

EDUCAÇÃO INDÍGENA: OLHARES DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NAS SÉRIES INICIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL UKAUMBUESARA WAKENAI ANAMAREHIT¹

INDIGENOUS EDUCATION: LOOKS AT THE DIFFICULTIES IN THE LITERACY PROCESS OF INDIGENOUS STUDENTS IN THE EARLY GRADES AT THE MUNICIPAL SCHOOL UKAUMBUESARA WAKENAI ANAMAREHIT

Carmelita Pimentel Libório

Universidad de La Integración de Las Américas, Asunción, Paraguai.

DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v26i1.1725> Recebido em: 19.04.2024 Aceito em: 06/06.2024

Resumo: Este estudo analisa as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit localizada no Parque das tribos, uma escola que trabalha unicamente sua língua materna. Por meio de um acompanhamento, buscou-se verificar a hipótese, se os jovens indígenas da Reserva Parque das Tribos encontram várias dificuldades quanto à leitura e escrita. Então se presume que as metodologias exemplificadas em sala de aula não estão em consonância com as propostas curriculares Nacionais e nem tão pouco como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os dados analisados foram coletados junto aos estudantes por meio de produções textuais, para avaliar o grau de conceitualização da escrita a pesquisadora se embasou nos teóricos, (FERREIRA, 1995, p. 190-191) e (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011; OLIVEIRA, 2010). Foram também coletados dados junto ao professor da turma, por meio de registros do caderno de planejamento e das observações realizadas pela pesquisadora. Os resultados de escrita coletados evidenciaram que, os alunos indígenas apresentaram pouca evolução em relação à escrita, dados levantados com seis alunos indígenas; o desempenho no teste de leitura foi compatível com o nível de escrita encontrado, revelando uma inter-relação entre as hipóteses de leitura e escrita e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Palavras chave: Leitura; Escrita; Práticas Pedagógicas

Abstract: This study analyzes the relationships between pedagogical practices and the reading and writing performance of students in the literacy cycle at the Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit school located in Parque das tribos, a school that works only in their mother tongue. Through monitoring, we sought to verify the hypothesis whether young indigenous people from the Parque das Tribos Reserve encounter various difficulties in reading and writing. Therefore, it is assumed that the methodologies exemplified in the classroom are not in line with the National curricular proposals, nor with the National Curricular Standards. The analyzed data were collected from students through textual productions, to evaluate the degree of conceptualization of writing, the researcher was based on theorists, (FERREIRA, 1995, p. 190-191) and (CRUZ and ALBUQUERQUE, 2011; OLIVEIRA, 2010). Data were also collected from the class teacher, through records in the planning notebook and observations made by the researcher. The writing results collected showed that indigenous students showed little progress in relation to writing,

1 Artigo extraído da dissertação de Mestrado apresentado a Facultad de Posgrado em Maestría en Ciencias de la Educación em la Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA, Localizada na Ciudad del Este - Paraguai, para obtenção do título de Mestre em Ciência da Educação no ano de 2021.



data collected from six indigenous students; performance on the reading test was compatible with the writing level found, revealing an interrelationship between the reading and writing hypotheses and the pedagogical practices carried out in the classroom.

Keywords: Reading; Writing; Pedagogical practices

Introdução

No cenário da educação indígena contemporânea, ainda se tem um grande desafio: Ensinar estes alunos a lerem e escreverem, pois algumas escolas indígenas encontram-se inseridas em zona Urbanas da cidade de Manaus, diante de tal situação questiona-se a problemática desta pesquisa, Situação Problema: O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que os alunos indígenas da Reserva Parque das Tribos apresentam baixo rendimento educacional e não estão sensibilizados para a noção de leitura e escrita.

A leitura e a escrita tornam-se imprescindíveis para estas comunidades indígenas não as alcançar, conforme os padrões estabelecidos pela sociedade ocidental, tornou-se sinônimo de fracasso escolar. Elementos como a língua, a cultura, o tempo e o modo próprio de aprendizagem destes indígenas têm sido desconsiderados, a presente pesquisa surgiu devido às dificuldades dos indígenas quanto a sua aprendizagem de sua língua materna, principalmente quanto à leitura e a escrita.

Observou-se que os jovens indígenas não estavam interessados em aprender com o professor indígena sobre leitura e escrita, pois os mesmos só queriam estudar sua língua materna, o que dificultava o ensino aprendizagem. Sabe-se que na escola UKA UMBUESARA WAKENAI ANAMAREHIT as inúmeras dificuldades encontradas, pois não há profissionais habilitados para trabalhar com essas etnias, pois são povos que viviam na região do Alto Solimões e o alto de seus igarapés e rios tributários, e estão referenciados há oitos diferentes municípios.

Nesse contexto, de dispersão de várias etnias migraram para a cidade de Manaus, onde se aglomeraram formando um grande assentamento denominado Parque das Tribos, de origens de várias etnias. Portanto, a pesquisa científica e a ferramenta necessária para adquirir respostas num futuro próximo que venha beneficiar esses jovens quanto à leitura e a escrita.

A referida pesquisa atende as exigências éticas e técnicas científicas onde foram inclusos os docentes e seus respectivos alunos, os quais foram informados para contribuir com um questionário com perguntas abertas nesse processo de investigação. Os resultados contribuirão com as competências e habilidades na prática docente e favorecerá aos alunos seus direitos de melhorar seu desempenho na leitura e escrita.

Fatores de baixo rendimento escolar nos estudantes

Uma gama de fatores ambientais, biológicos, genéticos e culturais podem estar associados a resultados adversos de desenvolvimento intelectuais dos alunos bem como falta de atenção dos pais, distúrbios que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos ou emocionais, afetando diversas áreas do desempenho escolar; ou até mesmo problemas de aculturação, quando o aluno indígena, sai de seu local de origens para a zona urbana. Mais segundo dados do MEC/

SEF, 1998 relata que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quatro ciclos de EF: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69-70).

De acordo com Freire (1984), aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Para ele, primeiro há a “leitura” do mundo, depois a leitura da palavra, para assim constituir a *palavramundo*¹, que pode ser entendida como a relação estabelecida entre o texto lido com o contexto do aluno, que de forma ativa interage, construindo seu significado.

Paulo Freire afirma que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediante essa afirmação, se pode entender que esse processo/aprendizado se dá socialmente, apesar de desenvolver-se no convívio com os outros e com o meio circundante. Embora se deva levar em conta que seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado às condições de interação internas e subjetivas e das externas e objetivas, pois elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura (Martins, 2003).

A leitura precisa ser objetiva, consciente, racional, então ela não pode ser totalmente sensorial e nem só emocional², movida pelos sentimentos, deve ter sentido. Embora a leitura seja quase sempre, primeiramente, sensorial e logo após emocional, relaciona-se a uma questão própria de amadurecimento do ser humano (Martins, 2003).

O processo de leitura implica o envolvimento de capacidades cognitivas gerais, como a atenção, a ativação de conhecimentos prévios, a memória de trabalho ativada, a diferenciação, e de capacidades linguísticas, como acessar a significação básica, processar metáforas e outras figuras, construir o sentido e recuperar anáforas (MORAIS, 2013, p. XX).

Dentro desse panorama, cabe trazer à tona as contribuições de Colomer e Camps (2002), que consideram a leitura um ato que transcende o processo de decifração de sinais gráficos. Segundo as autoras, trata-se de um processo cognitivo em que é necessário saber orientar uma série de raciocínios para reconstruir a mensagem escrita, levando em consideração a informação do texto e os conhecimentos do leitor. Além disso, de acordo com as autoras, a leitura requer do sujeito uma série de raciocínios para controlar o progresso dessa compreensão, de modo que o leitor possa perceber eventuais problemas durante a leitura.

Assim, no âmbito deste trabalho, ao reportar-se ao leitor proficiente, à compreensão leitora ou à competência leitora, está se referindo ao sujeito que reconstrói os sentidos do texto a partir da capacidade cognitiva e linguística, bem como a partir dos seus conhecimentos prévios e dos objetivos de leitura. Dessa forma, “um texto produzirá leituras diferentes por parte de leitores

diferentes, ou mesmo por parte de um único leitor em momentos diferentes, dependendo do seu universo de experiências”

De acordo com (MANGILI, 2011, p. 22).

[...] ler significativamente torna o estudante mais completo, mais capaz de lidar com a diversidade no complexo mundo contemporâneo. Ler significativamente leva o universitário a se descobrir como um ser sempre em busca de novas formas de compreensão de si mesmo e do mundo. Eis algumas razões para acreditar que trilhar o caminho da leitura significativa no mundo universitário possa ser uma ação propulsora do processo de construção de um ser autônomo e, como consequência, responsável pela sua formação integral (MANGILI, 2011, p. 121).

De início, convém esclarecer que aprender a ler não é fácil e dificilmente se dá de forma espontânea. Caso assim fosse, não haveria tantos analfabetos e, o que é mais grave, não teria um percentual tão elevado de analfabetos funcionais, isto é, de sujeitos que frequentaram a escola por anos e não compreendem o que leem, mesmo estando expostos a palavras escritas nos mais variados lugares ou suportes, como nas telas das televisões (MORAES, 2013). Moraes (2013) justifica esse quadro pelo fato de não terem sido ensinados a ler. Muitos foram ensinados apenas a decodificar, mas não a ler, o que implica “estabelecer o tema, o quadro espacial e temporal das informações transmitidas, as personagens ou agentes envolvidos, a situação ou o conhecimento de que se parte e aqueles a que se chega” (MORAES, 2013, p. 111). O autor ainda complementa:

O que é a compreensão de um texto? É a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados. Essa representação tem de preservar a coerência interna do texto (a menos que ele seja incoerente, mas em geral não é o caso dos textos lidos na escola) e deve ser revista, aumentada, atualizada de acordo com os novos elementos tratados no decurso da leitura (MORAES, 2013, p. 111).

Estratégias de leitura são consideradas habilidades usadas para promover a compreensão leitora; são procedimentos ou atividades que facilitam o processo de aquisição de informações, variando de acordo com o texto a ser lido (ALVES, 2008). Kleiman (2002) entende que as estratégias de leitura são operações regulares utilizadas pelo leitor para abordar o texto, que podem:

[...] ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 49).

O aprendizado da leitura pode tornar-se difícil, inacessível à criança, quando o professor não dá importância, por exemplo, a exposição da informação visual, isto é, dá pouca importância a um fator que facilitaria o aprendizado da leitura – fornecer ao aluno textos, cuja leitura não dependesse somente de informação linguística, mas pudesse agregar a ela sentido, tão importante para essa faixa etária.

Alguns estudos (SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 1995; MATENCIO, 1995) têm mostrado o termo letramento como algo recente em nossa literatura. Segundo Soares (2003),

palavras novas surgem quando novos fenômenos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surge, pela necessidade que o homem tem de nomear as coisas, sem o que a coisa ainda não existe. Nas suas palavras de SOARES, 2003.

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do *estado ou condição de analfabeto* nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: *analfabetismo*. À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (...). (SOARES, 2003, p. 45-46, grifos da autora).

Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto (Koch, 2006). Essa reflexão permite dizer que há diferentes formas/tipos de leitura, através dos quais, é de fundamental importância, que o leitor considere na e para a produção de sentido as sinalizações do texto e seu conhecimento prévio. O que é proposto aqui é que o leitor dê importância a esses fatores, principalmente ao contexto que se torna indispensável no momento de compreender e interpretar o sentido do que está sendo lido.

A grosso modo, pode-se dizer que a compreensão de um texto é o passo inicial da leitura e a interpretação é sua consequência e objetivo, o resultado do sentido que foi dado pelo leitor ao texto, ou seja, ambas fazem parte do processo de leitura.

A compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores, complexos e inter-relacionados entre si. Mas não requer que os conhecimentos do texto e do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente.

Formação para professores

Mas então, o que é escrever? [...] Primeiro, a página em branco: um espaço “próprio” circunscreve um lugar de produção para o sujeito. Trata-se de um lugar desenfeitado das ambiguidades do mundo. Estabelece o afastamento e a distância de um sujeito em relação a uma área de atividade. Oferece-se a uma operação parcial, mas controlável. Efetua-se um corte no cosmos tradicional, onde o sujeito era possuído pelas vozes do mundo. Coloca-se uma superfície autônoma sob o olhar do sujeito que assim dá a si mesmo o campo de um fazer próprio. (CERTEAU, 1994, p. 225).

O entendimento de que os professores são um fator essencial do contexto educativo para promover mudanças que qualifiquem a formação dos alunos e o reconhecimento de que a mudança da educação somente se efetiva com a correspondente mudança do professor e de suas práticas na escola têm permeado os estudos em educação, trazendo a formação de professores para o foco de atenção e discussão (NÓVOA, 1995b).

O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica.

Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem se tornar definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais, e, portanto, reflexivos, historicamente localizados, e objetivados em contextos intelectuais e sociais concretos. De tal forma que o saber acerca da educação há de mudar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e o diferente entendimento dos protagonistas frente ao que acontece durante o encontro educativo (CARR; KEMMIS, 1988, p. 61).

Muitos educadores ainda praticam uma educação tradicional – formalista e robotizada, sistemática –, ou seja, ensinam seus alunos através da decodificação de signos lingüísticos, pois ele (o professor) é quem tudo sabe, esquecendo-se de questionar o porquê, o como e o para que um texto está sendo lido. Esses professores resistem a adaptar-se às necessidades da criança; esperam que ela se adapte à sua metodologia.

A construção da leitura depende de muitos pressupostos e, acima disso, de uma mudança de foco/objetivo por parte do professor, pois a leitura é constante e não estática, seu processo de aprendizagem não se esgota, se aperfeiçoa. Para afirmarmos que uma criança sabe ler, precisam ser levados em conta outros aspectos além dos mecanismos de compreensão do que se lê. Não se pode dizer que a criança entendeu o texto apenas porque ela decifrou as relações entre caracteres e sons da fala. (Michele, p.17,2010).

A análise teórico-metodológica de processos de formação que privilegiam a orientação reflexiva e da pesquisa sobre eles, Mizukami (2002) ressalta que a reflexão não pode ser tomada como sinônimo de julgamento sábio. A autora apresenta a proposta de Sparks-Langer (1992)¹³, que considera três abordagens para abranger as variedades conceituais de “professor reflexivo”: (i) a cognitivista, que inclui estudos sobre processamento de informações e tomadas de decisão, por professores; (ii) a crítica, que “ênfatisa os tipos de decisões tomadas pelos professores ao examinarem experiências, valores e metas, considerando suas implicações sociopolíticas”, e (iii) a abordagem da narrativa, que implica considerar as vozes dos professores, com ênfase nas próprias descrições em relação às circunstâncias pessoais sob as quais tomam decisões (MIZUKAMI, 2002, p. 53-54).

Nessa perspectiva, Perez Gómez (1995) assinala dois tipos principais de formação continuada: racionalidade técnica e racionalidade prática. A racionalidade técnica está de acordo com a tradição pedagógica que considera dois tipos de professores: os técnicos capacitados para desenvolver teorias e preceitos já consagrados pela Academia, sem direito a questionamentos, pois não sabem como fazê-los, e os pesquisadores e estudiosos da área que antecipam e resolvem as situações problemáticas. Vê-se que está registrada a evidência da dicotomia entre aqueles que estudam, pesquisam e conhecem os problemas que podem surgir no contexto educacional e aqueles que se encontram desamparados, deixando-se levar pela intuição e pelas práticas informalmente acumuladas.

Nessa mesma linha de raciocínio, parece-nos fundamental o posicionamento de Nóvoa (1995) no que diz respeito à formação docente. O autor, ao se referir à dicotomia cartesiana, ou seja, aquela que faz uma dicotomia entre mente e corpo, sujeito e objeto, coloca sua preocupação em uma forma de dicotomia presente no processo de produção do conhecimento, como é o caso da teoria-prática, eumundo, na maioria das ações dos professores. Essas dicotomias provocam uma crise de identidade do professor, uma vez que há uma separação entre o eu pessoal e o eu

profissional do professor (Nóvoa, op.cit. p.31).

Formação de professores que trabalham em leitura e escrita

O processo de formação de professores torna-se complexa, pois os cursos de formação deixam muito a desejar dessa maneira, faz-se necessário que professores gestores, pais, alunos e as instituições governamentais compreendam que a escola é de suma importância para a democratização do conhecimento e para a socialização do saber acumulado ao longo do tempo, uma vez que é através da leitura que tomamos posse dessa bagagem cultural.

Para atender a essa necessidade, necessita-se de escolas equipadas, professores devidamente preparados, que saibam conduzir os alunos e que estes, por sua vez, possam ver os livros não como mero objeto, mas como porta-vozes de um mundo antes não conhecido.

Dentre eles destacam-se Tardif (1991) e a sua abordagem sobre a problemática da constituição dos saberes docentes, resgatando o valor dos saberes da experiência e a necessária reflexão sobre suas condições de produção e operação; Shön (2000) e sua análise sobre o *reflective practitioner*, ou seja, do professor comprometido com sua prática, com permanente reflexão sobre essa mesma prática, isto é, “uma reflexão do próprio professor sobre aquelas estratégias e saberes que ele mobiliza em sua prática”; Giroux (1997), que amplia a proposição de Shön ao rejeitar a redução dos professores a meros técnicos da reprodução e reclama a sua concepção como intelectuais transformadores, destacando a pesquisa na formação e prática docentes; Zeichner (2005), que tem dado também importante contribuição a essa discussão com seus estudos acerca da pesquisa-ação como importante experiência de formação do docente engajado, comprometido.

Os desafios relativos à articulação entre os diferentes atores e seus saberes, e acerca da inserção da pesquisa como prática docente de maneira a qualificar a intervenção do professor como sujeito de conhecimento foram analisados, também, em trabalhos de Tardif (2002).

A formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia foram ressaltados, pois este curso até então “voltava-se principalmente à formação dos professores para os cursos de Magistério em nível de ensino médio e para a formação de especialistas com funções técnicas nas escolas (administradores, supervisores e orientadores)” (SCHEIBE, 2003, p.175). Para Libâneo (2000) fica a dúvida se os atuais cursos estão formando profissionais competentes nessas áreas, ele nos questiona se é possível formar especialistas e professores em 3.200 horas.

Frente a multiplicidade de situações postas ao professor e à complexidade da natureza de seu trabalho, à sua especificidade e riqueza, evidencia-se a importância e a necessidade de um profissional extremamente qualificado para o exercício da função na atualidade (PEREIRA, MARTINS, 2002, p.127). O público aqui enfatizado é o formador de leitor, ou seja, o professor, em especial os das séries iniciais da educação básica. Neste contexto educativo, a aprendizagem da leitura e escrita assume um peso de grande significado, e por vezes, determinante no fracasso ou sucesso do educando. O ensino da língua escrita aparece estritamente vinculado à vida estudantil. Formar leitores-escritores se constitui uma das grandes preocupações no campo da educação, pois nos dias atuais a leitura e a escrita são fundamentais para a inserção do cidadão na sociedade (GIMENO-SACRISTAN, 2008).

O professor alfabetizador de hoje, vem sendo afetado por todo discurso construtivista e sócio interacionista dos últimos 30 anos. Este passou por uma fase de transição da postura do que se entedia por alfabetizar. Os professores também que atuam hoje no Ensino Superior vivem esse dilema. Muitos alfabetizados de forma tradicional, hoje precisam preparar os futuros formadores de leitores-escretores, para uma formação com novas posturas.

Leitura e escrita influências no rendimento escolar

A aprendizagem se deve fazer em função do aluno, das suas expectativas, da sua psicologia e do seu mundo, por isso as práticas pedagógicas devem ser variadas, adaptadas às necessidades de ler e promotoras da autonomia do aluno que se torna um leitor atento, prevenido, consciente das possibilidades linguísticas que a língua lhe oferece. A leitura literária na sala de aula é importante na construção cognitiva do aluno porque lhe permite construir sentidos e, dessa maneira, a encorajá-lo a encontrar o sentido do texto com a ajuda de um método complexo onde se interpenetram significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, individuais e gosto pessoal. Ao atribuir um valor acrescentado à informação, transforma-a em conhecimento e, conseqüentemente em cultura.

Mas a leitura do texto literário como leitura essencialmente interpretativa levanta algumas questões. O professor deverá iniciar os alunos num método de análise literária adaptado à sua idade e desenvolvimento cognitivo. No método tradicional escolar da “explicação do texto” o papel do professor apresenta-se como o detentor de uma única interpretação e, por vezes, não aceita outras interpretações divergentes das suas. O discurso estatizante dos manuais determina em grande parte a leitura do aluno e podem bloquear o trabalho do aluno leitor. Discurso estatizante dos manuais determina em grande parte a leitura do aluno e podem bloquear o trabalho do aluno leitor.

A leitura ocupa um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores. Mais especificamente, a leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os indivíduos e as gerações, se no centro dos espaços discursivos, independentemente da disciplina ou área de conteúdo.

A leitura é um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor, pois esse faz ver, ilumina e conduz o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção. A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando e refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor. É a chamada leitura significativa ou leitura com significado que, segundo Smith (1999, p.72) é aquela em que os leitores dão significado ao que leem, “empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto.” Um dos grandes desafios deste início

Quando se observam as dinâmicas em sala de aula, frequentemente, verificase que elas estão apoiadas numa perspectiva que associa aprender à exigência de adaptação a um mundo pré-existente (Sordi, 1999), de modo que o ato de ensinar fica resumido a uma transmissão de conhecimentos acumulados historicamente que, sem dúvida, são importantes, mas não suficientes.

A partir desse pressuposto, a atenção focalizada surge como condição fundamental para

a aprendizagem, pois, quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso infantil. Neste caso, o ato de prestar atenção fica associado aos processos cognitivos como sua condição indispensável. Entretanto, conforme se vem mostrando, este modo de entender o fenômeno tensional, limita-o ao processo de focalização, que não deve ser confundido com concentração.

Na perspectiva cognitiva de aprendizagem, necessariamente, não está implicada uma concentração, pois esta supõe a possibilidade de ir além da capacidade de executar tarefas, supõe uma possibilidade inventiva e, portanto, uma cognição enquanto capacidade problematizada. Neste caso, a concentração, ao contrário do que normalmente se pensa, precisa recorrer à possibilidade de distrair-se, sendo que o distrair-se é experimentado num “colapso”, numa “rachadura” (Varela, 2003), ou ainda num momento de “descontinuidade” (Bergson, 2005).

O sujeito experimenta um movimento de abertura necessário à invenção e que se revela como distração, que lhe possibilita transitar entre atenção e desatenção. Ao desatender do foco, dá-se um encontro entre o passado inteiro que acompanha o sujeito e o instante presente. Trata-se de uma experimentação nova que, ao sofrer uma ruptura na continuidade, escapa ao momento da focalização, mas mantém um elo que reconduz o sujeito e possibilita que o problema seja inventado.

Posto isto, entende-se que, subjacente ao apelo da escola de prestar atenção, está um conceito que faz referência a um movimento de detenção, de fixação do foco, não de uma capacidade de concentração. Na escola, no trabalho, em frente ao computador ou à televisão ou em outras tarefas diárias, nossa atuação, normalmente, é de uma atenção focalizada, pois precisamos tratar de reconhecer o que se passa para poder executar bem as tarefas.

Procedimentos metodológicos

A Escola indígena UKA UMBUESARA WAKENAI ANAMAREHIT, fica localizada no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (Cmeei) Wakenai Anumarehit, localizado na comunidade Parque das Tribos, na zona Oeste de Manaus, a comunidade e os alunos na escola valorizam cultura tradicional de aproximadamente 35 etnias residentes, na aldeia existe um local que faz parte de exposição e serve como Museu Amazônico.

Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986)

A pesquisa tem característica descritiva interpretativa realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. Creswell (2009 e 2005).

A população indígena objeto do estudo é composta diretamente por jovens, famílias e professores da Reserva Parque das Tribos no município de Manaus. A Reserva Parque das Tribos que “compõe duzentas e oitenta e três (283) famílias conforme documentos de 2014, atualmente 2021, são mais de quatrocentas (400) famílias”, e uma das mais numerosas reservas legalizadas

na cidade de Manaus, pode ser considerada como o mais importante assentamento no Estado.

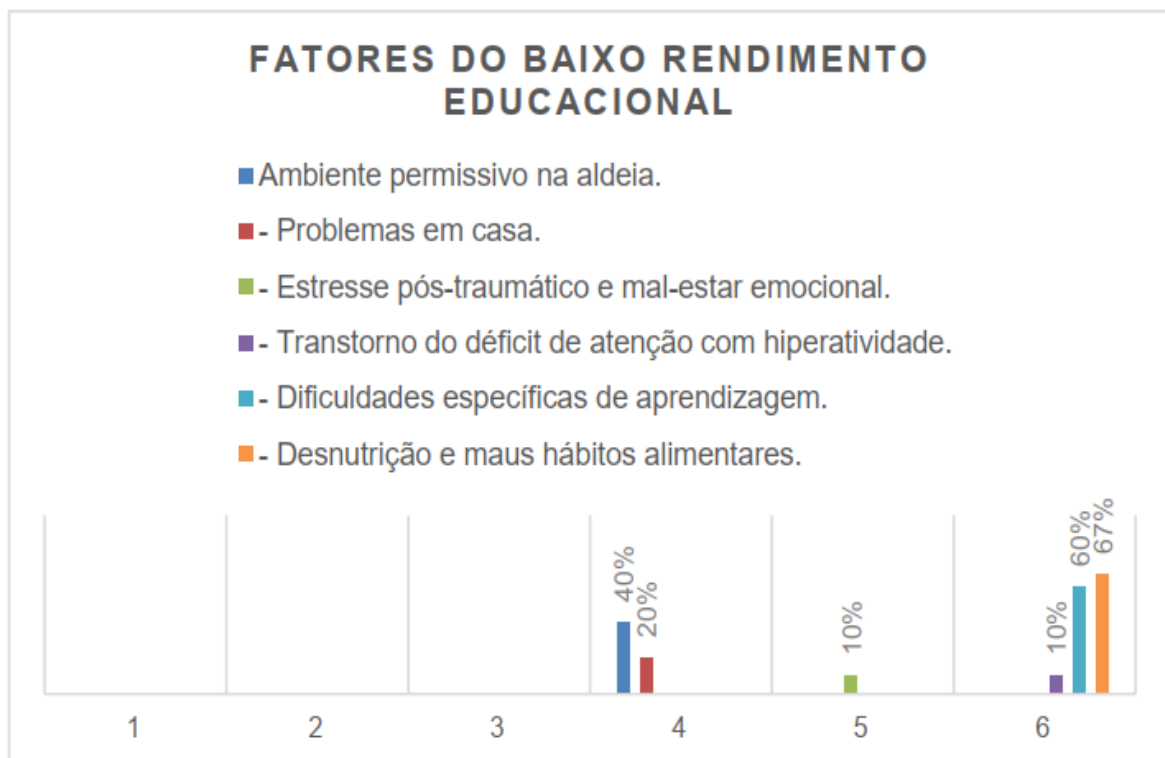
Com uma área demarca de 14,220 Há. (Quatorze vírgulas duzentos e vinte hectares), situado a margem esquerda da estrada do Bancrevea com a Rua Amazonas. Para a coleta a pesquisadora selecionou 02 professores e 23 alunos para sua amostragem. Com instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, bem com a realização de entrevista com os participantes. Este estudo foi realizado no período de fevereiro a outubro do ano de 2020.

Resultados e discussões

São inúmeras as dificuldades de leituras e escritas dos alunos do Parque das Tribo da escola UKA UMBUESARA WAKENAI ANAMAREHIT, ficou dificultoso se realizar uma pesquisa mais detalhada devido à época pandêmica, que se viveu no mundo em especial no amazonas fato este que dificultou a coleta de dados e causou pânico no momento da entrevista, ainda assim se conseguiu realizar a investigação que apresentar-se-á as principais causas de déficit no aprendizado e se fará uma amostragem da escola foco da pesquisa.

Levantou-se dados dos comportamentos de modos gerais tais como o ambiente onde se vivem, problemas que possuem em suas respectivas casas, conflitos que as etnias vem vivenciando por terras, que afetam de modo parcial o aprendizado destes alunos indígenas, o processo de aculturação que é a saída deles para a área urbana, as dificuldades que eles possuem na leitura e escrita da língua portuguesa e as habilidades de sua língua materna. Apresentou-se o seguinte resultado.

Gráfico 1 - Fatores do baixo rendimento educacional



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2020

Como constatado na amostragem do gráfico de fatores que causam o baixo rendimento educacional, ficou comprovado que o fato da desnutrição na aldeia parque das tribos é relevante, o que apresenta as dificuldades na aprendizagem.

A desnutrição pode afetar a educação de diversas formas, principalmente devido aos impactos diretos e indiretos que tem sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. Em primeiro lugar, a desnutrição pode levar a deficiências no desenvolvimento físico, o que pode resultar em problemas de saúde frequentes e em um menor rendimento escolar, devido à fadiga, dificuldade de concentração e menor capacidade de aprendizado.

Além disso, a desnutrição também pode afetar o desenvolvimento cognitivo das crianças, prejudicando suas habilidades de raciocínio, memória e resolução de problemas. Isso pode impactar negativamente seu desempenho acadêmico e sua capacidade de acompanhar o ritmo das aulas. Em um nível mais amplo, a desnutrição pode contribuir para perpetuar o ciclo da pobreza, já que crianças desnutridas têm menos chances de alcançar um bom nível educacional e, conseqüentemente, enfrentam maiores dificuldades para romper o ciclo da pobreza na vida adulta.

Portanto, é fundamental abordar a desnutrição como uma questão que vai além da saúde física, reconhecendo seu impacto significativo na capacidade das crianças de acessar e se beneficiar da educação. O combate à desnutrição é essencial para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional.

Para superar a desnutrição no ambiente escolar, é necessário adotar uma abordagem abrangente que envolva não apenas a escola, mas também a comunidade, as famílias e os órgãos governamentais. Algumas estratégias eficazes para enfrentar a desnutrição no ambiente escolar incluem: 1- Programas de alimentação escolar; 2- Educação nutricional; 3- Parcerias com órgãos de saúde; 4- Envolvimento das famílias; 5- Integração de conteúdos sobre nutrição no currículo; 6- Acesso à água potável e saneamento básico.

Essas medidas, quando implementadas de forma integrada e consistente, podem contribuir significativamente para superar a desnutrição no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento saudável das crianças e melhorando suas condições para o aprendizado.

Em um ambiente de fome, é fundamental adotar estratégias que visem não apenas atender às necessidades imediatas de alimentação, mas também promover o desenvolvimento educacional das crianças em situação de vulnerabilidade. Algumas estratégias que podem ser utilizadas para desenvolver a educação em um ambiente de fome incluem: A. Programas de alimentação escolar; B. Parcerias com organizações sociais; C. Atendimento psicossocial; D. Educação nutricional; E. Incentivo à frequência escolar; F. Desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Essas estratégias podem contribuir para o desenvolvimento da educação em ambientes de fome, reconhecendo a importância de abordar as necessidades básicas das crianças como um componente fundamental para seu sucesso educacional.

A fome pode afetar diretamente os rendimentos escolares de diversas maneiras. Em primeiro lugar, a desnutrição resultante da fome pode causar impactos físicos, cognitivos e emocionais significativos nas crianças, que por sua vez influenciam seu desempenho acadêmico. Alguns dos principais impactos são: Dificuldades de concentração: A fome pode levar à falta de concentração e fadiga, dificultando a capacidade das crianças de se concentrarem nas aulas e

absorverem o conteúdo apresentado como: Redução da capacidade de aprendizado; Impacto no desenvolvimento socioemocional. Portanto, a fome exerce uma influência direta nos rendimentos escolares, tornando-se um obstáculo significativo para o sucesso educacional das crianças que enfrentam essa realidade. É crucial abordar a fome como uma questão que vai além da nutrição, reconhecendo seu impacto profundo no acesso à educação e no desenvolvimento das crianças.

Os indígenas podem enfrentar dificuldades em aprender a língua portuguesa por uma série de razões relacionadas à sua própria realidade cultural, linguística e social. Algumas das principais razões incluem:

1. Diferenças linguísticas: Muitas comunidades indígenas possuem línguas próprias, que são muito distintas do português em termos de estrutura, fonética e vocabulário. A transição para uma língua tão diferente pode representar um desafio significativo para os indígenas.

2. Contexto sociocultural: A língua está intrinsecamente ligada à cultura e identidade de um povo. Para os indígenas, a língua portuguesa pode representar uma imposição cultural externa, o que pode gerar resistência ou dificuldade em assimilá-la.

3. Acesso limitado à educação de qualidade: Muitas comunidades indígenas enfrentam desafios no acesso à educação de qualidade, o que pode impactar diretamente a aprendizagem da língua portuguesa. A falta de recursos educacionais adequados e de professores capacitados também pode contribuir para as dificuldades de aprendizado.

4. Barreiras geográficas e isolamento: Algumas comunidades indígenas estão localizadas em áreas remotas e isoladas, o que pode limitar seu contato com a língua portuguesa e com oportunidades de prática e imersão na língua.

5. Questões políticas e históricas: Ao longo da história do Brasil, as populações indígenas sofreram processos de marginalização, discriminação e violência, o que pode impactar o modo como essas comunidades enxergam a língua portuguesa e as instituições educacionais associadas a ela.

Desta forma, as dificuldades dos indígenas em aprender a língua portuguesa são multifacetadas e estão enraizadas em questões linguísticas, culturais, educacionais e históricas complexas. É fundamental abordar essas questões com sensibilidade cultural e buscar estratégias que respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural das comunidades indígenas.

O ensino da escrita na língua portuguesa para indígenas deve ser abordado de forma sensível e respeitosa, levando em consideração a diversidade linguística e cultural das comunidades. Algumas estratégias que podem ser adotadas incluem:

I. Valorização da língua materna: Antes de introduzir a escrita em português, é importante valorizar e preservar a língua materna dos indígenas, reconhecendo-a como parte fundamental de sua identidade e cultura.

II. Abordagem intercultural: O ensino da escrita em português deve ser integrado a uma abordagem intercultural, que reconheça e respeite as tradições, conhecimentos e práticas linguísticas das comunidades indígenas.

III. Material didático contextualizado: Desenvolver materiais didáticos que sejam contextualizados e relevantes para a realidade das comunidades indígenas, incorporando elementos de suas culturas e cotidiano.

IV. Formação de professores indígenas: Incentivar a formação de professores indígenas

que possam atuar como mediadores entre as línguas e culturas, facilitando o processo de ensino da escrita em português de maneira mais sensível e eficaz.

V. Uso de recursos visuais e práticos: Utilizar recursos visuais, práticos e lúdicos no ensino da escrita em português, levando em conta as diferentes formas de aprendizado presentes nas comunidades indígenas.

VI Diálogo com as lideranças locais: Estabelecer um diálogo próximo com as lideranças e membros das comunidades indígenas para compreender suas necessidades, expectativas e desafios em relação ao ensino da língua portuguesa.

É essencial que o ensino da escrita em português seja conduzido de maneira inclusiva, respeitando a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas e promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor e empoderado.

Considerações finais

É preciso se valer dos avanços da ciência e da tecnológica no ensino, para trazer maior rentabilidade ao ensino da leitura e escrita, além de tornar as aulas mais atrativas e proporcionar novos conhecimentos, não importa quais são os veículos de divulgação da cultura local bem como meios para preservar as tradições dos povos, os recursos favorecem o intercâmbio entre a cultura indígena e científica, colaborando assim para a autonomia destes povos.

Ficou comprovado nesta pesquisa que o baixo rendimento escolar deu-se a partir das dificuldades vivenciada no parque das tribos principalmente no que se refere a alimentação, onde o caso de desnutrição foi o mais alarmante, fato este que provocava desmotivação no desenvolvimento das práticas pedagógicas o que refletia em massa aos alunos e docentes, mesmo nos lugares mais distantes e de culturas singulares é possível viabilizar um ensino de qualidade.

É importante lembrar que os sujeitos formadores avaliados nesta pesquisa são conscientes que se precisa qualificar com base em cursos de capacitação de letramento para viabilizar aulas com mais ênfase na leitura e escrita, o que trará maior rentabilidade a educação indígena. São conscientes que se precisa trabalhar a preservação da língua materna, o que já se trabalha na escola foco da pesquisa.

Assim, voltando-se para a hipótese e os objetivos, pode-se afirmar que os ensinamentos exemplificados na escola realmente não estavam em consonância com os parâmetros curriculares nacionais. Por se tratar de uma escola indígena geralmente se direciona estes déficits aos órgãos competentes através da FUNAI.

Diante dos resultados obtidos, pode-se dizer que há fortes indícios de que o desempenho em leitura e escrita está relacionado de forma estreita com as políticas públicas de assistência a população indígena urbana necessitando urgentemente de uma revisão para que esta se torna mais presente na prática e não fique apenas bem desenvolvida no papel.

Referências

ALVES, Erica V. D. **Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura.** 2008. 110 f. Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial nacional formação de professores**. Brasília, 1998b. CABRAL, Ana Suely; MONSERRAT, Ruth; MONTE, Nietta (Org.). Por uma educação indígena diferenciada. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

CARDOSO-MARTINS, C., & MICHALICK-TRIGINELLI, M. F. Codificação fonológica e ortográfica na dislexia de desenvolvimento: evidencia de um estudo de caso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 6(1), 153-161, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C., & MICHALICK-TRIGINELLI, M. F. **O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2008. Vol. 24, n.3, p. 279-286.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GIMENO, Sacristán, José. **A educação que ainda é possível: Ensaio sobre a cultura para a educação**. Porto: Portoed, 2008. p. 85-109.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

Mimeografado. GARCIA, Carlos M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. (coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Nova Enciclopédia, 3. ed. 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Formação docente: Rupturas e possibilidades** / Antonio Joaquim Severino, Ivani Catarina Arantes Fazenda (orgs.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.