças existentes (Araújo, Gouveia e Coelho, 2022).

Nesse contexto de preconceitos, projetos de inclusão são de extrema importância para que todos sejam tratados com igualdade, pois a educação é um bem público e comum, e, por isso, deve ser inclusiva. Estudantes com deficiência auditiva e visual devem ter o apoio de intérpretes, ajudando nas atividades cotidianas. Além disso, há uma variedade de tipos de deficiências, e cada uma delas merece um cuidado especial. Sendo assim, as escolas devem se adaptar aos estudantes, fornecendo adaptações com profissionais qualificados (Araújo, Gouveia e Coelho, 2022).

Seguindo a discussão, a tecnologia pode ser inserida, nesse sentido, como ferramenta auxiliar para os professores e estudantes com deficiência. Pode, desse modo, diminuir as dificuldades de adaptação. Portanto, no que se refere à prática docente, é necessário um trabalho multidisciplinar, envolvendo a equipe pedagógica, a família e toda a comunidade escolar, para conscientizar que toda criança deve ser incluída. O trabalho em equipe é essencial no processo (Lopes, 2022).

A educação inclusiva garante, por lei, o direito de acolhimento de todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Dessa forma, informações pertinentes à política de educação inclusiva, são necessárias para desenhar um processo efetivo e abrangente. Por outro lado, é necessário fortalecer a prática social que estimula a escola, família e estudantes a reconsiderarem seus comportamentos e crenças, para facilitar a formulação de programas e políticas, garantindo não só a educação, mas que as necessidades dos estudantes sejam atendidas (Silveira, Enumo e Rosa, 2012).

A Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), promete “não deixar ninguém para trás”, o que exige, entre outras coisas, educação inclusiva para garantir um desenvolvimento justo e sustentável. No Brasil, o percentual de estudantes deficientes no ensino regular mostra que a inclusão aumentou. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, a taxa de participação passou de 46,8% em 2007 para 85,9% em 2018.

4.9.2 Estratégias Pedagógicas de Inclusão

Ao criar estratégias pedagógicas para promover a inclusão nas escolas, ela estimula a reflexão sobre a necessidade de respeitar a diversidade. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um conjunto de estratégias educacionais elaboradas para atender às necessidades de estudantes deficientes física e intelectualmente.

O Projeto Educativo Individualizado (PEI) é uma ferramenta que se destina a orientar estratégias pedagógicas não apenas para estudantes com deficiência, mas para lidar com alunos que possuem diferentes necessidades educacionais, valorizando cada um individualmente. A construção do PEI deve envolver a participação de especialistas em psicologia escolar e, se necessário, de outros profissionais capacitados para auxiliar os alunos. Por meio do PEI, a escola reconhece cada estudante como um indivíduo único, e diversas estratégias podem ser utilizadas, tais como:

d) Conhecer as necessidades de cada estudante: é importante integrar uma equipe multidisciplinar no acompanhamento e diagnóstico do estudante com deficiência. É a maneira mais importante da escola de responder às necessidades individuais e de fornecer um trabalho eficaz que complemente o ambiente de serviço.

b) Promoção de campanhas de engajamento escolar. Esclarecimento e comunicação eficaz são as melhores formas de combater potenciais efeitos negativos deste processo.

e) Faça avaliações individualizadas: Cada tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizado tem um ritmo de aprendizagem específico. Portanto, as ferramentas de avaliação devem ser adaptadas às suas necessidades e utilizadas para tirar o melhor proveito dos estudantes.

- f) Investimento em tecnologia: salas de aula com recursos multiuso, lousa interativa, aplicativos, netbooks, tablets. Na atual era digital, são muitos os recursos que podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas nas escolas.

4.9.3 Oralidade (Leitura e Escrita) em Populações de Culturas Diferentes

A oralidade é um dos aspectos fundamentais para as relações humanas. Pela oralidade podemos socializar, viver novas experiências, nos conectar no mundo virtual e compartilhar nossos conhecimentos. Já a escrita está inserida na sociedade para facilitar a comunicação de uma forma mais direta, porém, de diferentes maneiras, pois existem diversos tipos de escrita. A oralidade é, geralmente, marcada pela linguagem coloquial (ou informal), enquanto a escrita, está associada à linguagem culta (ou formal) (Soares, 1995)

Desde os primeiros passos as crianças utilizam a forma oral para se comunicar, é pelo som e da fala que elas têm suas primeiras experiências. Quando começam a frequentar a escola, é na educação infantil que a escrita deve ser inserida na rotina das crianças e incentivada – por meio da escrita as crianças começam a contextualizar seus pensamentos, utilizando a norma culta (Goulart, 2006).

Segundo Wolff e Nazari (2009), a escrita sofre mudanças desde suas origens. Os antepassados se comunicavam por símbolos, desenhos e outras formas, as mudanças foram significativas com o passar dos anos. Chegamos ao que, hoje, conhecemos como alfabeto, que são símbolos capazes de formar palavras, frases, textos e que possibilitam às pessoas socializarem e expressar seus pensamentos, da forma mais popular, com gírias e palavras relacionadas à cultura de um povo, até a forma mais culta, quando a partir das normas gramaticais e ortográficas.

Apesar de oralidade e escrita parecerem distantes, a verdade é que as duas se completam. A oralidade facilita o processo de alfabetização, a escrita facilita o registro de informações

relevantes para a humanidade, porém, não estão sozinhas nesse contexto. A fala, também, tem um papel muito importante na educação infantil e no processo de aprendizagem nos próximos níveis de ensino, como no ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio, ensino superior e em todos os aspectos fora do ambiente escolar (Wolff e Nazari, 2009).

O uso da fala é, em seu teor, mais abrangente do que a escrita, o que não quer dizer que seja mais importante, já que, desde a educação infantil, utilizamos ambas para expressar nossos raciocínios. No entanto, para a sociedade, a escrita tem um valor social superior.

A verbalidade é a capacidade das pessoas de transformar pensamentos em palavras, o que dá sentido a ideias, sentimentos, perspectivas e desejos. Embora os humanos tenham uma habilidade genética para falar, ela só se desenvolve quando conectada com outros falantes. Para Vygotsky (1996), o processo de aquisição da fala não envolve, simplesmente, as crianças memorizando palavras repetidas, porém, desenvolve-se em um ambiente onde há muitas oportunidades e interações com adultos e com outras crianças que falam com elas onde elas falam.

Nessa perspectiva, o bebê tem a capacidade de ouvir e emitir sons sem compreensão da comunicação desde o nascimento. Por exemplo, eles usam o choro para expressar desconforto, fome ou até amor. O significado dos gestos feitos pelos bebês é interpretado pelos falantes ao seu redor.

A escola desempenha um papel fundamental ao ensinar às crianças a importância do uso de diferentes formas de linguagem e meios de comunicação. De acordo com Oliveira e Queiroz (2009), nessa fase, a criança expande seu vocabulário de palavras, pois tem a necessidade de compreender melhor os significados associados a elas. Ela percebe que as palavras, que são símbolos funcionais, ajudam a estruturar seu pensamento e se tornam verbais. Segundo Vygotsky (1996), o pensamento verbal e a linguagem racional transformam a fala original em uma função social e histórica. A criança está imersa em uma cultura em que a linguagem já está estruturada e organizada, o que amplia seu

pensamento verbal à medida que ela interage com o ambiente. O significado das palavras está relacionado ao objetivo real que elas possuem dentro do contexto de uso da língua.

4.9.4 Fala e Escrita

O processo de alfabetização começa antes das crianças ingressarem na educação infantil. A consciência fonológica permite às crianças criarem laços com a fala e, conseqüentemente, com a escrita, quando começam a frequentar a escola. É, dessa forma, um processo que vem antes da alfabetização das crianças que contribui diretamente com a fala e a escrita. É importante ressaltar que, a partir do primeiro contato delas com o som das letras e das palavras, elas começam a desenvolver o processo da escrita, em que aprendem a forma correta de colocar as palavras no papel (Soares, 2020).

Para Murrie, Lopes e Louzada (2001) o incentivo da leitura, nos primeiros anos da educação infantil, é essencial para aproximá-las, da maneira mais fácil, à forma correta de expressar os seus sentimentos e, principalmente, de escrever, para saber colocar adequadamente seus pensamentos dentro da norma culta. Apesar disso, alguns fatores culturais podem levar a escrita a divergir da norma culta.

As crianças chegam nas escolas dominando em sua essência a gramática da língua, onde escrevem da forma que falam, tendo uma variação linguística bem expressiva dependendo do contexto social, cultural e familiar em que estão inseridas. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2009, p. 9) “a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto.”

O aprendizado da fala e escrita precede à leitura e necessita de uma dedicação intensiva para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de acordo com a ortografia e com gramática adequadas, porém, sem deixar de lado as experiências linguísticas da fala, que adquiriram da convivência em sociedade. De acordo com Murrie, Lopes e Louzada

(2001), a escola não pode ignorar a complexidade da linguagem de uma criança, sem considerar seu ambiente, família e experiência linguística anterior.

Quando a escola tenta erradicar formas divergentes de linguagem, ela informa ao estudante: eles dizem “incorretamente”, escrevem “incorretamente” e, em acordo, os valores culturais e a linguagem de sua comunidade, estão “errados”. Dessa maneira, a escola apoia o preconceito e a discriminação social. Se a escola tentar substituir a língua que o estudante já fala por outra, a chamada língua cultural, ela falhará.

Dessa forma, a leitura é essencial para a vida o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos na nossa sociedade e é responsabilidade da escola elaborar circunstâncias e interferir para que os estudantes se transformem em bons leitores. Além disso, a leitura tem uma função importante para que os estudantes escrevam bons textos, tendo em vista que o texto escrito, de qualquer natureza, não se dá de maneira natural (Kleiman, 2013).

Para refletirmos sobre as perturbações da linguagem e o repensar dos professores sobre as funções executivas, linguagem oral e escrita na educação indígena, é necessário pensar no desfecho das provas de grande escala que apontam a índices preocupantes, em relação à situação da consciência leitora dos estudantes dos Anos Iniciais. Esse cenário em que se encontra o ensino de leitura e, consecutivamente, se estende à escrita, nas escolas brasileiras, é submetido a práticas pedagógicas ineficientes (Kleiman, 2013).

Sendo assim, a leitura é conhecida como uma prática de construção de sentido, visto que sua principal consequência a cognição. Por conseguinte, o universo cognitivo do leitor é essencial, pois, segundo Koch e Elias (2011), a leitura é uma prática interativa, que exige desenvolvimento da consciência a partir das relações entre os saberes engajados do leitor, memória e informação veiculadas no texto. Os autores não podem controlar o significado do texto, que é construído apenas na interação com o leitor. Por meio do leitor, a interpretação do texto pode ser influenciada por informações relacionadas à diversidade individual, como estimulação, aprendizado de conteúdo, memória de trabalho etc. (Sousa e Hübner, 2015).

A leitura motivada deve, portanto, ser alcançada aos poucos. Discutir os livros revela o que o livro oferece a cada leitor. Assim, as sugestões de leitura surgem de discussões de problemas gerais, carreiras ou dificuldades específicas (Kleiman, 2013).

Os estudantes e os jovens devem, também, conhecer biografias. Como escreveu Souza (1986, p.41), é necessário “angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhe oportunidade de resgate de experiências pessoais [...] em sintonia com as experiências do texto”. Ao estudante almejar que a leitura, por outras além daquelas ofertadas pelos educadores, ocorra sem condicionamentos, livremente, o professor deve trabalhar com textos diversos e adaptados às ocasiões diversas que estejam sendo vivenciadas pelos estudantes. É fato que não existe um único padrão a ser utilizado por todos, mas se faz necessário apresentar como o professor pode analisar esses textos para formar a competência leitora (Sousa e Hübner, 2015).

4.9.5 Oralidade e Escrita: A Literatura Infanto-Juvenil

Instruir as crianças e adolescentes sobre a importância da oralidade e da escrita na literatura é um processo de constante desenvolvimento que deve ser ensinado desde os primeiros anos de escola, assim, despertando nos estudantes o apreço em relação aos textos literários. Colabora-se para a formação crítica, reflexiva e afetiva em virtude dos assuntos inseridos na sociedade.

A literatura infanto-juvenil tem papel fundamental na alfabetização e formação dos estudantes, podendo ser aplicada em prol do ensino, como forma de reflexão e, ao mesmo tempo, com o objetivo de divertir. Segundo Vygotsky (1996), a linguagem ajuda as crianças a direcionar o pensamento, pois elas compreendem a vida por meio do imaginário. Freire (1993) aponta que as escolas devem promover a leitura e a escrita durante a vida escolar e que aprender não é um fardo, e ler, um dever; mas fonte de alegria.

Ao mesmo tempo em que a oralidade e a escrita na literatura têm o poder de instruir sobre as práticas gramaticais e assuntos relacionados aos ensinamentos escolares, podem desenvolver sentimentos de curiosidade, diversão, afeto e magia, além de ser um processo de socialização para as crianças e adolescentes. Para Zilberman e Lajolo (1982), a literatura infantil realiza sonhos, é um ótimo meio de ensino-aprendizagem, crescimento infantil, alegria e magia. A saber, a fala das crianças nas fases iniciais da aprendizagem tem uma função formativa e social.

Portanto, pode-se concluir que, além de ter o papel de instrução, a literatura infanto-juvenil deve divertir e proporcionar experiências novas, sendo uma forma de desenvolver o imaginário e despertar a curiosidade, ajudar, nas atividades cotidianas, a ter opiniões a respeito de assuntos que envolvem a sociedade.

4.9.6 Escrita e a Educação Infantil

Aprendizagem da escrita, na Educação Infantil, consiste em ensinar boas práticas para as crianças, no processo de alfabetização. Inserir-las no mundo da alfabetização necessita de cuidado e proporciona experiências que possibilitam o contato a leitura e a escrita. Ouvir o som das letras, das palavras, observar textos e inserir os estudantes na literatura infantil, a fim de incentivá-los no aprendizado da escrita, é algo que desenvolve a imaginação e amplia os conhecimentos sobre o mundo em que estão inseridos (Goulart, 2006).

Inicialmente, surgem rabiscos e desenhos, como forma de escrita espontânea. Logo, é basilar que os professores incentivem os estudantes a escrever e os estimulem, fazendo atividades em que possam expressar seus conhecimentos usando palavras e demonstrando seus sentimentos por meio do que podem descrever e contextualizar. Diante disso, o processo de alfabetização se inicia na Educação Infantil, na medida em que é ofertado aos alunos a oportunidade de ter experiências que envolvam o universo da escrita e da leitura.

4.9.7 Diferenças entre Fala e Escrita

Para diferentes autores, a fala e escrita possuem características distintas. Nesse sentido, eles discorrem em uma perspectiva dicotômica, ou seja, a fala e a escrita são tomadas sob duas modalidades diferentes, que evoluem de acordo com a evolução da humanidade e da tecnologia. Marcuschi (2008) esquematiza as diferenças apontadas por esses autores:

Quadro 2: Dicotomias escritas

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Fonte: Marcuschi (2008)

Embora o conhecimento sobre a fala e a escrita apontem diferenças, não podemos dizer que uma forma esteja errada e a outra, certa. Não podemos dizer que a fala – por ser mais informal – é fragmentária, variável e desorganizada, pois, apenas tem a flexibilidade de assumir diversas formas de organização, de acordo com o gênero, meio na qual o falante está inserido e situações sociais. Também, não podemos afirmar que a escrita segue apenas uma forma, pois, os meios de comunicação mudaram e evoluíram, e a escrita tomou formas variadas, depois do avanço dos meios sociais e da tecnologia (Marcuschi, 2008).

4.9.8 Linguagem

A linguagem é considerada um objeto histórico-cultural, pode-se compreendê-la como instrumento de comunicação. Na infância, a educação linguística é necessária para o aprendizado das crianças, assim, esse período, de participação das escolas, inserindo as

formas de linguagem na Educação Infantil e no Fundamental I, é um momento crucial para esse aprendizado, pois, é quando as crianças estão na fase da curiosidade e expressam a vontade de explorar e conhecer coisas e palavras novas e, por consequência, aprendem a se expressar melhor (Mello, 2007).

Segundo Faria (2002), compreender a linguagem é uma forma de as crianças assimilarem o meio em que estão inseridas, tanto as condições orgânicas da fala, quanto as da norma culta. Dessa maneira, aos poucos, a criança utilizará as palavras como instrumento para a comunicação.

Como resultado, percebe-se que a linguagem é tanto uma função, quanto uma habilidade adquirida. A função da linguagem é orgânica, no sentido de que todo ser humano que possui um aparelho fonológico apropriado, em um ambiente orgânico apropriado, é capaz da fala. A habilidade adquirida da linguagem é a progressiva apreensão dos sistemas de linguagem simbólica de uma criança, por meio da interação com seu ambiente, que ocorre durante a sua infância. Há uma diferença entre aprendizagem e linguagem, em que a primeira leva ao movimento ou ao enfeitar-se, ambos universais entre os seres humanos e etapas necessárias no desenvolvimento biológico. A aprendizagem de línguas é uma habilidade cultural que está ligada à infância; línguas étnicas, de culto e populares são produtos das pessoas que compõem uma cultura (Suzin, 2014).

4.9.9 Linguagem e Comunicação

O processo de aprendizado por meio da linguagem estabelece as relações existentes, não só entre as comunidades e a cultura, mas, também, em sala de aula. Desenvolver e incentivar as crianças a ler e escrever agrega valor e conhecimento, para que a sociedade futura tenha um melhor desenvolvimento social, pois a linguagem humaniza a sociedade. Isso acontece, porque é pela linguagem que as crianças aprendem desde cedo a expressar seus sentimentos e pensamentos, tornando-se adultos conscientes, seguros de si e prontos para enfrentar problemas da vida (Soares, 2020).

Além do incentivo escolar, o apoio da família e das pessoas ao redor das crianças é fundamental para estabelecer e ensinar bons hábitos aos pequenos. Bons hábitos são importantes para que a sociedade evolua em sua plenitude e, principalmente, em questões sociais. A falta de informação e o desinteresse por conhecimento transformam a evolução, que deveria ocorrer, constantemente, em transgressão, fazendo com que ocorra o efeito inverso do que é esperado da sociedade. Há algum tempo, o acesso à informação era escasso e, por isso, alguns problemas sociais surgiam. Porém, atualmente, tais retrocessos são inaceitáveis, já que o acesso à informação e ao conhecimento é facilitado, graças à evolução da tecnologia e do diálogo, quebrando tabus antes ignorados (Goulart, 2006).

Tanto dentro das escolas, quanto no contexto social em que estão inseridos, alguns diálogos devem começar a acontecer e devem ser apresentados às crianças. Utilizar formas de comunicação mais atuais, que chamem a atenção dos estudantes, é uma maneira de ensinar e fazê-los compreender melhor questões que, em muitos casos, são importantes para a sociedade.

4.9.10 Funções da Linguagem

Para entender como a comunicação funciona, é necessário, primeiro, compreender as funções da linguagem. Segundo Roman Jakobson (1980), existem seis funções, as quais são:

- **Função Referencial:** busca transmitir informações objetivas sobre a mensagem. Essa função predomina nos textos de caráter científico e nos textos jornalísticos.

- **Função Poética:** quando a mensagem é elaborada de forma inovadora e imprevista, é capaz de despertar no leitor prazer estético e surpresa.

- **Função Fática:** Usada como forma de chamar atenção, essa função tem objetivo de verificar e fortalecer sua eficiência. Costuma estar presente em determinadas ligações telefônicas ou conversas por escrito.

- **Função Conativa:** Essa função está fortemente relacionada com anúncios publicitários, com o intuito de chamar atenção do receptor.

- **Função Emotiva:** O eu-lírico mostra-se de maneira muito evidente. Na 1ª pessoa, mostra-se como função capaz de expressar as emoções das pessoas.

- **Função Metalinguística:** Utiliza-se a língua para falar da língua, o texto de texto, a poesia da poesia. A linguagem fala sobre si mesma.

4.9.11 Níveis da Linguagem

De acordo com alguns autores, existem dois níveis de linguagem, a coloquial e a culta. O nível coloquial caracteriza-se por um processo de comunicação mais livre e permite maior variação e liberdade na colocação das palavras. Na linguagem coloquial, os indivíduos costumam usar gírias e expressões que estão acostumados a ouvir, no meio em que estão inseridos, o que não se pode dizer que seja um nível ou colocação errada da fala e da escrita. Porém, podem causar variações, fazendo surgir 3 diferentes níveis da linguagem, o regional, as gírias e a linguagem vulgar.

A linguagem regional são expressões cultivadas da cultura de um povo, caracterizada por diferentes regiões do Brasil. As gírias são criadas por um povo, geralmente, pelos mais jovens, que modificam as palavras de geração em geração. Por sua vez, a linguagem vulgar, considerada o oposto da linguagem culta, é vista como precária, de um vocabulário precário, sem estrutura gramatical. Já a linguagem culta, outro nível da linguagem, seria ordenada pela gramática e pela ortografia, não sofre alterações na fala e é escrita corretamente, mantendo a coerência e a coesão das palavras, frases e textos.

4.10. Os Processos de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental

4.10.1 Educação Infantil X Ensino Fundamental I

A vida escolar dos estudantes começa na educação infantil e segue para o Ensino Fundamental que é uma continuação da Educação Infantil, porém, nem sempre é visto dessa forma. O projeto de formação deve identificar as características de cada fase e, ao mesmo tempo, ter em conta as semelhanças que fazem com que as três fases de formação desenvolvam o mesmo nível de formação. Ter essa noção de que um nível educacional continua o outro prepara melhor as crianças para os novos desafios que terão no ambiente escolar e as ajuda a amadurecer, sabendo que, para se desenvolver, é necessário ter disciplina e interesse nos estudos (Bortoni-Ricardo, 2004).

O impasse da transição da educação infantil para o ensino fundamental causa desencontro entre as informações da cartilha escolar e aos interesses que as escolas têm de dar continuação ao aprendizado dos estudantes. Tais desencontros são causados por inúmeros fatores, mas, principalmente, por falta de políticas públicas e diálogo entre os níveis.

Neves (2009) afirma que a falta de diálogo na organização do sistema educacional brasileiro nos dois primeiros níveis do ensino fundamental, reflete-se no processo de desacordo que as crianças vivenciam ao passar da educação infantil para o ensino fundamental. Os dados sobre as experiências das crianças na transição entre os dois

segmentos obtidos destacaram a necessidade de uma melhor integração entre a educação infantil e a escola primária, ambas dimensões fundamentais da aprendizagem infantil.

De acordo com Salgado e Jobim e Souza (2009), nos mais diversos jogos, brincadeiras e experiências lúdicas, as crianças consomem brinquedos, objetos, informações, imagens, textos e, concomitantemente, combinam esses elementos e criam novas conexões entre eles, por meio dos quais outros sentimentos e informações são construídos e compartilhados.

Na sociedade contemporânea, os desafios para manter a continuidade da educação infantil para o ensino fundamental ainda são visíveis. A educação infantil é vista como a fase em que as crianças vão à escola apenas para brincar. Para muitos, isso pode parecer algo que não interessa e não as faz aprender. Contudo, na verdade, os brinquedos são um mundo de oportunidades para as crianças interagirem umas com as outras, aprenderem a ter conexão e desenvolverem algumas atividades do cotidiano. Desta forma, os brinquedos fazem parte da prática educativa no cotidiano da educação infantil. Em relação à importância do brinquedo, Brougère (1997) destaca que um brinquedo tem um forte valor cultural, se definirmos cultura como significados criados pelo homem. Percebemos o quanto rico é em termos de significados que nos permitem compreender uma determinada sociedade e cultura.

4.10.2 Educação Infantil X Ensino Fundamental I: Mudanças

O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental I é uma fase de mudanças para as crianças e para os pais e professores. Os medos dessa fase de desconhecimento afetam os estudantes e os pais. Novas classes, novos professores, conteúdos mais complexos, mais autonomia nos estudos e mais exigência nas avaliações, causam empolgação, mas, também, insegurança pelo novo.

Buscar uma forma saudável de lidar com essas mudanças é fundamental para encorajar e incentivar os estudantes a encarar as mudanças com mais tranquilidade, o que pode demorar ou ser um processo de adaptação rápido, pois, isso sofre uma variação de criança

para criança. Quando falamos do novo, imaginamos uma série de desafios que possam ocorrer: mais cobranças, atividades mais difíceis, avaliações mais complicadas, mas o que parece algo ruim, na verdade, ajuda os estudantes a começarem a enfrentar a adolescência e terem consciência do que está por acontecer (Araújo, Araújo e Gouveia, 2022).

Na infância, as crianças aprendem suas primeiras responsabilidades, o que pode ajudar ou afetar na formação social dos pequenos, se as cobranças forem maiores e feitas de forma errada. As crianças têm capacidade afetiva, emocional e cognitiva, por isso, as avaliações nessa fase devem considerar seu desenvolvimento de forma apropriada. Não basta colocar em pauta somente o desempenho escolar. Outras exterioridades devem ser observadas, para que a avaliação seja o mais aperfeiçoada possível.

4.10.3 Professores no Ensino Fundamental e na Educação Infantil

Os professores da educação infantil e do ensino fundamental têm um papel basilar e assíduo na vida das crianças. O incentivo e a dedicação dos professores nos primeiros anos estimulam as crianças a aprenderem a ler, escrever e fazer atividades mais complexas.

O ensinamento dos professores nessa fase das crianças tem impacto em toda sociedade atual e futura, pois participam efetivamente do processo de formação de pequenos cidadãos. Além de ensinar os processos básicos da escola, ensinam, também, o convívio social, que auxilia as crianças no desenvolvimento educativo, formando uma sociedade mais capacitada para entender as questões sociais e os efeitos da educação para a sociedade.

Estimular as crianças a entenderem seu papel na sociedade é fundamental para o autoconhecimento. Desse modo, as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula são uma forma de interação e ajudam as crianças a se desenvolverem.

4.10.4 Valorização dos Professores

O trabalho dos professores nos primeiros anos da educação infantil e ensino fundamental I é extrema importância para o aprendizado e para a formação das crianças. Apesar disso, em muitos casos, e principalmente no Brasil, os professores não são valorizados como merecem, não recebem boa remuneração e, frequentemente, não têm material didático adequado para ministrar as aulas. Valorizar os professores é o primeiro passo para garantir educação, pois, sendo bem remunerados, valorizados e tendo uma boa estrutura material, os profissionais têm mais empenho em trabalhar e ensinar.

A valorização dos professores passa pela autonomia. Com o avanço da tecnologia, eles têm mais autonomia para enviar atividades e explicações sobre as aulas. Desse modo, a percepção e a estrutura das aulas vêm se reformulando, progressivamente, para alcançar o nível dos estudantes que estão constantemente conectados. Com isso em vista, o apoio da sociedade é essencial para atos de mudanças.

Seguindo a discussão, profissionais qualificados e atentos às novas tecnologias auxiliam e facilitam o aprendizado dos estudantes, tanto nas escolas particulares, quanto nas públicas. No Brasil, o acesso à educação de qualidade nas escolas públicas ainda é bastante escasso. Para adequar a educação pública aos tempos modernos, é preciso democratizar, verdadeiramente, o ensino e proporcionar oportunidades de inclusão social que, realmente, promovam o aprendizado. Como exemplo, é importante valorizar a profissão docente, incentivando a operacionalização de novas práticas pedagógicas baseadas no ensino inclusivo e respeitando o conhecimento e a diversidade do estudante. Para Teixeira (1999), “A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. E por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos.”

Ter autonomia e ajuda para direcionar os caminhos por onde devem seguir é essencial para os estudantes aprenderem a ponderar os prós e contras de suas atitudes e, com isso,

estruturarem suas decisões com maior assertividade e consciência. Compreender e agir sobre si mesmo e sobre o ambiente em que se vive e se está inserido é importante para a construção de uma identidade pessoal, para a transição da infância para adolescência e, depois, para a vida adulta. Assim, Freire (2010, p. 16) descreve que a escola deve estar pautada em um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando”. Nas palavras de Freire (2010, p. 26), “o professor deve exercer a prática docente para que os estudantes tenham autonomia para aprender sem pressões, compreender o meio em que vivem e saber tomar decisões sobre questões sociais e pessoais”.

4.10.5 Educação e a Pandemia

O ambiente escolar é essencial no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Com a chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil, algumas mudanças bruscas foram necessárias não só nas escolas, mas em todos os ambientes compartilhados. A pandemia impactou a todos de diversas formas, porém, principalmente, a educação infantil e o ensino fundamental I, que necessitam de contato para melhor se desenvolverem.

Com a necessidade de mudanças, os discentes e professores tiveram que se adaptar à nova realidade e usar a tecnologia ao seu favor. O aprendizado remoto foi adotado durante o ano letivo, e muitas dificuldades foram encontradas, pela falta de estrutura das escolas, no fornecimento do material necessário para os estudantes, e pelo acesso à internet, que muitas comunidades não têm.

Segundo a pesquisa, realizar reuniões virtuais para planejar, coordenar e monitorar as atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais. Em seguida, o plano de aula é reorganizado ou ajustado para priorizar determinadas habilidades e conteúdo.

A suspensão das atividades presenciais em mais de 2.600 escolas públicas no Brasil, devido à infraestrutura inadequada, forçou a implementação de estratégias de ensino-

aprendizagem não presenciais. Quando presenciais, as aulas foram suspensas, dificultando o progresso dos estudantes pela falta de acesso à internet.

A Fundação Abrinq (2021) realizou levantamentos significativos para evidenciar a desigualdade existente nas políticas públicas relacionadas às escolas e a situação de vulnerabilidade social que afeta as crianças desde cedo. Esses levantamentos revelam o impacto da pandemia na educação e os dados demonstram uma desigualdade evidente, que gera instabilidade no processo de aprendizagem. Segundo o Ministério da Educação (MEC), as fragilidades presentes na estrutura social do Brasil agravaram ainda mais esse cenário para as famílias que já se encontravam em situação de vulnerabilidade antes da pandemia.

O período pós-pandemia prevê que muitas ações e métodos de ensino sejam adotados fora de sala de aula, mas, para que o ensino remoto continue, é preciso mais investimento na educação, fortalecimento das escolas públicas, profissionais capacitados e valorizados para acompanhar o desenvolvimento das crianças e um novo plano e cartilha escolar, que contemplem os assuntos importantes em sala de aula, mas também os assuntos sociais. Além disso, é necessário que as entidades e as autoridades responsáveis pela educação forneçam os materiais adequados para o ensino remoto, como computadores e acesso à internet de qualidade.

4.10.6 O Papel do Professor

Trabalhar com os estudantes indígenas na escola é fazer com que o país tome consciência das riquezas, da multiculturalidade, ou seja, conhecer as suas raízes, possibilitando ao estudante ter momentos de conhecimento das várias culturas e dos costumes. Em destaque, isso deve ocorrer no Brasil, que mostra uma rica cultura, procurando seu reconhecimento, progresso, preservação, precaução (Marcilino, 2014).

Durante o percurso da educação escolar, à medida que os povos indígenas reivindicaram seus direitos na escola, o ambiente que antes era marcado pela rejeição e exclusão de suas

identidades transformou-se em um espaço de interações interculturais, fundamentado na interculturalidade e na autonomia política das culturas indígenas (Marcilino, 2014, pp.3-4).

[...] a interculturalidade acontece quando garantimos que a escola seja um espaço de reflexão em que os povos indígenas possam, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de integrar os processos educativos de cada povo, ser administrada segundo os parâmetros específicos das leis que a regem.

Uma escola com responsabilidade social no desenvolvimento do indivíduo como ser histórico e político deve promover a autonomia das etnias indígenas, pois vincular novos princípios à formação de professores interculturais e não indígenas é essencial. Assim como é essencial orientá-los a atuar de forma crítica, informada e responsável no contexto intercultural e sociolinguístico a que pertencem, capacitando-os a atuar como mediadores de uma educação diferenciada, a responder aos anseios das comunidades indígenas e não indígenas e a fortalecer o respeito às diferenças e garantias do cumprimento da legislação existentes (Marcilino, 2014).

No decorrer do processo educacional, à medida que os povos indígenas pleitearam seus direitos dentro do contexto escolar, ocorreu uma mudança significativa no ambiente que antes os rejeitava e excluía de suas identidades. Esse espaço passou a ser caracterizado por interações interculturais, baseadas nos princípios da interculturalidade e na valorização da autonomia política das culturas indígenas (Marcilino, 2014, pp.3-4).

Entretanto, a escola é lugar com diferentes doutrinas, costumes, rotinas, princípios e opiniões, é um ambiente transcultural, onde um ou mais grupos étnicos se encontram. Assim, em seu trabalho pedagógico com o estudante original, os professores devem considerar a interculturalidade para retrabalhar em sala de aula (Marcilino, 2014).

Os professores precisam de formação especial para trabalhar com os estudantes indígenas nas escolas urbanas e rurais, porque, quando saíram da escola, tiveram pouca formação nesse aspecto particular. Para um professor identificar e desenvolver uma pedagogia onde a diversidade cultural esteja no cerne da escola, precisa de um ensino de qualidade, que tenha diálogo e passos reflexivos para compreender a educação indígena; que perceba os

estudantes indígenas, permitindo-os estudar em instituições urbanas e rurais que aceitem, conheçam, ouçam e os valorizem como tal, com o objetivo de capacitá-los como cidadãos para aprender a fortalecer sua identidade e, em consequência, ampliar sua atividade etnocultural, independentemente de raça, cor, religião ou classe social (Marcilino, 2014).

Segundo Marcilino (2014), o professor precisa de ensino de qualidade para introduzir e promover um trabalho pedagógico com pluralismo cultural no ambiente escolar, também, para introduzir discussões e debates para redefinir a educação indígena e para garantir que os estudantes indígenas possam adquirir conhecimentos em instituições de ensino urbanas em que são esperados, aceitos e valorizados como tal, com o objetivo de aprofundar sua formação como cidadãos, fortalecendo sua identidade cultural.

Ainda de acordo com Marcilino (2014), os povos indígenas lutam por uma escola diferenciada, que reconheça sua cultura e tenha professores capacitados para transmitir conhecimentos. Esta preocupação é voltada aos professores indígenas, para trabalhar em suas comunidades, e não à formação de professores não indígenas, para melhorar o trabalho de qualidade com os estudantes indígenas nas escolas urbanas.

Desse modo, os docentes precisam de um conhecimento específico, principalmente, na formação inicial, que propicie ao professor o aperfeiçoamento e o estudo das possibilidades de trabalho com os estudantes indígenas em instituições escolares urbanas, pois tiveram um ensino escasso, academicamente falho. Dessa maneira, os obstáculos dos profissionais são enormes, por não saberem como trabalhar com a diversidade cultural. Regularmente, com o educando indígena, mudam a situação, afirmando que os estudantes chegam despreparados para o ensino fundamental, que têm atribuições com a socialização e dificuldades de aprendizagem, mesmo sabendo que, às vezes, quando o estudante chega a uma escola onde não encontra alunos pertencentes a comunidade, sente-se excluído, constrangido, intimidado, o que dificulta a socialização com os demais (Cavalcante, 2003).

É basilar que o professor, no seu fazer pedagógico, vá constituindo repertórios e descobrindo o mundo à sua volta, pois, no compartilhamento da cultura, vai, também,

construindo sua autonomia na aprendizagem compartilhada, por meio de experiências, proporcionando atividades lúdicas e diálogo com o outro, em uma participação de construção de conhecimento e troca de saberes entre todos (Cavalcante, 2003).

Com base no exposto, a pesquisa desse professor deve consistir em um processo contínuo, que se cria, inventa e se reinventa cotidianamente na comunicação, cujo símbolo deve ser o compromisso, justamente ético, da construção de um espaço onde as pessoas possam conviver com diversidade. Um professor deve desempenhar um papel importante na transmissão de conhecimento de partes do currículo para seus estudantes nativos (Cavalcante, 2003, p.22):

[...] Os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

É extremamente importante refletir sobre os métodos de ensino dos professores e propor conferências, seminários e pesquisas educacionais que promovam a troca de experiências para atividades informadas e responsáveis na educação intercultural. Nesse sentido, é necessário e urgente implementar políticas nacionais voltadas à educação dos indígenas, assim como, às escolas estaduais e municipais, para implementar uma abordagem pedagógica multifacetada, que atenda às necessidades dos estudantes indígenas nas escolas urbanas, crianças e jovens de todos os anos. Todavia, os indígenas não possuem professores qualificados para trabalhar com essa realidade (Marcilino, 2014).

No decorrer dos anos, importantes conquistas legais foram notadas, mas, considerando as realidades da escolarização indígena em cada país, deixaram desconhecidos os processos de ensino e aprendizagem dos povos indígenas nas escolas urbanas, distante das aldeias. Os professores devem possuir uma visão simplista do aspecto intercultural em sua prática pedagógica docente e aprofundar o olhar sobre o pluralismo cultural em sala de aula. Segundo Freire (2006, pp. 41-42), o interculturalismo aborda “[...] pontos de vista reducionistas, mas devem ser precedidos de questionamentos que sustentam uma teoria pedagógica específica da diversidade e sua relação com a identidade [. . .]”, e abordar

essa questão requer pesquisa de conteúdo contínua, utilizando fontes teóricas e metodológicas para capacitar o professor a fazer seu trabalho, para construir uma relação com os estudantes indígenas no ensino e na aprendizagem, nas escolas urbanas.

Dessa maneira, o docente, ao atuar nessa concepção de ensino, pode desenvolver aulas que abrangem conhecimentos diversificados, construídos pelos estudantes indígenas, e destacar que a interculturalidade abre portas para reconhecer o envolvimento e a interrelação entre as diversas culturas que compõem a escola. O Brasil vem se destacando ao longo da história no avanço de uma educação inclusiva, com políticas públicas que garantam o direito das comunidades indígenas. Porém, ainda há muito a melhorar, para que, de fato, tais pessoas alcancem o objetivo de estarem inseridas no âmbito da educação, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação, exclusão e segregação.

CAPÍTULO V. METODOLOGIA: OS TIPOS DE PESQUISA E RESPECTIVOS INSTRUMENTOS

Este capítulo apresenta o estudo de abordagem qualitativa, o método de investigação inquérito por entrevista, que se efetivou com a intenção de contribuir com reflexões sobre Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima: Perturbação de linguagem, o repensar das funções executivas, linguagem oral e escrita.

Nesta tese, ganha destaque a Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima: perturbação de linguagem, o repensar das funções executivas, linguagem oral e escrita, pelo que se parte da seguinte questão: Como acontece o método de desenvolvimento da alfabetização, no aprendizado da linguagem oral e da escrita, pelos estudantes indígenas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no município de Boa Vista, estado de Roraima?

O que se objetiva, para responder à questão:

- Compreender como espelham as funções executivas no cotidiano dos estudantes indígenas, matriculados na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no município de Boa Vista, estado de Roraima;
- Identificar os fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas dos estudantes indígenas, matriculados na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Município de Boa Vista, estado de Roraima;
- Identificar as implicações dos fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas dos estudantes indígenas, matriculados

na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Município de Boa Vista estado de Roraima.

Neste capítulo, realiza-se o enquadramento metodológico deste estudo, pelo que se discorre acerca dos métodos de recolha e análise dos dados, incluindo a apresentação dos instrumentos utilizados. No primeiro subcapítulo, apresenta-se a abordagem metodológica qualitativa. No segundo subcapítulo, apresenta-se e discute-se a entrevista semiestruturada como método de coleta de dados utilizado. O terceiro subcapítulo descreve e fundamenta a análise de conteúdo das entrevistas. Destaca-se que as questões éticas envolvidas no estudo são abordadas pela relação com os processos e instrumentos de recolha e análise de dados, nos subcapítulos respectivos.

5.1. Abordagem Metodológica

Parte-se do pensamento de que, no campo da pesquisa em educação, existem objetos de estudo bastante complexos. Para compreender tal complexidade, os quadros de referência paradigmáticos têm que ser focados, evidenciados, porque dão direção à pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa consiste em um estudo sistemático, controlado e crítico, buscando apresentar fatos, dados, relações ou leis em distintas áreas do conhecimento. É próprio da natureza humana entender a tarefa de agrupar dados imprescindíveis à resolução de uma problemática estabelecida.

Levando em consideração essas reflexões, este estudo utiliza-se de uma trajetória qualitativa para a recolha e a análise de dados. Enfatiza a interação entre a investigadora e os participantes da investigação, apoiada na linguagem, no registro e na interpretação de dados. Interessa-se mais pelo processo da tradução das expectativas em práticas, métodos e interações cotidianas na metodologia aplicada em sala de aula, e enfatiza as características da escrita para a descrição dos resultados, em detrimento da quantificação dos mesmos (Bogdan e Biklen, 2010; Bryman, 2012).

Este estudo constitui-se como uma investigação exploratória (Silveira e Córdova, 2009), assente num paradigma qualitativo de investigação em educação (Ludke e André, 1986)

que se orienta por um padrão da pesquisa delineada como fenomenológico interpretativo (Amado, Costa e Crusoé, 2014) e se efetiva, do ponto de vista do procedimento de coleta de dados, por meio de entrevistas, e do ponto de vista da análise dos dados, como uma análise de conteúdo (Bardin, 2015).

Trata-se de um estudo exploratório por constituir-se de um procedimento da pesquisa científica que estabelecem pela finalidade de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Silveira e Córdova, 2009, p.37), podendo abranger pesquisas bibliográficas, “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (idem) ou “análise de exemplos que estimulem a compreensão” (idem).

A pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender, retratar, detalhar, descrever e explicar os eventos sociais de maneiras diversas, por meio da análise de experiências, investigação de comunicações e interações em andamento, e exploração de documentos ou características relacionadas ao tema da pesquisa (Flick, 2009).

O método de investigação inquérito por entrevista, na perspectiva interpretativa, pareceu adequado, face ao objeto, do ponto de vista empírico, desta investigação. De acordo com Bourdieu (2001, p.24), “as opções técnicas mais ‘empíricas’ são inseparáveis das opções mais ‘teóricas’ de construção do objeto”, sendo que é “em função de uma certa construção do objeto que tal método, tal técnica de recolha ou análise dos dados (...) se impõe.” Bogdan e Biklen (2010) consideram que a abordagem realizada na pesquisa por meio da entrevista possibilita ao pesquisador caracterizar, detalhar um acontecimento no âmbito, por meio da captação de pensamentos, de significados e dos estados subjetivos dos envolvidos, ou seja, categorias e subcategorias. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de entender as concepções e os pontos de vista dos participantes sobre determinado assunto. O principal interesse destes estudos não é generalizar, mas, antes, particularizar e compreender os participantes e os acontecimentos na sua complexidade e singularidade.

5.2. Processo de recolha de dados

O presente estudo foi realizado dentro do paradigma qualitativo, teve como metodologia de recolha de dados a entrevista, para caracterizar as opiniões de professores sobre a Educação Escolar Indígena no estado de Roraima: perturbação da linguagem, o repensar das funções executivas, linguagem oral e escrita.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010, p.134), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

No que diz respeito à investigação, o auxílio da técnica da entrevista foi de grande valia, diante da necessidade de responder como acontece o processo de desenvolvimento da alfabetização, no aprendizado da linguagem oral e escrita, pelos estudantes indígenas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no município de Boa Vista, estado de Roraima.

Dessa forma, para que ocorresse a recolha dos dados, inicialmente, a pesquisadora procedeu após a autorização da Secretaria Municipal da Educação e do Líder Indígena, com denominação de Tuxaua. A pesquisadora visitou 5 comunidades, ou seja, Comunidade Campo Alegre, Comunidade da Ilha, Comunidade do Morcego, Comunidade do Milho e Comunidade Serra da Moça, em que percorreu trajeto de carro e balsa de 500 km para ir e de 500 km para voltar, totalizando 1000 km percorridos; realizou palestra de 30 minutos para 31 professores, que se prontificaram a responder a entrevista. Porém, obteve a resposta de 20 participantes.

É importante ressaltar que todos os participantes foram receptivos, colaborativos, e as entrevistas foram produtivas, com grandes contributos em relação à temática pesquisada.

Com base nos objetivos da pesquisa, foi construído o guião da entrevista, dividido em categorias e subcategorias, conforme descrição abaixo, com os seguintes tópicos:

1 – Caracterização do entrevistado contemplando: dados demográficos (idade, sexo), formação acadêmica.

- 2 – Funções Executivas.
- 3 – Educação Inclusiva.
- 4 – Ensino, aprendizagem, avaliação.
- 5 – Perturbações dentro da subcategoria oralidade, leitura, escrita.

5.3. Processo de análise de dados

Os materiais obtidos para esta investigação foram as entrevistas com 20 professores de 5 comunidades: Comunidade Campo Alegre, Comunidade da Ilha, Comunidade do Morcego, Comunidade do Milho e Comunidade Serra da Moça.

Após o recebimento das entrevistas, foram feitas as transcrições das entrevistas e, por uma questão de preservação do anonimato, os entrevistados foram identificados substituindo-se os nomes por siglas, como: PROF1 até PROF20. As transcrições das entrevistas foram depois sujeitas a uma análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011), é uma técnica de descrição objetiva e sistemática, que interpreta materiais empíricos através da categorização das informações. Segundo Bardin (2011), as categorias se formam pela classificação de elementos, com a investigação do que há de comum entre eles e associando-os às informações.

Bardin (2011, p.37) esclarece que a análise de conteúdo:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto [...] (Bardin (2011, p. 37).

A análise de conteúdo pode ser realizada, também, em imagens e sons, e a condução da análise de conteúdo pode ser feita de diferentes maneiras, pois não existe uma regra a ser cumprida para se chegar ao fim do processo. Assim, o pesquisador tem diferentes possibilidades para realizar a análise e responder seu objeto de pesquisa.

Tendo em vista as diversas possibilidades para realizar a análise de conteúdo, optou-se por tomar como balizadora a técnica proposta por Bardin (2011), para realizar a análise

de conteúdo nas entrevistas realizadas e para realizar análise de conteúdo nas categorias e subcategorias.

A partir dos assuntos desenvolvidos, definiu-se as categorias contextuais e, em seguida (após a leitura e releituras das entrevistas), as subcategorias. Esse foi o direcionamento da análise usada, abrangendo um conjunto de categorias e subcategorias que dão aos dados destaque, relevância, e foram fundamentadas, na interpretação de um conjunto de relatos elaborados por todos os participantes, que expressaram as suas visões/perspectivas acerca das questões abordadas e as suas opiniões, apontamentos e reflexões sobre elas.

Para a análise de conteúdo, foram analisadas as respostas dos professores participantes, em que são sintetizadas as categorias e as subcategorias de análise, estas expressam os dados coletados junto aos entrevistados, que foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico. Dessa forma, isso contribuiu com uma melhor construção e apresentação dos resultados da investigação, o que ajuda na compreensão do objeto abordado.

5.4. O olhar do pesquisador no campo nas escolas indígenas no estado de Roraima

Após a liberação da autorização da Plataforma Brasil e da Secretaria Municipal de Boa Vista, estado de Roraima, do Conselho de Saúde de Brasília e de todos os conselhos responsáveis pela área indígena, ainda foi necessária a obtenção de uma autorização de um tuxaua. Este é o representante legal e local das comunidades indígenas. A sua função é fazer o acompanhamento das comunidades compostas por escolas e eventos.

Nesse sentido, fez-se necessário o contato e a averbação para liberações com esse representante, que analisa as propostas apresentadas, verificam se trará benefícios para a comunidade e, caso ele perceba a necessidade, então o acesso é liberado. Caso contrário, é vetado e não se realiza a parceria.

Para uma melhor compreensão de quem são os Tuxauas, estes são as pessoas contratadas pela FUNAI, para representar e cuidar das comunidades. Esse grupo recebe salário, pois as comunidades não podem fazer o que querem, e os Tuxauas participam de todas as decisões que precisam ser tomadas. Pode-se citar como exemplo as escolas visitadas, em que se foi comentado, após a apresentação da proposta e do projeto ao diretor, que não era possível desenvolver a pesquisa antes de falar com o Tuxaua. Houve comunidades em que o Tuxaua não foi receptivo à proposta e, nesses termos, a insistência não gera nenhum fruto. Mas, ainda assim, foi possível desenvolver a pesquisa, sem maiores problemas, sendo possível contar com a participação de um Tuxaua. Este elogiou a forma como se está desenvolvendo o estudo, destacando a importância e o interesse para a comunidade.

Muitos professores são escolhidos pelos Tuxauas após terem seus comportamentos observados. Eles notam como as pessoas lidam com a comunidade, sendo, assim, indicados para ministrar aulas. Esses indivíduos escolhidos são levados para a Secretaria de Educação de Boa Vista, onde é feito um contrato. Um grupo de professores indígenas é concursado, tendo um conhecimento melhor, nível superior, embora a maioria não seja concursada.

Encontrou-se, em uma das escolas, um diretor que era Secretário Administrativo e que passou a ser gestor, posto que ninguém queria assumir a responsabilidade de sê-lo. Desse modo, os Tuxauas observaram como ele realizava o trabalho, cumprindo todas as obrigações com responsabilidade, nomeando-o como gestor. Ele recepcionou bem a pesquisa, interessando-se pelo projeto. Mantinha, pois, a escola bem organizada e arrumada, cultivando as tradições indígenas.

As escolas indígenas possuem variedade de tempo, no que diz respeito ao início das aulas, algumas têm início do ano letivo no tempo certo, outras, não. Isso ocorre devido às muitas enchentes que acontecem nesse período, dificultando o acesso dos estudantes à escola, sendo possível somente por canoa. Por esse motivo, algumas escolas possuem um calendário diferenciado, principalmente, a Escola Municipal Indígena Martins Pereira da Silva e a Escola Municipal Indígena Ignês Benedicto.

Observou-se vários pontos. Um deles foi a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, todas com prédio de alvenaria, com cozinha equipada e refeitório. As refeições são preparadas com produtos extraídos da zona rural, tais como: mandioca, tapioca, batata-doce, tomate, abacaxi, melancia, laranja, milho verde etc. As escolas indígenas recebem esses produtos da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, os quais, uma vez por semana, são entregues e distribuídos nas escolas por um caminhão baú.

Relata-se, aqui, o que foi presenciado e visto na pesquisa, em ocasião das visitas às escolas do município de Boa Vista. Estas escolas, tanto indígenas, como as não indígenas, têm os mesmos padrões, posto que o tamanho depende da demanda de estudantes.

Algumas dessas escolas possuem prédios novos, com cadeiras e quadros novos, uma secretaria equipada com computador e impressora, cozinha montada com armários, geladeira e fogões em bom estado. O alimento das crianças é de qualidade, com produtos naturais. Desse ponto de vista, as escolas municipais são boas, e o Secretário de Educação e o prefeito zelam por elas. Como é de conhecimento, o acesso à área indígena é difícil, por isso trata-se, aqui, daquilo que foi presenciado e acompanhado no município. Muitas escolas de outros municípios não possuem o mesmo padrão, e as crianças possuem mais dificuldades. Do mesmo modo, as escolas das outras comunidades são muito pobres, e as crianças não têm o mesmo desenvolvimento.

Nas comunidades do município de Boa Vista, as escolas têm televisores de 60 polegadas, as crianças têm a oportunidade de ver vídeos e assistir a filmes, o que é importante para o desenvolvimento do aprendizado.

Essas observações nas quatro Escolas Indígenas vieram ao encontro da fala de Salomão (2012), que destaca a importância das conexões entre a criança e o ambiente, que devem ser vistas e compartilhadas com os adultos, com os quais se cria um vínculo que lhes permite aprender a falar e desenvolver outras habilidades humanas. As conexões feitas com as crianças, nessa fase inicial de aprendizado, são importantes para o crescimento

linguístico, pois as primeiras frases formuladas são consideradas potenciais para a qualidade do desenvolvimento linguístico.

Continuando o trajeto, as comunidades indígenas, a depender da localização, são próximas umas das outras. As Escolas Municipais funcionam do pré-escolar ao 5º ano, sendo que todas possuem turmas multisseriadas, ou seja, mais de uma série na mesma sala da educação básica, que corresponde ao Ensino Fundamental I. Tendo os estudantes concluído o 5º ano, é garantido o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio normal.

Os colégios do estado ficam ao lado dessas escolas e, durante a visita, observou-se que, a cada duas ou três Escolas Municipais Indígenas, há um Colégio do Estado, para receber e atender esses estudantes. Essa modalidade é permanente e, quanto à estrutura dos Colégios Estaduais, houve muitos relatos de que diversos deles estão em situação de calamidade, à falta de muito do que é necessário, péssimas condições, falta de estruturas e materiais permanentes.

Diante dos relatos sobre os Colégios Estaduais, segundo Veiga-Neto (2003), verifica-se, atualmente, que muitas escolas regulares não indígenas carecem de ferramentas pedagógicas que empoderem os povos e ofereçam ao estudante a chance de compreender quem são os indígenas hoje, suas tradições, costumes e valores. A realidade dos estudantes indígenas em escolas não indígenas, muitas vezes, não é vista, repetindo-se o modelo de homem branco. Então, há incompatibilidade. Nesse contexto, percebe-se que a escola é influenciada pela tradição monocultural, única para cada ideologia, que os tempos modernos têm confirmado como “o mais homogêneo e menos ambivalente possível”. Em outras palavras: uma sociedade mais previsível e segura possível.

Luciano (2006), também, corrobora, quando aponta que é evidente tamanha desigualdade, discrepância entre o método de educação tradicional indígena e a educação escolar ofertada pelo Estado brasileiro. O ensino para os povos indígenas é frequentemente menosprezado e, quando isto ocorre, a “escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas.”

5.4.1 O lanche dos estudantes e a hora do recreio

O recreio dos estudantes tem uma duração de 15 minutos, em que recebem lanches para se alimentarem no refeitório da escola. Após o término, voltam à sala, para dar continuidade às aulas até o final do período, ou seja, manhã, tarde ou noturno.

Em conversas com os estudantes do 4º e 5º anos, perguntou-se a respeito da rotina deles, ao que disseram que ajudam suas mães com as tarefas domésticas e estudam.

5.4.2 Brincadeiras

Em conversa com os estudantes das escolas indígenas, onde foi desenvolvido o estudo, acerca dos tipos de brincadeiras que mais gostam, eles fizeram os seguintes relatos:

Pré-escolar, Pre-I e Pré-II

- ✓ Pega-pega;
- ✓ Mancha-cola;
- ✓ Ciranda-cirandinha;
- ✓ Amarelinha;
- ✓ Peteca construída por eles mesmos, com areia e pena de pássaro;
- ✓ Cabo de guerra;
- ✓ Bola;
- ✓ Aviãozinho construído de madeira caraná, árvore de buriti;
- ✓ Carrinhos construídos de latinha de sardinha e barbantes e rodinhas de garrafa de refrigerantes, sucatas;
- ✓ Arapucas (construídas de madeira caraná, árvore de buriti);
- ✓ Carrinhos (de madeira, construídos de madeira caraná, árvore de buriti);

1º Ano e 2º ano

- ✓ Bola;
- ✓ Avião feito de madeira;
- ✓ Carrinhos feito de sucatas;
- ✓ Brincadeiras de roda;
- ✓ Brinquedos de montagem;
- ✓ Petecas construídas por eles mesmos, com areia e pena de pássaros;

3º Ano, 4º Ano e 5º Ano

- ✓ Futebol;
- ✓ Vôlei;
- ✓ Cabo de guerra;
- ✓ Manja e pega;
- ✓ Esconde-esconde;
- ✓ Desenhar livre;
- ✓ Pular corda;
- ✓ Xadrez;
- ✓ Barquinho;
- ✓ Avião de madeira;
- ✓ Boneca de pano;
- ✓ Baladeira;
- ✓ Arco e flecha de brincadeira;
- ✓ Bola de meia;
- ✓ Navio de lata;

Os pais ajudam os filhos nos projetos criados pela escola. Na Escola Municipal Martins Pereira, um dos professores criou um projeto para a confecção de brinquedos, durante o

que os pais são convidados a comparecer na escola e, juntamente com os professores e as crianças, constroem os brinquedos.

Os brinquedos são feitos de madeira, retirada da própria árvore do município. Levam-na e constroem aviões e carros, que serão utilizados para a diversão das crianças. Outros carrinhos são feitos de latas de sardinha, utilizando as tampas de garrafas para fazer as rodas, e as cordinhas para puxar. É interessante a cultura presente nessa escola e como as crianças são preparadas.

Esses brinquedos são utilizados no ensino lúdico, em que as crianças brincam e aprendem. Tudo o que é confeccionado na escola é utilizado para o ensino, de modo que, enquanto brincam, também, aprendem na ludicidade. A ludicidade é importante para todos os estudantes do país, porque desenvolve um aprendizado significativo.

Conforme ressaltam Rocha, Hoffman e Rodrigues (2014, p.1), no que se refere à ludicidade no desenvolvimento das crianças: “o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança, pois através do jogo ela aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire autoconfiança, desenvolve a concentração.”

Isso ocorre desde que a criança nasce, quando brinca com as mãos, com os cabelos da mãe. Neste caso, nas escolas, é muito importante que as próprias crianças confeccionem os brinquedos. Logo, a brincadeira é uma das ferramentas mais importantes, sendo, até mesmo, indispensável na metodologia em sala de aula. O professor não deve introduzir a brincadeira em sala de aula somente pela brincadeira, mas, sim, com o intuito de que possa incentivar a curiosidade da criança.

Dessa forma, de acordo Lopes (2016, p.110):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

O lúdico deve estar presente em todas as etapas da vida de uma criança na escola, visto que aprender, por meio de brincadeiras lúdicas, desperta o interesse da criança e ajuda na concentração e na atenção. Sendo assim, Salomão, Martini e Jordão (2007, p.4) afirmam que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para boa saúde mental e física.

É importante, no contexto do recreio, do lance e das brincadeiras, trazer aquilo que os autores enfatizam sobre essas práticas. Brougère (1997) destaca que, na sociedade contemporânea, os desafios para manter a continuidade da educação infantil para o ensino fundamental ainda são bem visíveis. A educação infantil é vista como a fase em que as crianças vão à escola apenas para brincar. Para muitos, isso pode parecer algo que não interessa no ensino e não faz as crianças aprenderem. Na verdade, os brinquedos são um mundo de oportunidades para as crianças interagirem umas com as outras, aprenderem a ter conexão e desenvolverem algumas atividades rotineiras. Desta forma, os brinquedos fazem parte da prática educativa no cotidiano da educação infantil. Em relação à importância do brinquedo, Brougère (1997, p.8) destaca que, “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem, percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.”

Desse modo, como já mencionado, a criança aprende a viver, conviver e formar conceitos, por meio da alimentação coletiva, de estar no recreio junto de outros colegas e da brincadeira. Esses aprendizados contribuem para etapas importantes de seu crescimento. Também, através da brincadeira, o aluno recebe ensinamentos necessários em seu cotidiano, pois provoca, exercita e desenvolve o pensamento, explorando suas possibilidades.

Brincar é uma necessidade da criança, por isso é preciso criar oportunidades nos mais diversos lugares. Em casa, na comunidade e na escola, para que ela possa brincar livremente. Na verdade, a criança não brinca apenas por diversão, porque brincar é sua linguagem secreta. Além de deixar a criança feliz, brincar ajuda no desenvolvimento dos músculos, da mente, da sociabilidade, da coordenação motora e ajuda a superar as dificuldades.

Nas escolas, enquanto os professores respondiam ao questionário, houve uma conversa com algumas das crianças. Em uma das conversas, perguntou-se o que elas gostariam de ser no futuro. As perspectivas são boas, desejando ser médicos, policiais, professores, psicólogos, possuem perspectivas de crescimento.

Outra coisa observada foi que os estudantes do 4º e 5º anos possuem uma cultura indígena permanente. Eles falam palavras indígenas, conhecem muitas palavras, pois, em todas as escolas indígenas, há um professor de línguas que trabalha com a música, a dança e a cultura deles.

De acordo com Maher (2007), os estudantes de escolas regulares comuns têm o bilinguismo como facultativo, mas, para os indígenas, é obrigatório. Logo quando uma criança indígena entra na escola, tem que aprender, também, a língua portuguesa. Assim, não é possível aprender somente a língua materna, no caso do indígena.

Já Spinassé (2006, p.6) defende o que se segue: “para que o indivíduo adquira eficazmente essa segunda língua é necessário que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel de integração em sociedade.” Por isso, é importante que as crianças indígenas mantenham a sua língua e a sua cultura e que saibam uma segunda língua, para continuação de seus estudos.

Para o professor de língua materna é preparado um planejamento no qual trabalha-se a música indígena e a dança. Nessas comunidades, têm eles o costumem de trabalhar as festas tradicionais, em que todas as famílias da comunidade participam. Além da festa na escola, têm outras festas que se desenvolvem em um salão cultural indígena, não ficando isolados, pois todas as famílias participam de todo o movimento. Cada escola indígena

pertence a uma comunidade, a uma aldeia, o que é interessante, pelo fato de que não são muitas famílias, diferente do imaginado previamente.

As escolas indígenas, apesar de se encontrarem na zona rural, têm televisores de 60 polegadas, os estudantes têm sala multifuncional com cuidadora. Desse modo, a criança não consegue aprender em conjunto com os demais estudantes da sua sala, estes aprendem com os cuidadores especializados, que as levam para outra sala e trabalham algumas horas, por uma ou duas vezes na semana, para ajudar o professor no desenvolvimento dessas crianças.

5.4.3 Como foi o desenvolvimento do trabalho entre o momento do pesquisador, do professor junto do gestor

O desenvolvimento deste trabalho se deu da seguinte forma: na chegada nas escolas, havia uma recepção do gestor. Ter contato prévio com os gestores de algumas escolas, como foi neste caso, facilita o acesso; em outras escolas, a entrada pode ser feita com o nome fornecido pela Secretaria de Boa Vista.

No primeiro momento, foi apresentada a carta de liberação da Secretaria Municipal de Boa Vista. Após a leitura da carta, foi apresentado o projeto ao gestor, que, prontamente, reuniu-se com os monitores, para ficarem com os estudantes em sala, enquanto os professores fossem direcionados a uma sala reservada, para participarem da apresentação do projeto. Logo em seguida, foi feita uma palestra de 30 minutos, explicando o estudo, os benefícios que a pesquisa traria, depois de apresentada e defendida. Após o fim da palestra, os questionários foram entregues àqueles que se dispuseram a participar da investigação. Foi percebido, durante o preenchimento do questionário, que muitos tinham dificuldades para respondê-lo, ao não entender acerca do que se tratava. Alguns elogiaram o estudo e a organização do questionário, destacando a boa elaboração.

Ainda durante a palestra, foram ouvidos os relatos a respeito das dificuldades e constrangimentos pelos quais passam e, principalmente, a respeito das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Relataram que, com a interação da cultura com a realidade deles, seria melhor para a aprendizagem dos estudantes, porque, se os estudantes trabalhassem diretamente com a própria cultura, o aprendizado seria mais compreensível a todos. Contudo, não é dessa forma que, costumeiramente, trabalham como os estudantes. Na realidade, trabalham como uma escola comum, com pouquíssima especificidade aos grupos indígenas.

Em algumas escolas, os professores respondiam e entregavam assim que terminavam o preenchimento, enquanto outros deixavam para entregar em outro momento. No entanto, estes últimos não foram respondidos.

5.4.4 Momento entre gestor e pesquisadora

O processo de recepção nas escolas se deu pelos gestores e professores. Em cada escola, foi feita uma palestra, abordando a formação da pesquisadora e os objetivos do estudo. Foi, também, apresentada aos gestores a carta de anuência que a Secretaria Municipal de Boa Vista assinou, autorizando a pesquisa nas escolas, com a participação dos professores.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar que muitos professores tiveram várias dificuldades para responder os questionários, pois, mesmo após a explicação do projeto e dos objetivos que versavam acerca da investigação, muitos professores não possuíam a formação pedagógica, não conheciam as funções executivas e nunca haviam ouvido falar do assunto, pelo fato de não possuírem curso universitário.

A formação pedagógica é de grande importância para os professores, mormente, nos anos iniciais dos estudantes. Como ressalta Saviani (2007, p.35), a pedagogia foi desenvolvida “em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo

intencional de realizar a educação”. Por isso, seria muito importante que mais professores indígenas tivessem curso superior.

De acordo com Cury (2008, p.48), na exposição sobre o papel do professor: “Os educadores, apesar das suas dificuldades são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.”

Já no que diz respeito às funções executivas, é compreensível que eles não tenham conhecimento, mas, como foi ressaltado na monografia, esse conceito é essencial para o desenvolvimento das crianças, como, também, para descobrir em quais áreas elas possuem algum tipo de dificuldade.

Pois, conforme afirma Rocha (2018, pp.7-8):

Atualmente, as Funções Executivas caracterizam um campo de pesquisa de intensa projeção e desenvolvimento dentro da neurociência cognitiva. Seu papel de destaque em áreas importantes como a saúde e o aprendizado tem motivado pesquisas voltadas à possibilidade de treinamento e reabilitação dessas funções, apontam para uma realidade na qual é possível melhorar as Funções Executivas a partir de uma variedade de atividades (Rocha, 2018, pp.7-8).

Conforme Morton (2013), as habilidades que se associam com as funções executivas são muito importantes para o desenvolvimento ao longo do tempo, com relação ao desempenho escolar, aos comportamentos relacionados com a saúde e com o ajustamento social.

De acordo com Elliott (2003), as habilidades que se incluem nas funções executivas são importantes, quando a pessoa está diante de situações novas ou que estão sendo ajustadas, na adaptação ou flexibilidade do comportamento, sendo fundamentais para direcionar e regular as diferentes habilidades intelectuais, emocionais e sociais.

É importante que o professor saiba avaliar se as dificuldades dos alunos se devem a uma alteração nas funções executivas (planejar, gerir o tempo, focar na tarefa) e como promover estratégias que as desenvolvam.

Os professores inquiridos, em geral, concluíram o curso do ensino médio na própria comunidade e, em sequência, começaram a trabalhar com as crianças. Somente com o tempo é que estão se capacitando e entrando na universidade. Dessa forma, as dificuldades maiores foram com os que não possuíam nenhuma formação pedagógica e que ainda estão nas salas de aula. Estes ficaram apreensivos por como responder ao questionário, mas, ainda assim, responderam de acordo com o entendimento deles. Outra dificuldade encontrada foi em relação ao receio de responder o questionário de forma errada. Aspectos como a caligrafia os deixavam envergonhados e, por isso, tentou-se entretê-los mais tranquilos, para responder conforme haviam entendido.

Em entrevista com os gestores das escolas que participaram da pesquisa, foram feitas algumas indagações e obteve-se as seguintes respostas:

A primeira Unidade Escolar visitada foi a Escola Municipal Indígena KO´KO Ermelinda Raposo da Silva, 1º e 2º Períodos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, da Comunidade Campo Alegre. A escola é composta por estudantes de Pré I, Pré II, 1º ao 5º ano, e possui uma gestora e 7 professores, sendo um de língua materna (1º Escola Visitada).

A segunda Unidade Escolar visitada foi Escola Municipal Indígena Tuxaua Albino Morais, 1º e 2º Períodos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, da Comunidade Ilha. A escola é composta por estudantes de Pré I, Pré II, 1º ao 5º ano e possui 4 professores, sendo um professor de língua materna (2ª Escola Visitada).

A terceira Unidade Escolar visitada foi a Escola Municipal Indígena Martins Pereira da Silva, 1º e 2º Período da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, da Comunidade do Morcego. A escola é composta por estudantes de Pré I, Pré II, 1º ao 5º ano, Eja-Educação De Jovens e Adultos – Noturno e possui 6 professores, sendo um de língua

materna (3ª Escola Visitada). Essa escola preserva e valoriza a cultura indígena, tendo os nomes na cantina, na sala de aula e no refeitório na língua indígena.

A quarta Unidade Escolar visitada foi a Escola Municipal I, 1º e 2º Período da Educação Infantil Ignes Benedicto, Pré-escolar I e II, Educação Infantil, 1º ao 5º ano e do Ensino Fundamental I. A escola é composta por estudantes de 4 professores, sendo um de língua materna.

Os resultados dos questionários aplicados nas quatro escolas mencionadas acima poderão ser acompanhados abaixo:

As perguntas e as respostas realizadas e obtidas estão em forma de tabelas, para facilitar o entendimento do leitor e permitir ao pesquisador a análise dos dados obtidos. Segue a primeira pergunta e as respostas na tabela abaixo: De que forma são ofertados os cursos de formação continuada para os docentes?

Quadro 3: De que forma são ofertados os cursos de formação continuada para os docentes?

1ª Escola Visitada	É ofertado pela Semed, Secretaria Municipal de Educação, mensalmente, uma vez por mês.
2ª Escola Visitada	Os cursos são ofertados pela Secretaria de Educação de Boa Vista, mensalmente, com duração de 8 horas e são realizados na capital Boa Vista; a cada trinta dias os docentes se deslocam para receber a capacitação.
3ª Escola Visitada	É ofertado pela Semed, Secretaria Municipal de Educação, de forma presencial e mensal, uma vez por mês.
4ª Escola Visitada	É ofertado pela Semed, Secretaria Municipal de Educação, de forma presencial e mensal, ou seja, todos os meses, vamos até a capital de Boa Vista, onde acontece a capacitação para todos os professores das das escolas indígenas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

McLaren (2000) assume que preparar estudantes e professores para trabalhar em sociedades progressivamente mais multiculturais requer estudos que desenvolvam questões teóricas e práticas, relacionadas à formação de identidades multiculturalmente engajadas, mobilizando-se para desafiar discursos supostamente universais, que incluem

estereótipos, silêncio, e negam a identidade plural. Defende-se que não é possível pesquisar e pensar a educação multicultural sem questionar o professor e sua formação.

Na segunda pergunta: A proposta pedagógica que a Secretária Municipal oferta para a escola no início do ano letivo atende à demanda da comunidade escolar? Os entrevistados responderam da seguinte forma:

Quadro 4: A proposta pedagógica que a Secretária Municipal oferta para a escola no início do ano letivo atende à demanda da comunidade escolar?

1ª Escola Visitada	Sim. Às vezes. É preciso adequar à realidade dos estudantes indígenas.
2ª Escola Visitada	Atende em partes, pois, a realidade, nas comunidades indígenas, é bem diferente. É preciso se adequar para atender à nossa realidade, pois os estudantes têm certas dificuldades em se adaptar com o que é proposto.
3ª Escola Visitada	Sim. Às vezes. É preciso que haja algumas mudanças que temos que adequar à realidade dos estudantes indígenas.
4ª Escola Visitada	Às vezes sim e em outras vezes não. É preciso que haja algumas adequações para atender os nossos estudantes indígenas, porque as realidades nem sempre são as mesmas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gomez (2001) ressalta que, para haver uma adequação que atenda à realidade dos estudantes indígenas, a escola deve ser considerada um espaço ecológico, na intersecção de culturas, com uma responsabilidade especial, que a diferencia de outras instâncias de socialização e lhe dá uma identidade e relativa autonomia, é a transmissão reflexiva das influências pluralistas exercidas, constantemente, pelas várias culturas. Todavia, Veiga-Neto (2003) complementa, ao mencionar que o mundo mudou e está mudando de forma rápida, sem o acompanhamento devido da escola.

De acordo com D'Angelis (2012), as atividades pedagógicas de uma escola indígena devem ser fundamentadas a partir das pedagogias indígenas, sem restrição de aprendizados de outras sociedades. Privilegiar tais aprendizados não significa desprezar os conhecimentos científicos de outras sociedades, mas não os tratar pedagogicamente como únicos e superiores, em razão dos seus diferentes conhecimentos.

Também, é importante ressaltar que a proposta pedagógica do educador deve estar em acordo com o Art. 210, parágrafo 2º da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. O direito à educação indígena específica, bilíngue e intercultural está assegurado pela Constituição Federal de 1988: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 2008).

Na terceira pergunta: No início do ano letivo, quando recebemos os estudantes vindos de outras escolas e nos anos diferentes é trabalhada a avaliação diagnóstica, para a verificação da aprendizagem dos estudantes? As respostas foram as seguintes:

Quadro 5: No início do ano letivo, quando recebemos os estudantes vindos de outras escolas e nos anos diferentes é trabalhada a avaliação diagnóstica para a verificação da aprendizagem dos estudantes?

1ª Escola Visitada	Sim. No começo, diagnosticamos os alunos que chegam à escola. Quando observamos que estes estudantes, não têm o acompanhamento familiar necessário.
2ª Escola Visitada	Sim. É feita uma avaliação diagnóstica para conhecer o nível de aprendizagem. O aluno com grau de dificuldade é inserido em um programa de reforço.
3ª Escola Visitada	Sim. É feita a intervenção com os alunos diagnosticados com dificuldades. Após essa intervenção, os estudantes são acompanhados com o reforço escolar.
4ª Escola Visitada	Sim. É feito um acompanhamento por um período de trinta dias, com todos os estudantes, e logo após esse período é feita uma intervenção com os alunos diagnosticados com dificuldades, e são acompanhados com o reforço escolar e munido de atividades lúdicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na quarta pergunta: Referente ao livro didático que é ofertado no início do ano letivo, é escolhido pelos docentes ou é construído um modelo específico para atender a demanda da comunidade escolar? Os representantes das escolas visitadas responderam da seguinte forma.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Quadro 6: Referente ao livro didático que é ofertado no início do ano letivo, é escolhido pelos docentes ou é construído um modelo específico para atender a demanda da comunidade escolar?

1ª Escola Visitada	Sim. Trabalha com o livro didático ofertado, e outros materiais de complementação, adequando-se à realidade dos estudantes.
2ª Escola Visitada	O livro didático vem da secretaria e não é específico, pois contém uma linguagem que não condiz com a realidade dos estudantes indígenas.
3ª Escola Visitada	Sim, é após os docentes escolherem os livros didáticos e enviar o pedido à Secretaria Municipal de Boa Vista.
4ª Escola Visitada	O livro didático vem pronto do MEC, e a Secretária de Educação, Semed repassa para todas escolas do Município e a linguagem não condiz com a realidade de nossos estudantes indígenas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na quinta pergunta: Quando e como acontece o planejamento anual na escola? As respostas foram a seguinte.

Quadro 7: Quando e como acontece o planejamento anual na escola?

1ª Escola Visitada	No início do ano letivo, é construído por todos juntos.
2ª Escola Visitada	O planejamento é feito no segundo mês do ano, com todos os funcionários. Não é feito com todos os docentes. Conforme os anos escolares que vão ministrar as aulas do ano corrente.
3ª Escola Visitada	Sim, no início do ano letivo há uma semana pedagógica para tratar desse planejamento junto ao gestor e aos professores. Sim, é dividido por anos de estudo, ou seja, série que cada docente vai ministrar as aulas durante o ano letivo.
4ª Escola Visitada	O planejamento é feito na segunda semana do ano letivo, com todos os docentes, sendo que são divididos por anos escolares, ou seja, é feito conforme as turmas Ex.: pré-escolar I e II, 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º Anos e 5º Ano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2022

Para repensar o planejamento tem-se que enfatizar a educação inclusiva que, segundo Silveira, Enumo e Rosa (2012), garante por lei o direito de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Dessa forma, informações sobre a política de educação inclusiva, seus determinantes e práticas são necessárias para desenhar um processo inclusivo efetivo e abrangente. Por outro lado, é necessário fortalecer a prática social que estimula a escola, família e estudantes a reverem seus comportamentos e crenças, facilitando a formulação

de programas e políticas que garantam não só a educação, mas, também, a inclusão social, atendendo as necessidades dos estudantes.

Segundo Malloy-Diniz et al. (2008), o planejamento das ações é a competência do indivíduo de definir uma finalidade e de construir ações e ferramentas necessárias para que se atinja o objetivo com sucesso. É uma competência associada às tarefas corriqueiras, pois é requisitado, a todo instante, que o indivíduo se estruture e se porte diante das diversas situações, estabelecendo, mentalmente, um dos pontos a serem seguidos.

Segundo Malloy-Diniz et al. (2008, p.195), “O planejamento consiste na capacidade de, a partir de um objetivo definido, estabelecer a melhor maneira e entregá-lo levando em consideração a hierarquização de passos e a utilização de instrumentos necessários para a conquista da meta.”

Na sexta pergunta: Quando começa e termina o ano letivo nessa comunidade escolar? As respostas foram as seguintes:

Quadro 8: Quando começa e termina o ano letivo nessa comunidade escolar?

1ª Escola Visitada	No início do ano, dia 07 de fevereiro e termina dia 14 de dezembro de 2022.
2ª Escola Visitada	Começa dia 07 de fevereiro e termina dia 16 de dezembro.
3ª Escola Visitada	No início do ano, dia 26 de janeiro e termina dia 10 de dezembro de 2022.
4ª Escola Visitada	Começa dia 07 de fevereiro e termina dia 14 de dezembro de 2022.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na última pergunta: “Quais são as maiores dificuldades enfrentadas no início e durante o ano letivo nessa comunidade escolar? Cite”. Os entrevistados responderam que:

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Quadro 9: Quais são as maiores dificuldades enfrentadas no início e durante o ano letivo nessa comunidade escolar? Cite.

1ª Escola Visitada	São vários problemas: o inverno dificulta o acesso dos estudantes à escola, o transporte escolar, enchente e os vários tipos de doenças.
2ª Escola Visitada	São várias dificuldades enfrentadas, desde a falta de material para trabalhar, até a locomoção em período de inverno. Fica muito difícil o acesso dos estudantes em razão das enchentes.
3ª Escola Visitada	Esse ano foi a questão da troca de professores que dificultou muito o trabalho no ambiente escolar. As escolas indígenas possuem professores de língua materna. Em conversa com o professor, ele relatou o seguinte: Disciplina: Macuxi É feito um planejamento mensal, com adequações por ano de estudante, ou seja, por série, e é enviado para a secretária municipal, para verificação da coordenação dos professores indígenas. Após essas correções, segue para os docentes de língua materna. Nesse planejamento, são feitas adequações, para tentar se aproximar à realidade dos estudantes, ou seja, à língua materna deles, para não distanciar a realidade e os costumes dos estudantes indígenas, na preparação desses conteúdos e trabalhado músicas regionais, saudações, entre outras coisas.
4ª Escola Visitada	Esse ano foi a questão das enchentes, muitos dos nossos estudantes não conseguiram chegar até a escola por não conseguir atravessar muita chuva e dificultou muito o trabalho nesse ambiente escolar. A escola indígena possui professor de língua materna em conversa com esse professor o mesmo relatou o seguinte: Disciplina: Macuxi. É feito um planejamento mensal ou semanal depende do mês, com adequações por ano de estudante, ou seja, por série e é enviado para a secretária municipal para verificação da coordenação dos professores indígenas e após essas correções segue para os docentes de língua materna, nesse planejamento e feito adequações para tentar se aproximar a realidade dos alunos, ou seja a língua materna dos mesmos para não distanciar a realidade e os costumes dos estudantes indígenas e nessa preparação desses conteúdos e trabalhado músicas regionais, saudações, calendário wapichama, entre outras tais como os tipos de danças indígenas, paródias compostas de versos indígenas, e nos dias de festas nessa comunidade é feito uma apresentação dos estudantes a toda comunidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

D'Angelis (2012) ressalta a dimensão das dificuldades que os povos indígenas enfrentam para conseguir frequentar a Educação Básica e o Ensino Superior, que se estende por vários setores, como problemas econômicos, diversidade cultural, falta de infraestrutura

e oportunidades nas aldeias. Esse é um fator responsável pela vinda de indígenas para regiões urbanizadas.

D'Angelis (2012) enfatiza que a ideia de inclusão é fruto de um momento histórico em mudança, que incluem dimensões políticas, culturais, sociais e filosóficas. De acordo com isso, a educação é direito de todos. Para que a prática inclusiva seja efetiva, deve-se abranger todo o processo de aprendizagem e a participação de toda a comunidade escolar. É importante reconhecer os ritmos e as diferenças entre as crianças, para que cada uma siga as suas características.

Entretanto, é essencial que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, que o tema seja debatido na sua amplitude e que todos assumam as suas responsabilidades. A escola deve contemplar, no seu Projeto Político Pedagógico, as demandas dos estudantes indígenas, bem como a definição de diretrizes, organização pedagógica e práticas de ensino voltadas a esse público.

A última escola em que o trabalho foi desenvolvido é distante de Boa Vista, cerca de 200 km. É composta por 70 estudantes e dividida em Pré I, Pré II, e Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Não possui aula no período noturno. Fica ao lado de uma Escola Estadual. É uma escola da comunidade do Milho, totalmente indígena, contando com os professores. Houve a oportunidade de acompanhar os trabalhos, travar conversas e discutir ideias.

Essa escola possui vários projetos, destacando-se o da confecção de brinquedos. De acordo com as pessoas dessa escola, as aulas são desenvolvidas conforme cada disciplina e professor.

Outro projeto interessante foi desenvolvido pelos estudantes do 5º ano, os quais, por serem maiores, eram preparados pela professora para o projeto chamado Vez e Voz. Assim, dá a esses estudantes, ao saírem do 5º ano, uma noção de como eles têm “vez e voz”, para atuar em decisões da comunidade.

A escola é interessante, todos participaram do trabalho, desde o gestor, os professores, até os funcionários da cantina. Todos demonstraram interesse em saber, assistir à palestra do curso e conhecer o trabalho de pesquisa. Todos participaram da palestra, porém, do estudo, somente os professores que trabalham em sala de aula. É uma escola completa, onde trabalham para recuperação dos estudantes. Uma professora relatou que, se um dia os estudantes não quiserem estudar, mas observar as paisagens, eles são levados para fora da sala, para realizar uma atividade acompanhados dos professores. Nessa observação, eles fazem um relatório da aula.

Ainda na Comunidade do Milho, os professores relataram que possuem liberdade para preparar as aulas, de acordo com a cultura deles. Um professor falou a respeito de outro projeto que a escola possui. Nesse outro projeto, os estudantes pesquisam as frutas regionais. Vão falar, por exemplo, da manga e da presença desta fruta no convívio e na cultura deles. Outros exemplos são a mandioca, a laranja, a melancia, bem como, a pesca e a caça, que, também, são da convivência deles.

Desse modo, os professores têm liberdade para trabalhar. Por exemplo, eles trabalham as características da mandioca, toda a sua temática, levam a mandioca para a escola, fazem as tapiocas e a farinha, compartilhada entre eles. Portanto, a cultura que eles aprendem desde a raiz: como plantar, cultivar, colher, como desenvolver, como chegar ao prato e ao mercado, para a venda, para sobrevivência. Trabalham, então, desde a raiz, como é o cultivo, como é o trato, quais os benefícios que aquelas frutas trazem, quais as vitaminas que a laranja e o caju têm. Isso é notável, defende-se aqui, porque as crianças crescem sabendo o que é importante no seu convívio com a realidade. Então, nessas comunidades, as crianças nascem, crescem, desenvolvem-se, casam-se, têm família e cultivam, tudo ocorre ali, no ambiente em questão.

Muitos vão estudar para serem professores na comunidade ou para serem agentes de saúde, serviços presentes nas comunidades, das pessoas que moram naquele local. Em muitas escolas, os professores que vêm da capital não são indígenas. Nesta comunidade, diferentemente, todos os professores lá residem e trabalham, sendo todos indígenas. Não há professor que não seja indígena.

A Comunidade do Milho, que é a da Escola Ignês, chama a atenção pelo fato de trazer uma cultura rica. Há uma importância no trabalho dos professores de saber pegar a manga, trabalhar desde a raiz, trazer os frutos, ir à cozinha e preparar o suco com as crianças. Elas aprendem a cultivar e cuidar do desenvolvimento do pé de manga até o suco chegar à mesa.

No período da pesquisa, houve uma apresentação pedagógica, em que as crianças apresentaram a mandioca e fizeram vários pratos para a comunidade. Quando há tais eventos, um coordenador de Boa Vista os organiza, com a participação integral das comunidades. Houve a oportunidade de participar de reuniões com os pais e mestres, em que os primeiros têm a oportunidade de falar a respeito do que acham que está correto ou errado.

Ainda acerca da prática pedagógica dos docentes, na escola Ignês Benedicto, os professores relataram como as brincadeiras acontecem na escola, sendo que, como dito, que se trata de uma escola integralmente indígena, os estudantes não podem ter uma bola comprada, mas fazem uma bola de papel para brincar.

Os professores disseram que tudo pode se tornar brinquedo para as crianças, pois não se importam com os brinquedos comprados, o que elas querem é brincar. Dessa maneira, as crianças brincam, e os professores trabalham com eles todas as brincadeiras, pois estão todas inseridas no planejamento. Assim, os estudantes têm o momento de estudar e os momentos de brincar, em que os professores vão ensinar na ludicidade.

A respeito dos conteúdos da área indígena, o alfabeto é o mesmo, o sistema de numeração, também. Tudo o que se faz e se trabalha em escolas não indígenas, as escolas indígenas fazem e trabalham. Desse modo, têm alfabeto próprio, trabalham e cultivam as tradições. Contudo, não têm o compromisso de trabalhar, todos os dias, o alfabeto e os números indígenas. Em outros tempos, a escrita e a linguagem matemática se davam por meio de símbolos, que representam, cada um, uma letra ou um número. É um conhecimento

apresentado, mas não ofertado constantemente. Todos os professores são capacitados para trabalhar na formação dessa forma.

Como mencionado, em conformidade com os relatos coletados na Escola Ignês, todos os professores e funcionários são indígenas. Partindo dos relatos dos professores, esse fator ajuda no desenvolvimento das aulas com os costumes indígenas inseridos, porque conhecem a própria cultura. Para ensinar as crianças por meio de símbolos, os professores possuem um conhecimento maior e, assim, os estudantes teriam um melhor aprendizado. Porém, no momento, não é como ocorre em todas as escolas.

A investigação foi desafiadora, visto que a pesquisadora frequentou as escolas um número considerável de vezes, para completar os estudos, pelo facto de alguns professores pegarem o questionário e não realizarem a devolutiva. Em uma das escolas, pôde-se desenvolver o questionário com 5 professores, dos quais somente 2 conseguiram entregá-los respondidos. Os outros questionários ficaram por ser entregues posteriormente, mas que nunca o foram. Houve a necessidade de ir a outra comunidade para desenvolver o mesmo trabalho, o que dificultou o desenvolvimento da pesquisa.

Com relação aos percursos, as comunidades são distantes entre si. O acesso é por estrada de chão, com muita poeira ou por travessia dos rios de balsa ou canoa. A balsa era um meio mais seguro, mas foi um trabalho desafiador. Apesar de tudo, tem-se a oportunidade de observar as paisagens, as nascentes, água potável saída do chão, as minas, muitas plantações de açaí, onde há muita água. As comunidades vivem em locais de muita riqueza de produtos naturais, com todo tipo de plantas; possuem muito gado, que lhes fornece o leite e a carne. Eles mesmos cuidam de tudo. Em adição, essas comunidades possuem auxílio e benefícios do governo, tanto estadual, como federal.

Obteve-se, também, contato com os estudantes do ensino médio. Relataram que trabalham na roça, onde há plantações de soja, arroz, feijão e frutas. Nestes lugares, eles trabalham, cultivam e levam o que foi coletado para vender em cooperativas, dividindo o lucro entre si. Esses estudantes trabalham na colheita de milho e soja para arrecadar e juntar valores.

5.5. Análise dos Resultados

Para a produção dos resultados que ainda serão exibidos a seguir nesta pesquisa, foram realizadas duas análises dos conteúdos contidos nas perguntas feitas aos participantes, sendo estas: uma análise estatística do conteúdo das respostas, contendo a quantidade de palavras, frequência média em que aparecem no texto, palavras de frequência única, formas ativas ou suplementares, entre outros.

A análise estatística do conteúdo é um estudo quantitativo das respostas e permite a compreensão inicial do tema discutido pelos entrevistados, de modo a entender quais palavras tiveram mais importância e apareceram mais vezes durante o texto, resumindo o que os entrevistados queriam dizer.

Outro valor fornecido por esta análise são as porcentagens de texto que pertencem a cada classe em que os textos serão divididos. Uma classe indica um tópico discutido no texto, reunindo as palavras em classes semelhantes. Dessa forma, as porcentagens indicam quanto do texto discute um determinado tema.

5.5.1 Classificação hierárquica descendente

A segunda análise foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), isto é, o conteúdo do texto será dividido em classes, agrupando palavras que discutem o mesmo assunto. Cada classe representa um dos conteúdos mais discutidos nas respostas dos indivíduos, permitindo a compreensão geral do texto, sem precisar analisar detalhadamente cada resposta de cada indivíduo.

A CHD procura palavras com sentidos próximos e as classifica em um mesmo grupo dentro do texto. Após a classificação, ela busca relacionar as classes encontradas entre si, indicando qual está mais próxima de qual. Esta proximidade é realizada de forma decrescente, ou seja, das classes mais próximas até as classes mais distantes entre si.

Esse tipo de análise permite a separação do conteúdo do texto em tópicos de maior importância, possibilitando aos pesquisadores entender quais temas estão sendo discutidos naquele texto e o que está sendo dito a respeito. A CHD é composta por duas análises: Dendrograma e Análise Fatorial Classificatória (AFC).

Por meio dos dendrogramas, é possível analisar quais as principais palavras definem e compõem as classes e como essas classes se relacionam entre si por meio das palavras. Nos dendrogramas, as classes ligadas por linhas interiores estão mais relacionadas que as ligadas pelas linhas exteriores, funcionando de forma decrescente. Cada classe é definida por uma cor e um número. O dendrograma também apresenta a porcentagem do texto que compõe cada classe.

Já a AFC apresenta de forma visual como as classes estão distribuídas. Divididas em 4 setores, as classes próximas contidas nos mesmos setores são as mais relacionadas entre si, enquanto as classes mais distantes se distinguem das demais. A AFC de palavras mostra como elas se relacionam dentro de classes próximas.

5.5.2 Iramuteq

As análises mencionadas foram realizadas pelo *software* gratuito IRaMuTeQ. Desenvolvido por uma universidade francesa, esse software realiza análises textuais, desde lexicografia básica até análise multivariada. Ligado ao pacote estatístico R, vale-se desta linguagem para realizar suas análises.

O IRaMuTeQ é capaz de realizar 5 análises textuais diferentes: i) Estatísticas (análises lexicográficas); ii) Especificidades e AFC; iii) Classificação (método de Reinert); iv) Análise de similitude e v) Nuvens de palavras. Muito utilizado neste tipo de análise, o *software* apresenta confiabilidade e uso simples.

5.6 As perguntas

O conteúdo a ser analisado foi composto pelas respostas às 23 perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados, sendo estas:

1. O que se entende por funções executivas na aprendizagem escolar? Comente.
2. Que atividades são realizadas para desenvolver as funções executivas? Comente sobre cada uma.
3. Quais as atividades você realiza na sua prática pedagógica que estimulam as funções executivas? Comente.
4. Há uma organização do espaço/tempo para o desenvolvimento das atividades propostas dentro e fora da sala de aula?
5. Que ações são desenvolvidas no sentido de proporcionar uma educação inclusiva?
6. Que diferenciação pedagógica é feita para respeitar as diferentes culturas presentes na turma?
7. Como promover as atividades de ensino e aprendizagem de forma a respeitar a diversidade cultural da turma?
8. Como é avaliada a linguagem oral e escrita dos estudantes? Há algum aspecto específico de avaliação da aprendizagem?
9. Existem fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas? Comente.
10. Existem fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem? Comente.
11. Cite fatores que podem interferir no desenvolvimento da oralidade.
12. Cite fatores que podem interferir no desenvolvimento da leitura.
13. Cite fatores que podem interferir no desenvolvimento da escrita.
14. Os recursos disponíveis no ambiente escolar interferem no processo de desenvolvimento das funções executivas? Comente.
15. A estrutura do ambiente escolar interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas? Comente.

16. A interação professor-estudante interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas? Comente.
17. A formação do corpo docente interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas? Comente.
18. A sua formação interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas? Comente.
19. Como os professores trabalham a diversidade em sala de aula? Comente.
20. Quais são as implicações desses fatores (fatores que interferem no processo de desenvolvimento das funções executivas)? Comente.
21. Quais são as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da leitura? Comente.
22. Quais são as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da escrita? Comente.
23. Quais são as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da oralidade? Comente.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados sobre *Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita* para responder à questão: Como acontece o método da alfabetização, no aprendizado da linguagem oral e da escrita pelos estudantes indígenas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no município de Boa Vista, estado de Roraima? O objetivo geral deste estudo foi compreender como os estudantes indígenas, matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais do município de Boa Vista, estado de Roraima, têm o primeiro contato com as funções executivas, com a linguagem oral e com a escrita, e como os professores podem introduzir a alfabetização na língua portuguesa, sem distanciar os estudantes da sua língua nativa e de seus costumes indígenas.

O capítulo se inicia pela apresentação dos participantes do estudo, em seguida, os resultados são apresentados em relação aos objetivos específicos do estudo. Quanto à formação do *corpus* de análise, foram selecionadas 23 perguntas, realizadas a 20 indivíduos. Para a análise e apresentação do *corpus*, empreendeu-se a análise de conteúdo (Bardin, 2015), com suporte do *software* IRaMuTeQ® (Ratinaud, 2009; Ratinaud e Marchand, 2012). Conforme orientações de Bardin (2015), procedeu-se às etapas de pré-análise, codificação, tratamento dos resultados e interpretação.

Cabe destacar que a análise prévia consistiu em procedimentos que confirmassem a convergência das entrevistas e, por consequência, incluí-las no *corpus* de análise.

Especificamente, o tratamento dos resultados foi realizado com suporte do *software* IRaMuTeq® (Ratinaud, 2009; Ratinaud e Marchand, 2012), a partir das seguintes

possibilidades de análise de dados textuais: i) análises estatísticas, que identificam a quantidade de palavras, frequência média, hápax (palavras com frequência um), formas ativas e suplementares e ainda cria formas reduzidas de palavras com base em seu radical e ii) Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que correlaciona os segmentos de texto e vocabulários, com base no Teste Qui-Quadrado, para formar um sistema hierárquico de classes.

Para tratamento do *corpus* de análise, adotou-se a seguinte linha de comando monotemática: **** *Pergunta_01. E, partindo das informações obtidas com as análises empregadas no IRaMuTeQ® (Ratinaud, 2009; Ratinaud e Marchand, 2012), foi realizada a interpretação do *corpus* de análise.

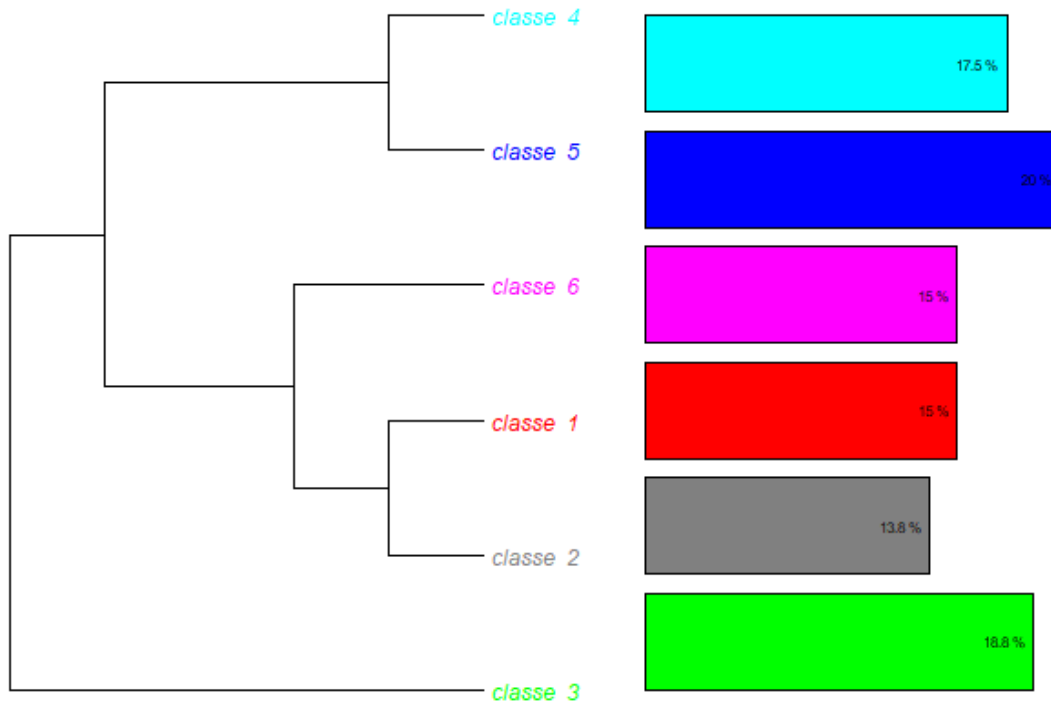
6.1. Análise: Estatísticas textuais

O *corpus* geral foi constituído por 23 textos, separados em 106 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 80 STs (77,10%). Emergiram 4.827 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.211 palavras distintas e 726 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em seis classes: Classe 1, com 12 ST (15%); Classe 2, com 11 ST (13,75%); Classe 3, com 15 ST (18,75%); Classe 4, com 14 ST (17,5%); Classe 5, com 16 ST (20%) e Classe 6, com 12 ST (15%). Exemplos de escores associados aos ST típicos das respostas em cada pergunta estão no anexo I. A porcentagem de ST em cada classe soma 100% do conteúdo do *corpus* geral do texto.

6.2. Análise: Classificação Hierárquica Descendente

Observa-se que as seis classes podem ser agrupadas em quatro ramificações (A, B, C e D) do *corpus* total em análise, vide Figura 01.

Figura 1: Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da pesquisa organizados com suporte do *software* IRaMuTeQ.

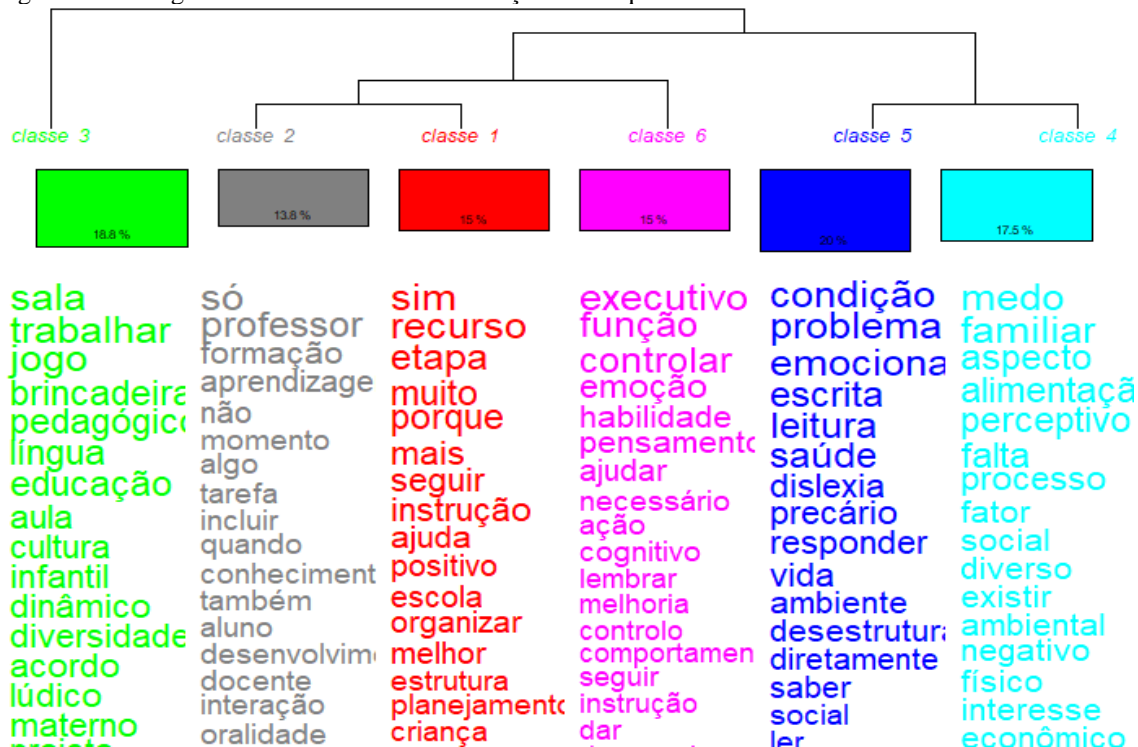
O subcorpus A é composto pela classe 3. Nessa classe, discute-se sobre desenvolvimento das funções executivas. São enfatizadas informações sobre a estrutura do ambiente escolar, fatores que podem interferir no desenvolvimento das funções executivas e implicações desses fatores no processo de desenvolvimento das funções executivas. Já o subcorpus B é composto pela classe 6. Nessa classe, aborda-se sobre o desenvolvimento das funções executivas, dando destaque aos fatores que podem interferir nesse desenvolvimento, na avaliação das referidas funções e no papel dos professores.

Por sua vez, o subcorpus C é composto pelas classes 1 e 2. Na classe 1, discute-se sobre as atividades pedagógicas de maneira ampla. São enfatizados apontamentos sobre assuntos relacionados aos fatores que interferem nessas atividades, por exemplo: tipo, objetivo, formação dos professores, realização e desenvolvimento, relacionamento entre os professores. Já na classe 2, pondera-se sobre as funções executivas. São evidenciados fatores que interferem no processo de desenvolvimento das funções executivas: recursos disponíveis, espaço escolar, didática e equipe escolar.

Por fim, o subcorpus D é composto pelas classes 4 e 5. Na classe 4, aborda-se sobre a aprendizagem de maneira ampla. São destacados apontamentos sobre assuntos relacionados aos fatores que interferem na aprendizagem, a interação entre professores e estudantes, as práticas pedagógicas e a avaliação. Na classe 5, aborda-se a oralidade, a leitura e a escrita. São enfatizadas informações sobre os fatores que podem interferir nesses processos. Ainda se fala sobre o papel do corpo docente, dificuldades de aprendizagem e diversidade em sala de aula.

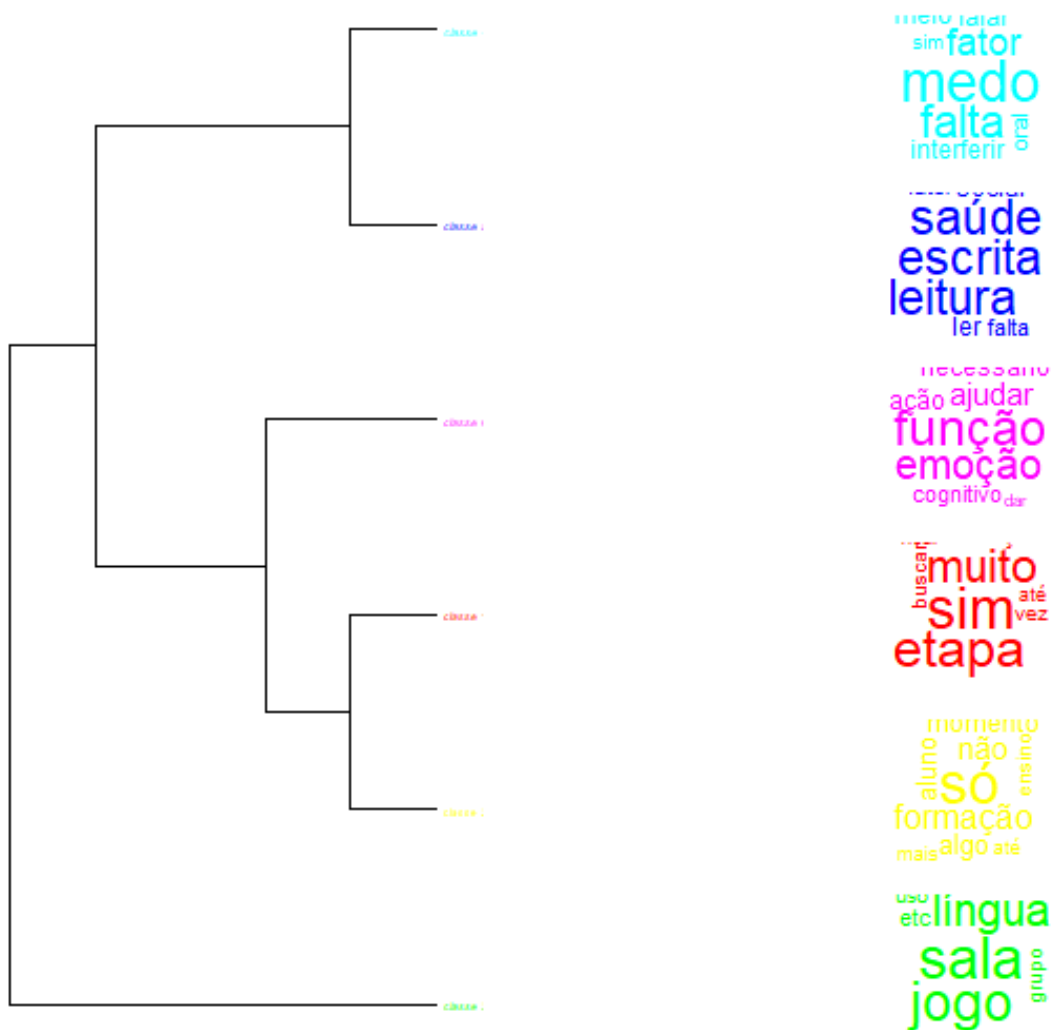
As classes do dendrograma, apresentado na Figura 01, podem ser melhor observadas a partir das palavras que as compõem. Assim, nas Figuras 02 e 03, é apresentado um dendrograma e organograma de palavras, elaborado com base no teste Qui-Quadrado (χ^2), da Classificação Hierárquica Descendente, que permite identificar, em cada classe, as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes.

Figura 2: Dendrograma de Palavras da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da pesquisa organizados com suporte do *software* IRaMuTeQ.

Figura 3: Dendrograma Nuvem de Palavras da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da pesquisa organizados com suporte do software IRaMuTeQ.

Para proporcionar uma melhor observação das classes, construiu-se um organograma, Quadro 10, com a lista de palavras de cada classe geradas a partir do teste Qui-Quadrado. Nesse organograma, são expostas as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes, ou seja, as evocações presentes em uma classe, normalmente, não estão presentes em outra classe, o que permite a distinção entre elas. Ressalta-se que foram utilizadas somente as 15 primeiras palavras para construção do referido quadro.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Quadro 10: Dendrograma de Palavras da Classificação Hierárquica Descendente

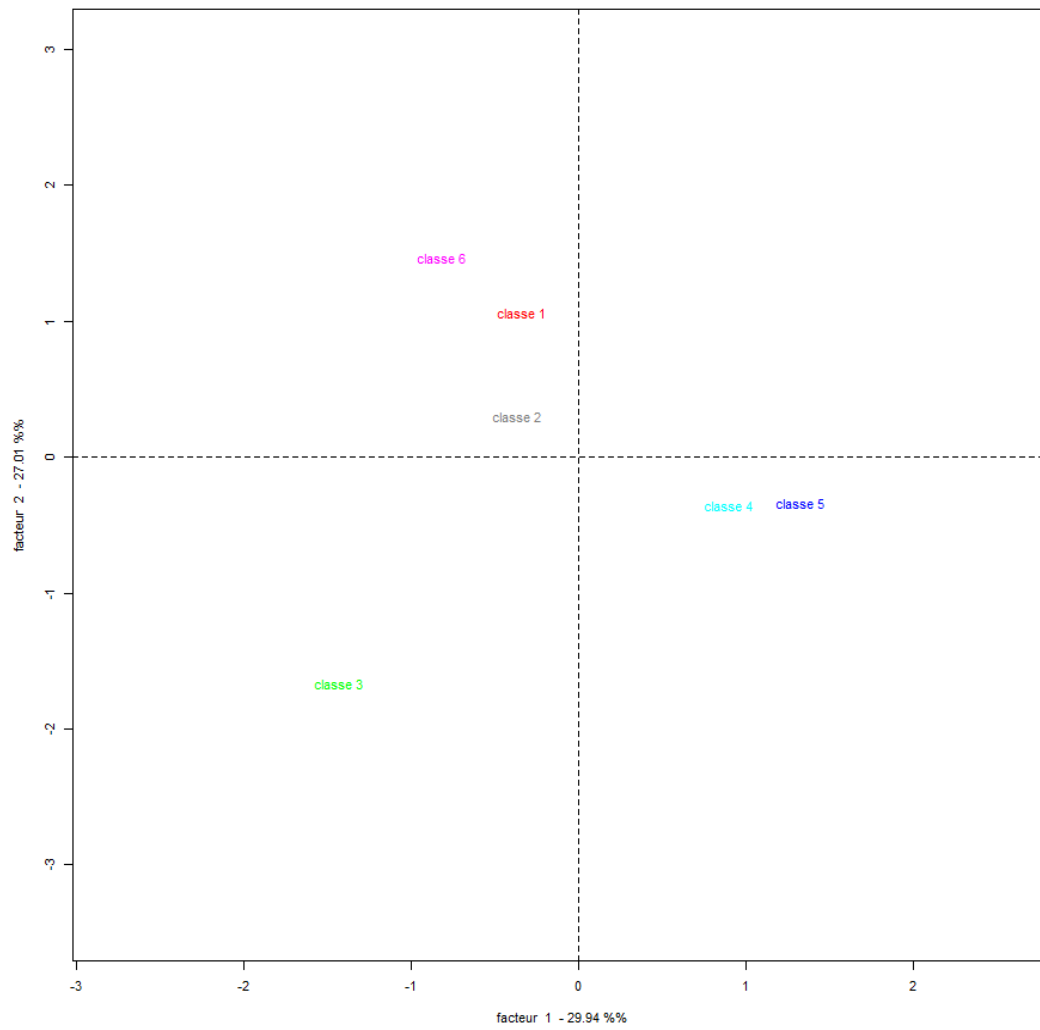
Corpus do Texto 101 STs (77,10%)					
Classe 1 17 ST (16,83%)	Classe 2 18 ST (18,82%)	Classe 3 14 ST (13,86%)	Classe 4 15 ST (14,85%)	Classe 5 18 ST (17,82%)	Classe 6 19 ST (18,81%).
Palavras					
sim	só	sala	Medo	condição	executivo
recurso	professor	trabalhar	Familiar	problema	função
etapa	formação	jogo	Aspecto	emocional	controlar
muito	aprendizagem	brincadeira	Alimentação	escrita	emoção
porque	não	pedagógico	Percepção	leitura	habilidade
mais	tarefa	língua	Falta	saúde	pensamento
seguir	momento	educação	Processo	dislexia	ajudar
instrução	incluir	aula	Fator	precário	necessário
ajuda	algo	cultura	Social	responder	ação
positivo	conhecimento	infantil	Existir	vida	cognitivo
escola	também	dinâmico	Diverso	ambiente	lembrar
organizar	quando	diversidade	Ambiental	desestruturado	melhoria
melhor	estudante	acordo	Físico	diretamente	controlo
estrutura	desenvolvimento	lúdico	Negativo	saber	comportamento
planejamento	oralidade	materno	Interesse	social	seguir
criança	docente	projeto	Econômico	ler	instrução
buscar	interação	envolver	Falar	dificuldade	dar
vez	contribuir	realizar	Timidez	falta	desenvolver
interagir	conseguir	etc	Meio	escolar	sempre
atividade	certeza	através	Interferir	familiar	ensino
parte	fundamental	realidade	Oral	transtorno	porque
lembrar	ajuda	turma	Idade	fator	criança
até	ensino	grupo	Estudo	coordenação	forma

Fonte: Dados da pesquisa organizados com suporte do *software* IRaMuTeQ.

Com a Classificação Hierárquica Descendente, ainda foi possível realizar uma Análise Fatorial por Correspondência (AFC), Figuras 04 e 05. Essa análise possibilita representar,

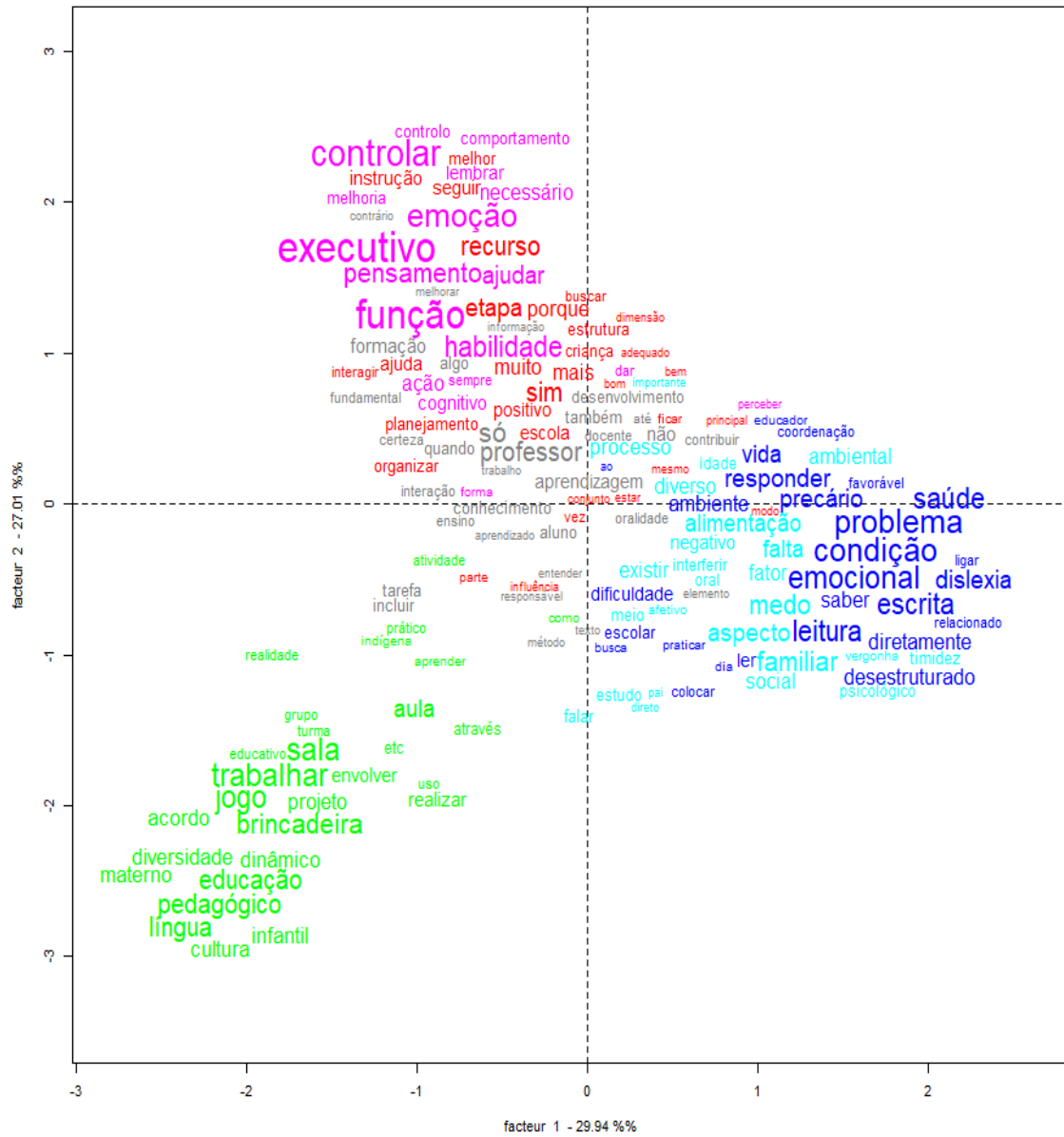
graficamente, como as classes de vocábulos no *corpus* textual se posicionam, se se complementam ou não.

Figura 4: AFC da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da pesquisa organizados com suporte do *software* IRaMuTeQ.

Figura 5: AFC da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da pesquisa organizados com suporte do software IRaMuTeQ.

Percebe-se que todas as classes se apresentam num segmento centralizado que se expande para pontos periféricos; que os outros quadrantes são ultrapassados por poucas palavras, o que possibilita visualizar uma expressiva separação entre as classes. As Classes 1, 2 e 6 são mais próximas e em lado oposto à Classe 3, o que confirma maior proximidade do conteúdo das primeiras.

Por sua vez, as Classes 4 e 5 são mais próximas, o que confirma maior proximidade de seu conteúdo.

Como resultado da análise do *corpus*, com suporte do *software* IRaMuTeQ, tem-se a identificação dos segmentos de textos mais expressivos, com condições melhores de compreensão do fenômeno investigado. Esses segmentos, que consistem em trechos das entrevistas, serão emparelhados à base teórica adotada neste estudo.

6.3. Interpretação do corpus de análise

Para apresentação do resultado da análise e interpretação dos dados, serão observadas as classes, categorias e subcategorias formadas. Foram criadas 6 classes, das quais derivaram diversas categorias. A apresentação das classes obedecerá a ordem identificada por meio da Classificação Hierárquica Descendente, realizada com ajuda do *software* IRaMuTeQ®, vide Análise da Classificação Hierárquica Descendente apresentada anteriormente.

Na classe 1, discute-se o desenvolvimento das funções executivas em relação à estrutura do ambiente escolar e os recursos disponíveis. Os recursos e ambientes estão relacionados, também, a como estes são utilizados pelos professores, isto é, para realização de atividades dentro e fora de sala de aula. Em sua grande maioria, as respostas apontam à presença de uma estrutura disponível, bem como, ao tempo disponível para realização de diversas outras atividades. É apresentada a importância do planejamento e organização por parte do corpo docente, para realização dessas atividades.

Quanto ao ambiente escolar e aos recursos disponíveis, boa parte dos entrevistados destaca a importância dessas características para o aprendizado dos estudantes. Alguns entrevistados destacaram que a estrutura de qualidade permite que os estudantes aprendam a seguir instruções com diversas etapas, ou que motivem o estudante a estudar. Além disso, outra característica importante consiste em que, na ausência de uma boa estrutura, os professores buscam formas alternativas de realizar certas atividades, a fim de contornar o déficit que isto pode causar no desenvolvimento das funções executivas dos estudantes.

A classe 2 continua a tratar do desenvolvimento das funções executivas dos estudantes, porém, de uma perspectiva dos docentes, isto é, como a interação com os estudantes e a formação do corpo docente afetam o desenvolvimento dos estudantes. As respostas dos indivíduos destacam essa importância, visto que o relacionamento entre professores e estudantes pode gerar um sentimento de segurança nestes, permitindo, assim, que eles se envolvam melhor nas aulas, tirem dúvidas, tornando-se mais participativos. Essa interação enseja o aprendizado dos professores com seus estudantes, trocando o conhecimento técnico dos professores pelo conhecimento pessoal dos estudantes.

Quanto à formação, é essencial que os professores estejam preparados para transmitir conhecimento e lidar com as diversas situações nas salas de aulas, destacam os entrevistados. Essa formação é essencial para o crescimento do profissional e dos estudantes.

A classe 3 corresponde às atividades realizadas para estimular os estudantes e contribuir para o seu desenvolvimento, bem como, permitir a inclusão de estudantes com culturas diferentes, religiões, etnias e/ou deficiências, entre outros. Quanto às atividades estimulantes, são destacadas atividades extraclasse, laboratórios, tecnologias, jogos e brincadeiras, diversas outras atividades foram citadas. Quanto à inclusão, muitas atividades foram usadas como exemplo, que não são executadas em todas as escolas. Algumas atividades giram em torno de jogos adaptados, diálogos e planejamento, para entender a necessidade de cada estudante. Alguns destacam ações que foram desenvolvidas por órgãos federais de educação. Por último, quanto ao respeito à

diversidade cultural, ocorrem palestras e aulas na língua materna dos estudantes, com matrizes curriculares que incluem e apresentam a diversidade.

As classes 4 e 5 estão bem próximas uma da outra. Giram em torno de fatores que podem interferir no desenvolvimento da escrita, oralidade, leitura, bem como, outras funções executivas dos estudantes. Diversos fatores são considerados: as dificuldades socioeconômicas, o quadro psicológico dos estudantes, condições de alimentação, dado que muitas mães, durante o período de gestação, por não se alimentarem direito, acabam tendo uma gestação prejudicada. Problemas familiares vividos pelos estudantes, também, podem refletir no aprendizado. Alguns transtornos, como TDAH e dislexia, são citados, pois tais estudantes precisam de um método de ensino especial e adaptado para essa condição.

Quanto à oralidade, alguns entrevistados citam a timidez ou a vergonha como um empecilho para o seu desenvolvimento. Doenças crônicas são citadas, muitos estudantes, nessas condições, não têm acesso a um tratamento constante ou de qualidade. A falta de acompanhamento e incentivo dos pais, também, pode prejudicá-los no desenvolvimento da capacidade de leitura, sabendo-se que é preciso praticá-la constantemente.

Por fim, na classe 6, trata-se da explicação do que são as funções executivas na aprendizagem escolar e como as escolas realizam atividades que contribuem para o desenvolvimento dessas funções, segundo os entrevistados. As respostas são diversificadas, alguns as reconhecem como certas habilidades básicas dos estudantes, como ler e escrever, ou habilidade cognitivas. Outros as consideram uma metodologia aplicada de acordo com o aprendizado dos estudantes.

Quanto às atividades realizadas, estas giraram em torno de jogos, brincadeiras, competições e aulas de campo. Porém, foram consideradas atividades importantes o planejamento e a organização, por parte do corpo docente, acompanhamento dos pais, palestras e rodas de conversa para preparação dos professores, entre outros.

6.4. Discussão dos resultados

Após a realização das entrevistas (fotos em anexo II), foi possível realizar a análise de conteúdo e estimar os escores, partindo das respostas de cada entrevistado. Pela análise de classificação hierárquica, foi apresentado que o conteúdo das respostas poderia ser agrupado em, no máximo, 6 classes. Todavia, devido à hierarquia presente e à coerência dos significados dos agrupamentos, este foi subdividido em 4 grupos.

Tais grupos tratam respectivamente de: A – desenvolvimento das funções executivas; B – causas de baixo desempenho das funções executivas; C – causas de baixo desempenho em atividades pedagógicas e D – causas de baixo desempenho da interação professor-estudante.

Para instaurar a compreensão da problemática e da perspectiva dos respondentes, o uso do método proposto foi considerado adequado. Isto ocorreu, porque essa técnica estatística de classificação hierárquica foi útil para organizar e caracterizar as respostas em temas que são causa da problemática do processo de ensino-aprendizagem. E, dessa forma, foi possível promover uma visão mais clara a respeito de quais possíveis frentes de trabalho podem ser adotadas para reduzir a problemática.

Também, foi realizada a análise fatorial por correspondência, em que se atribuiu dois fatores a todas as palavras, de modo a fornecer uma compreensão visual do quão próximas seriam as palavras, se fossem discriminadas em dois fatores ortogonais.

O fator 1 está relacionado à personalidade do problema. Por exemplo, valores menores e mais negativos estão relacionados a palavras como “trabalhar”, “jogo” e “brincadeira”, que são coisas feitas em grupo, enquanto valores maiores e mais positivos estão relacionados a palavras como “emocional”, “leitura” e “escrita”, que são coisas mais pessoais dos estudantes.

O fator 2 está relacionado à rigidez dos professores no processo. Por exemplo, maiores valores do fator 2 estão associados às palavras “função”, “executivo”, “controlar”,

enquanto os menores valores estão associados a palavras como “trabalhar”, “jogo” e “brincadeira”.

Essa análise é útil para entender como há correlação entre as palavras citadas e as perspectivas apontadas pelos fatores rigidez e pessoalidade. É possível observar, por exemplo, que as palavras “saúde” e “dislexia” têm proximidade com as palavras “problema” e “condição” e têm o fator 1 (pessoalidade) com valor alto, tendo o fator 2 (rigidez) próximo a zero. Daí, é possível extrair que, na perspectiva dos respondentes, a problemática citada é, provavelmente, algo que deve ser analisado caso a caso, em vez de adotar soluções para a turma inteira, e que isso não tem relação com a rigidez empregada no processo de ensino-aprendizado.

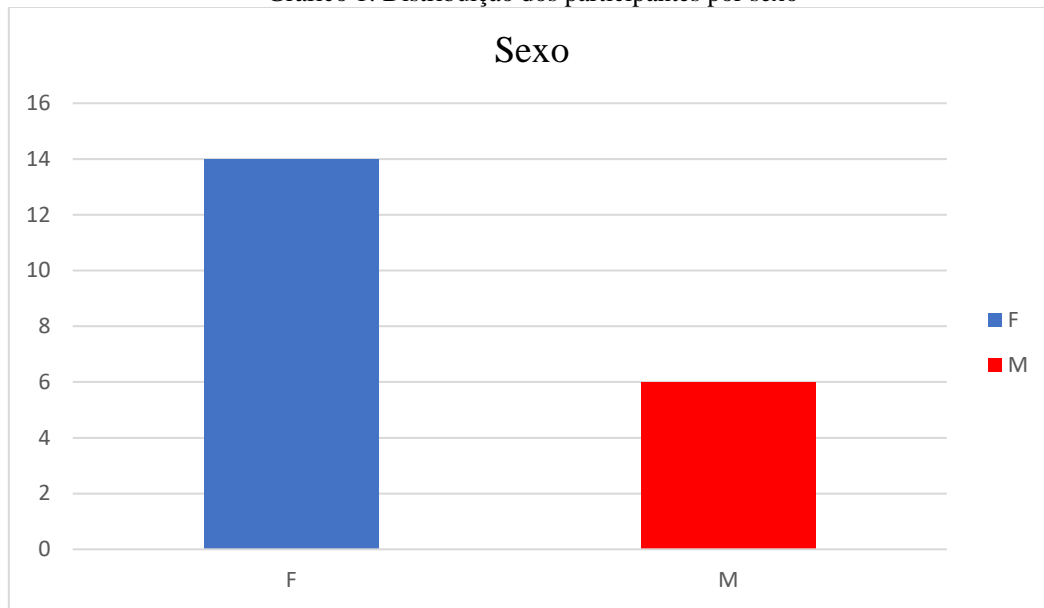
6.5. Participantes do Estudo

O presente estudo investigativo foi desenvolvido com professores de cinco comunidades indígenas, no município de Boa Vista, estado de Roraima, após a autorização da Secretaria Municipal da Educação e do Líder dos Indígenas, com a denominação de "Tuxaua". A pesquisadora realizou uma palestra de 30 minutos, explicando o estudo realizado com 31 professores, que se prontificaram a responder, contudo, com um retorno de somente 20 entrevistas respondidas.

Na primeira subcategoria, foram perguntados dados demográficos (sexo, idade) e formação acadêmica. Em relação ao sexo, percebe-se, de acordo com o gráfico abaixo, que 6 professores são do sexo masculino e 14 são do sexo feminino. Isso significa que 70% dos professores que participaram das entrevistas são mulheres.

Vejam o Gráfico 1:

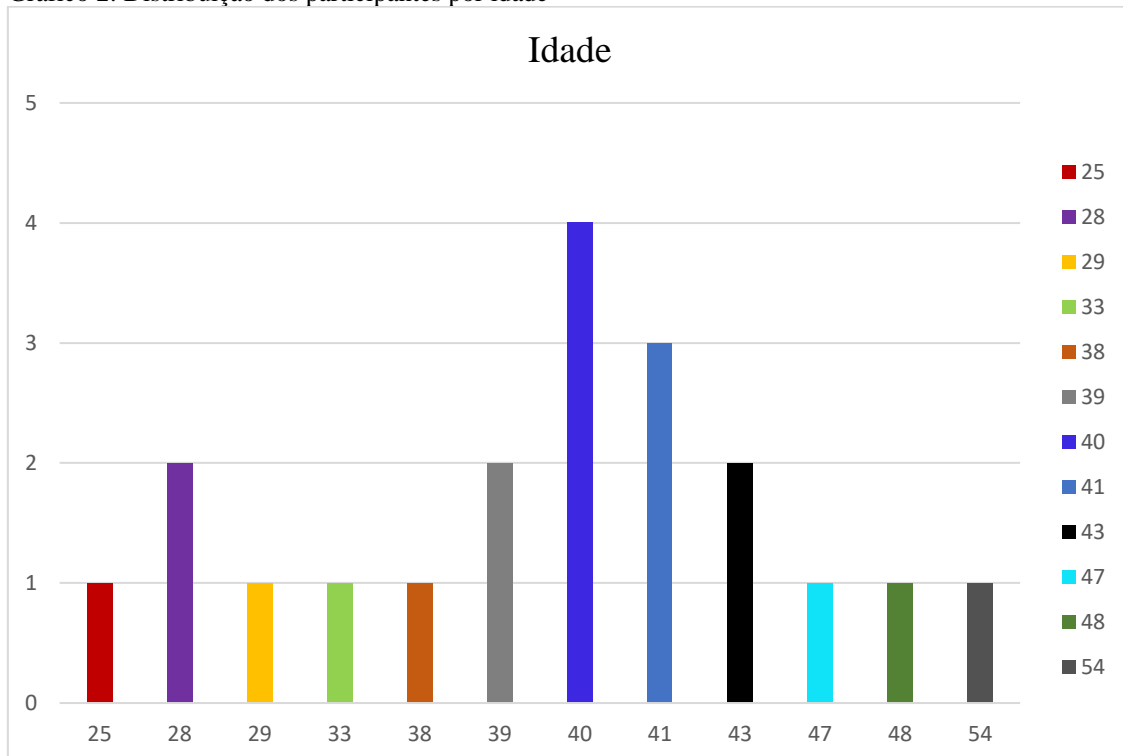
Gráfico 1: Distribuição dos participantes por sexo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A próxima pergunta foi sobre a idade, vejam o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Distribuição dos participantes por idade

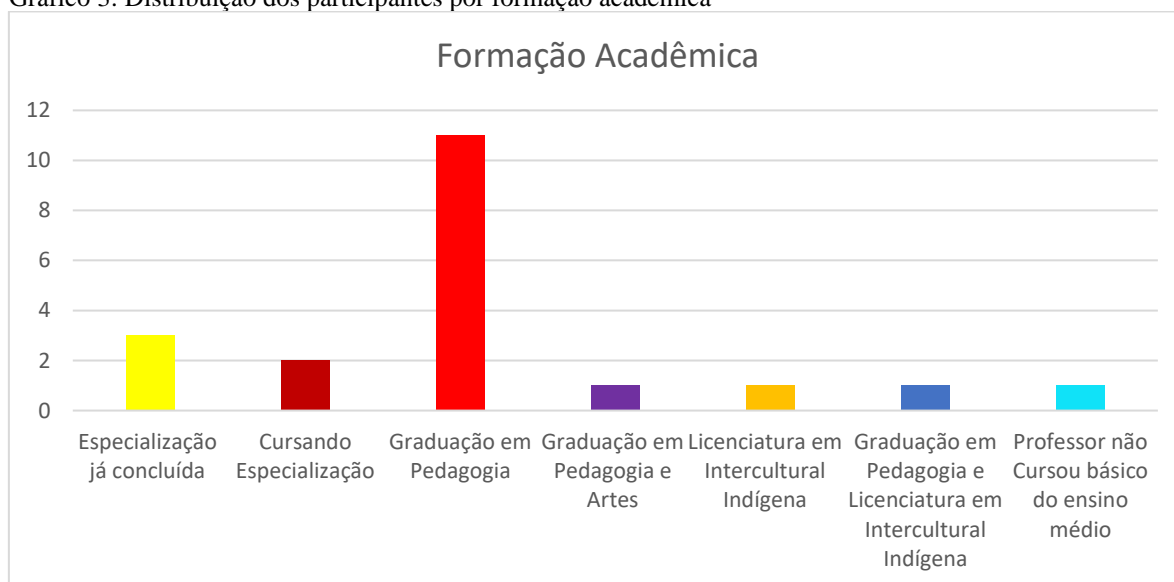


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar o gráfico, verifica-se que 4 professores possuem 40 anos, 3 professores, 41 anos; 2 professores, 28 anos; 2 professores, 39 anos e dois professores, 43 anos. Já as idades de 25, 29, 33, 38, 47, 48 e 54 apresentaram 1 professor para cada uma. Isso representa que a maioria dos professores está acima dos 38 anos.

Na sequência, perguntou-se aos professores entrevistados a respeito da formação acadêmica. Verificou-se que somente 3 deles possuem especialização já concluída, que seriam os professores PROF02, PROF07 e PROF08, e 2 professores estariam cursando as especializações, que seriam o PROF01 e o PROF03. 11 professores, com graduação em pedagogia, seriam PROF04, PROF05, PROF06, PROF09, PROF10, PROF12, PROF14, PROF16, PROF17, PROF19 e PROF20. 1 professor, com graduação em pedagogia e artes, que seria PROF11; 1 professor, com graduação, licenciatura, em Intercultural Indígena, seria o professor PROF15; 1 professor, com graduação em pedagogia e licenciatura em Intercultural Indígena, seria o professor PROF18 e 1 professor não cursou o básico do ensino médio, que seria PROF13.

Gráfico 3: Distribuição dos participantes por formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar o gráfico, se vê que pouquíssimos professores, após a graduação, deram continuidade na formação, ou seja, não buscaram dar continuidade aos seus estudos, procurando realizar especializações que pudessem ampliar a prática pedagógica. Depara-se com um professor que não concluiu a graduação, demonstrando que a educação possibilita que pessoas sem formação deem aulas a crianças que precisam de profissionais qualificados.

Com base no exposto, a pesquisa desse professor deve consistir em um processo contínuo, que se cria e se reinventa a cada dia, na comunicação, cujo símbolo deve ser o compromisso ético, a construção de uma identidade, em que as pessoas possam conviver com diversidade. Um professor deve desempenhar um papel importante na transmissão de conhecimento de partes do currículo para seus estudantes nativos (Cavalcante, 2003).

É de extrema importância refletir acerca dos métodos de ensino docente e propor conferências, seminários e pesquisas educacionais, que promovam a troca de experiências e a vivência de novas práticas para atividades informadas e responsáveis na educação intercultural. Nesse sentido, é necessário e urgente implementar políticas nacionais voltadas à educação dos indígenas, bem como, nas escolas estaduais e municipais, para implementar uma abordagem pedagógica multifacetada, que atenda às necessidades dos estudantes indígenas nas escolas urbanas – crianças e jovens indígenas de todos os anos –, que não possuem professores qualificados para trabalhar com essa realidade (Marcilino, 2014).

Segundo Marcilino (2014), os povos indígenas lutam por uma escola diferenciada, que reconheça sua cultura e tenha professores qualificados para transmitir conhecimentos. A preocupação com a qualificação e com a formação é direcionada aos professores indígenas, para que realizem um trabalho em suas comunidades, e não à formação de professores não indígenas, para melhorar o trabalho de qualidade com os estudantes indígenas nas escolas urbanas.

Após a pré-análise, a exploração do material utilizou-se de categorias seguidas de subcategorias, em conformidade com os objetivos da pesquisa, partindo-se de critérios de

relevância, para analisar, cautelosamente, o tratamento dos resultados. Desse modo, a primeira categoria foi a da função executiva, que permite analisar qualitativamente, entre os professores entrevistados, as seguintes subcategorias: o que o professor entende por funções executivas na aprendizagem escolar, atividades utilizadas para desenvolver as funções executivas, atividades que os professores utilizam na prática pedagógica que estimulam as funções executivas. Assim, enfatizou-se que há uma organização do espaço/tempo para o desenvolvimento das atividades propostas dentro e fora dela.

Diante das respostas coletadas dos professores, é necessário refletir a respeito das subcategorias e destacar as percepções dos professores em relação às funções executivas, na aprendizagem escolar. Em suma, as respostas dos professores tiveram as seguintes orientações, enfatizando o direcionamento das práticas. O PROF01 respondeu, pelo seu entendimento, que as funções direcionam diversas práticas exitosas de ensino, que visam à melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. O PROF13 informou que as funções executivas, na aprendizagem, entendem-se por funções de ensino aos estudantes, como ler, escrever, etc. O PROF14 escreveu que “funções que podem ser trabalhadas com as crianças” e o PROF15 descreveu as funções que podem ajudar a desenvolver um bom trabalho. O PROF19 e o PROF20 afirmaram que a função executiva está relacionada ao ensino-aprendizagem do discente.

Conforme Knapp e Morton (2013), à medida que a criança cresce, as funções executivas se desenvolvem em paralelo à maturação dos circuitos cerebrais, especialmente os circuitos pré-frontais, que amadurecem neurobiologicamente. É importante compreender que o córtex pré-frontal desempenha um papel crucial na autorregulação do comportamento, e seu desenvolvimento ocorre gradualmente. Isso explica por que as crianças podem enfrentar dificuldades em interromper uma atividade e passar para outra, fazer planos antecipadamente, realizar multitarefas, manter a concentração por longos períodos e adiar a gratificação imediata. Pesquisas em neurociência cognitiva do desenvolvimento indicam que esses comportamentos são considerados normais na vida adulta e podem ter suas origens na maneira como o cérebro funciona nessa fase da vida (Knapp e Morton, 2013).

A próxima percepção é a resposta do PROF03. Ele enfatiza que as funções executivas são um conjunto de processos cognitivos que podem originar à regulação de pensamentos, emoções e comportamentos. Nessa mesma linha, vem a resposta do PROF 07, de que a função executiva é responsável por exercer influências diretas na função emocional, que vem ao encontro do que o PROF09 aponta, que as funções executivas são formas de trabalhar os aspectos cognitivos dos educandos através de atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. O PROF16 escreve que as funções executivas são as habilidades cognitivas necessárias no controle dos pensamentos, emoções e ações. Já o PROF17 ressalta o seu entendimento em relação ao comportamento do estudante. Por sua vez, para o PROF18, entende-se que as funções executivas são habilidades cognitivas envolvidas no controle e na coordenação das informações das ações escolares, voltando-se para metas específicas.

Miranda e Malloy-Diniz (2020) corroboram com o exposto ao enfatizar que as funções executivas podem ser definidas como aquilo que engloba os principais processos cognitivos que tornam o ser humano diferente dos animais irracionais, seja em capacidade mental, seja em questões comportamentais. Assim, a compreensão dos mecanismos das funções executivas se torna indispensável para os profissionais de educação e aprendizagem e para os profissionais que trabalham com relações humanas e comportamento (Miranda e Malloy-Diniz, 2020).

Com o objetivo de compreensão do processo cognitivo, tem-se a contribuição de Mazzo (2021), que define as FE como um grupo de habilidades cognitivas que servem para o indivíduo se engajar em comportamentos dirigidos e objetivos, sendo independente, agindo de forma autônoma, organizando-se.

Metring e Sampaio (2019) destacam que os mais importantes papéis da área pré-frontal do cérebro humano são a interação e a regulação e, em razão disso, é considerada a região responsável pelas funções executivas. Os autores atribuem a essa área o papel de ‘socialização inteligente’, considerando que tal área cerebral, assim como suas funções, é o que diferencia os seres humanos dos outros animais. Segundo Argollo et al. (2009), é

possível ensinar as funções executivas por meio de práticas propícias ao desenvolvimento dessas competências nos educandos.

Em relação à percepção das metodologias, o PROF10 destacou o seu entendimento de como as funções executivas são metodologias aplicadas de acordo com as aprendizagens. O PROF05 abordou o seu entendimento afirmando que as funções executivas são um trabalho com execução das aulas planejadas, e o PROF06 respondeu que função executiva é a forma como se aplica uma atividade na qual a criança tem que responder o que entende.

Uma outra percepção disso que os professores têm é em relação às habilidades de auxiliar as crianças no processo de ensino-aprendizagem. O PROF02 respondeu que FE, dentro da aprendizagem, são habilidades que ajudam as crianças a seguir; o PROF04 ressalta que a FE, no processo de ensino e aprendizagem, ajuda as crianças a lembrarem a seguir instruções; o PROF12 sugere que FE é a responsável por exercer influência direta na educação escolar.

Vários teóricos tentam explicar as funções de diferentes formas. O modelo de Diamond (2013) das funções cognitivas em três distintas maneiras resume-se em: flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória de trabalho. 3 habilidades que vão ter regiões cerebrais específicas e que vão ter importâncias diferentes do nosso cotidiano.

A próxima subcategoria enfatiza que atividades são realizadas para desenvolver as funções executivas. Todavia, Zarza, Velasco e Vázquez (2012) visam discutir a importância da elaboração, implementação e construção de materiais didáticos versáteis e relevantes, que melhoram o ensino e a aprendizagem, fundamentalmente, nos ambientes educacionais onde estudantes indígenas e não indígenas se misturam. Para tanto, foram estudados produtos, processos e métodos voltados a ambientes educacionais indígenas.

Diante do exposto, os professores entrevistados responderam da seguinte forma: o PROF02 enfatizou que as atividades realizadas para desenvolver as funções executivas são jogos, brincadeiras e atividades com materiais concretos. Já o PROF03 disse que

utiliza jogos e brincadeiras envolvendo música, gestos e movimentos corporais que estimulam as funções executivas, pois as crianças precisam se mexer em um determinado ritmo e ao mesmo tempo conciliar palavras e ações com o efeito da música. O PROF04 relatou que se utiliza de jogos – nas brincadeiras, temos regras; nas competições, temos brincadeiras, não regras e premiações. Os professores PROF07, PROF11, PROF12, PROF16 utilizam os jogos e as brincadeiras que envolvem músicas, gestos e movimentos corporais. Já o PROF10 se utiliza de intervenções e estratégias: jogos e brincadeiras, para expressar seus pensamentos e opiniões.

Dando continuidade na subcategoria, o PROF01 enfatizou que as atividades são realizadas para desenvolver as funções executivas, o professor respondeu que utiliza o planejamento em grupo, com todos os professores de determinada escola, encontros com os pais de estudantes constantemente, capacitações mensais ou bimestrais, pesquisas de práticas de ensino inovadoras e outras. O PROF05 disse que utiliza trabalho com aulas de campo e projetos. O PROF06 se utiliza de atividades de leitura de texto e interpretação oral, e o PROF09 se utiliza dos cálculos matemáticos, questões que envolvam o raciocínio.

Ainda sobre a categoria em que atividades são realizadas para desenvolver as funções executivas, o professor PROF13 se utiliza de projetos, planejamento para realizar uma função. O PROF14 realiza as atividades orais, escritas e de pesquisas, e o PROF15 se utiliza de ações e projetos que são desenvolvidos na escola. O PROF17, de atividades em palestras, nas rodas de conversas com a equipe escolar, e o PROF18 relatou que as atividades realizadas com jogos, e que combinam atividade física com mental, são muito boas para trabalhar o equilíbrio mente-corpo. Entre eles estão: futebol, jogos e taekwondo, que auxiliam as crianças no desenvolvimento da capacidade de focar atenção e controlar ações. O PROF19, primeiramente, faz todo o diagnóstico e, a partir daí, dá a forma da ação em aula, para despertar o ensino. Para o PROF20, de início, fazemos o diagnóstico.

Ter autonomia e ajuda, para direcionar os caminhos por onde se deve seguir, é essencial para as crianças que aprendam a ponderar os prós e contras de suas atitudes e, com isso, podem estruturar suas decisões com maior assertividade e consciência. Compreender e

agir sobre si mesmo e o ambiente em que se vive e em que se está inserido é importante para formação da identidade pessoal e transição da infância para adolescência e, depois, para a vida adulta.

Na terceira subcategoria, foi perguntado a cada professor “quais as atividades você realiza na sua prática pedagógica que estimulam as funções executivas?”. Eles responderam da seguinte forma: o PROF01 mencionou todas as atividades já apresentadas e outras, como: ensino fora da sala de aula, ou seja, aula de campo, uso de ferramentas tecnológicas (celular, tablet), utilização de laboratório de ciências móvel, jogos educativos, entre outras. O PROF02 disse que, na sua prática pedagógica, utiliza-se de contação de histórias, pinturas com tinta guache, jogos lúdicos, dança e música. O PROF03 se utiliza de brincadeiras realizadas pelos estudantes, com brinquedos de materiais reciclados fabricados na sala de aula. O PROF04 faz uso de jogos e brincadeiras. O PROF05 trabalha com aula de reforço, aula lúdica com os estudantes que tenham dificuldades, e o PROF06 faz interpretação do dia vivido em um fim de semana.

Dando continuidade nesta subcategoria, o PROF07 relatou que ordena tarefas, organiza e hierarquiza dados e realiza testes. O PROF08 disse que é importante a revitalização e o resgate da língua materna indígena. O PROF09 relatou que realiza cálculos matemáticos envolvendo adição, subtração, multiplicação, divisão e jogos pedagógicos que trabalhem a cognição, como o xadrez. O PROF10 realiza atividades que ordenam e organizam dados gráficos e mapas. O PROF11 disse que organiza dados e textos. Já o PROF12 faz a ordenação de tarefas e dados gráficos, mapas e fontes variáveis.

O PROF13 respondeu que, para estimular uma atividade pedagógica, é necessário, também, estar preparado para essa atividade. O PROF14 realiza atividades de leitura, escrita e coordenação motora, com participação das famílias. O PROF15 faz brincadeiras, músicas, danças, e o PROF16 trabalha com jogos, músicas, história da realidade da comunidade. Por sua vez, o PROF17 relatou que pratica as atividades com os estudantes fora da sala de aula. O PROF18 trabalha atividades com diálogo. Por exemplo, aprender a prática de comunicação e ensinar aos estudantes novas palavras e expressões. As brincadeiras, assim, ajudam a trabalhar um conjunto de funções cognitivas, que

estimulam um aprendizado prático e intuitivo. O PROF19 executa as atividades voltadas ao ensino-aprendizagem contínuo, e o PROF20 enfatiza que são utilizadas todas as atividades voltadas ao aprendizado.

Na subcategoria seguinte, foi questionado se há uma organização do espaço e do tempo para o desenvolvimento das atividades propostas dentro e fora da sala de aula. Os professores PROF01, PROF02, PROF04, PROF14 e PROF15 responderam afirmativamente, apenas dizendo "sim". O professor PROF05 expressou sua resposta com mais convicção, afirmando "sim, certeza". O professor PROF03 destacou a importância da organização do tempo na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, pois isso afeta sua interação social, seu crescimento, aprendizado e contato com pessoas de diferentes culturas. O professor PROF06 respondeu que a organização se limita apenas à sala de aula. O professor PROF07 ressaltou a importância de uma organização adequada à rotina e ao tempo de permanência da criança na escola.

Seguindo a subcategoria, se há uma organização do espaço/tempo para o desenvolvimento das atividades propostas dentro e fora da sala de aula, o PROF08 respondeu que há, em toda a organização do modo de planejamento. O PROF09 disse que sim, que essa organização parte do educador. O PROF10 destacou a organização da rotina, e o PROF11 e PROF12 citaram a organização das rotinas e do tempo de permanência nas escolas. O PROF13 respondeu "Sim, tem espaço para desenvolvimento de atividades", já o PROF16 enfatizou que sim, citando o barracão da comunidade, o campo de futebol e o pátio da própria escola. O PROF17 respondeu que essas atividades são feitas em conjunto, para serem desenvolvidas com o gestor. O PROF18 destacou o espaço organizado dentro ou fora de sala de aula e, na maioria das vezes, considerando o contexto e reduzindo a dimensão física, que é, por vezes, tomada como objeto composto de múltiplas e imbricadas dimensões e escalas. O PROF19 respondeu que sim e que o planejamento é a ferramenta. Já o PROF20 disse que o planejamento é uma das ferramentas principais.

Dando continuidade, agora na categoria funções executivas, perguntou-se na subcategoria: a estrutura do ambiente escolar interfere no processo de desenvolvimento

das funções executivas? Os professores entrevistados fizeram os seguintes comentários: o PROF01 respondeu que sim, e muito, que quanto melhor for a estrutura de uma determinada escola, melhor será o rendimento dos estudantes; o PROF02 disse que não, que influencia positivamente o comportamento e promove uma boa convivência; o PROF03 falou que sim, muitas vezes o ambiente não ajuda, por serem precários; já o PROF04 respondeu que não, porque as crianças têm livre acesso. O PROF05 respondeu que sim, pois as salas de aula são muito quentes, e as crianças ficam muito suadas; o PROF06 disse que acredita que sim, pois, em ambiente agradável, é bem melhor. O PROF07 respondeu que ajuda as crianças a se lembrar e seguir instruções com várias etapas. O PROF08 falou que, de forma alguma, interfere, e o PROF09 disse que sim, que o ambiente escolar é uma das peças fundamentais para as funções executivas. Por sua parte, o PROF10 respondeu que sim, que quando somos amparados com boas estruturas as atividades são mais exitosas.

O PROF11 respondeu que é uma expressão de movimento na adolescência. O PROF12 disse que o desenvolvimento começa aos 4 anos de idade e vai até a adolescência, já o PROF13 falou que sim, muito, que a estrutura interfere no desenvolvimento da escola. Por seu lado, o PROF14 respondeu que sim, e que a aprendizagem, sem espaço e estrutura, torna-se difícil, e que essa é uma das nossas realidades – falta de espaço. O PROF15 disse que sim, com certeza, “porque não temos espaços para desenvolver as atividades extraclasse”, e o PROF16 falou que não, que o espaço, ou seja, a estrutura, é sempre liberada para fazer as funções executivas. O PROF17 respondeu que sim, porque deixa a desejar, ou que o estudante aprenda sozinho. Já o PROF18 falou que a estrutura do ambiente são os órgãos seccionais, responsáveis pela maior parte da atividade de controle ambiental. Organizações ambientais são entidades que desenvolvem projetos para melhorar a qualidade de vida e que podem interferir na estrutura do ambiente escolar. O PROF19 enfatizou que sim, que muitas delas não têm estruturas que sejam adequadas ao processo de ensino, e o PROF20 respondeu que é possível considerar três dimensões fundamentais que compõem as funções executivas, memória de trabalho e controle cognitivo.

Na próxima subcategoria, perguntou-se aos professores se a interação professor-estudante interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas. Eles responderam no que se segue: o PROF01 respondeu que, obviamente, sim, que se essa interação não ocorre, a tendência é o atraso na aprendizagem do discente. O PROF02 falou que não, que a mediação do professor-estudante é fundamental para o desenvolvimento do estudante. O PROF03 comentou que não, que, com certeza, ajuda-nos a fazer todos os nossos trabalhos; já o PROF04 apontou que sim, que há estudantes que são agressivos. O PROF05 respondeu que o processo cognitivo inclui memória de trabalho, raciocínio e flexibilidade de tarefas. O PROF06 disse que não, pois facilita que o professor tenha mais intimidade com o estudante. Por sua vez, o PROF07 comentou que a interação não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois, também, envolve-se afetiva e emocionalmente. O PROF08 declarou que, no momento, há apenas um impasse no sistema. O PROF09 falou que sim, que interfere positivamente, e o PROF10 respondeu que o processo de conhecimento com trocas de informações será mais exitoso.

Ainda seguindo, o PROF11 respondeu que a interação não pode ser reduzida ao processo de aprendizagem; já o PROF12 disse que não, pois esse processo leva o estudante à intimidade do movimento de seu pensamento. O PROF13 falou que sim, que a interação professor-estudante é muito importante para desenvolver as FE; o PROF14 respondeu que sim, de forma positiva, pelo fato de que os atores podem estar relacionando e interagindo entre si; o PROF15 disse que não, que isso é ótimo, porque o estudante interagir com o professor, e vice-versa, seria ótimo; o PROF16 falou que não, que, com a interação, o estudante tem ainda mais segurança, pelo motivo de o professor estar perto; o PROF17, também, respondeu que não, porque é muito importante nas pesquisas. Já o PROF18 disse que, na interação professor-estudantes, tais funções são chamadas pelos cientistas e pesquisadores de funções executivas e de autorregulação. No processo de aprendizagem, percebe como as funções interagem, reciprocamente, com as funções cognitivas. O PROF19 falou que não, sempre melhorando o seu aprendizado de ensino, e o PROF20 respondeu que essas funções executivas são habilidades cognitivas necessárias no controle dos pensamentos e emoções.

Dando continuidade à categoria funções executivas, na subcategoria perguntou-se aos professores participantes: A formação do corpo docente interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas? Os professores entrevistados responderam o seguinte: o PROF01 respondeu que, certamente, sim, que se você tem uma equipe de educadores comprometidos com o ensino-aprendizagem, só colherá bons resultados. Já o PROF02 disse que não, que é essencial para a construção dos conhecimentos dos estudantes, que é expansão dos saberes não só pelos estudantes, mas, também, pelos professores. Por sua vez, o PROF03 falou que não, que nós formamos um grupo no corpo docente. Os professores PROF04 e PROF08 disseram que não, assim como o PROF05, completando que a formação é muito importante na vida do docente para o crescimento do profissional e desenvolvimento dos estudantes. O PROF06 disse que sim, que um professor bem instruído traz um melhor aprendizado. O PROF07 respondeu que é seguir instruções com várias etapas. O PROF09 disse que sim, que a formação é algo fundamental, e o PROF10 falou que é uma complementação de informações cognitivas, para melhoria do planejamento.

Na mesma pergunta, os professores PROF11 e o PROF12 responderam que ajuda as crianças a seguirem instruções com várias etapas; o PROF13 disse que sim; o PROF14 não respondeu à pergunta; o PROF15 disse que não ajuda muito, até porque um ajuda o outro; o PROF16 falou que não, e sim ajudam na hora da atividade desenvolvida. Já o PROF17 respondeu que não, porque, em conjunto, os trabalhos são realizados. O PROF18 enfatizou que o corpo docente é o quadro de funcionários que pode interferir na formação especializada no processo de aprendizagem. Os docentes são responsáveis pela formação dos estudantes, e o professor é o agente ativo, devendo ter como papel o elemento facilitado pelo processo. Já o PROF19 falou que não, sempre melhorando a forma de ensino e aprendizado com os estudantes. Por último, o PROF20 respondeu que a trajetória da evolução dessas habilidades cognitivas é necessária para controlar nossos pensamentos e nossas emoções.

Na próxima subcategoria, perguntou-se: A sua formação interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas? Os professores responderam: o PROF01 respondeu que sim, “minha formação não só de graduação, mas de cursos de extensão,

são fundamentais para minha prática educativa”; o PROF02 disse que não, mas contribui para o desenvolvimento do ensino de aprendizagem. Já o PROF03 falou que não, que somente ajuda a ter mais capacidade no aprendizado; o PROF04 respondeu que não; o PROF05 apontou que não, mas que sempre será algo proveitoso no futuro; já o PROF06 respondeu que sim, pois poderia buscar mais conhecimento. O PROF07 disse que seguir instruções com várias etapas; de seu lado, o PROF08 respondeu que tem muita interferência e, ainda mais, por não se reconhecer o valor disso; o PROF09 falou que sim, porém, que é uma interferência positiva de contribuição, e o PROF10 respondeu que nossas habilidades, ações e cognitivas ajudam muito no aprendizado.

Na sequência, o PROF11 disse que a formação interfere no processo de desenvolvimento das funções executivas pelas nossas habilidades e emoções; o PROF12 respondeu que as habilidades cognitivas, as ações e emoções; o PROF13 falou que sim; o PROF14 disse que sim, que de forma que podemos ajudar nossos estudantes; o PROF15 disse que talvez sim, “porque a minha formação é área específica”; o PROF16 respondeu que não, “faço ajudar cada um dos estudantes”. O PROF17 disse que não, porque existem diálogos; o PROF18 respondeu “a minha formação é interferir e agir e incentivar pessoas e coletivamente com autonomia e responsabilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos. Com a formação mínima para o exercício do magistério na educada infantil e nos quatros primeiras séries do ensino fundamental.” O PROF19 disse que não, “sempre buscamos meios e o professor ele é flexível para aula continuada”. O PROF20 disse que não interfere no desempenho escolar.

Na subcategoria, também, perguntou-se: Quais são as implicações desses fatores (fatores que interferem no processo de desenvolvimento das funções executivas)? O resumo é o seguinte: os professores PROF01, PROF04, PROF14, PROF15, PROF17 e PROF20 não responderam; o PROF02 disse que não interfere, pois acredita que contribui para o reconhecimento das potencialidades que cada um possui e que é preciso que o ambiente escolar possibilite várias ações para que cada estudante aprimore suas habilidades. O PROF03 comentou que são tantas, que “nós, pedagogos, precisamos nos aperfeiçoar”; o PROF05 falou que são somente “os estudantes que têm dificuldade até mesmo de saúde sem laudo médico”; o PROF06 apontou que é quando o estudante não consegue entender

o que o professor passa; o PROF07 respondeu que as habilidades que ajudam as crianças a se desenvolver em várias etapas; já o PROF08 falou que o reconhecimento do método de desenvolver. Em sua vez, o PROF09 apontou que muitas interferem, no sentido de serem positivas e outras negativas, e o PROF10 respondeu “as habilidades que ajudam no processo de ensino-aprendizagem”.

Pensando na mesma subcategoria, o PROF11 disse que a ajuda de cada turma com suas dificuldades; o PROF12 respondeu que as habilidades que ajudam no aprendizado do estudante; o PROF13 respondeu “não sei”; o PROF16 falou que nenhuma. Por outro lado, o PROF18 comentou que são fatores do meio ambiente e um conjunto de elementos favoráveis ou desfavoráveis que cercam as pessoas, como a luz, o calor, o vento, as chuvas, condições edáficas (relativo ao solo), e a presença de outros seres vivos. Por fim, o PROF19 falou da falta de estrutura e logísticas.

Na sequência, passou-se a analisar a categoria Educação Inclusiva, dividindo-a em subcategorias que enfatizaram as seguintes indagações: Que ações são desenvolvidas no sentido de proporcionar uma educação inclusiva? Que diferenciação pedagógica é feita para respeitar as diferentes culturas presentes na turma? Como promover as atividades de ensino e aprendizagem de forma a respeitar a diversidade cultural da turma?

Na subcategoria, perguntou-se “Que ações são desenvolvidas no sentido de proporcionar uma educação inclusiva?”, ao que os professores responderam: o PROF01 disse que, até o momento, não temos nenhuma ação sendo executada; o PROF02 respondeu que a “formação de professores para trabalhar e desenvolver o planejamento com esse público”; o PROF03 destacou “conteúdo útil, relações étnicos raciais, etc.”; o PROF04 falou das ações que possam incluir todos os estudantes; o PROF05 destacou a busca por parceria junto à SMEC; já o PROF06 respondeu que “não temos estudantes com laudo”; o PROF07 disse “conhecer a necessidade de cada estudante”, e o PROF08 enfatizou as ações desenvolvidas na prática educacional.

Dando continuidade, o PROF09 abordou a formação em dias de capacitação dos docentes, através da formação continuada. O PROF10 falou de conhecer a realidade e a

dificuldade da criança, e os PROF11 e PROF12 falaram de conhecer as necessidades de cada estudante e promover palestras nas escolas; o PROF13 disse que existem várias ações para serem desenvolvidas na Educação Inclusiva; o PROF14 falou de ações que envolvam os estudantes em que eles possam se sentir incluídos, como musicalidades, teatro e leitura; o PROF15 disse “os jogos pedagógicos”; o PROF16 respondeu “trabalhar habilidade dos estudantes, juntos com outros coleguinhas”. O PROF17, “no projeto gestão escolar, jogo educativo”; o PROF18 falou que a educação inclusiva “é uma normativa contém plano de ensino, que busca ampliar o direito ao ensino, sem qualquer obstáculo ou dificuldade para a pessoa com deficiência”. Por sua vez, o PROF19 destaca que as ações inclusivas são fatores fundamentais, sendo uma delas a interação de todos. Por último, o PROF20 destaca, entre as ações desenvolvidas pelo programa, o pareamento anual dos dados entre o Censo Escolar, INEP/MEC.

Na próxima subcategoria, perguntou-se: Que diferenciação pedagógica é feita para respeitar as diferentes culturas presentes na turma? O resumo das respostas foi: o PROF01 disse “as palestras, conversas formais e informais, uso de projetos como compasso”; o PROF02 relatou que isso é possível “contando sua origem, explorando a diversidade por meio de filmes infantis”; o PROF03 destacou o fortalecimento da autoestima; o PROF04 enfatizou “os estudos aprofundados de cada uma”; o PROF05 disse que a didática consiste em ensinar um ramo e método; o PROF06 apontou “por meio das aulas de Língua Materna”; o PROF07 relatou que a diferenciação pedagógica é feita para respeitar as diferentes culturas presentes na turma, ao observar as suas próprias atitudes, mostrando o respeito e a diversidade; o PROF08 respondeu “sempre introduzindo o respeito aos outros”; o PROF09 destacou que é sempre orientada aos estudantes a importância de se respeitar outras culturas. Em seu turno, PROF10 respondeu que ao observar suas próprias atitudes e respeitar a cultura, raça e etnia.

Dando sequência nas respostas desta subcategoria, o PROF11 disse que é sempre orientada aos estudantes a importância de se respeitar outras culturas; o PROF12 respondeu sobre a importância da observação das atitudes frente ao estudante, fazendo com que este entenda o que fazer em sala de sala; o PROF13 destacou a relevância de todos serem iguais; os professores PROF14 e PROF15 não responderam; o PROF16

relatou que, ao trabalhar a parte pedagógica com os dois valores, realidade e cultura; o PROF17 apontou que, na ciência, basicamente, trata-se da pedagogia que é utilizada; o PROF18 destacou que as diferenciações da cultura pedagógica levam em consideração os documentos oficiais, portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatros, rituais religiosos, língua falada e escritas, mitos, hábitos alimentares, danças etc; o PROF19 apontou a empatia, que tem papel fundamental para o ensino, e o PROF20 enfatizou a importância de um currículo que respeite conhecimentos prévios dos estudantes.

De acordo com D'Angelis (2012), a diferenciação pedagógica na escola indígena é essencial para respeitar as diversas culturas presentes na sala de aula. Ela enfatiza a importância de fundamentar as atividades pedagógicas com base nas pedagogias indígenas, levando em consideração os diferentes aprendizados que ocorrem em sociedades diversas. Essa abordagem busca promover complementaridade e equidade, sem menosprezar os conhecimentos científicos de outras culturas, mas também não os tratando como únicos e superiores em termos pedagógicos.

D'Angelis (2012) que nos sinaliza: uma forma de construir uma escola indígena efetiva, que realmente atenda as comunidades indígenas e que seja autônoma, não são as prescrições do “etno” (incluindo principalmente as prescrições das referências do MEC), mas sim duas condições mínimas: a) identificação política com o projeto anticolonialista relacionado aos povos indígenas; b) uma base teórica compatível com tal projeto do ponto de vista pedagógico (D. Angelis, 2012, p.76).

Na próxima subcategoria, perguntou-se: Como os professores trabalham a diversidade em sala de aula? Os professores entrevistados responderam: o PROF01 respondeu “eu busco fazendo associações buscando exemplos do cotidiano deles e insere novos exemplos das diversidades existentes no mundo”; o PROF02 disse que os professores trabalham a diversidade em sala por meio de dinâmicas de integração com os estudantes, dinâmicas que estimulem valores, “trabalhamos com personagens da literatura infantil”. Já o PROF03 enfatizou que é muito lúdico, “fazemos palestras, fantoche, até peça teatral”. O PROF04 respondeu “trabalhamos com a nossa cultura”; o PROF05 comentou que

falando das diferenças de cores, religião, respeito; o PROF06 respondeu que os professores trabalham a diversidade em sala por meio de rodas de conversa com os estudantes; o PROF07 apontou que os professores trabalham a diversidade em aula com dinâmicas e brincadeiras, adaptadas de acordo com cada turma; o PROF08 disse que de muitas maneiras e aprendizagens; PROF09 respondeu que os professores trabalham a diversidade em aula por meio de eventos, apresentações e projetos escolares, e o PROF10, enfim, destacou que os professores trabalham a diversidade em aula por meio do respeito, envolvendo práticas em que os estudantes possam interagir de forma lúdica e expressiva.

O PROF11 respondeu que os professores trabalham a diversidade em aula com dinâmicas e brincadeiras adaptadas para cada turma; PROF12 disse que é por meio de dinâmicas, brincadeiras adaptadas à realidade, de acordo com cada especialidade do estudante. PROF13 respondeu apenas que sim; já o PROF14 respondeu que “trabalhamos muito em sala de aula através dos livros sobre as diversidades assim como trabalhamos nossa cultura indígena através das aulas de língua materna”; o PROF15 disse que por meio de projetos; o PROF16 respondeu que trabalhando coletivamente, quando necessário; o PROF17 disse que os trabalhos são realizados em práticas; o PROF18 destacou que “os professores trabalham as diversidades são as brincadeiras de integração e sala e dinâmicas de grupos ótimos aliados do professor na hora de trabalhar a diversidade na sala de aula, na educação infantil”. A maior parte das atividades pode ser adaptada de acordo com a realidade e necessidade do educador e sua turma; o PROF19 respondeu que sempre, buscando alternativas e meios para sempre melhorar as dificuldades. O PROF20 não respondeu.

Na próxima categoria, enfatizou-se as palavras-chave: “ensino”, “aprendizagem”, “avaliação”. Para responder a essa categoria, foram utilizadas as seguintes subcategorias: Como promover as atividades de ensino e aprendizagem de forma a respeitar a diversidade cultural da turma? Como é avaliada a linguagem oral e escrita dos estudantes? Há algum aspecto específico de avaliação da aprendizagem? Existem fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas? Existem fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem?

Na subcategoria “Como promover as atividades de ensino e aprendizagem de forma a respeitar a diversidade cultural da turma?”, os professores responderam da seguinte maneira: PROF01 falou das dinâmicas e adequações de exercícios de acordo com as vivências de cada estudante, buscando sempre o respeito em primeiro lugar; o PROF02 disse que “executamos dinâmicas de interação que estimulem valores, usando os personagens da Literatura Infantil”; o PROF03 relatou que faz dinâmica de integração para as crianças; o PROF04 enfatizou que promove atividades de ensino-aprendizagem com as amostras pedagógicas; o PROF05 destacou que promove atividades, ao valorizar o respeito às diferenças, “é um dos valores, incentivar cada criança na Educação Básica”; o PROF06 aponta que realiza atividades por meio do ensinamento das origens; o PROF07 destaca que pode ser adaptado à necessidade de cada estudante e sua turma; o PROF08 respondeu que promove atividades em tema e subtemas; o PROF09 diz que busca sempre globalizar a diversidade cultural, buscando o entendimento e o respeito mútuo. Já o PROF10 respondeu que promove valorizando e respeitando a cultura de cada uma.

Em continuação, o PROF11 responde que promove a diversidade ao observar suas próprias atitudes e suas dificuldades de aprendizagem; o PROF12 enfatizou que utiliza as atividades adaptadas à realidade e às necessidades do estudante. O PROF13 relatou que se utiliza de atividades para não haver diferenças de aprendizado entre uns e outros; o PROF14 destacou que promove atividades que sempre estejam conscientizando as crianças sobre o respeito ao próximo. O PROF15 destacou que a promove por meio de ações e palestras; o PROF16 destacou que fortalece a autoestima, a partir da representatividade, usando os personagens da literatura infantil; o PROF17 disse que utiliza as leituras, nos cartazes, nos jogos educativos. O PROF18 relatou que, conforme a pergunta, promove atividades de ensino e aprendizagem. É um conjunto de conhecimentos, seja do grupo, seja familiar, social, étnico religioso e assim por diante. O PROF19 disse que está sempre buscando meios e alternativas para o convívio social, e, para finalizar, o PROF20 destacou que fortalece a autoestima a partir da representatividade.

Em geral, é necessário mudar a atitude em relação ao currículo, à diversidade, e a relação entre eles. O estudante, suas necessidades e peculiaridades devem ser sempre

considerados. Os estudantes estão no centro de todas as atividades educacionais e escolares. Além disso, essas disciplinas devem ser tratadas como entidades sociais, culturais e políticas e, como tal, trazem diversidade ao currículo. Falar sobre diversidade e incluí-la nos currículos significa, portanto, compreender e reconhecer as lutas, demandas e necessidades de alguns grupos que de alguma forma são esquecidos ou negligenciados.

Para Gomes (2007), integrar a diversidade nos currículos requer que se compreenda as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar de diversidade e diferença é aceitar o que ocorreu na época da colonização e dominação. O objetivo é entender como que algumas diferenças foram naturalizadas e degradadas e, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. Pretende-se incluir nos currículos, livros didáticos, planos de aula, projetos pedagógicos das escolas o conhecimento produzido por diversos departamentos e ciências, que se articula com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais e pela comunidade.

É de extrema importância que o professor no seu fazer pedagógico vá constituindo repertórios e descobrindo o mundo a sua volta, pois, no compartilhamento da cultura vai construindo sua autonomia na aprendizagem compartilhada por meio de experiências. Proporcionando atividades lúdicas, diálogo com o outro em uma participação da construção de conhecimento e troca de saberes entre todas as crianças (Cavalcante, 2003).

Na subcategoria “Como é avaliada a linguagem oral e escrita dos estudantes? Há algum aspecto específico de avaliação da aprendizagem?”, as respostas foram as que se seguem: o PROF01 respondeu que “as minhas avaliações são processuais e cumulativas”; o PROF02 disse que a avaliação deve estar voltada ao ensino-aprendizagem como um todo e que é necessário acompanhar todo o desenvolvimento do estudante pela linguagem oral, feito um teste de fluência, e pela escrita, feito um teste de matemática e ciências do programa do IAB; o PROF03 enfatizou que são as bases para uma avaliação que privilegia a aprendizagem e leva em conta o ritmo de cada estudante; o PROF04 disse “não, aqui a avaliação é constante, continuada”; o PROF05 destacou que o estudante é avaliado por

meio da prática feita na sala e fora dela, no campo; o PROF06 apontou que a avaliação é pela leitura e atividades, feitas na lousa; o PROF07 e o PROF12 disseram que a avaliação é feita por meio da ortografia e da produção, de modo a permitir a identificação de déficits específicos de cada estudante; o PROF08 respondeu que as avaliações são feitas diariamente, no aspecto de valorizar a língua com a qual se está sendo trabalhado; o PROF09 enfatizou que essa avaliação é realizada em etapas durante o ano letivo, por meio de leitura e escrita de textos; já o PROF10 destacou que avaliação é por meio da ortografia, da produção de textos, de modo a permitir a identificação de déficits específicos de cada estudante.

Dando seguimento, o PROF11 disse que a avaliação é feita pela ortografia e produção de cada um deles; PROF13 respondeu apenas que sim; o PROF14 enfatizou que “avaliamos através das avaliações escritas bimestrais e avaliação contínua”; o PROF15 relatou que realiza avaliações fazendo leituras, com o ensino fundamental, e brincadeiras e jogos, com o ensino infantil; o PROF16 destacou que as realiza por meio de uma avaliação da oralidade, algo fundamental, assim como pela escrita, habilitando em ambas partes, como: ortografia, grafia e produção. O PROF17 as realiza por meio de leituras e escrita; o PROF18 destacou que são feitas avaliações padronizadas, para explorar as habilidades atuais de seus filhos em sua compreensão de linguagem. É um teste que avalia, especificamente, a linguagem expressiva e as habilidades de compreensão oral em crianças de seis anos, e leva em conta o sexo, a classe social e a posição na família; o PROF19 respondeu “sim, as avaliações são feitas voltadas para a realidade do cotidiano e as formas de ensino são sempre voltadas para o cotidiano”. O PROF20 enfatizou que, para avaliar a oralidade, pode-se prever a observação dos mestres. Uma avaliação abrangente da escrita utiliza-se de instrumentos capazes de avaliar os distintos componentes.

A avaliação do desempenho escolar é um grande desafio, tanto para professores, quanto para técnicos, porque existem poucos recursos para esse processo de avaliação. No Brasil, o desafio é ainda maior, pois, atualmente, temos o TDE (School Performance Test), padronizado por Stein (1994), que avalia leitura, escrita e aritmética de crianças que cursam ensino fundamental, apenas até a 5ª série do ensino fundamental.

Na infância, as crianças aprendem suas primeiras responsabilidades, o que pode ajudar ou afetar na formação social dos pequenos, se as cobranças forem maiores e feitas de forma errada. As crianças têm capacidade afetiva, emocional e cognitiva, por isso as avaliações nessa fase devem considerar seu desenvolvimento de forma apropriada. Não basta colocar em pauta somente o desempenho escolar da criança. Outras exterioridades devem ser observadas para que a avaliação seja o mais aperfeiçoada possível.

Estudiosos explicam que a intervenção precoce na formação de leitores é capaz de contribuir muito na interpretação de mundo na fase da escolarização. Desde o início da aprendizagem, inclusive informal (antes do período escolar), a melhor maneira de formar um bom leitor é ler para a criança, trazer e esclarecer assuntos e conhecimentos significativos sobre sua realidade de mundo. Na educação formal (escolar) são necessários: saberes, planejamentos, intervenções oportunas, domínio de conteúdo, avaliação para refazer a “práxis” pedagógica criando maneira de ensinar de fato.

Na próxima subcategoria “Existem fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas?”, o resumo das respostas segue-se em: o PROF01 respondeu que há diversos fatores, tratando-se de estudantes, pois cada um tem dificuldades, sejam sociais, sejam econômicas, porém, seja qual for a dificuldade, interfere de forma significativa; o PROF02 disse que sim, relatou que as emoções básicas, como alegria ou medo, devem ser administradas com muito cuidado. Assim, é necessário entender e perceber as emoções das pessoas; o PROF03 destacou que sim, ele aponta que podem estar relacionados a diferentes condições, como transtornos psiquiátricos, dependências etc.; o PROF04 destacou que sim, como o afastamento da criança da escola; o PROF05 respondeu que sim e citou que algumas dificuldades cognitivas podem comprometer o processo de ensino; o PROF06 destacou que o que interfere é a falta de concentração; o PROF07 destacou, por sua vez, que o que afeta é a idade da mãe, anormalidades genéticas, posição fetal. Já os professores PROF08, PROF15 responderam que não existem fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas; o PROF09 respondeu que sim e citou que o meio familiar pode ser

um dos principais fatores. Já o PROF10 ressaltou que a alimentação pode interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas.

Ainda na mesma subcategoria, o PROF11 respondeu que é por meio das dificuldades de cada gestação e de alimentação; o PROF12 salientou os fatores idade da mãe, o acompanhamento de uma boa alimentação, entre outras causas; o PROF13 disse que “existe, sim, o estudante que não fica quieto na sala”; o PROF14 apontou que o que interfere é a convivência familiar, a tecnologia, as doenças crônicas; o PROF16 respondeu que sim e citou que o que interfere são as atividades que promovem o desenvolvimento das funções executivas; o PROF17 enfatizou que sim, argumentando que interferem quando uma criança não tem ânimo para estudar; o PROF18 respondeu que os fatores que podem interferir são jogos e brincadeiras envolvendo música, gesto e movimentos corporais, que estimulam as funções executivas. São habilidades que nos ajudam a controlar e regular nossos pensamentos, ações e emoções; o PROF19 disse que sim e salientou que o que interfere é o sistema educacional, na maioria das leis e de suas diretrizes, não atender às demandas indígenas. Por último, o PROF20 citou que o que interfere são as funções que se desenvolvem, progressivamente, ao longo da vida.

Na subcategoria “Existem fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem?”, o PROF01 respondeu que sim, mencionou a existência de diversos fatores que podem interferir, dois deles citados na subcategoria anterior, além de outros; o PROF02 disse que o ambiente familiar desestruturado interfere no processo de aprendizagem; o PROF03 manifestou que o que interfere são os aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares; o PROF04 disse que sim, todos os fatores negativos; o PROF05 respondeu que sim e citou o transtorno de TDAH; o PROF06 ressaltou que sim, destacou algumas doenças e a falta de sono. O PROF07 evidenciou que sim, como aspectos ambientais, sociais e afetivos; o PROF08 disse que os modos como são desrespeitados; o PROF09 responde que sim, a quantidade excessiva de faltas. Já o PROF10 relatou que a insônia, a falta de uma alimentação adequada, aspectos sociais e familiares afetam a aprendizagem.

Na sequência, O PROF11 respondeu que existem fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas por intermédio de vários aspectos ambientais que cada um presencia diariamente; o PROF12 disse que vários fatores podem interferir, tais como: aspectos ambientais, emocionais e familiares; o PROF13 destacou que sim, “muito que interferir no aprendizado”; o PROF14 enfatizou que sim, como a falta do ambiente adequado para o estudo; o PROF15 ressaltou que sim, citando o aprendizado que não é repassado em casa; o PROF16 respondeu que existem diversos fatores que podem interferir de forma negativa e positiva; o PROF17 disse que sim, as perturbações; o PROF18 respondeu que os fatores que existem são o meio ambiente, que envolve todos os elementos físicos, químicos e biológicos ligados aos seres vivos; o PROF19 falou que sim, “diversos e uma delas, é não dá suporte e estudar as necessidades, indígenas”. Por fim, o PROF20 respondeu que existem diversos fatores que podem interferir negativamente ou positivamente no processo de aprendizagem do estudante, aspectos econômicos, sociais, afetivos e psicológicos.

A alfabetização não é uma atividade neutra. Se utilizada de forma a minimizar a interferência na educação indígena tradicional, pode ser um instrumento para auxiliar o índio em suas relações com a sociedade ao seu redor, pois substitui a educação tradicional, virando-se contra o índio, o criminoso, divisão social antes igualitária, um meio de distanciar o índio de uma identidade que ele já nega. (Silva e Grizzi, 1981, p.17).

Nesse sentido, a ideia é construir uma escola em benefício dos povos indígenas, que contribua para a revitalização das culturas e que, sobretudo, ajude os povos indígenas a criar conhecimento sobre as relações com os não indígenas e para proteger seus interesses (Silva e Grizzi, 1981).

Na próxima categoria, descreve-se as perguntas sobre perturbações dentro da subcategoria oralidade, leitura e escrita. Nesse sentido, na primeira subcategoria relacionada à oralidade, pediu-se aos professores entrevistados: Cite fatores que podem interferir no desenvolvimento da oralidade. Diante disso, eles responderam da seguinte maneira: o PROF01 falou que a timidez e a falta de acompanhamento dos pais em casa pode interferir no desenvolvimento da oralidade; o PROF02 respondeu que o que pode

interferir é o ambiente familiar desestruturado, que interfere no processo de aprendizagem; o PROF03 respondeu que os fatores que podem interferir na oralidade são os sociais, perceptivos, processos cognitivos e conceitual; o PROF04 relatou que “sim, e o que pode interferir na oralidade é a vergonha, a timidez, o medo”; já o PROF05 respondeu que um fator que pode interferir no desenvolvimento da oralidade são as crianças que não frequentam a escola, a prática docente; o PROF06 citou a falta de concentração e alguns fatores genéticos; o PROF07 respondeu que o que interfere no desenvolvimento da oralidade é o aspecto social, o perceptivo, são os processos cognitivos e os familiares; o PROF08 relatou que as faltas prejudicam o desenvolvimento da fala; o PROF09 descreve que o aspecto cognitivo e também o físico, e, na concepção do PROF10, o processo social e familiar interferem no desenvolvimento da oralidade. O PROF11 respondeu que o que interfere no desenvolvimento da oralidade é de natureza do conhecimento linguístico; o PROF12, também, respondeu que é de natureza do conhecimento linguístico, porém acrescentou o processo cognitivo; o PROF13 respondeu “o que prejudica é o estudante não prestar atenção na aula”; já o PROF14 respondeu que a timidez, a vergonha e o medo de falar errado; o PROF15 apontou a timidez e o medo de falar; o PROF16 relatou que “a introdução, o aprender a falar é uma das realizações mais importantes”. O PROF17 respondeu “o que interfere são as doenças ex: mental”; o PROF18 ressaltou que os fatores que podem interferir no desenvolvimento da oralidade são: tabagismo, obesidade, hipertensão, diabetes, alimentação inadequada, pressão arterial alta, uso de álcool, alto nível de glicose no sangue, falta de atividade física e risco ocupacional; o PROF19 respondeu “o que interfere no desenvolvimento da oralidade são os processos científicos que não tem, transparências, ou seja, clareza”, e o PROF20 falou que são os “processos cognitivos, perceptivo e conceitual”.

Na subcategoria seguinte, perguntou-se: Quais são as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da oralidade? O PROF01, o PROF04, o PROF14, o PROF19 e o PROF20 não responderam; o PROF02 disse que as implicações desses fatores, no processo de desenvolvimento da oralidade, melhoram a participação e o interesse pelo assunto e ajudam a desenvolver o aprendizado dos estudantes. O PROF03 respondeu que são “a genética – a família – ambiente direto – o ambiente social – fatores externos”. O PROF05 disse que, geralmente, os estudantes costumam não participar das aulas orais por falta de contato familiar, ficam envergonhados; o PROF06 falou que, quando o estudante não consegue entender o que o professor explica ou passa na lousa, logo, não terá como se expressar. Já o PROF07 enfatizou a produção de textos e de brincadeiras orais; o PROF08 respondeu “tudo prática”; o PROF09 falou que a oralidade é algo fundamental para qualquer ser humano, contudo, são diversos fatores que implicam no desenvolvimento da oralidade, e o PROF10 apontou que por meios de textos orais e brincadeiras.

Continuando, o PROF11 relatou que “é através de textos e brincadeiras orais”; o PROF12 disse que se realiza por meio de textos e de brincadeiras orais; o PROF13 enfatizou que é bem importante na oralidade; o PROF15 respondeu que o estudante não quer falar por medo; o PROF16 disse que são vários, “falta de interesse são fatos desafiadores”; o PROF17 apontou os reflexos do pensamento sobre os estudos; o PROF18 respondeu que são práticas que devem ser incorporadas entre as demais tarefas escolares, a oralidade proporciona o planejamento de atividades sistemáticas, e um acompanhamento que possibilita verificar o desenvolvimento da proficiência das habilidades nos estudantes. E aí surge a importância da avaliação de oralidade.

Segundo Simas (2008), é recomendado realizar um levantamento dos gêneros mais frequentes no contexto e no domínio discursivo da comunidade indígena antes de formular o currículo escolar para o ensino de línguas. Esses gêneros identificados devem ser incorporados às aulas de ensino e aprendizagem de línguas.

Certamente um mecanismo que aproxima as experiências práticas sociais da escola para marcar o conteúdo da sala de aula. Nesse sentido, oferece também uma proposta de interpretação de fala estrangeira, ou seja, a escuta, como uma oportunidade para

desenvolver a fala, pois o desenvolvimento da atividade oral não está relacionado apenas à expressão oral do estudante, mas em tudo, escuta, fundamento do conhecimento comunicativo.

Simas (2008) enfatiza que a oralidade é um dos aspectos fundamentais para as relações humanas. Através da oralidade podemos socializar, viver novas experiências, nos conectar no mundo virtual e compartilhar nossos conhecimentos. Já a escrita está inserida na sociedade para facilitar a comunicação de uma forma mais direta, porém, de diferentes formas, pois existem diversos tipos de escrita. A oralidade é geralmente marcada pela linguagem informal, enquanto a escrita, em grande parte, está associada à linguagem formal.

A escola desempenha um papel central ao ensinar às crianças a importância do uso de diferentes linguagens e meios de comunicação. Segundo Oliveira e Queiroz (2009), nessa fase o aluno amplia o leque de palavras como se fosse por necessidade de compreender as conexões entre os seus significados. Ele entende que as palavras, que são símbolos funcionais que estruturam seu pensamento, tornam-se verbais. Segundo Vygotsky (1996), o pensamento verbal e a linguagem racional transformam o aspecto biológico original da fala em função social e histórica. A criança está dentro de uma cultura em que a linguagem já está estruturada e organizada, o que amplia o seu pensamento verbal à medida que amplia sua conexão com o meio. O significado das palavras relaciona com seu objetivo dentro do contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários

A LDBEN estabelece constituições que definem as atribuições e especificidades da educação indígena e diversificou a escola indígena de outras escolas do projeto de educação bilíngue e intercultural. Reforça, de acordo com a política educacional vigente, a obrigação de formar a autonomia escolar, para promover seus projetos pedagógicos, definindo os métodos e ritmos de atividade, os objetivos e as formas para alcançá-los (Zarza, Velasco e Vázquez, 2012).

De acordo com Faustino (2006), a escola e o processo de colonização estão

intrinsecamente ligados na perspectiva histórica, especialmente na transformação do modo de vida dos povos indígenas com o surgimento da instituição escolar. A compreensão do ensino e da aprendizagem da linguagem desempenha um papel crucial na conexão, aprendizado e desenvolvimento de diversos outros conhecimentos produzidos pelos seres humanos, assim como na construção de novos saberes baseados nas culturas e conhecimentos indígenas. Em contextos de populações expropriadas, excluídas e discriminadas, que vivem em situações de vulnerabilidade e escassez, o acesso à linguagem oral e escrita, assim como a alfabetização, é de extrema importância.

Em suma, a maneira de refletir, as maneiras de se comportar, a linguagem, são resultados da apropriação de formas que respeitem os diversos conjuntos de conhecimentos específicos nas quais cada sujeito está inserido. Quando a criança indígena ingressa na escola começa-se uma nova etapa de aprendizagem, a qual, Faustino (2006) enfatiza, implica novas ferramentas de estruturação do conhecimento, permitindo entender e possuir as competências dos conhecimentos e tecnologias científicas na perspectiva de associar os aprendizados indígenas com os aprendizados não indígenas. Diante disso, a escola é vista como fonte de saberes sistematizados do mundo dos considerados brancos, em razão da qual muitas famílias indígenas migram para a área urbana, procurando aprofundamento e oportunidade de estudo.

Para refletir sobre as perturbações da linguagem e o repensar dos professores sobre as funções executivas, linguagem oral e escrita na educação indígena, também necessita-se repensar o desfecho das provas de grande escala que apontam índices preocupantes, até assustadores, em relação à situação da consciência leitora dos estudantes dos Anos Iniciais, onde se encontra o ensino de leitura e consecutivamente se estendendo para a escrita nas escolas brasileiras, ainda submetido por práticas pedagógicas não muito produtivas (Kleiman, 2013).

Diante do exposto, são necessárias novas reflexões sobre esse panorama onde prevalece a diversidade de culturas e etnias, bem como ações para reduzir as diferenças e criar métodos pedagógicos que ajudem na construção do diálogo intercultural (Sobrinho, 2010). “Pensando no contexto amazônico, seria um grande equívoco tratar as culturas

indígenas como se fossem homogêneas e fechadas em si mesmas, sendo apenas diferenciadas por sua entrada no cenário histórico” (Sobrinho, 2010, p.153).

Na próxima subcategoria, pediu-se: Cite fatores que podem interferir no desenvolvimento da leitura. Os professores citaram o que pode interferir no desenvolvimento da leitura da seguinte maneira: o PROF01 mencionou a busca de métodos inovadores por parte do educador, o não acompanhamento dos pais; o PROF02 destacou “o ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida e problemas emocionais. Falta arrumar e colocar no lugar certo, prejudicam o desenvolvimento da leitura”; o PROF03, também, respondeu o ambiente familiar desestruturado, porém, acrescentou as condições precárias de vida; o PROF04 disse “a vergonha, timidez, medo, não sabe ler interferem no desenvolvimento da leitura”. Já o PROF05 cita que a aprendizagem pode estar ligada a problemas neurológicos, como dislexia; o PROF06, também, menciona a dislexia como “fatores que podem interferir no desenvolvimento da leitura”; o PROF07 respondeu que “o ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, problemas emocionais. Falta arrumar e colocar lugar no certo causam perturbações no desenvolvimento da leitura”; o PROF08 acredita que seria “o modo de errar a leitura que interferem”; já o PROF09 acredita que sejam os transtornos psicológicos e o trabalho realizado pelo educador que podem interferir no desenvolvimento da leitura.

Dando continuidade, o PROF10 respondeu que os fatores que interferem no desenvolvimento da leitura são as condições sociais e de saúde. Já o PROF11 disse que “o ambiente social com sua vida precoce e problema emocional de cada um”; o PROF12 falou que os fatores diretamente ligados ao ambiente familiar desestruturado prejudicam o desenvolvimento da leitura; o PROF13 respondeu que não saber ler, não conhecer a letra nem as sílabas é o que interfere; o PROF14 disse “o que pode interferir no desenvolvimento da leitura é a falta de concentração, timidez”; o PROF15 aponta o psicológico do estudante. O PROF16 destaca “os fatores ambientais são muito importantes na leitura”; o PROF17 ressalta que as dificuldades de leitura podem interferir. O PROF18 destaca que as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita ocorrem por fatores relacionados, diretamente com o ambiente familiar desestruturado, condições de saúde. Já o PROF19 respondeu “os fatores internos, ou seja, sempre buscando formar e

opções de ensino”, e o PROF20 respondeu o “ambiente escolar, ambiente familiar, ambiente social e ambiente tecnológico”.

Seguindo, perguntou-se: Quais são as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da leitura? Os professores responderam o que se segue: o PROF01, “falta de biblioteca no ambiente escolar e outros”; o PROF02 disse que contribuem para o desenvolvimento da leitura; o PROF03 respondeu “são que as crianças não consigam desenvolvimento”; o PROF04, o PROF14, o PROF19 e o PROF20 não responderam; o PROF05 disse que seria “o impedimento do estudante com bastante dificuldade”; o PROF06 comentou que a falta de uma boa explicação do professor; já o PROF07 destacou os problemas emocionais e cotidiano de saúde; o PROF08 respondeu que é a prática no ambiente domiciliar; o PROF09 falou que, desde que o trabalho seja correto, a leitura será favorável; o PROF10 falou do aspecto social e econômico; o PROF11 disse “com suas dificuldades e habilidades”; o PROF12 comentou as condições precárias de vida e o insucesso social; o PROF13 ressaltou o bom desenvolvimento na implicação desse fatores. Por seu turno, o PROF15 salientou que a vergonha interfere em tudo; o PROF16 respondeu que, no seu entender, são vários fatores; o PROF17 disse que, nas pesquisas, internet; o PROF18 disse que são as dificuldades de aprendizagem, que é um termo genérico que está relacionado com um grupo heterogêneo de desordem, manifestada por dificuldades significativas, de escuta, fala leitura, raciocínio ou matemáticas.

A alfabetização propicia a leitura, pois, sem ela, de nada valerá um texto para qualquer indivíduo não alfabetizado. No entanto, essa leitura, se executada de forma mecânica, vinculando caracteres para a formação de palavras e a repetição silenciosa ou não destas palavras, ou seja, ficando apenas no plano da decodificação, não proporcionará nenhum acesso às ideias de que trata o texto e nem mesmo ao conjunto central de ideias, no interior do qual está contida a verdadeira mensagem do texto, como afirmam Lajolo e Zilberman (1982)

A leitura simboliza como um dos aprendizados mais relevantes que realizamos. É uma aptidão fundamental na sociedade contemporânea, que se desenvolve, avança, aprimora ao período de toda a existência (Oliveira e Queiroz, 2009).

Na sala de aula, o desenvolvimento da leitura é essencial, pois, assim se inicia, já nas primeiras séries, a preparação para um indivíduo que, por meio da leitura, e de forma mais rápida, poderá captar conhecimentos que o levem a desenvolver outras tantas habilidades. Tendo percorrido este processo, sua capacidade de raciocínio crítico estará também bem desenvolvida, proporcionando facilidades de deleção e captação de informações realmente importantes (Oliveira e Queiroz, 2009).

A leitura é um processo que consiste em vários métodos simultâneos e sequenciais; esses processos variam de habilidade de baixo nível que são executadas automaticamente à medida que você pratica a leitura a estratégias de alto nível que são executadas conscientemente (Duarte, Santos, Silva, 2019).

Todavia, o insucesso, o fracasso na leitura ocasionam muitas vezes, o fracasso escolar, consequências significativas ao padrão da autoestima, do crescimento social e das possibilidades para transcender as etapas superiores de ensino ou o campo de trabalho (Fonseca, 1999; Cruz, 2005).

Esta relação entre o leitor e o texto pode ser enriquecida pelo processo de integração dos conhecimentos anteriores à leitura do texto e no processo de construção ou reconstrução de novas aprendizagens. Neste aspecto é necessário ter coesão e conexão para fazer interferências baseadas “em conhecimentos anteriores, ou seja, no foco implícito” (Santos, 2015, p.35). Com base no seu conhecimento de mundo o estudante interpreta o texto, atribuindo sentido às palavras. A leitura é um processo interativo em que o texto modifica o leitor e o leitor muda o sentido do texto interpretando-o. É um processo de conhecimento, de aquisição de novas informações em decodificação de palavras, frases, parágrafos, contextos e ideias do autor. Pode ser visto como um diálogo.

A leitura é uma das formas mais eficazes de desenvolver sistematicamente a linguagem e a personalidade. Praticar a língua por meio da leitura é, portanto, um trabalho com as pessoas, ampliando a compreensão de mundo da pessoa. A leitura remove os obstáculos educacionais de que tantas vezes se fala, como falta de educação crítica, falta de crescimento no sentido de coletivo, humanidade, respeito e solidariedade, falta de

inteligência emocional, oportunidades educacionais, especialmente promovendo o desenvolvimento da linguagem e formação intelectual, e também aumentando as oportunidades de crescimento da situação pessoal do indivíduo (Santos, 2015).

Na próxima subcategoria, pediu-se: Cite fatores que podem interferir no desenvolvimento da escrita. Os professores responderam o que se segue: o PROF01 citou a “falta de hábito de ler, falta de incentivo no ambiente escolar”; o PROF02 apontou que a dislexia e a ortografia são alguns distúrbios que podem interferir; o PROF03 falou que são os transtornos da disortografia e disgrafia; o PROF04 respondeu “o que pode interferir no desenvolvimento é ter a escrita feia”; o PROF05 citou as crianças ou estudantes com dislexia na aprendizagem; o PROF06 apontou a disgrafia; o PROF07 destacou as condições de saúde, vida precária, problemas emocionais e fatores que podem interferir no desenvolvimento da escrita; o PROF08 ressaltou as dificuldades de compreensão; o PROF09 citou os transtornos psicológicos e as deficiências físicas, e o PROF10 responde que as condições precárias de vida, social e emocional, são fatores que podem interferir no desenvolvimento da escrita.

Em seguida, o PROF11 citou os problemas emocionais e as condições de saúde; o PROF12 destacou as mesmas condições que o anterior; já o PROF13 não respondeu. O PROF14 mencionou a coordenação motora, a disgrafia; o PROF15 citou o letramento e a alfabetização; o PROF16 respondeu que, ao ler um texto, muitas vezes, por preguiça, pratica-se uma leitura; o PROF17 citou “fatores emocionais que podem interferir no desenvolvimento da escrita”; para o PROF18, intervém “fatores que podem interferir na escrita a dificuldade e a aprendizagem na leitura de escrita pode estar ligada com difrações neurológicas como dislexia que pode acarreta lentidão na aprendizagem, dificuldade de concentração troca de letras, com sons grafia parecida entre outros problemas”. Na concepção do PROF19, é este o fator: a coordenação motora do estudante, na qual leis estabelecem que o professor não pode dar esse tipo de ensino, e o PROF20, que citou que interferem os fatores relacionados, diretamente, com o ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida.

Em mais uma subcategoria, perguntou-se se os recursos disponíveis no ambiente escolar interferem no processo de desenvolvimento das funções executivas. O PROF01 respondeu “com certeza interfere, quando se tem uma escola comprometida com ensino, seu ambiente será ornamentado e conseqüentemente o estudante se sente motivado a estudar”; o PROF02 comentou que “não, os vários recursos ajudam contribuem para o ensino de aprendizagem do estudante”; o PROF03 enfatizou que não, “pelo contrário, ajuda a manter todos os trabalhos, confeccionados na escola”; já o PROF04 não respondeu. O PROF05 comentou que “no momento não temos o ambiente disponível para trabalho”; o PROF06 falou que sim, “mas os professores buscam alternativas”. O PROF07 comentou que as “condições precária de vida, os problemas e condições de saúde que interferem no processo de desenvolvimento das funções executivas”; o PROF08 disse que os recursos são produzidos no ambiente; já o PROF09 respondeu que sim, “mais nem sempre são favoráveis”, e o PROF10 disse que pode ajudar as crianças a desenvolver as etapas de cada atividade com facilidade.

Por conseguinte, o PROF11 respondeu que os recursos disponíveis no ambiente escolar ajudam os estudantes a lembrar-se e seguir as instruções com várias etapas; o PROF12 disse que também ajudam as crianças a se lembrarem de seguirem as etapas evitando distrações”; o PROF13 comentou que “não, o desenvolvimento e os recursos no ambiente e o processamento interferem muito na escola”; já o PROF14 disse “creio que interfere de forma positiva”; o PROF15 comentou que “alguns podem interagir”; o PROF16 respondeu que não, “pelo contrário faz com que o estudante fique mais feliz ainda, quando é oferecido os recursos”; o PROF17 respondeu que sim, “porque as tecnologia está dentro da sala de aulas”; já o PROF18 falou que “o recurso disponível soa crianças/estudantes que neste caso, professores podem incentivá-lo a identificar o que é ineficaz e a pensar em tragédia alternativa, desempenho escolar, para enriquecer as funções cognitivas do estudante”; o PROF19 respondeu que não, “pelo contrário, em algumas sempre buscando meios para a melhoria”, e o PROF20 disse que as habilidades de funções executivas que ajudam as crianças a lembrarem e seguirem instruções com várias etapas.

Noutra subcategoria, perguntou-se: Quais são as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da escrita? O resumo das respostas é o seguinte: o PROF01,

PROF04, PROF13, PROF14, PROF19 e o PROF20 não responderam; o PROF02 respondeu que as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da oralidade é o desenvolvimento do interesse do estudante pela escrita, pintura e desenhos; o PROF03 disse que “é devido as crianças não conseguirem, porque brincam sem saber”, o PROF05 respondeu que “são estudantes com dislexia, raciocínio”; o PROF06 falou sobre as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da oralidade: “tem que rever a didática do professor”; o PROF07 falou sobre a afetividade social, emocional e familiar; o PROF08 respondeu sobre a prática; o PROF09 disse que as implicações são muitas e se ligam também ao meio familiar, e o PROF10 falou sobre a “psicologia e emocional”.

Continuando, o PROF11 destacou o processo de aprendizagem e cognitivo de cada estudante; o PROF12 comentou as implicações desses fatores no processo de desenvolvimento da oralidade, apontando aspectos psicológicos, emocionais e ambientais. Já o PROF15 relatou “a alfabetização não aceita por eles mesmos”; o PROF16 falou a respeito da falta de interesse; o PROF17 destacou: “é que hoje em dia os estudantes usam bastante computador”; o PROF18 respondeu “a implicação falta de funções sociais da escrita, o principal argumento é que a escrita teria surgido para que os humanos se comunicassem mais facilmente, uma escrita para fins comunicativos. O homem perceber o tempo e o espaço e busca dominar tais dimensões pela escrita utilizando –as a seu favor”.

A incumbência das funções executivas na obtenção e formação da linguagem escrita é mostrada por Zelazo, Blair e Willoughby (2016) que pontuam resultados singulares das funções executivas na leitura, vistos de maneira mais constante no que diz respeito ao entendimento e fluência do mesmo modo, nos estudos de letras e palavras.

A escrita sempre esteve presente na cultura indígena brasileiro, através de grafismos feitos em cerâmica, tecidos, instrumentos de madeira, cestaria e tatuagens. Com a presença dos portugueses em território brasileiro, a necessidade de aprender a escrita e fala em português tem como objetivo de se defenderem e exercerem a cidadania, e ter acesso a conhecimentos de outras sociedades. O Censo de 2010 aponta que no Brasil

existem mais de 274 línguas indígenas faladas em nosso território, além de 305 etnias diferentes.

A escrita sofre mudanças desde que foi iniciada. Os antepassados se comunicavam por símbolos, desenhos e outras formas, as mudanças foram significativas com o passar dos anos, e chegamos no que hoje conhecemos como alfabeto, que são símbolos capazes de formar palavras, frases, textos e possibilitam às pessoas socializar e expressar seus pensamentos e opiniões, desde a forma mais popular, com gírias e palavras relacionadas à cultura de um povo até a forma mais culta quando é inserido nas normas gramaticais e ortográficas.

No entanto, o Currículo Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI) ressalta é necessário criar um currículo que não contenha as formalidades rígidas dos planos e programas estatísticos e se baseie nas realidades concretas e experiências educacionais vivenciadas por estudantes e professores. A missão da educação indígena é fortalecer a identidade étnica, valorizar suas línguas e ciências, e garantir que os povos indígenas e suas comunidades tenham acesso à sociedade nacional e outras sociedades indígenas ou não indígenas, conhecimento, conhecimento técnico e científico.

Desde o descobrimento do Brasil, a dificuldade de comunicação está presente, pelo fato de que os índios já tinham sua língua própria e os portugueses chegaram com o intuito de ensinar novas línguas, costumes e cultura diferente a sua. A diferença das expressões de fala, escrita e gestos, causa perturbações e dificuldades na comunicação entre as pessoas, e os índios que se recusavam a aprender os ensinamentos eram vistos como selvagens e eram duramente reprimidos.

Em suma, as atividades pedagógicas de uma escola indígena devem estar fundamentadas a partir das pedagogias indígenas, sem se preocupar com aprendizados de outras sociedades, que devem ser aperfeiçoados como complementação e equidade. Privilegiar esses aprendizados não significa desprezar os conhecimentos científicos dos outros, mas não os tratar pedagogicamente como se fossem únicos e nem superiores aos diferentes conhecimentos (D'Angelis, 2012).

Trabalhar com os estudantes indígenas na escola é fazer com que o país aprenda sobre as riquezas, a multiculturalidade, ou seja, aprender as suas raízes, possibilitando ao estudante ter momentos para estar em conhecimento multicultural com os costumes do país, em especial o Brasil, que mostra uma rica cultura, procurando seu reconhecimento, progresso, preservação, precaução (Marcilino, 2014).

CONCLUSÕES

Apesar de algumas tribos terem seu próprio alfabeto, os professores trabalham com uma cartilha que ainda não atende a todas as necessidades das comunidades indígenas. O currículo escolar deve expressar as práticas sociais e culturais de cada comunidade, portanto, deve ser intercultural. Por sua vez, a formação dos professores precisa ser prioridade de algumas políticas públicas. Assim, é possível perceber que, nos últimos anos, os instrumentos jurídicos e administrativos que buscam defender a criação, implementação e reconhecimento das escolas indígenas se multiplicaram e aperfeiçoaram. No entanto, as mudanças tiveram apenas um alcance formal e não significaram um rompimento conceitual com o modelo escolar anterior.

Entretanto, o RCNEI enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades, mas aplicada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos estudantes e educadores. Desse modo, o papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantir aos índios e às suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais, sejam elas indígenas ou não. Além disso, o alfabeto indígena é extenso, podendo cada tribo ter seu próprio alfabeto e símbolos que nomeiam letras, palavras, objetos, animais, plantas.

Principais resultados e conclusões

Em razão da existência de toda essa diversidade dentre os povos indígenas, é necessário que professores que lecionam em escolas localizadas nos interiores das tribos sejam provindos daquela respectiva etnia, isto é, é salutar a formação de professores indígenas

capacitados e preparados para inserir os alunos na sociedade, por meio do conhecimento e da educação, sem, todavia, permitir que eles percam sua identidade cultural e contato com sua língua materna.

Os resultados encontrados nas entrevistas destacam alguns pontos importantes que são dignos de observância: a importância de um ambiente escolar de qualidade e da disponibilidade de recursos. Como foi destacado, os professores possuem o importante papel de manter os estudantes conectados com as suas origens. Para que isso seja realizado, os docentes precisam de espaço, tempo, organização e recursos disponíveis para realizar diversas atividades dentro e fora da sala de aula, que fogem do escopo do ensino tradicional. Quando essas características estão presentes, destacam os entrevistados, o interesse do estudante é despertado para aprender sobre suas raízes indígenas, facilitando a conexão.

Como reconhecido pelos entrevistados e destacado no decorrer desta pesquisa, para que o ensino bilíngue e intercultural possa ser posto em prática, os professores precisam estar capacitados para tal, seja por meio da educação oferecida pelo Estado, seja pelo fato de, por pertencerem a povos indígenas, possuírem experiências de vida naquele meio e cultura, podendo transmitir essa vivência aos estudantes.

Junto à presença de recursos e estrutura, há a possibilidade da realização de diversas atividades específicas para os estudantes. Os entrevistados ressaltam a importância dessas atividades no aprendizado dos estudantes, bem como, na inclusão de todos eles. Mais uma vez, é por meio de variadas atividades, realizadas pelos professores, que os estudantes podem aprender e podem mergulhar em sua cultura indígena local.

Além de todos os problemas já citados que podem interferir no aprendizado de crianças e jovens indígenas, existem outros, como os socioeconômicos, psicológicos, problemas familiares, transtornos, doenças crônicas.

Assim, é possível concluir que o Brasil, um país diversificado, com fortes raízes indígenas que contribuíram e contribuem para a construção nacional, ainda possui diversos

obstáculos a serem transpostos, para a construção de uma educação que divirja do tradicional e se adapte às necessidades dos diversos povos indígenas existentes no Brasil. Dessa forma, existem leis e regulamentos que garantem, no papel, os direitos desses povos, porém, na prática, ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

Na educação escolar indígena, a promoção de atividades que desenvolvam funções executivas entre estudantes indígenas pode potencializar a capacidade desses alunos em gerenciar suas próprias aprendizagens, desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira mais eficaz e integrar conhecimentos de suas culturas nativas com os conteúdos curriculares. A adaptação das práticas pedagógicas para incluir o desenvolvimento das funções executivas pode resultar em um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e efetivo, capaz de atender às necessidades diversas dos alunos indígenas.

A competência da leitura não se extingue meramente em decodificar símbolos, mas expressa um ponto de vista claro do que se lê. Ao expandir, ao desenvolver gradativamente esta habilidade e outras, o leitor está apto a repensar sobre o que leu e a partir daí construir um ponto de vista crítico do mundo e de si mesmo, como também de expandir essa visão à linguagem escrita e à oralidade.

As funções executivas influenciam a aptidão de aprendizado de novos saberes reivindicados no ambiente escolar. Conforme Pureza et al. (2015), as funções executivas expandem a visão de mundo ao trabalhar com a subjetividade do sujeito, propiciando novos saberes e possibilitando a eles reconhecerem que sempre há algo novo a ser conhecido, reconhecido, estudado ou blindado; ou seja, o conhecimento nunca é finalizado. Por isso, entre os estudos voltados ao ensino e à educação, a leitura, a oralidade e a escrita têm lugar de destaque.

O professor precisa estabelecer um vínculo afetivo com o estudante, auxiliando-o em questões de atividades pedagógicas, na socialização com os demais estudantes da turma e da escola, e na sua comunicação. Isso ajudará a melhorar o desenvolvimento do estudante em diversas áreas de dificuldades. Adequar o currículo é apresentar caminhos

que envolvam a aprendizagem do estudante, apresentando estratégias e recursos para melhorar o aprendizado.

As funções executivas estão relacionadas à realização de metas de longo prazo, seleção de informações, planejamento e implementação de recursos. A linguagem falada refere-se ao uso e à compreensão da fala, permitindo que a pessoa se comunique.

Tais questionamentos fazem pensar em qual processo essas crianças se encontram nesse momento. Por isso, tem-se em vista que a escola é uma instituição que interfere na educação das pessoas, partindo delas como uma referência e o início de seu trabalho.

Todavia, a obtenção e o desenvolvimento da linguagem não se dão como atributo da prática que é própria do indivíduo, mas sim principalmente por meio da inter-relação com o adulto. A linguagem se torna mais rica e fluente quanto maior for a interação social, sendo esta interação que leva a criança a exercitar a linguagem.

Portanto, refletir sobre as perturbações da linguagem e repensar as funções executivas na educação indígena é essencial para construir uma educação que se adapte às necessidades dos diversos povos indígenas existentes no Brasil. Isso envolve não apenas o cumprimento de leis e regulamentos, mas a prática efetiva de métodos pedagógicos que valorizem e integrem as culturas indígenas ao processo de ensino-aprendizagem.

Contribuição da pesquisa

Esta foi a contribuição da pesquisa, permitir a compreensão de que, apesar dos direitos obtidos no decorrer de tantos anos de luta dos povos indígenas, como a permanência em suas terras originais; direito à educação especializada que os permitam estar incluídos na sociedade brasileira, sem perder o contato com suas culturas; direito de serem cidadãos e participarem do processo democrático, entre outros; é preciso continuar buscando e batalhando, para que estes sejam postos em prática de forma eficiente, gerando melhores resultados.

Ao longo do trabalho, foi possível perceber alguns dos caminhos que podem ser trilhados para alcançar essas melhorias e quais aspectos devem ser buscados, numa perspectiva daqueles que são responsáveis pela educação desses povos, ou seja, desses professores que estão presentes e observam a situação. Dessa forma, as respostas coletadas e analisadas servem como uma bússola que orienta desde o começo, para que o país possa não apenas garantir os direitos em um texto escrito, mas atender, verdadeiramente, à necessidade dos indígenas.

Limitações do estudo

Este estudo teve como objetivo permitir que os professores pudessem participar da construção do estudo, exprimindo suas opiniões e percepções. No entanto, diversas situações relacionadas ao tempo disponível, disposição dos entrevistados, volume de informações que puderam ser coletadas, limitaram a abrangência do estudo.

Os professores que responderam ao questionário pertenciam a um pequeno grupo de escolas do estado. Em um estudo futuro, uma nova amostra poderá ser inserida para abranger outras instituições de ensino, com ensino focado em grupos indígenas, aperfeiçoando o olhar sobre o cenário da educação indígena.

Os estudos limitaram-se à percepção dos professores. A visão de outros envolvidos, como os coordenadores de cursos e coordenadores pedagógicos, os diretores e o restante da equipe pedagógica, em geral, poderiam contribuir para uma análise mais completa.

Recomendações para pesquisas futuras

Para estudos futuros, recomenda-se ampliar a perspectiva da pesquisa, considerando, também, a opinião de diversas outras pessoas envolvidas no processo de ensino e educação, incluindo as demais escolas e considerando as diferenças culturais entre cada etnia.

É de conhecimento geral, de toda a sociedade brasileira, a importância da educação para humanização dos indivíduos, reduzir a desigualdade e para fornecer qualidade de vida; para torná-los seres pensantes, capazes de refletir e mudar o seu mundo e o mundo daqueles que estão ao seu redor.

Por esse motivo, é preciso garantir uma educação universal com objetivo de atender às necessidades de todos indivíduos. Nisso, inclui-se os povos indígenas presentes no Brasil. Estes merecem uma educação especializada, que os permitam estar conectados com suas raízes e identidades, todavia, que os permita, também, estar ligados ao restante do mundo, conscientes dos seus direitos e lugar na sociedade.

Muitas foram as conquistas realizadas, ao longo dos anos, e muito maior é o caminho a ser percorrido, pelo povo brasileiro, para garantir que os povos indígenas recebam tudo que é deles por direito. Por fim, isso deve ser prioridade para todos os brasileiros, desde aqueles que governam, até a sociedade civil. Cada cidadão tem o seu papel a cumprir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbonizio, A. C. de O. (2013). *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações do futuro das comunidades*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Almeida, M. A. P. (2008). Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do Ensino Fundamental. Educação: teorias, metodologias e práticas. *Anais da EDUCERE-PUCPR*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf>. [Consultado em: 26/05/2017].
- Alves, G. P. (2016). *O protagonismo da escola polo indígena Terena Alexina Rosa Figueredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra indígena Buriti*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.
- Alves, L. M., Mousinho, R. e Capellini, S. A. (2013) (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Alves, L. M. et al. (2011). Introdução à dislexia do desenvolvimento. In: Alves, L. M., Mousinho, R. e Capellini, S. A. (Orgs.). *Dislexia: novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro, Editora Wak.
- Amado, J., Costa, A. P. e Crusoé, N. (2014). A Técnica de Análise de Conteúdo. In: J. Amado (Ed.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APA - American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM - 5*. 5. ed. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Aquino, J. L. e Borges-Paraná, C. M. de O. (2019). Avaliação neuropsicológica da memória operacional em escolares. *Revista Psicopedagogia*, 36(109), pp.3-9.
- Araújo, P. S. de, Gouveia, L. B. e Coelho, F. P. (2022). *Equidade, Cidadania e Educação Inclusiva*. Belo Horizonte, Editora Conhecimento.

- Argollo, N. et al. (2009). Adaptação transcultural da bateria NEPSY - Avaliação neuropsicológica do desenvolvimento: Estudo-Piloto. *Avaliação Psicológica*, 8(1), pp.59-75.
- Araújo, J.; Pinheiro, R. C. (2014). Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: Gonçalves, A. V., Silva, W. R. e Góis, M. L. de S. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, Editora Pontes.
- Assef, E. C. S., Capovilla, A. G. S. e Capovilla F. C. (2007). Avaliação do controle inibitório em TDAH por meio do Teste de Geração Semântica. *Psicologia: Teoria Prática*, 9(1), pp.61-74.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva*. Lisboa, Editora Plátano Edições Técnicas.
- Assessoria de Comunicação/Funai. *Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias*. Gov.br. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Segundo%20dados%20do%20C3%BAltimo%20Censo,ind%20C3%ADgenas%20de%20305%20diferentes%20etnias.>>. [Consultado em: 11/01/2023].
- Balbi, A. (2008). Two clinical cases of children with arithmetic learning disability. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 14(Suppl. 2), p.37.
- Bandim, J. M. (2010). *Autismo: uma abordagem prática*. Recife, Editora Bagaço.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa Edições 70.
- Barkley, R. A. (2008). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Beneventi, H. et al. (2010). Working Memory Deficit in Dyslexia: Behavioral and fMRI Evidence. *International Journal of Neuroscience*, 120(1), pp.51-59.
- Barros, P. M. e Hazin, I. (2013). Avaliação das Funções Executivas na Infância: Revisão dos Conceitos e Instrumentos. *Psicologia em Pesquisa*, 7(1), pp.13-22.
- Bethonico, M. B. M. (2018). Territórios e Terras Indígenas: uma breve reflexão a partir da Geografia. *Revista de Geografia*, 35(2), pp. 289-307.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Editora Seuil.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Editora Parábola Editorial.
- Bosa, C. A. (2001). As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), pp.281-287.
- Brasil. (1991). *Portaria 559, de 16 de abril de 1991*. Brasília, Ministério da Justiça.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Em linha]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. [Consultado em: 09/05/2023].
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Presidência da República.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — Conhecimento de Mundo*. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. [Consultado em: 22/01/2022].
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. [Em linha]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. [Consultado em: 22/01/2022].
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4. ed. Oxford, Oxford University Press.
- INEP. (2021). *Cartilha SAEB 2021*. Brasília, INEP/MEC.
- INEP. (2021). *Cartilha SAEB 2021*. Brasília, INEP/MEC.
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo, Editora Cortez.
- Bunford, N. et al. (2014). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms mediate the association between deficits in executive functioning and social impairment in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, pp.133-147. [Em linha]. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-014-9902-9>>. [Consultado em: 22/01/2023].
- Bunzen, C. (2010). Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: Vóvio, C. L., Sito, L. e Grande, P. B. de (Orgs.). *Letramentos: rupturas*,

deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, Editora Mercado de Letras.

- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Reino Unido, Editora John Wiley & Sons.
- Caliman, L. V. (2010). Notas Sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), pp.45-61.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. de F. e Ciasca, S. M. (2004). Medidas de Desempenho Escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia*, 21(2), pp.79-90.
- Capistrano, C. C. (2007). Segmentação na escrita infantil. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- Cardoso, D. M. P. (2016). *Funções executivas: habilidades matemáticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Cardoso, R. (2011). A Cidadania em Sociedades Multiculturais. Obra Reunida, pp. 370-78.
- Carvalho, C. A. S. de M. (2015). *Funções Executivas e desempenho acadêmico em alunos do 3º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre.
- Carvalho, C. e Abreu, N. (2014). Estimulando Funções Executivas em Sala de Aula: o programa Heróis da Mente. *I Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde*. [Em linha]. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/445077728/Carvalho-e-Abreu-2014-Estimulando-funcoes-executivas-em-sala-de-aula-O-programa-Herois-da-Mente-pdf>>. [Consultado em: 15/07/2022].
- Carvalho, J. A. et al. (2012). Nutrição e Autismo: considerações sobre a alimentação do autista. *Revista Científica do ITPAC*, 5(1), pp.1-7.
- Castro, S. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades da aprendizagem da língua materna: aprender a literacia*. [Vídeo]. Universidade Aberta. [Em linha]. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6195>>. [Consultado em: 22/02/2023].
- Cavalcante, L. I. P. (2003). Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*, 1(22) pp.14-24.

- CCNCI - Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. (Org.). (2016). *Estudo III: Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia*. Núcleo Ciência pela Infância, pp.1-20. [Em linha]. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Funcoes_executivas.pdf>. [Consultado em: 28/12/2022].
- Cesar, A. L. S. e Maher, T. M. (2018). Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena - uma introdução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), pp.1297-1312. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/rVrqC9qRnRHT8JyJfMT6CgF/?lang=pt>>. [Consultado em: 22/01/2023].
- Cigolini, A. A. e Silva, M. C. da. (2020). A temática indígena no ensino de geografia: problemas e caminhos. *Revista Geografar*, 15(1), pp.82-100. [Em linha]. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/69961>>. [Consultado em: 22/01/2023].
- Cohn, C. (2016). A cultura nas escolas indígenas. In: Cunha, M. C. da. e Cesarino, P. de N. (Orgs). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo, Editora Unesp.
- Corso, H. V. et al. (2013). Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), pp.21-29.
- Coutinho, G. et al. (2007). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: contribuição diagnóstica de avaliação computadorizada de atenção visual. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(5), pp.215-222.
- Crespo, A. P. A. e Gurovitz, E. (2002). A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE eletrônica*, 1(2), pp.1-12.
- Cruz, V. M. L. da. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Tese (Doutorado em Educação Especial e Reabilitação). Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Cunha, V. L. O et al. (2013). Desempenho de escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura. *Revista CEFAC*, 15(1), pp.40-50.
- Cury, C. R. J. (2008). A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), pp.293-303.
- Czermainski, F. R. (2012). *Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas no Transtorno do Espectro do Autismo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.

- Czermainski, F. R., Bosa, C. A. e Salles, J. F. de. (2013). Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. *Psico*, 44(4), p.518-525.
- D'Angelis, W. da R. (2012). *Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, Editora Curt Nimuendajú.
- D'Angelis, W. e Veiga, J. (Orgs.). (1997). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas: Encontro de Educação Indígena no 10º COLE*. Campinas, Editora Mercado das Letras.
- Damáσιο, A. R. e Maurer, R. G. (1979). Autismo: uma síndrome resultante da disfunção de um sistema cerebral específico? *Análise Psicológica*, 2(4), pp.481-488.
- Delmondez, P. e Pulino, L. H. C. Z. (2014). Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), pp.632-641.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, pp.135-168.
- Dias, E. B. (2014). *Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Santa Catarina.
- Dias, E. B. (2019). *Marcos Desenvolvimentais Das Funções Executivas Na Infância*. Tese (Doutorado em Neurociência Cognitiva e Comportamento). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Droescher, F. D. e Silva, E. L. da. (2014). O pesquisador e a produção científica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 19(1), pp.170-189.
- Duarte, J. D., Santos, L. I. S. e Pinho Silva, A. de P. (2019). Protocolo de leitura em tela: análise de leituras realizadas em suporte digital. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, 3(6), pp.114-141.
- Ecker, C. (2017). The neuroanatomy of autism spectrum disorder: An overview of structural neuroimaging findings and their translatability to the clinical setting. *Autism*, 21(1), pp.18-28.
- Elliott, R. (2003). Executive functions and their disorders: imaging in clinical neuroscience. *British Medical Bulletin*, 65(1), pp.49-59.
- Elliott, J. B. (2013). *Funções executivas*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/funcoes-executivas>>. [Consultado em: 20/01/2023].
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma abordagem cognitiva*. 2. ed. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.

- Espi, P. e Araújo, J. G. (2009). *Alfalettra*. São Paulo, Editora Ática.
- Faria, C. A., Alves, H. V. D. e Charchat-Fichman, H. (2015). The most frequently used tests for assessing executive functions in aging. *Dementia & Neuropsychologia*, 9(2), pp.149-155.
- Faria, A. L. G. de. (2002). *Educação Pré-Escolar e Cultura: Para uma Pedagogia da Educação Infantil*. São Paulo, Editora Cortez.
- Faustino, R. C. (2010). Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. *Práxis Educativa*, 5(2), pp.213-219. [Em linha]. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092010000200010&script=sci_abstract>. [Consultado em: 22/01/2023].
- Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fávero, L. L., Andrade, M. L. C. V. O. e Aquino, Z. G. O. (2009) *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 7. ed. São Paulo, Editora Cortez.
- Ferrari, P. (2007). *Autismo infantil: o que é e como tratar*. São Paulo, Editora Paulinas.
- Flick, U. (2009). Qualidade na pesquisa qualitativa. In: Flick, U. (Coor.). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Fonseca, I. M. (2015). *Considerações sobre as textualidades indígenas Watunna: mitologia Makiritare*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Roraima. Boa Vista.
- Fonseca, V. (1999). *Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem – Insucesso escolar*. 2. ed. Lisboa, Editora Âncora.
- Franchetto, B. (2008). A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana*, 14(1), pp.31-59. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/S5QkWy57NGzYsDNfK7KMjth/?lang=pt>>. [Consultado em: 22/12/2022].
- Franchetto, B. (1994). O Papel da Educação Escolar no Processo de Domesticação das Línguas Indígenas pela Escrita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75(179-181), pp.409-421.
- Freire, M. do C. B. (2006). *A Criança Indígena na Escola Urbana: um desafio intercultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus.

- Freire, P. (1993). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- Freitas, D. de B. A. P. (2003). *Escolas macuxi: identidades em construção*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas – UNICAMP. Campinas.
- Freitas, M. A. B. de. (2005). Educação Escolar Indígena: Realidade e Perspectiva em Roraima. *Textos & Debates*, 1(9), pp.85-112.
- Freitas, M. A. B. de. (2007). Educação e Direitos Humanos: desafios da contemporaneidade. In: Carvalho, F. A. de., Fonseca, I. M. e Repetto, M. (Orgs.). *Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima*. Boa Vista, Editora Fondo Editorial.
- Freitas, D.B.A.P. (2003). *Escolas macuxi: identidades em construção*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas. Campinas.
- Fuentes, D. et al. (Orgs.). (2014). *Neuropsicologia: Teoria e Prática*. 2. ed. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Fundação Abrinq. (2021). *Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil*. [Em linha]. Disponível em: <www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. [Consultado em: 24/04/2022].
- FUNAI. (1972). *Portaria n°75, de 6 de julho de 1972*. Normas para educação dos grupos indígenas. Brasília, FUNAI.
- FUNAI (2009). *Povos Indígenas*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. [Consultado em: 12/02/2023].
- García-Molina, A. (2008). Aproximación histórica a las alteraciones comportamentales por lesiones del córtex prefrontal: de Phineas Gage a Luria. *Revista de Neurologia*, 46(3), pp.175-181.
- Garzoni, E. C. e Bethonico, M. B. de M. (2019). Região e etnorregião – Um olhar a partir da realidade dos povos indígenas de Roraima, Brasil. *Caderno de Geografia*, 29(2), pp.172-189.
- Ghiraldelli Jr., P. (2005). *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Editora Cortez.
- Gilbert, S. J. e Burgess, P. W. (2008). Executive Function. *Current Biology*, 18(3), pp.110-114.

- Gimeno-Sacristán. (1995). Currículo e diversidade cultural. *In: Moreira, A. F. e Silva, T. T. (Orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Goldstein, S. et al. (2014). Introduction: A History of Executive Functioning as a Theoretical and Clinical Construct. *In: Goldstein, S. e Naglieri, J. A. (Eds.). Handbook of Executive Functioning*. Nova York, Editora Springer. [Em linha]. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-8106-5_1>. [Consultado em: 31/01/2023].
- Gomes, M. P. (2012). *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo, Editora Contexto.
- Gomes, N. L. (2007). Diversidade e Currículo. *In: Beauchamp, J., Pagel, S. D. e Nascimento, A. R. do. (Orgs.). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, Ministério da Educação.
- Gomez, A. I. P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Gonçalves, H. A et al. (2013). Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria neuropsicológica flexível. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 62(1), pp.13-21.
- Goulart, C. M. A. (2006). Oralidade, escrita e letramento. *In: Carvalho, M. A. F. de. e Mendonça, R. H. (Orgs). Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília, Ministério da Educação.
- Graúna, G. (2013). *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte, Editora Mazza Edições.
- Grupioni, L. D. B. (2003). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. *Em Aberto*, 20(76), pp.13-18.
- Grupioni, L. D. B. (2008). *Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Guimarães, S. G. (1981). Uma escola no Xingu. *In: Silva, A. L. da. (Coord.). A questão da educação indígena*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural Na Pós-Modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro, Editora DP&A.
- Hall, D. et al. (2015). The developmental influence of primary memory capacity on working memory and academic achievement. *Developmental Psychology*, 51(8), pp.1131-1147.

- Helland, T. e Asbjørnsen, A. (2000). Executive Functions in Dyslexia. *Child Neuropsychology*, 6(1), pp.37-48.
- Huizinga, M., Dolan, C. V. e Molen, M. W. V. D. (2006). Age-related in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), pp.2017-2036.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico - Dados populacionais do Estado de Roraima*. [Em linha]. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. [Consultado em: 25/06/2022].
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010). *Censo Escolar 2010*. Brasília, Ministério da Educação.
- Jadidian, A., Hurley, R. A. e Taber, K. H. (2015). Neurobiology of adult ADHD: Emerging Evidence for Network Dysfunctions. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 27(3), pp.173-178.
- Jakobson, R. (1980). A metalinguagem como um problema linguístico. In: Jakobson, R. *The framework of language*. Michigan Studies in Humanities, Horace H. Rackham School of Graduate Studies.
- Jauregi, J. et al. (2007). A neuropsychological assessment of frontal cognitive functions in Prader–Willi syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(5), pp.350-365.
- Kandel, E. R. et al. (Orgs.). (2014). *Princípios de Neurociências*. 5. ed. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Khan, M. S. (1997). Educação indígena. *Cadernos de Pesquisa em Educação em Educação*, 7, pp.49-63.
- Kleiman, A. (2013). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Editora Pontes.
- Knapp, K. e Morton, J. B. (2013). *Desenvolvimento do Cérebro e Funcionamento Executivo*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas/desenvolvimento-do-cerebro-e-funcionamento-executivo>>. [Consultado em: 20/03/2022].
- Koch, I. V. e Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo, Editora Contexto.
- Lajolo, M. e Zilberman, R. (1982). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, Editora Ática.

- Lanfranchi, S. et al. (2010). Executive function in adolescents with Down Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), pp.308-319.
- Lerner, R., Santos, D. D. e Porto, J. A. (2016). O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. *Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância*, 3(4), pp.2-15.
- Lent, R. (2008). *Cem bilhões de Neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência*. São Paulo, Editora Atheneu.
- Levav, M. (2008). A battery for screening children affected with epilepsy in clinical practice. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 14(Suppl. 2), pp.27-28.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, pp.281-297.
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo, Editora Loyola.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão esquerda e a mão direita*. São Paulo, Editora Cortez.
- Lima, R. F. de., Travaini, P. P. e Ciasca, S. M. (2009). Amostra de desempenho de estudantes do ensino fundamental em testes de atenção e funções executivas. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), pp.188-199.
- Little, P. E. (2004). Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico*, 28(1), pp.251-290.
- Lopes, V. G. (2016). *Linguagem do Corpo e Movimento*. Curitiba, Editora FAEL.
- Lopes, L. L. H. (2022). As TIC para uma Escola mais inclusiva. In: Araújo, P. S., Araújo, D. R. L. e Gouveia, L. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a Educação no Século XXI: Da tecnologia à inclusão*. Belo Horizonte, Editora Conhecimento.
- Luciano, G. J. dos S. (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real - os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília. Brasília.
- Luciano, G. dos S. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, LACED/Museu Nacional.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora E.P.U.

- Machado, A. (2014). *Neuroanatomia funcional*. São Paulo, Editora Atheneu.
- Machado, M. P. (2011). *Sobre a política nacional de inclusão do indígena: um estudo sobre a presença do vocabulário tupi no ensino de língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60686/000862247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Consultado em: 20/01/2023].
- Maher, T. M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti, M. L. e Bortoni-Ricardo, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, Editora Mercado das Letras.
- Maher, T. M. (2006). A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: Grupioni, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, Ministério da Educação.
- Malloy-Diniz, L. F. et al. (2008). Neuropsicologia das funções executivas. In: Fuentes, D. et al. (Orgs.). *Neuropsicologia: Teoria e Prática*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Malloy-Diniz et al. (2014). *Neuropsicologia: Teoria e Prática*. 2. ed. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Maluf, A. C. M. (2003). *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Manfrói, J. (2002). *O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da aldeia Te'y Kuê de Caarapó: um estudo a partir de lideranças e professores indígenas*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília.
- Marcilino, O. T. (2014). Educação escolar indígena e interculturalidade: possibilidades de uma práxis inclusiva. *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 17. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/>>. [Consultado em 22/04/2022].
- Marcon, T. (2010). Educação Indígena Diferenciada, Bilíngue e Intercultural no Contexto das Políticas de Ações Afirmativas. *Visão Global*, 13(1), pp.97-118.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo, Editora Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo, Editora Parábola Editorial.

- Martel, M., Nikolas, M., e Nigg, J. T. (2007). Executive Function in Adolescents with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(11), pp.1437–1444.
- Martins, A. C. (2016). A literatura de temática indígena—múltiplas vozes e olhares: Entrevista com Ciça Fittipaldi, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku e Olívio Jekupé. *Literartes*, (5), pp.11-35.
- Mazzo, M. B. (2021). *Funções Executivas na Educação Infantil: melhoria no desempenho escolar. Programas de intervenção*. São Paulo, Editora Dialética.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Medina, G. B. K., Souza, F. F. de. e Guimarães, S. R. K. (2018). Funções executivas e leitura em crianças brasileiras com dislexia de desenvolvimento. *Revista de Psicopedagogia*. 35(107), pp.168-179.
- Melià, B. (2008). *Educación indígena y alfabetización*. Asunción, Editora Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”.
- Mello, S. A. (2007). Infância e Humanização: algumas considerações da perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25(1), pp.83-104.
- Melucci, A. (1994). *Passaggio d'epoca: il futuro è adesso*. Milão, Editora Feltrinelli.
- Metring, R. e Sampaio, S. (Orgs.). (2019). *Neuropsicopedagogia e aprendizagem*. 2. ed. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- MEC - Ministério da Educação. (1998). *O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998*. Brasília, MEC/SEF.
- MEC – Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI*. Brasília, MEC/SEF.
- Miranda, D. M. de. e Malloy-Diniz, L. F. (Orgs.). (2020). *O Escolar*. São Paulo, Editora Hogrefe.
- Miyake, A. et al. (2000) The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), pp.49-100.
- Möller, M. C. et al. (2014). An investigation of attention, executive, and psychomotor aspects of cognitive fatigability. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 36(7), pp.716-729.

- Montiel, J. M. et al. (2014). Associações entre medidas de Funções Executivas e sintomas de desatenção e hiperatividade em crianças em idade escolar. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 6(1), pp.13-21.
- Moura, C. B. (2018). *Funções Executivas: fundamentos da aprendizagem e do comportamento*. Joinville, Editora Clube de Autores.
- Murrie, Z. de F., Lopes, H. V. e Louzada, M. S. O. (2001). *O Ensino De Português: do primeiro grau à universidade*. São Paulo, Editora Contexto.
- Munduruku, D. A. Escrita e a Autoria Fortalecendo a Identidade. (2006). In: Ricardo, C. A. e Ricardo, F. P. (Eds.). *Povos indígenas no Brasil: 2001/2005*. São Paulo, Editora Instituto Socioambiental.
- Nações Unidas Brasil. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. [Em linha]. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>>. [Consultado em: 12/02/2023].
- Natale, L. L. (2007). *Adaptação e investigação psicométrica de um conjunto de tarefas para a avaliação das funções executivas em pré-escolares: um estudo transversal*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Neves, J. G. (2009). *Cultura Escrita Em Contextos Indígenas*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara.
- Oliveira, C. H. e Queiroz, C. M. (2009). *Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes*. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/leitura-em-sala-de-aula-a-formacao-de-leitores-proficientes/18067/>>. [Consultado em: 09/05/2023].
- Oliveira, C. H. e Queiroz, C. M. de. (2009). *Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes*. Webartigos. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. [Consultado em: 10/02/2023].
- Oliveira, M. A. de. (2020). *Indígenas e Ensino Médio em Roraima: demandas de estudantes Macuxi*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Orellana, A. D. A. Y. (2019). *A Produção Acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas - 1980 a 2017*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Peixoto, J. dos S., (2020). O contato do português com as línguas indígenas brasileiras: Considerações sobre o desenvolvimento de L2. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 12(1), pp.37-64. [Em linha]. Disponível em:

- <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/29723>>. [Consultado em: 10/01/2023].
- Pereira A. P. P. et al. (2012). Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. *Revista Psicopedagogia*, 29(90), pp.279-289.
- Peterson, R. L. e Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), pp.1997-2007.
- Pureza et al. (2015). Funções executivas e regulação emocional: intervenções e implicações educacionais. In: N. M. Dias e T. P. Mecca (Orgs.). *Contribuições da neuropsicologia e da psicologia para intervenção no contexto educacional*. Editora Memnon.
- IRAMUTEQ. (s.d.). *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Um logiciel libre construit avec des logiciels libres*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. [Consultado em: 22/02/2022].
- Ramos, A. A. e Hamdan, A. C. (2016). O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), pp.471-485. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/rBDMmSJqJwzvmxQ4TQcz5VK/abstract/?lang=pt>>. [Consultado em: 10/01/2023].
- Ratinaud, P. e Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE aux « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux »: analyse du « CableGate » avec IRAMUTEQ. *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.
- Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. IramuteQ. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/>>. [Consultado em: 22/02/2022].
- Repetto, M. (2007). O Ensino Médio e o Debate sobre uma Proposta de Educação Cidadã Intercultural. In: Carvalho, F. A. de., Fonseca, I. M. e Repetto, M. (Orgs.). *Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima*. Boa Vista, Editora Fondo Editorial.
- Riccio, C. A. et al. (2006). Differences in academic and executive function domains among children with ADHD Predominantly Inattentive and Combined Types. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21(7), pp.657-667. [Em linha]. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16920328/>>. [Consultado em: 22/02/2022].

- Rocha, D. D. P., Hoffman, J. F. de A. e Rodrigues, P. M. M. de O. (2014). *O Faz-de-Conta Segundo Vygotsky*. WebArtigos. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-faz-de-conta-segundo-vygotsky/123299>>. [Consultado em: 22/02/2022].
- Rocha, M. C. M. (2018). Funções Executivas: O que são e qual o seu papel na neurociência cognitiva. *Boletim SBNp*, 1(5), pp.1-34. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.sbnpbrasil.com.br>>. [Consultado em: 28/12/2022].
- Rohde, L. A. e Halpern, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, 80(2 Supl.). [Em linha]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/vsv6yydfR59j8Tty9S8J8cq/?lang=pt>>. [Consultado em: 12/01/2023].
- Rohde, L. A. e Mattos, P. (2013). *Princípios e práticas em TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Russo, K., Mendes, L. de C. e Fernandes, G. N. (2020). Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. *Revista de Educação Puc-Campinas*, 25(204928), pp.1-15. [Em linha]. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932020000100306&script=sci_arttext&tlng=pt>. [Consultado em: 12/01/2023].
- Salgado, R. G. e Jobim e Sousa, S. (2009). Yugioh: Um jogo de cartas, narrativas e identidades. *Grupo de Trabalho Educação e Comunicação*, (16), pp.1-17. [Em linha]. Disponível em: <http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/yugioh_um_jogo_de_cartas.pdf>. [Consultado em: 02/08/2022].
- Salles, J. F. de., Haase, V. G. e Malloy-Diniz, L. F. (Orgs.). (2016). *Neuropsicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo, Artmed Editora.
- Salomão, H. A. S., Martini, M. e Jordão, A. P. M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. O Portal dos Psicólogos. [Em linha]. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. [Consultado em: 05/02/2023].
- Salomão, N. M. R. (2012). A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. In: Piccinini, C. A. e Alvarenga, P. (Orgs.). *Maternidade e paternidade: A parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo, Editora Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. dos., Boruchovitch, E. e Oliveira, K. L. de. (2009). *Cloze: Um Instrumento de Diagnóstico e Intervenção*. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Santos, J. N. et al. (2015). Políticas de línguas, Educação Escolar Indígena e material didático específico. *Anais... Educere, XII Congresso Nacional de Educação*.

- Santos, J. N. (2015). Políticas de línguas, Educação Escolar Indígena e material didático específico. *XII Congresso Nacional de Educação*. [Em linha]. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21236_10308.pdf>. [Consultado em 10/01/2021].
- Santos, R. B. dos. e Serrão, M. C. (2017) Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia?. *RELEM – Revista Eletrônica Mutações*, 8(15), pp.210-225.
- Santos, M. T e Repetto, M. (2020). Educação escolar indígena: uma reflexão a partir da experiência na Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi, Terra indígena Serra da Moça, Boa Vista/ RR. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, 5(64451), pp.1-18.
- Sartre, J. P. (2004). *Que é Literatura?*. São Paulo, Editora Ática.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo, Editora Cortez.
- Saviani, D. (2007). Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: Stephanou, M. e Bastos, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII*. 3. ed. Petrópolis, Editora Vozes.
- Seabra, A. G. et al. (2014). *Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica*. São Paulo, Editora Memnon.
- Sigman, M., Spence, S. J. e Wang, A. T. (2006). Autism from Developmental and Neuropsychological Perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2, pp.327-355.
- Silva, A. B. B., Gaiato, M. B. e Reveles, L. T. (2012). *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro, Editora Fontanar.
- Silva, R. H. D. da. (1998). *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Silva, A. L. da. e Grizzi, D. C. S. (1981). A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: Silva, A. L. da. (Coord.). *A questão da Educação Indígena*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Silva, C. da. e Gonçalves, A. V. (2021). Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. *Revista Linguística e Tecnologia*, 14(1), pp.1-14.
- Silveira, D. T. e Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In: Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (Org.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, Editora da UFRGS.

- Silveira, F. L. (2015). *Tradições e propriedade da terra em processos de demarcação de terras indígenas*. Monografia (Bacharelado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Rio de Janeiro.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F. e Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), pp.695-708.
- Simas, H. C. P. (2008). Letramento indígena: o que prevê o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. *Revista Prolíngua*, 1(1), pp.16-25. [Em linha]. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13291>>. [Consultado em: 24/04/2022].
- Simas, H. C. P. e Pereira, R. C. M. (2010). Desafios da Educação Indígena. *Revista Escrita*, (11), pp.1-13.
- Smith, C. e Strick, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Snowling, M. J. (2004). *Dislexia*. 2. ed. São Paulo, Editora Santos.
- Soares, M. (2000). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- Soares, M. B. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, (00), pp.5-16.
- Soares, M. B. (2020). *Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Belo Horizonte, Editora Contexto.
- Sobrinho, R. S. M. (2010). As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros. *Práxis Educacional*, 6(8), pp.139-156.
- Song, Y. e Hakoda, Y. (2011). An Asymmetric Stroop/Reverse-Stroop Interference Phenomenon in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(6), pp.499-505.
- Sousa, L. B. de. e Hübner, L. C. (2015). Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leiturabilidade textual. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 7(1), pp.34-46.
- Souza, I. de L. S. et al. (2021). Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Psicopedagogia*, 38(116), pp.197-213.
- Souza, M. S. D. de. (1986). O interesse pela leitura poderá surgir. In: Souza, M. S. D. de. *A Conquista do Jovem Leitor: uma proposta alternativa*. Florianópolis, Editora EDUFSC.

- Souza, I. R. C. S. de. e Bruno, M. M. G. (2020). Educação Escolar Indígena e as pesquisas produzidas em universidades públicas e privadas no Brasil: o estado do conhecimento. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1, pp.194-206.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1(1), pp.1-10.
- Steele, S. D. et al. (2007). Spatial working memory deficits in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, pp.605-612.
- Stein, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, Editora Casa do Psicólogo.
- Stenberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva*. 4 ed. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Strauss, E., Sherman, E. M. S. e Spreen, O. (2006). *A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, norms and commentary*. 3. ed. Nova York, Oxford University Press.
- Suzin, L. A. M. (2014). A Linguagem na Educação Infantil. *X ANPED SUL*.
- O'driscoll, K.; Leach, J. P.. "No longer Gage": an iron bar through the head. **Bmj**, [S.L.], v. 317, n. 7174, p. 1673-1674, 19 dez. 1998. BMJ. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.317.7174.1673a>.
- Teixeira, A. (1999). A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(195), pp.310-326.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Editora Cortez.
- Thiél, J. C. (2016). A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. *Literartes*, (5), pp.88-99.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In: Kuhn, D. e Siegler, R. (Eds.). *Handbook of child psychology*. Nova York, Editora Wiley.
- Tomaz, R. F. dos S. e León, C. B. R. (2020). Intervenções em funções executivas na primeiríssima infância: revisão da literatura. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 21(1), pp.9-23.
- Tonietto, L. et al. (2011). Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. *Paidéia*, 21(49), pp.247-255.
- Travessini, N. P. (2011). *Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23(Número Especial), pp.5-15.
- Vieira, C. M. N. (2015). *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.
- Vilanova, R., Fenerich, C. e Russo, K. (2011). Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), pp.31-47.
- Villardí, R. M. (1999). *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro, Editora QualityMark.
- Voigt, R. G. et al. (2018). Academic Achievement in Adults with a History of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Population-Based Prospective Study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 38(1), pp.1-11.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- Weigert, D. (2020). *Nas sombras das Araucárias: colonizadores e indígenas nas fronteiras do Paraná (1808-1900)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo. [Em linha]. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-10082020-195541/publico/2020_DanieleWeigert_VCorr.pdf>. [Consultado em: 19/01/2023].
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. *Revista Construção Psicopedagógica*, 26(27), pp.21-36.
- Wolff, C. L. e Nazari, G. T. (2009). A importância da oralidade no processo de alfabetização. *Letrônica*, 2(1), pp.150-167.
- Zarza, F. V., Velasco, Z. P. e Vázquez, M. C. (2012) *Materiales educativos para lenguas indígenas*. Academia. [Em linha]. Disponível em: <https://www.academia.edu/24639850/Materiales_educativos_para_lenguas_indigenas>. [Consultado em: 15/06/2022].
- Zelazo, P. D., Blair, C. B e Willoughby, M. T. (2016). *Executive Function: Implications for Education. NCER 2017-2000*. Washington, U.S. Department of Education.
- Zilberman, R. e Lajolo, M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro, Editora Globo.

ANEXO I – Parecer consubstanciado da CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM, O REPENSAR AS FUNÇÕES EXECUTIVAS, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Pesquisador: JUDITH ALVES DOS SANTOS

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 56633122.6.0000.5302

Instituição Proponente: Fundação Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.441.883

Apresentação do Projeto:

A presente investigação, intitulada como EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM, O REPENSAR AS FUNÇÕES EXECUTIVAS, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA, tem como objetivo geral: Compreender como as crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I nas Escolas Municipais do Município de Boa Vista Estado de Roraima, se apropriam das funções executivas, linguagem oral e escrita, cujo processo inicial de escolarização é feito em língua portuguesa, uma vez que não se pode eliminar suas raízes, ou seja, deve-se cultivar a Educação Indígena

De acordo com a definição e seleção da comunidade indígena, a linguagem escrita será fixa pelo estudante indígena no âmbito escolar, no decorrer do processo de alfabetização. A adequação do código alfabético é a linguagem escrita que, por sua vez, provém de todo crescimento cultural humano. Isso presume que o professor deve entender e conhecer este sistema de signos. No caso da alfabetização na língua indígena, o docente deve ter o aprendizado pesquisado e apreendido, tanto sobre a linguagem escrita e oral como as maneiras de ensinar, pois o domínio da linguagem oral e escrita pela estudante, presume o domínio de um sistema de signos simbólicos importantes para a sua formação.

A linguagem escrita, como qualquer outro gênero de linguagem, é estabelecida como a utilização individual dos códigos de um sistema, sendo esse sistema constituído por um número delimitado

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.441.883

de unidades mínimas que se redefinem segundo regras pré-determinadas, definidas e compartilhadas pela comunidade linguística (Trevisan et al, 2012).

Considerando a diversidade cultural e linguística existente no Brasil o tema instiga analisar e entender ponto de vista Desenvolvimento e Perturbação da Linguagem respondendo a seguinte questão: Como acontece o processo de desenvolvimento das funções executivas na linguagem oral e na escrita das crianças indígenas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no Município de Boa vista Estado de Roraima?

Metodologia (Pesquisa quantitativa, qualitativa – mista)

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória/descritiva com o viés misto, ou seja, qualitativa e quantitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na Área Educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

Crítérios de Inclusão: Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I que lecionam para crianças indígenas da Amazônia. Contudo, não haverá a participação das crianças indígenas.

Crítérios de Exclusão: Professores que lecionam para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Os participantes serão informados de forma clara e detalhada, via reunião pré-agendada pela direção da escola, por meio da plataforma digital, sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa na área de atuação em Ciências da Educação. A participação na pesquisa ocorrerá em forma de resposta ao questionário e que serão aplicados durante o mês de agosto de 2022, de forma presencial na escola, no dia e horário pré-agendado com o participante.

Os participantes assinarão o Termo de Consentimento e seus nomes serão mantidos em sigilos, nesse sentido será utilizado Siglas para Analisar e descrever os dados obtidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I nas Escolas Municipais do Município de Boa

Vista Estado de Roraima, se apropriam das funções executivas, linguagem oral e escrita, cujo processo inicial de escolarização é feito em língua

portuguesa, uma vez que não se pode eliminar suas raízes, ou seja, deve-se cultivar a Educação Indígena.

Objetivos Secundários:

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000

UF: RR **Município:** BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.441.883

- Descrever o processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Município de Boa Estado de Roraima;
- Identificar os fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas municipais no Município de Boa vista Estado de Roraima;
- Identificar as implicações dos fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Estado de Roraima.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta investigação poderá trazer como risco, o desconforto e o constrangimento em responder aos instrumentos, devido ao tema em pauta em que se refere as habilidades de leitura no Ensino Fundamental por funções executivas, linguagem oral ou escrita dos alunos indígenas. Contudo, caso haja riscos em relação a algum constrangimento, será dado ao participante o direito de não responder a esta, e ainda a desistência da participação na pesquisa. E se no caso houver a quebra da confidencialidade, esse será indenizado, como forma de compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem na Resolução nº 510/16.

Benefícios:

O benefício será de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, principalmente no que se refere a informação e discussão do assunto sobre o processo de educação escolar indígena no estado de Roraima: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita. Assim, espera-se que com essa investigação seja possível abrir um caminho de perspectivas de ensino, e até mesmo, apresentar um viés que possa potencializar o interesse dos estudantes indígenas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de PROJETO PARA A TESE DE DOUTORAMENTO realizada na Universidade Fernando Pessoa (Portugal) Domínio científico: Doutorado em Educação: Desenvolvimento e Perturbação da Linguagem que retorna ao CEP/UFRR na terceira versão para sanar pendências. As pendências foram sanadas pela pesquisadora.

Área de conhecimento: Psico-Neurolinguístico.

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.441.883

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória constam no projeto de pesquisa.

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências na Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do Protocolo de Pesquisas, pois, nesta 3ª versão, não foram mais observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1892044.pdf	12/05/2022 18:42:58		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	12/05/2022 18:42:41	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.pdf	12/05/2022 18:41:18	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	12/05/2022 18:41:11	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/05/2022 18:40:57	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Questionario.docx	11/05/2022 11:37:22	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/04/2022 17:12:06	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Orientadora.pdf	06/03/2022 22:01:25	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_custo.pdf	06/03/2022 21:59:22	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracoes.pdf	06/03/2022 21:59:06	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.441.883

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

BOA VISTA, 31 de Maio de 2022

Assinado por:
Fernanda Ax Wilhelm
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

Página 05 de 05

ANEXO II – Parecer consubstanciado da CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM, O REPENSAR AS FUNÇÕES EXECUTIVAS, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Pesquisador: JUDITH ALVES DOS SANTOS

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 56633122.6.0000.5302

Instituição Proponente: Fundação Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.607.353

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1892044.pdf de 13/07/2022) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO

O Ensino dos Anos Iniciais do Ensino fundamental Educação Básica que também contempla a Educação Indígena, abrange a etapa da alfabetização, nesse sentido, os educandos estão em início de letramento, passam a conhecer outras realidades, que estavam presentes no cotidiano, porém que foram significadas ao aprender a oralizar, a ler e a escrever. Logo, os signos, que antes não eram compreendidos, são reconhecidos agora dentro do mesmo contexto. Contudo, a construção do conhecimento deve ser predefinida, intencional e deliberada devendo os professores ter decisões de selecionar caminhos para efetivar a aprendizagem que desenvolva as potencialidades, a criatividade, a autonomia, a emancipação do educando, por meio de metodologias de ensino e recursos didáticos e pedagógicos a serem utilizados traçando objetivos, metas, repensando sua prática pedagógica, seu planejamento em prol do pleno desenvolvimento da criança. Desse modo, a inclusão escolar das crianças é uma proposta que representa valores simbólicos que dizem

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.353

respeito à igualdade de direitos e oportunidades. A ideia de inclusão é fruto de um momento histórico em transformação envolvendo aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. Diante do exposto, a Educação é um direito de todos, para que ocorra efetivamente a prática inclusiva deve permear todo o processo educacional, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar. É fundamental o reconhecimento dos ritmos e das diferenças entre as crianças para que todos tenham as suas especificidades atendidas. Entretanto, é essencial que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, que o tema seja amplamente debatido e que todos assumam as suas responsabilidades e a escola deve contemplar no seu Projeto Político Pedagógico, as demandas das crianças indígenas, bem como a definição de diretrizes, organização pedagógica e práticas de ensino voltadas para esse público. A análise de competências cognitivas na infância, especialmente na fase dos primeiros anos do Ensino Fundamental, tem ajudado na percepção de como a aprendizagem acontece e quais competências estão incluídas nesse processo. Tal análise tem cooperado ainda para a constatação prematura de possíveis obstáculos e ajudado no planejamento de intervenções adequadas e políticas públicas. A competência da leitura não se extingue unicamente em decodificar símbolos, mas expressa um ponto de vista clara do que se lê. Ao expandir, ao desenvolver gradativamente esta habilidade e outras, nesse sentido, o leitor é apto de repensar sobre o que leu e, a partir daí, construir um ponto de vista crítica do mundo, de si mesmo e expandir para a linguagem escrita e oralidade. As funções executivas influenciam, assim, a aptidão de aprendizado de novos saberes o que é reivindicado no ambiente escolar (Dias, 2013). Partindo desse pressuposto, o Componente Curricular "Leitura, Oralidade e a Escrita" tem lugar privilegiado em todas as questões que permeiam em todas as áreas do conhecimento que compõe a Grade Curricular. No processo inicial da alfabetização, quando a criança compreende a relação entre letras e sons, quando aprende que os sons representam a linguagem oral, e que podem ser (desenhados) representados graficamente, ela alcançou um dos momentos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita. Diante do exposto, as funções executivas, linguagem oral e escrita é primordial, é essencial, pois expande a visão de mundo trabalhando com a subjetividade do sujeito, propiciando novos saberes e possibilitando lhes reconhecer que sempre há algo novo para conhecer, para saber, para reconhecer, para estudar, para blindar, ou seja, o conhecimento nunca é pronto e acabado. É por isso que, entre os estudos voltados para o ensino e para a educação, a leitura, a oralidade e a escrita têm lugar de destaque.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória/descritiva com o viés misto, ou seja,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.353

qualitativa e quantitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na Área Educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. Nesse ínterim, Ludke e André (1986, p.11) postulam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...)”. Portanto, a pesquisa qualitativa abrange o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, por meio do trabalho intensivo campo. Isso abarca, em outros termos, o significado que os estudantes atribuem à realidade que as envolvem, bem como as suas próprias ações. Nessa seara, ainda é mister dizer que observação participante é muito útil para se descobrir aspectos novos de um problema. Todavia uma pesquisa em Educação direciona o pesquisador e traz características próprias de suas vivências. Contudo, Lüdke e André (2017) possibilitam reflexões, memórias sobre o pesquisador, respeitando valores, interesses e princípios que ampliam com a construção do conhecimento pesquisado, sendo assim, “Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também dos resultados do que ele estuda.” (Lüdke; André, 2017, p. 5). A pesquisa será realizada por meio do questionário com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de responder os objetivos do estudo que será aplicado com 20 professores que estejam lecionando para crianças da população indígena, que estudam em uma das três escolas do Município de Boa Vista- Roraima (Escola Municipal Indígena Maria de Lurdes Dias de Abreu; Escola Municipal Indígena Vovó Terezinha; Escola Municipal Indígena Dukuzzy Sebastião). Os resultados serão transcritos e categorizados conforme preconiza a análise de Bardin (2016). O Termo de Anuência foi assinado pela Secretária de Educação do Município de Boa Vista -Roraima, que autorizou a participação dos professores que lecionam para crianças e adolescentes indígenas que se encontram inseridos nas diversas escolas do município.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I que lecionam para crianças indígenas da Amazônia, contudo, não haverá a participação das crianças indígenas.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Professores que lecionam para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.353

Compreender como as crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I nas Escolas Municipais do Município de Boa Vista Estado de Roraima, se apropriam das funções executivas, linguagem oral e escrita, cujo processo inicial de escolarização é feito em língua portuguesa, uma vez que não se pode eliminar suas raízes, ou seja, deve-se cultivar a Educação Indígena.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Município de Boa Estado de Roraima;
- Identificar os fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas municipais no Município de Boa vista Estado de Roraima;
- Identificar as implicações dos fatores que podem interferir no processo de desenvolvimento das funções executivas das crianças indígenas, matriculadas na Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais no Estado de Roraima.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Esta investigação poderá trazer como risco, o desconforto e o constrangimento em responder aos instrumentos, devido ao tema em pauta em que se refere as habilidades de leitura no Ensino Fundamental por funções executivas, linguagem oral ou escrita dos alunos indígenas. Contudo, caso haja riscos em relação a algum constrangimento, será dado ao participante o direito de não responder a esta, e ainda a desistência da participação na pesquisa. E se no caso houver a quebra da confidencialidade, esse será indenizado, como forma de compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem na Resolução nº 510/16.

BENEFÍCIOS

O benefício será de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, principalmente no que se refere a informação e discussão do assunto sobre o processo de educação escolar indígena no estado de Roraima: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita. Assim, espera-se que com essa investigação seja possível abrir um caminho de perspectivas de ensino, e até mesmo, apresentar um viés que possa potencializar o

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.353

interesse dos estudantes indígenas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma investigação que busca a reflexão sobre a Educação Inclusiva que deve iniciar em todas as Modalidades de Ensino no sentido de: analisar, avaliar, aprofundar, estudar modificações necessárias e fundamentais. A concepção da Escola Inclusiva resulta em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também das pessoas indígenas.

O objetivo geral pretende analisar e entender como as crianças indígenas se apropriam das funções executivas, linguagem oral e escrita, cujo processo inicial de escolarização é feito em língua portuguesa, uma vez que não se pode eliminar suas raízes, ou seja, deve-se cultivar a Educação Indígena. E a metodologia trata-se de um estudo qualitativo e quantitativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas ao Parecer Consubstanciado nº 5.512.116 emitido pela Conep em 08/07/2022.

1. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivo "TCLE.docx", submetido em 12/05/2022:

1.1. Solicita-se, para melhor informar o participante de pesquisa, que seja incluída no documento, além das informações sobre o CEP, uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e seu horário de funcionamento para atendimento ao público, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: Foi feito no arquivo.

"CEP – Comitê de Ética e Pesquisa. Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRF, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH). Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana). CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufrf.br (95) 3621-3112 - Ramal 26.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP- é uma comissão do Conselho Nacional de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.353

Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Tem função consultiva, deliberativa, normativa e educativa, atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa - CEP- organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Solicita-se informar que o documento será elaborado em duas VIAS, as quais serão rubricadas pelo pesquisador responsável e pelo participante da pesquisa ou seu responsável em todas as páginas, devendo ambos assinar a última página do documento, sendo que uma via assinada deverá ser entregue ao participante da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, § 3o. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Foi feito no arquivo.

"O documento será elaborado em duas VIAS as quais serão rubricadas pela pesquisadora responsável e pelo participante da pesquisa ou seu responsável em todas as páginas, devendo ambos assinar a última página do documento, sendo que uma via assinada deverá ser entregue ao participante da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, § 3o."

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	13/07/2022		Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.353

Básicas do Projeto	ETO_1892044.pdf	05:56:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CONEP_SEM_MARCACAO.docx	13/07/2022 05:56:14	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CONEP.docx	13/07/2022 05:56:08	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	13/07/2022 05:55:48	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.pdf	12/05/2022 18:41:18	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	12/05/2022 18:41:11	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Questionario.docx	11/05/2022 11:37:22	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/04/2022 17:12:06	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Orientadora.pdf	06/03/2022 22:01:25	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_custo.pdf	06/03/2022 21:59:22	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracoes.pdf	06/03/2022 21:59:06	JUDITH ALVES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

BRASILIA, 29 de Agosto de 2022

Assinado por:
Láís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

Página 07 de 07

ANEXO III – Carta de anuência/autorização

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE PESSOAS
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA



CARTA DE ANUÊNCIA / AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura declara apoio à realização da pesquisa acadêmica intitulada: "EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM, O REPENSAR AS FUNÇÕES EXECUTIVAS. LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.", aceitando a Pesquisadora Judith Alves dos Santos Pós-Graduada do Curso de Doutorado em Educação: desenvolvimento e perturbação da linguagem da Universidade Fernando Pessoa – Porto - Portugal, orientada pela Profa. Dra. Ana Paula Alves Antunes. A pesquisa tem como **objetivo compreender como os estudantes indígenas, matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, nas Escolas Municipais do Município de Boa Vista Estado de Roraima, tem o primeiro contato com as funções executivas, com a linguagem oral e escrita, e como os professores podem introduzir a alfabetização na língua portuguesa sem distanciar os alunos da sua língua nativa e seus costumes indígenas. A metodologia da pesquisa será de caráter exploratória/descritiva com o viés misto, ou seja, qualitativa e quantitativa, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na Área Educacional. A pesquisa será realizada por meio do questionário com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de responder os objetivos do estudo que será aplicado com 20 professores que estejam lecionando para crianças da população indígenas, que estudam em uma das três escolas do Município de Boa Vista Roraima (Escola Municipal Indígena Maria de Lurdes Dias de Abreu; Escola Municipal Indígena Vovó Terezinha; Escola Municipal Indígena Dukuzzy Sebastião). A pesquisa ocorrerá no período de 28/06/2022 à 30/09/2022.**

Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e de sua responsabilidade como pesquisadora da referida Instituição Proponente/Co-participante, concedemos a anuência para o seu desenvolvimento. Esta carta de anuência está condicionada ao cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta secretaria o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Solicitamos que, ao concluir o estudo, o pesquisador responsável apresente uma cópia do relatório a Coordenação de Formação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No caso do não cumprimento, há liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento sem incorrer em penalização alguma.

Boa Vista-RR, 28 de Junho de 2022.


Herica Maria Castro dos Santos Paixão
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Dep. de Formação Continuada
Boa Vista
Matrícula 27287

MAT. 27287

ANEXO IV – Scores associados às respostas

**** *Pergunta_4

score : 17.48

para realizar a **aprendizagem** das crianças é responsável por exercer influência direta na educação escolar as **funções** executivas na **aprendizagem** se entende por **funções** ensino os estudantes a le escreve etc **funções** que podem ser trabalhadas com as crianças

**** *Pergunta_4

score : 13.06

se entende por **funções** nos comportamentos do estudantes entendem se as **funções** executivas são habilidades cognitivas envolvidas no controle e na coordenação das informações a serviço de ação na escola voltando para metas específicas relacionado ao ensino **aprendizagem** do discente e relacionado ao discente ensino e **aprendizagem**

**** *Pergunta_4

score : 8.84

funções que podem ajudar a desenvolver um bom trabalho as **funções** executivas são as habilidades cognitivas necessárias para controlar nossos pensamentos nossas emoções e nossas ações

**** *Pergunta_4

score : 6.53

são **funções** direcionam diversas práticas exitosas de ensino para melhoria de qualidade e **aprendizagem** dos estudantes são habilidades que ajudam as crianças a seguir são um conjunto de processos cognitivos que podem dar suporte a regulação de pensamentos emoções e comportamentos

**** *Pergunta_4

score : 2.11

o diagnóstico do dia a dia no ambiente escolar são formas de trabalhar os aspectos cognitivos dos educandos através de atividades realizadas em sala de aula e fora metodologias aplicadas de acordo com as **aprendizagem**

**** *Pergunta_5

score : 49.48

jogos brincadeiras competições **jogos** nos termos regras nas competições temos **brincadeiras** não temos regras premiações trabalho com aula de campo e projetos **atividade** de leitura de texto e interpretação oral **jogos e brincadeiras envolvendo** músicas gestos e movimentos corporais

**** *Pergunta_5

score : 37.74

jogos e brincadeiras envolvendo musicas gestos e movimentos corporais em palestras na rodas de conversas com a equipe escolar **atividades** que são **realizadas** os **jogos** que combinam **atividade** física com **atividade** mental são muitos bons para trabalhar e equilíbrio mente corpo dente eles estão

**** *Pergunta_5

score : 32.30

a relação entre família e escola cálculos matemáticos questões que **envolvam** o raciocínio interferências e estratégias **jogos brincadeiras** espessar seus pensamentos e opiniões são através de **jogos brincadeiras** musicas e gestos corporais

**** *Pergunta_5

score : 29.01

jogos e brincadeiras que **envolvam** os movimentos corporais dos estudantes para desenvolver as **atividades** são **realizadas** projetos planejamento para **realiza** uma funções **atividades** orais escritas e de pesquisas ações e projetos que são desenvolvidos na escola

**** *Pergunta_5

score : 19.87

planejamento em grupo com todos os professores de determinada escola encontrar com

os pais de estudantes constantemente capacitações mensais ou bimestrais pesquisas de práticas de ensino inovadoras e outras **jogos brincadeiras atividades realizar** com materiais concretos

**** *Pergunta_5

score : 17.95

jogos e brincadeiras envolvendo música gestos e movimentos corporais estimulam as funções executivas porque as crianças tem de se mover em um determinado ritmo e sincronizar palavras e ações com o efeito da música

**** *Pergunta_5

score : 8.59

futebol **jogo** tae kwon do estes dois última também ajudam as crianças a desenvolver a sua capacidade de focar atenção e controlar ações primeiramente fazer todo o diagnóstico a partir daí dá se a forma de flexibilidade ou seja o despertar e conjuntura do ensino

**** *Pergunta_6

score : 22.92

etc contação de histórias pinturas com tinta guache **jogos** lúdicos dança música **brincadeiras** realizadas pelos estudantes e fabricados na sala de **aula** os materiais reciclados **jogos brincadeiras** nos **jogos** nos colocamos regras a ser seguidas nas **brincadeiras** não temos uma regra

**** *Pergunta_6

score : 14.78

brincadeiras músicas danças trabalhar **jogos** músicas história da realidade da comunidade praticando as **atividades** com os estudantes fora da sala de **aula**

**** *Pergunta_6

score : 13.23

ordenação de tarefas e organizar dados gráficos mapas e fontes variáveis para estimulam uma **atividade** pedagógica é preciso está bem preparado para uma **atividade atividades** de leitura escrita coordenação motora participação das famílias

**** *Pergunta_6

score : 11.89

todas essas que citei acima e outras como ensino fora da sala de **aula** ou seja **aula** de campo uso de ferramentas tecnológicas celular tablet utilização de laboratório de ciências móvel **jogos** educativos

**** *Pergunta_6

score : 8.82

as **atividades** de voltadas para o ensino aprendizagem continua são todas as **atividades** voltadas para o aprendizado

**** *Pergunta_6

score : 8.19

trabalho com **aula** de reforço **aula** lúdica com os estudantes com dificuldades interpretação do dia vivido em um final de semana ordenar tarefas organizar e horanquizar dados realizar testes revitalização e o resgate da língua materna indígena

**** *Pergunta_6

score : 8.11

cálculos matemáticos que envolvam adição subtração multiplicação divisão e **jogos** pedagógicos que trabalham a cognição como por exemplo o xadrez ordenar **atividades** e organizar dados gráficos mapas organizar dados e textos

**** *Pergunta_6

score : 6.98

as **atividades** são dialogo por exemplo é uma maneira de ensinar a prática e comunicação e fazer com que ela aprenda novas palavras e expressões as **brincadeiras** por sua vez são capazes de trabalhar um conjunto de funções cognitivas estimulando um aprendizado prático e intuitivo

**** *Pergunta_7

score : 24.95

organização de rotina organizar as rotinas e o tempo de permanente das nas **escolas** organizar a rotina do tempo dos estudantes na **escola sim** tem espaço para desenvolvimento atividade **sim sim**

**** *Pergunta_7

score : 21.81

sim sim certeza somente em sala deve ser adequado a rotina ao tempo de permanência da criança na **escola** em toda a organização do modo de planejamento **sim** essa organização parte do educador

**** *Pergunta_7

score : 12.45

sim sim a organização do tempo na educação infantil é de suma importância no desenvolvimento da criança pois interfere no seu convívio social ela cresce aprende e se envolve com pessoas diferentes de culturas diferentes

**** *Pergunta_7

score : 9.36

sim barracão da comunidade campo de futebol pátio da própria **escola** é feito essas atividades em conjuntos para ser desenvolvidas no gestor espaço organizado dentro ou fora de sala de aula e na maioria da vez considerando contexto e reduzindo á dimensão

física

**** *Pergunta_7

score : 6.22

é por vezes tomando como objeto composto de múltiplas e imbricadas dimensões e escalas **sim** na qual o planejamento é a ferramenta o planejamento é uma das ferramentas principais

**** *Pergunta_8

score : 14.64

até o momento não temos nenhuma **ação** sendo executada **formação** de professores para trabalhar e desenvolver o planejamento com esse público conteúdo útil relações étnicos raciais etc **ações** que possam incluir todos os estudantes

**** *Pergunta_8

score : 10.70

busca por parceria junto a semed não temos estudantes com laudo conhecer a necessidade de cada estudante as **ações** desenvolvida são na prática educacional a **formação** em dias de capacitação dos docentes é através da **formação** continuada

**** *Pergunta_8

score : 6.19

destacam se dentre as **ações** desenvolvidas pelo programa o pareamento anual dos dados entre o censo escolar inep mec

**** *Pergunta_8

score : 6.19

a educação inclusiva é uma normativa contém paránuo de ensino que busca ampliar o direito ao ensino sem qualquer obstáculo ou dificuldade para a pessoa com deficiência **ações** de inclusivas são fatores fundamentais e uma delas é a interação de todas

**** *Pergunta_8

score : 6.19

ações onde envolvam nossos estudantes e eles possam se sentir incluídos como musicalidades teatro e leitura jogos pedagógicos trabalhar habilidade do estudante juntos com outros coleguinhas no projeto gestão escolar jogo educativo

**** *Pergunta_8

score : 6.19

conhecer a realidade e a dificuldade da criança conhecer as necessidade de cada estudante e promover palestras nas escolas conhecer as necessidade de cada estudante e promover palestras nas escolas existe vária **ações** para ser desenvolvido na educação inclusiva

**** *Pergunta_9

score : 4.81

é **sempre** orientada aos estudantes a importância de se respeitar outras culturas observar suas próprias atitudes e respeitar a cultura raça e etnia é **sempre** orientada aos estudantes a importância de se respeitar outras culturas

**** *Pergunta_9

score : 2.40

a didática consiste em ensinar um ramo e método através das aulas de língua materna observar as suas próprias atitudes mostrando o respeito e a diversidade **sempre** introduzindo o respeito aos outros

**** *Pergunta_10

score : 8.59

atividades em tema e subtemas **busco sempre** globalizar a diversidade cultural **buscando** o entendimento e o respeito mútuo valorizando e respeitando a cultura de cada uma observar suas próprias atitudes e suas dificuldades de aprendizagem

**** *Pergunta_10

score : 5.46

sempre buscando meios e alternativas para o convívio social fortaleça a autoestima a

partir da representatividade

**** *Pergunta_10

score : 5.46

dinâmicas adequações de exercícios de acordo com a realidade de vivências de cada estudante **buscando sempre** o respeito em primeiro lugar executamos dinâmicas de interação que estimulem valores usando os personagens da literatura infantil

**** *Pergunta_10

score : 2.33

as atividades são adaptadas para a realidade e as necessidades do estudante para não existe indiferente aprendiz em entre outros **sempre** conscientizando as crianças sobre o respeito ao próximo através de ações e palestras

**** *Pergunta_11

score : 66.58

avaliamos **através** das **avaliações** escritas bimestrais e **avaliação** continua **fazendo** leituras com o ensino fundamental e brincadeiras e jogos com ensino infantil uma **avaliação** oral e uma das **avaliações** fundamental assim também como a escrita que habilita em ambas partes como

**** *Pergunta_11

score : 33.86

sim as **avaliações** são **feitas** voltadas para a realidade do cotidiano e as formas de ensino são sempre voltadas para o cotidiano para avaliar a oralidade pode se prever a observação dos mestres uma **avaliação** abrangente da escrita deve contemplar instrumentos capazes de avaliar os distintos componentes

**** *Pergunta_11

score : 33.86

são as bases para uma **avaliação** que privilegia a aprendizagem e leva em conta o ritmo de cada estudante não aqui a **avaliação** é constante continuada é avaliado por meio da prática **feita** na sala e fora no campo

**** *Pergunta_11

score : 33.86

as minhas **avaliações** são processuais e cumulativas **avaliação** deve estar voltada ao ensino aprendizagem como um todo é necessário acompanhar todo o desenvolvimento do estudante pela linguagem oral é **feito** um teste de fluência e na escrita um teste de matemática e ciências do programa do iab

**** *Pergunta_11

score : 24.38

através de leitura e atividades **feito** na lousa ortografia e produção de modo a permitir a identificação de déficits específico de cada estudante

as **avaliações** são **feitas** diariamente no aspecto de valorizar a língua na qual está sendo trabalhado

**** *Pergunta_11

score : 19.81

é **através** da ortografia e produção de cada um deles **avaliação através** da ortografia e reprodução do que o professor passa ao estudante para que este reproduza sendo assim conhecendo o déficit de cada estudante sim

**** *Pergunta_11

score : 19.81

essa **avaliação** é realizada em etapas durante o ano letivo **através** de leitura e escrita de textos **através** da ortografia produção de textos de modo permite o déficit específico de cada estudante

**** *Pergunta_11

score : 18.65

ortografia grafia e produção nas leituras e nas escritas são **feitas avaliação** padronizadas para explorar as habilidades atuais de seus filhos em sua compreensão de linguagem

**** *Pergunta_12

score : 12.79

administrar as **emoções** exige um cuidado é necessário entender e perceber **emoções** das pessoas **sim** podem estar relacionados a diferentes condições como transtornos psiquiátricos dependências etc **sim** como o afastamento da criança da escola

**** *Pergunta_12

score : 9.72

sim a convivência familiar a tecnologia as doenças crônicas não **sim** atividade que promovam o desenvolvimento das funções executivas **sim** quando uma criança não tem ânimo de estudar

**** *Pergunta_12

score : 6.48

sim algumas dificuldades cognitivas podem compromete o processo de ensino a falta de concentração idade da mãe anormalidades genéticas posição fetal não **sim** o meio familiar pode ser um dos principais fatores

**** *Pergunta_12

score : 6.39

diversos se tratando de estudantes cada um tem dificuldades seja social ou econômica

mas seja qual for a dificuldade ela interfere de forma significativa **sim** **emoções** básicas como alegria ou medo

**** *Pergunta_12

score : 3.24

sim o sistema educacional na maioria das leis e de suas diretrizes não atende as demandas indígenas as funções se desenvolvem progressivamente ao longo da vida

**** *Pergunta_12

score : 3.24

alimentação é através das dificuldades de cada gestação e suas alimentações idade da mãe o acompanhamento uma boa alimentação entre outras causas existe **sim** o estudante a não fica quieto na sala

**** *Pergunta_12

score : 3.16

os fatores que podem interferir são jogos e brincadeiras envolvendo música gesto e movimentos corporais estimulam as funções executivas são habilidades que nos ajudam controlar regulares nossos pensamentos ações e **emoções**

**** *Pergunta_13

score : 23.77

sim todos os **fatores** negativos **sim** transtorno de tdah **sim** algumas doenças e a falta de sono **sim aspectos** ambientais sociais e afetivos os modos de como não são respeitado

**** *Pergunta_13

score : 20.49

sim quantidade excessiva de faltas insônia falta de alimentação **aspectos** sociais e familiares são através de vários **aspectos** ambiental que cada um tem no dia a dia são vários **fatores** que pode **interferir** tais

**** *Pergunta_13

score : 19.99

como **aspectos** ambientais emocionais e familiares **sim** muito que **interferir** no aprendizado **sim** a falta do ambiente adequado para o estudo **sim** o aprendizado que não é repassado em casa

**** *Pergunta_13

score : 14.74

sim diversos e uma delas é não dá suporte e estudar as necessidades indígenas existem diversos **fatores** que podem **interferir** negativa ou positivamente no processo de aprendizagem do estudante **aspectos** econômicos sociais efetivos e psicológicos

**** *Pergunta_13

score : 12.23

sim diversos dois deles citei na pergunta acima mas existem outros o ambiente familiar desestruturado **interfere** no processo de aprendizagem são os **aspectos** ambientais econômicos sociais afetivos psicológicos emocionais e familiares

**** *Pergunta_13

score : 11.50

existem diversos **fatores** que podem **interferir** negativo e positivo **sim** as perturbações **fatores** que existem são meio ambiente envolve todos os elementos físicos químicos e biológicos que estão ligados aos seres vivos

**** *Pergunta_14

score : 18.40

crianças que não freqüente escola pratica docente a falta de concentração e alguns fatores genéticos social perpectivo e **processo cognitivos** e familiares a fala **cognitivos** e também os físicos **processo** social e familiar

**** *Pergunta_14

score : 14.96

uso de álcool alto nível de glicose no sangue falta de atividade física risco ocupacional os **processos** científicos que não tem transparências ou seja clareza **processos cognitivos** perceptivo e conceitual

**** *Pergunta_14

score : 14.96

timidez falta de acompanhamentos dos pais em casa o ambiente familiar desestruturado interfere no **processo** de aprendizagem sociais perceptivo **processos cognitivos** e conceitual sim a vergonha a timidez o medo

**** *Pergunta_14

score : 9.20

da natureza do conhecimento linguístico natureza do conhecimento lingüístico e **processo cognitivo** o estudante não presta atenção na aula timidez vergonha medo de falar errado a timidez o medo de falar

**** *Pergunta_15

score : 42.49

as dificuldades de aprendizagem em **leitura** e escrita é ocasionada por fatores relacionadas diretamente com o **ambiente familiar** desestruturado **condições** de saúde os fatores internos ou seja sempre buscando formar e opções de ensino **ambiente** escolar **ambiente familiar ambiente** social e **ambiente** tecnológico

**** *Pergunta_15

score : 31.19

busca de métodos inovadores por parte do educador o não acompanhamento dos pais o **ambiente familiar** desestruturado **condições** precárias de **vida** problemas emocionais falta arrumar e colocar no lugar certo **ambiente familiar** desestruturado e **condições** precárias de **vida**

**** *Pergunta_15

score : 23.68

o modo de errar a **leitura** os transtornos psicológicos e o trabalho realizado pelo educador **condições** de saúde e social o **ambiente** social com sua **vida** precosa e problema emocional de cada um fatores ligados diretamente ao **ambiente familiar** desestruturado

**** *Pergunta_15

score : 15.60

vergonha timidez medo não sabe le aprendizagem pode esta ligada com neurológicos como dislexia a dislexia o **ambiente familiar** desestruturado **condições** precárias de **vida** problemas emocionais falta arrumar e colocar lugar no certo

**** *Pergunta_15

score : 4.22

não saber lê não conhece a letra nem as sílabas a falta de concentração timidez o psicológico do estudante os fatores ambientais são muito importantes essencial na **leitura** as dificuldades das **leituras**

**** *Pergunta_16

score : 27.09

a disgrafia **condições** de saúde **vida** precária problemas **emocionais** as dificuldades de compreensão os transtornos psicológicos e deficiências físicas **condições** precárias de **vida** social e **emocional** problema **emocionais** e **condições** de saúde

**** *Pergunta_16

score : 11.39

problemas **emocionais** e **condições** de saúde não respondeu coordenação motora disgrafia o letramento e a alfabetização ao ler um texto muitas vezes por preguiça pratica se uma leitura fatores **emocionais**

**** *Pergunta_16

score : 5.98

a coordenação motora do estudante na qual leis estabelecem que o professor não pode

dar esse tipo de ensino fatores relacionados diretamente com o ambiente familiar desestruturado **condições** precárias de **vida**

**** *Pergunta_17

score : 5.16

ajudada os estudantes a lembrar se e seguir as instruções com várias **etapas** ajuda as crianças a lembrarem se assim seguirem as **etapas** evitando distrações não o desenvolvimento e os recursos no ambiente e o processamento interferem muito na escola

**** *Pergunta_17

score : 2.58

não pelo contrário em algumas sempre buscando meios para a melhoria habilidades de funções executivas ajudam as crianças a lembrarem se e seguirem com instruções com várias **etapas**

**** *Pergunta_17

score : 2.58

condições precária de vida problemas e condições de saúde os recursos são produzidos no ambiente sim mais nem sempre são favoráveis ajudar as crianças a desenvolver as **etapas** de cada atividade com facilidade

**** *Pergunta_18

score : 10.57

sim muitas vezes o ambiente não ajuda por motivos de serem precários não porque as crianças tem livre acesso **sim** pois as salas de aulas são **muito** quentes e as crianças ficam **muito** suadas

**** *Pergunta_18

score : 8.48

sim muito a estrutura interfere no desenvolvimento da escola **sim** aprendizagem sem espaço e estrutura torna se difícil a aprendizagem esta e uma das nossas realidades falta de espaço

**** *Pergunta_18

score : 6.40

sim com certeza porque não temos espaços para desenvolver as atividades extra classe não sempre o espaço ou seja a estrutura e liberado para fazer as funções executivas **sim** porque deixa a deseja que o estudante aprende sozinho

**** *Pergunta_18

score : 6.40

acredito que **sim** pois em ambiente agradável é bem meçhor ajudam as crianças lembrar

se e seguirem instruções com várias etapas de forma alguma **sim** o ambiente escola é uma das peças fundamentais para as funções executivas

**** *Pergunta_18

score : 5.28

sim e **muito** quanto melhor for a estrutura de uma determinada escola melhor será o rendimento dos estudantes não influência positivamente o comportamento isthação e promove uma boa convivência

**** *Pergunta_18

score : 3.20

sim muitas delas não tem estruturas que sejam adequadas para o processo de ensino é possível considerar três dimensões fundamentais que compõem as funções executivas memória de trabalho controle cognitiva

**** *Pergunta_18

score : 3.20

sim quando somos amparados com boa estruturas as atividades são mais exitosas e uma espleção de movimento na adolescência o desenvolvimento começa aos 4 anos de idade e vai até a adolescência

**** *Pergunta_19

score : 8.60

não pede ser reduzida ao **processo** de aprendizagem não pois esse **processo** traz o estudante até a intimidade do movimento do seu pensamento sim a interação do **professor** e o estudante é muito importante para desenvolver as funções

**** *Pergunta_19

score : 5.73

não com a interação o estudante fica mais ainda com segurança por o **professor** estar perto dele não porque é muito importante nas pesquisas na interseção do **professor** estudantes elas são chamadas pelo cientista e pesquisadores de funções executivas e de autorregulação

**** *Pergunta_19

score : 5.73

não pode ser reduzida ao **processo** cognitivo de construção de conhecimento pois também se envolve afetivo e em emocional no momento apenas impasse do sistema sim interfere positivamente o **processo** de conhecimento com trocas de informações serão mais exitosas

**** *Pergunta_19

score : 5.73

não com certeza nos ajuda a fazer todos os nossos trabalhos sim tem estudantes que são agressivos o **processo** cognitivo incluída memória de trabalho raciocínio flexibilidade de tarefas não pois facilita com que o **professor** tenta mais intimidade com estudante

**** *Pergunta_19

score : 2.87

no **processo** de aprendizagem percebe como as funções interagem reciprocamente temo as funções cognitivas não sempre melhorando o seu aprendizado de ensino essas funções executivas são habilidades cognitivas necessárias para controlar nossos pensamentos nossas emoções

**** *Pergunta_19

score : 2.87

sim de forma positiva onde os mesmos podem esta se relacionando e interagindo não isso é ótimos porque o estudante que interage com o **professor** e vice versa seria ótimo

**** *Pergunta_19

score : 2.87

obviamente que sim digo que essa interação não ocorre a tendência e o atraso na aprendizagem do discente não a mediação do **professor** estudante e fundamental para o desenvolvimento do aluo

**** *Pergunta_20

score : 8.23

ajuda a criança lembrar se e seguirem instruções com várias etapas sim não respondeu não **ajuda** muito até porque um **ajuda** o outro não sim ajudam na hora da atividade desenvolvida

**** *Pergunta_20

score : 5.49

seguir instruções com várias etapas não sim a **formação** é algo fundamental e uma complementação de informações cognitivas para melhoria do planejamento **ajuda** as crianças a seguir instruções com várias etapas

**** *Pergunta_20

score : 2.74

os docentes são responsáveis pela **formação** dos estudantes e do professor é o agente ativo e deve ter como o papel o elemento facilitado pelo processo não sempre melhorando a forma de ensino e aprendizado com os estudantes

**** *Pergunta_20

score : 2.74

não porque em conjunto os trabalhos são realizados o corpo docente é o quadro de

funcionários podem interferir na **formação** especializada no processo de aprendizagem

**** *Pergunta_20

score : 2.74

não nós formamos um grupo no corpo docente não não a **formação** é muito importante na vida do docente para o crescimento do profissional e desenvolvimento dos estudantes sim um professor bem instruído trás um melhor aprendizado

**** *Pergunta_21

score : 5.75

talvez sim porque a minha **formação** é área específica não faço ajudar cada um dos estudantes não porque existem diálogos a minha **formação** é interferir e agir e incentivar pessoas e coletivamente com autonomia e responsabilidade resiliência e determinação tomando decisões com base em princípios éticos

**** *Pergunta_21

score : 2.87

com a **formação** mínima para o exercício do exercício do magistério na educada infantil e nos quatros primeiras series do ensino fundamental não sempre sempre buscamos meios e o professor ele é flexível para aula contnad não desempenho escolar

**** *Pergunta_21

score : 2.87

sim minha **formação** não só de graduação mas de cursos de extensão são fundamentais para minha prática educativa não contribui para o desenvolvimento do ensino de aprendizagem não só ajuda para ter mais capacidade no aprendizado

**** *Pergunta_22

score : 24.93

através de dinamicas brincadeiras adaptadas a realidade de acordo com cada especialidade do estudante sim **trabalhamos** muito em sala de aula **através** dos livros sobre as diversidades assim como **trabalhamos** nossa cultura indígena **através** das aulas de língua materna

**** *Pergunta_22

score : 21.56

através de projetos **trabalhar** sempre de coletividade quando precisar os trabalhos são realizados em práticas os professores **trabalham** as diversidades são as são as brincadeiras de integração e sala e dinâmicas de grupos ótimos aliados do professor na hora de **trabalhar** a diversidade na sala de aula na educada infantil

**** *Pergunta_22

score : 10.20

é muito lúdico fazemos palestras fantoche até peça teatral **trabalhamos** com a nossa cultura falando das diferenças de cores religião respeito **através** de roda de conversas com os estudantes dinâmicas e brincadeiras adaptado de acordo com cada turma

**** *Pergunta_22

score : 10.20

eu busco fazendo associações buscando exemplos do cotidiano deles e insere novos exemplos das diversidades existentes no mundo **através** de dinâmicas de intergração com os estudantes dinâmicas que estimulem valores **trabalhamos** com personagem da literatura infantil

**** *Pergunta_22

score : 4.53

de muitas maneiras e aprendizagem **através** de eventos apresentações e projetos escolares por meio do respeito envolvendo com práticas onde possam estar interagindo de forma lúdica e expressiva com dinâmicas e brincadeiras adaptada para cada turma

**** *Pergunta_23

score : 11.94

o reconhecimento do método de desenvolver muitas inferem no sentido de ser positivos e outras negativos **habilidade** que **ajudam** no processo de ensino aprendizagem através de que **ajudem** cada turma com suas dificuldade **habilidades** que **ajudam** no

aprendizado do estudante

**** *Pergunta_23

score : 9.67

não sei não **respondeu** não **respondeu** nenhum não **respondeu** são fatores do meio ambiente e conjuntos de elementos favoráveis ou desfavoráveis que cercam destemido ser vivo como luz calor vento chuvas

**** *Pergunta_23

score : 7.98

não **respondeu** são somente os estudantes que tem dificuldade até mesmo de saúde sem laudo médico quando o estudante não consegue entender o que o professor passa **habilidades** que **ajudam** as crianças a se desenvolver em várias etapas

**** *Pergunta_23

score : 5.55

não **respondeu** não interfere contribui para o reconhecimento das potencialidades que cada um possui e preciso que ambiente escolar podem ou várias ações p que cada estudante aprimorem suas **habilidades** são tantas que nós pedagogos precisamos nos aperfeiçoar

**** *Pergunta_23

score : 3.22

condições edáficas relativo ao solo e a presenças de outros seres vivos a falta de estrutura e logísticas não **respondeu**

**** *Pergunta_24

score : 9.12

são as **dificuldades** de aprendizagem é um tempo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordem manifestada por **dificuldades** significativas na aquisição e uso das capacidades de escuta fala leitura raciocínio ou matemáticas não **respondeu** não **respondeu**

**** *Pergunta_24

score : 4.56

com suas **dificuldade** e habilidades condições precárias de vida e o insucesso social bem desenvolvimento na implicação desse fatores não **respondeu** a vergonha interfere em tudo no meu entender são vários fatores nas pesquisas interneth

**** *Pergunta_24

score : 4.56

falta de biblioteca no ambiente escolar e outros contribui para o desenvolvimento da

leitura são que as crianças não consigam desenvolvimento não **respondeu** seria o impedimento do estudante com bastante de **dificuldade**

**** *Pergunta_25

score : 12.32

implicação falta de funções sociais da **escrita** o principal argumento é que a **escrita** teria surgido para que os humanos se comunicassem mais facilmente uma **escrita** para fins comunicativos

**** *Pergunta_25

score : 11.07

o homem perceber o tempo e o espaço e busca dominar tais dimensões pela **escrita** utilizando as a seu favor não **respondeu** não **respondeu**

**** *Pergunta_25

score : 11.07

não **respondeu** desenvolver o interesse do estudante pela **escrita** pintura desenhos devido as crianças não conseguirem porque brincam sem saber não **respondeu** são estudantes com dislexia raciocínio uma boa didática do professor

**** *Pergunta_25

score : 6.96

não **respondeu** não **respondeu** a alfabetização não aceito por eles mesmo falta de interesse é que hoje em dia os estudantes usam bastante computador

**** *Pergunta_26

score : 11.24

é através de textos e brincadeiras **orais** realizar através de textos e brincadeiras **orais** bem importante na oralidade não **respondeu** o estudante não querer falar por medo são vários falta de interesse são fatos de desafiadora

**** *Pergunta_26

score : 9.04

produção de textos e brincadeiras **orais** tudo prática a oralidade é algo fundamental para qualquer ser humano conduto são diversos fatores que implicam no desenvolvimento da oralidade por meios de textos **orais** e brincadeiras

**** *Pergunta_26

score : 4.52

geralmente os estudantes costumam não participar das aulas **oral** por falta de contato familiar ficam envergonhados quando o estudante não conseguiu

entender o que o professor explica ou passa na lousa logo não terá como se expressar

**** *Pergunta_26

score : 4.39

e ai surge á importância da avaliação de oralidade
não **respondeu** não **respondeu**

**** *Pergunta_26

score : 4.39

não **respondeu** melhora a participação e o interesse pelo assunto ajudam a desenvolver o aprendizado dos estudantes são a genética a família ambiente direto o ambiente social fatores externos não **respondeu**

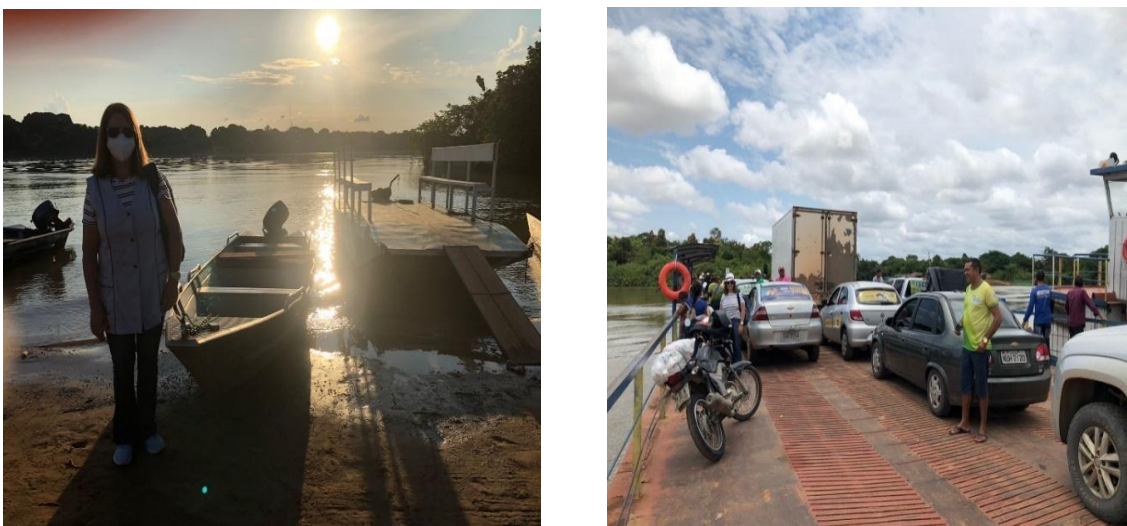
ANEXO V - Fotos

Figura 6: Viagem de carro Rorainópolis-Roraima para Boa Vista – 390 Km



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 7: Travessia 160 km de balsa para chegar na primeira comunidade indígena



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 8: Estrutura da Escola Municipal Indígena Tuxaua Albino de Moraes – Boa vista e o refeitório para os estudantes lancharem



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 9: Estrutura da Escola Municipal Indígena KO'KO Ermelinda Raposo da Silva



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 10: Estrutura da Escola Municipal Indígena Martins Pereira da Silva



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 11: Brinquedos confeccionados e brincadeiras dos estudantes



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Figura 12: Momento em que eu ficava na sala de aula para os professores responderem ao questionário



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Figura 13: Sala de aulas nas Escolas Indígenas



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 14: Recepção com o gestor da Escola Municipal Indígena Martins Pereira Da Silva



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Figura 15: Foto ao lado de professores e gestores das escolas



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 16: Horário das aulas na Escola Municipal Indígena Martins Pereira da Silva



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Figura 17: Sala de aula, refeitório, e outros lugares com o nome indígena



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 18: Estrutura da Escola Municipal Indígena Ignês Benedicto



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 19: Foto das crianças com o material didático



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 20: Fotografias dos Alfabetos



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA: perturbação da linguagem, o repensar as funções executivas, linguagem oral e escrita

Figura 21: Fotografias dos Alfabetos



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

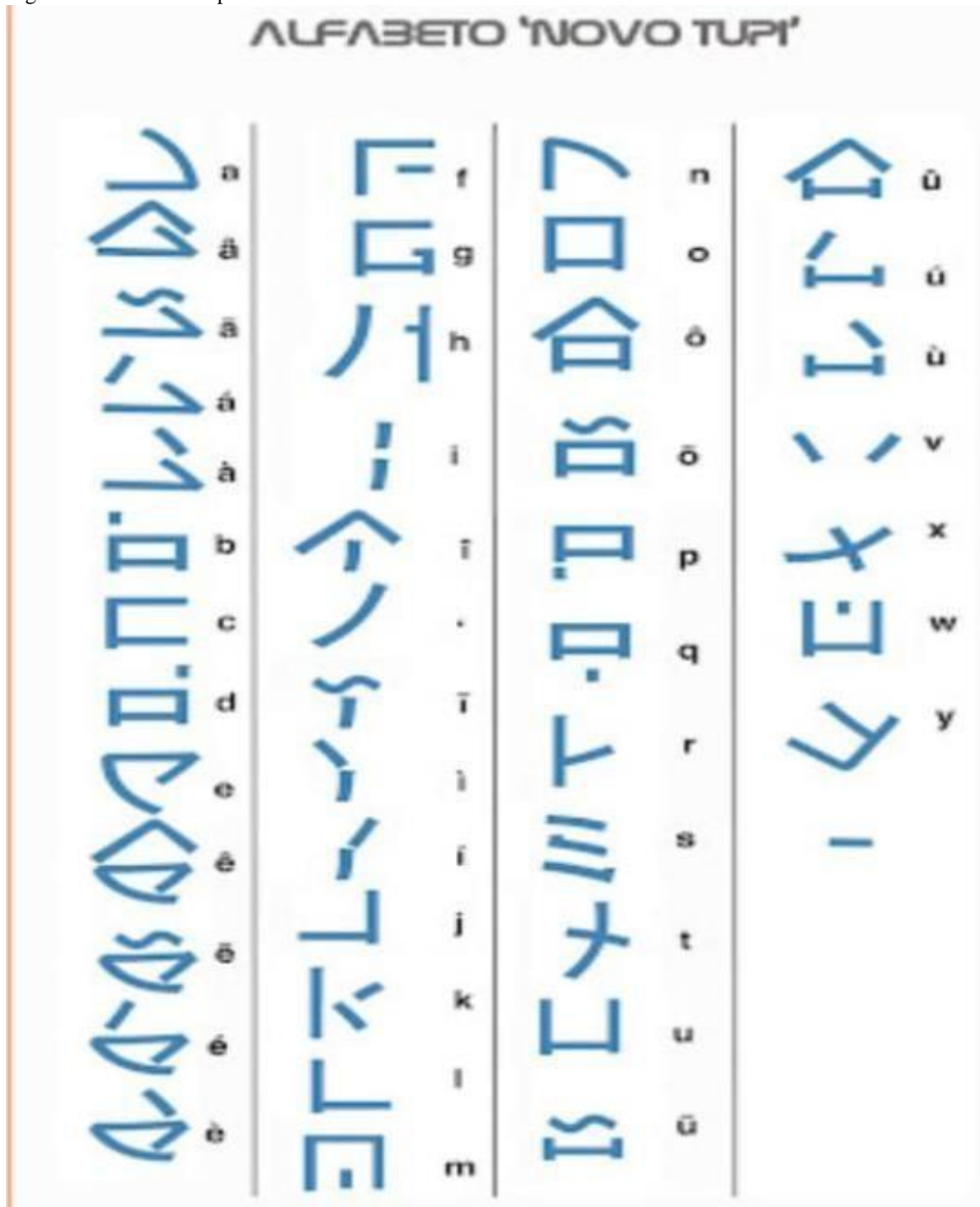
ANEXO VI – Alfabetos indígenas

Figura 22: Alfabeto imaginário indígena



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022

Figura 23: Alfabeto Tupi



Fonte: Fotografias tiradas pela pesquisadora 2022