

Artista plástico Macuxi e Atendimento Educacional Especializado promovem inclusão de alunos com e sem necessidades educacionais especiais

Selma Maria Cunha Portela¹, Roseli Bernardo dos Santos²

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar o modo como foi desenvolvido o projeto intitulado “Meninos pintando arte: referência ao artista macuxi Jaider Esbell”, em uma escola municipal da cidade de Boa Vista, Roraima. Tal descrição foi norteadada pelas etapas da abordagem colaborativa consideradas no projeto pedagógico, desenvolvido como etapa do projeto maior denominado “INCLUIR”, sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Deu-se ênfase especificamente à valorização da cultura regional como meio de interação intercultural entre alunos com necessidades especiais e seus colegas participantes no processo inovador de aprender. Nesse percurso, observou-se o sentido da interação intercultural na escola, o envolvimento dos alunos com o artista e sua arte, a curiosidade sobre sua cultura e atitude como artista. Ao final do projeto, constatou-se a motivação, as habilidades desenvolvidas, a autonomia e aprendizagem dos estudantes ao contemplarem suas telas, a arte na forma de releitura e de sua própria criação com base nos traçados da arte contemporânea do artista parceiro nesta ação.

Palavras-chave

Arte Regional. Interculturalidade. Habilidades. Inclusão.

1. Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Roraima, Brasil; professora das redes estadual e municipal de Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: portelagil@gmail.com.

2. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Rio do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima, Brasil. E-mail: roselibss2@hotmail.com.

Macuxi plastic artist and educational special attendance to promote inclusion of students with and without special education needs

Selma Maria Cunha Portela*, Roseli Bernardo dos Santos**

Abstract

This article has as its objective to describe and analyze how the subproject was developed, it was entitled "Kids painting art – reference to the macuxi artist Jaider Esbell", in a municipal school in the city of Boa Vista, State of Roraima, Brazil. As planned, it was developed as part of the larger Project called "INCLUDE" which is a responsibility of the Coordination of Special Education of the Municipal Secretary of Education and Culture. Emphasis was specifically placed on the valuing of regional culture as a device of intercultural exchange between students with special educational needs and their colleagues in conjunction with the innovative process of learning. In this course we observed the meaning of intercultural interaction in school, the student's involvement with the artist and his art, the curiosity about his culture and attitude as an artist. At the end of the project, a motivation was found, such as developed skills, student autonomy and learning, and his paintings, an art in the form of rereading and his own creation based on the contemporary art of the partner artist in this action.

Keywords

Regional Art. Interculturality. Skills. Inclusion.

* Master degree student in Education, State University of Roraima, Brazil; teacher of the state and municipal network in Boa Vista, State of Roraima, Brazil. E-mail: portelagil@gmail.com.

** PhD in Social Sciences from the University of Rio do Vale dos Sinos, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at Federal Institute of Education, Sciences and Technology of Roraima, State of Roraima, Brazil. E-mail: roselibss2@hotmail.com.

Introdução

Este estudo ocupa-se da descrição e análise de uma experiência prática de educação realizada em uma comunidade escolar no município de Boa Vista, Roraima – em que predomina uma população considerada não indígena – organizada e mantida pela Secretaria Municipal de Educação³. Também é importante esclarecer que a educação, na referida escola, é desenvolvida a partir de um sistema estruturado chamado “saber igual”, adquirido e trabalhado na rede municipal há cerca de cinco anos. Tal ensino não descarta a possibilidade de trabalhar temas como artes plásticas, pois os alunos têm acesso às aulas de artes, muito embora a cultura indígena não seja tão valorizada como deveria, já que é parte do contexto da grande maioria dos alunos, descendentes de povos indígenas.

A presença de diferentes culturas em instituições escolares abre possibilidades de diálogo e ação. A tendência das políticas oficiais é cada vez mais propor políticas de homogeneização, quando as “políticas educativas em sua maioria estão a optar por prescrições curriculares e por delimitar conteúdos culturais obrigatórios da educação. Esta promove à construção e legitimação de conhecimento oficial” (APPLE, 1993, p. 221). Tais políticas advêm de governos conservadores que, em determinados períodos históricos, se veem obrigados a admitir a realidade da presença de diferentes culturas nos seus próprios territórios. Cultura na visão de Hall (1992, p. 10), na sua acepção mais ampla, ou seja, “os diferentes e dinâmicos estilos de vida de sociedade e grupos humanos e as redes de significados e comunicação entre si”. Sem outro caminho, a solução é o reconhecimento de direitos, liberdades e garantias de tais culturas, dentre estas, a cultura indígena tão presente no estado de Roraima.

Promover a inclusão de alunos com e sem

necessidades educacionais especiais por meio da arte parece uma ação simples, fácil e, ante alguns olhares, uma ação nem tão significativa. No entanto, propiciar a interação intercultural no espaço escolar é vista como mais um desafio a ser enfrentado no contexto da inclusão de todos. Falar de inclusão tornou-se constante, já as ações que supostamente a promovem são muito contraditórias, haja vista que requer empenho de todos os agentes educativos que circundam tal processo, verificando-se elementos constitutivos para o êxito no processo de aprendizagem dos/as estudantes.

Para o êxito da atividade, destacam-se as escolas inclusivas como aquelas que acolhem a todos. Na visão de Carvalho (2016, p. 38), tais escolas implicam um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno/a, na “ótica de que, não só os deficientes seriam auxiliados e sim todos, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, que apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento”.

Partindo dessa compreensão, essa escola contradiz a prática daquela que apenas efetiva a matrícula, concede o uniforme, os livros didáticos e que dispõe de um quadro de professores considerados bem capacitados. Tal escola, além de tudo isso, concebe uma educação que promove ensino de qualidade, ampliando o acesso ao conhecimento dos/as estudantes, respeitando todos os aspectos culturais e interculturais. Assim, na ausência da relevância que se insere dos elementos necessários à promoção da educação inclusiva efetiva, fica subentendido que esses próprios agentes desconhecem o significado da educação no sentido da universalidade.

A prática pedagógica pode e deve estabelecer correspondências, respectivamente,

3. O currículo, o material didático e os programas são organizados por essa Secretaria.

às metodologias inovadoras, centradas na aprendizagem. Neste enfoque, valoriza-se a bagagem de conhecimentos do próprio aprendiz, que é estimulado a explicitar suas experiências, associando-as às novas aprendizagens. Entretanto, a prática pedagógica por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), legalmente definido na política da educação especial, em uma perspectiva inclusiva, que em seu inciso 2º destaca “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. Sendo assim, pode ser compreendida como processo que dispõe condições de acesso ao conhecimento global, contemplativo à diversidade, a interculturalidade numa visão híbrida de educação universal.

Nesse pensamento, cumpre atentar, na nossa língua, “atendimento” significa, segundo Holanda (2010), “dar ou prestar atenção em alguém, levar em conta, acolher, acatar”, enquanto o vocábulo especializado significa “particularizado”, “singularizado”, em uma perspectiva de que a inclusão favoreça a todos em um espaço democrático, que estabeleça propostas educativas provenientes do respeito às culturas e, que nesse mesmo viés, promova ações interativas, interculturais que incitem o desejo de aprender e ultrapassem os limites dos conteúdos tradicionais, mobilizando-se em direção a uma educação menos incongruente e mais disposta a propugnar o direito real a aprendizagem inclusiva, significativa, advinda da demanda cultural própria de cada indivíduo, que se posiciona como ser que aprende.

Aqui se reforça a igualdade de direitos, equidade, as quais são evidenciadas nessa reflexão. A igualdade entendida é quase sempre mencionada como “uniformidade de direitos por justiça, todos são iguais perante a lei, tendo os mesmos direitos e deveres atribuíveis a qualquer cidadão” (BRASIL, 1988). Enquanto equidade, segundo relatores do Encontro Regional sobre Educação para Todos na América

Latina, significa “educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem” (UNESCO, 2002).

Nesse contexto é relevante discutir o sentido do trabalho pedagógico intercultural na escola referida, quando tal trabalho foi desenvolvido observando a postura, a história e o fazer de um artista indígena que propôs uma parceria substancialmente importante, colaborando nesse processo de aprendizagem dos alunos envolvidos no projeto.

O artista indígena Macuxi e a relação intercultural

Para iniciar tal reflexão, é importante conhecer um pouco da sociedade Macuxi. De família linguística Karib, os Macuxi, em fins do século XIX, eram mais de 3.000 indivíduos (CIDR, 1987). Atualmente, representam a maioria indígena existente em Roraima, somando, aproximadamente, 20 mil indivíduos em solo brasileiro (CAMPOS, 2011). De modo oposto aos Wapichana, os Macuxi são descritos pelos viajantes do século XVIII como um povo insubordinado, insolente, guerreiro e arredo que não ensinava sua língua aos brancos (CIDR, 1987).

Em 1892, os índios do norte, ou os Macuxi, viviam em estado de quase total isolamento, uma vez que pouco se sabia e se conhecia dessa região (CIDR, 1987). Assim, percebe-se que é recente o contato com esses povos, se comparado à relação entre outros povos indígenas de outras regiões do Brasil desde a colonização. Mesmo com a presença do não índio que, à força, os submeteu às regras impiedosas da propriedade privada, e da apropriação de suas terras para acumulação de riquezas, os Macuxis conseguiram, de certa forma, preservar sua língua, seus costumes, sua organização social própria, a liberdade e a

autonomia pessoal como valores fundamentais de sua sociedade (SANTILLI, 1997, p. 63).

O artista indígena de etnia Macuxi, colaborador do projeto, atende pelo nome de Jaider da Silva Esbell, é conhecido internacionalmente pelo trabalho artístico e social que desenvolve no estado de Roraima. Além de artista plástico, Jaider também é escritor e parceiro na luta dos povos indígenas em Roraima. É considerado um mito da poesia, literatura e artes plásticas. Iniciou sua trajetória de artista ainda no município de Normandia, extremo norte do estado, onde nasceu a obra integrada e profissional chamada *Cabocagem: o homem na paisagem*. O artista passou do anonimato para os “mundos” das artes e da literatura indígena no estado, e suas expressões que se ramificam em outras mídias, como poesia, fotografia e vídeo. Extrapola o fazer artístico, colocando-se ainda como produtor cultural, poeta, escritor, educador e palestrante. Dentre seus projetos desenvolvidos, destacam-se os internacionais como forma de demonstrar sua potencialidade e o respeito a sua cultura.

Das atividades desenvolvidas destacam-se: a exposição internacional “Coletiva Itinerante iMIRA!: artes visuais contemporâneas dos povos indígenas”, com artistas da Bolívia, Colômbia, Equador e Peru, além do Brasil, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2013; e a exposição “Vacas da Amazônia: de malditas a desejadas”, Pitzer College, Califórnia, Estados Unidos. Implementa, como coordenador, três edições do projeto “Encontro de Todos os Povos”, em 2013, 2014 e 2016.⁴

No ano de 2016, o artista ganhou o prêmio PIPA, prêmio esse aguardado com muita expectativa que deixou o estado de Roraima ainda mais orgulhoso de seu filho, que vem ganhando reconhecimento pelo trabalho que vem desenvolvendo no contexto da arte indígena contemporânea.

O artista aceitou desenvolver o projeto

logo que o procuramos, prontificando-se a ajudar no que fosse preciso, facilitando o acesso ao acervo referente à cultura regional que envolve seu trabalho. Essa parceria ensejou as reflexões sobre a cultura na escola e a interculturalidade como propulsora de uma educação pautada na interação com a diversidade.

O Brasil pode ser considerado um país intercultural, uma vez que se presenciam as inter-relações entre os diversos grupos culturais. Roraima é um estado recheado de culturas. A escola roraimense como as muitas do país é um espaço cultural, no entanto não se estabelece como tal, sendo que essas relações não são valorizadas pelos agentes educacionais, haja vista que passam despercebidas as manifestações culturais presentes na vida de cada aluno/a. E isso é constatado quando o documento principal da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), não estabelece diretrizes de trabalho intercultural nesse espaço educativo. Isso é uma lacuna lamentável do ponto de vista científico, o qual se enriquece por ações que advêm de campos promotores de conhecimento.

Por outro lado, essa interculturalidade consegue-se por meio de três atitudes básicas, nomeadamente a visão dinâmica das culturas, o fato de acreditar que as relações cotidianas têm lugar através da comunicação, e a construção de uma ampla cidadania com igualdade de direitos. Esta acontece pela sua intenção direta de fomentar o diálogo e a relação entre culturas. Nesse sentido é válido compreender cultura na interpretação de Geertz (2008, p. 10):

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.

Logo, pode-se interpretar a cultura a partir de seus signos, os quais podem ser chamados

4. Outras ações do artista podem ser visualizadas em: <<http://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>>.

de símbolos e fazem parte desse contexto cultural, pois mesmo possuindo uma riqueza de conteúdo pode ser de fácil compreensão. Ao falarmos de Interculturalidade, torna-se indispensável a compreensão de que cada cultura possui uma lógica operante interna, e é essa lógica que se deve conhecer, com objetivo de que as práticas, os costumes, as concepções e as transformações aconteçam de forma significativa. Para tanto é preciso o reconhecimento dessa diversidade cultural como ressalta Fleuri (2003, p. 23), em relação ao intercultural, indica “ser uma situação em que as pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação”.

Diante disso, ressalta-se que a interculturalidade, entendida como interação entre as culturas, é um fenômeno que pode ou não existir no espaço escolar. É nesse sentido que se pretende superar a visão de escola que apenas reproduz uma dada cultura e as formas hegemônicas de organização por outra que reflete sobre a complexidade das relações estabelecidas nesse espaço, permitindo a afirmação das diferentes subjetividades, conjugando a construção de relações interculturais, não só na cultura escolar, mas no espaço cultural da comunidade, considerando as produções de significados trazidas pelos estudantes em convívio nessa comunidade.

Para uma prática vivenciada com as diferenças

A realização desse trabalho foi subsidiada pelos procedimentos preconizados de abordagem colaborativa. A partir de tais procedimentos foi realizado diagnóstico quanto à expectativa do público envolvido no projeto, que contou com a autorização da Secretaria Municipal de Educação, Coordenação de Educação Especial, da gestão escolar e professores.

A escolha do tema a ser trabalhado aconteceu no encontro pedagógico realizado com os professores quinzenalmente. Trabalhar em parceria com um artista indígena era um desejo da professora de Atendimento Educacional Especializado, a qual sugeriu esse entre outros temas. A ênfase dada à temática e a curiosidade pela arte indígena contemporânea fez com que os presentes na reunião acatassem e aprovassem a ideia.

A partir desse momento, procuramos o artista para tratar do convite para realizar a parceria. Mesmo comprometido com muitas atividades, aceitou e sinalizou as contribuições que dispensaria na realização do mesmo. Com isso, elaborou-se o projeto e iniciou-se a operacionalização do projeto com a realização do diagnóstico mediante a atividade de constatação de afinidade com a técnica do desenho e pintura dos alunos.

Na primeira parte de execução do projeto, realizamos aulas teóricas e práticas que compreenderam os conteúdos: a história de vida do artista e seus feitos; apresentação das técnicas de pintura; contato com suas obras em visita à galeria; sendo o primeiro e o segundo momentos ministrados em sala de aula comum com participação da maioria dos/as alunos/as. Na segunda parte, foram democraticamente convidados os alunos que gostariam de participar. Estes foram submetidos a uma técnica específica de desenho para que fossem ali identificados os que participariam da construção das telas, produzindo desenhos e pintura, a partir da releitura ou de sua própria imaginação criasse sua arte. Dentre o público da educação especial, participaram alunos com diagnóstico de deficiência intelectual (Síndrome de Down), deficiência física, paralisia cerebral (com autonomia na parte motora), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), com diferentes dificuldades de aprendizagem e Transtorno no Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Interagindo com os colegas de sala, esses alunos foram desenvolvendo as atividades: começaram a praticar o desenho em uma folha de papel em branco, depois em papelão, conheceram e identificaram os tipos de cores utilizadas pelo artista, misturaram cores quentes e frias, os traçados, leram as imagens, deram diferentes significados, observaram as técnicas de pinturas em vídeos, prepararam as telas e as tintas e começaram a produzir arte.

Dentre todas as atividades, a que mais chamou a atenção dos alunos foi o contato com o artista e suas obras, expostas em sua galeria. O artista macuxi os ensinou como se comportar ao observarem uma obra de arte, falou de si e de cada trabalho, ressaltou a importância desse “mundo artístico” e ressaltou as dificuldades que o artista enfrenta para viver de arte. Presentes ali estavam estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I que participaram do projeto efetivamente.

As professoras de artes dos turnos matutino e vespertino participaram ativamente desse processo, auxiliando as professoras do atendimento educacional especializado, ensinando-lhes técnicas de pintura que subsidiassem o trabalho dos/as educandos/as, principalmente os com deficiência. Esse momento foi de muita relevância para que as finalizações dos contornos respeitassem as do artista. Cada etapa requereu muito empenho.

O desenvolvimento das ações do projeto se tornou um momento ímpar, principalmente para os/as aluno/as com habilidade para o desenho e a pintura. O projeto foi realizado no ano letivo de 2015, tornando-se alvo de reportagem televisiva na III Mostra Municipal de Educação Especial.

Resultados e algumas considerações

Podemos destacar os resultados, considerando o seguinte questionamento: estudantes com necessidades educacionais especiais são capazes de aprender, de

desenvolver habilidades no processo de aprendizagem? A resposta poderia ser apenas “sim”, mas é importante ressaltar que toda criança aprende e se desenvolve a partir da proposta educativa que a escola oferece. Como explica Barroco e Leonardo (2016, p. 327):

Podemos dizer que o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais de desenvolvimento daquelas sem deficiência, com a apropriação pela criança do já objetivado entre os homens e a ela disponibilizado, na direção de “fora para dentro”, mas com o estabelecimento de uma relação dialética de *apropriação e objetivação*. É por esse processo que se constitui o psiquismo humano e a consciência.

Para clarificar o processo de desenvolvimento da criança é válido apropriar-se do pensamento de Vigotsky (2004, p. 27), o qual atribui enorme importância “ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano”. Ou seja, a interação com outro faz parte do processo de desenvolvimento que permeia a aprendizagem. O ser humano é um ser social que carece de atenção, pois, se isolado, privado do contato com outros seres, entregue a suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, se torna fraco e insuficiente. Vigotsky (2004) afirma que é na fase da infância que os fatores sociais são determinantes ao desenvolvimento.

Luria (2014) explica que para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos é necessário que:

Conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas “teorias” acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o “ponto de partida”. Para tanto, é preciso que, no cotidiano o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que

elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que se disponha a ouvir e anotar as manifestações infantis. (LURIA, 2014, p.116).

Entretanto, para os objetivos que se queria alcançar com o projeto, a observação e o registro das características do grupo de crianças, como principais dúvidas e dificuldades, interesses, o modo como se relacionam, brincam e muitas outras, são fontes preciosas para planejamento de atividades significativas e eficientes. Foi com essa intenção que o desenvolvimento do projeto oportunizou resultados significativos, o reconhecimento e a manutenção da relação intercultural no espaço escolar, o desenvolver da autonomia, habilidades e coordenação

motora a partir das atividades tornaram-se uma experiência exitosa e o estímulo para a valorização da cultura regional, um passo valioso, considerando que os/as educandos/as, mesmo convivendo e interagindo com colegas indígenas, não demonstravam sensibilidade quanto à cultura do outro.

O artista macuxi propiciou a reflexão do eu e o outro no espaço educativo, enfatizando que a diferença – seja ela cultural, física ou intelectual – não pode ser o foco no sentido de exclusão, mas o ponto inicial do reconhecimento da diversidade na comunidade em que se relacionam.

O projeto trouxe consequências positivas, dentre elas o produto do trabalho realizado pelos alunos:

Figura 1 - Painel e fotos do projeto



Foto: Selma Portela (2015).

Figura 2 – Imagens de algumas telas.

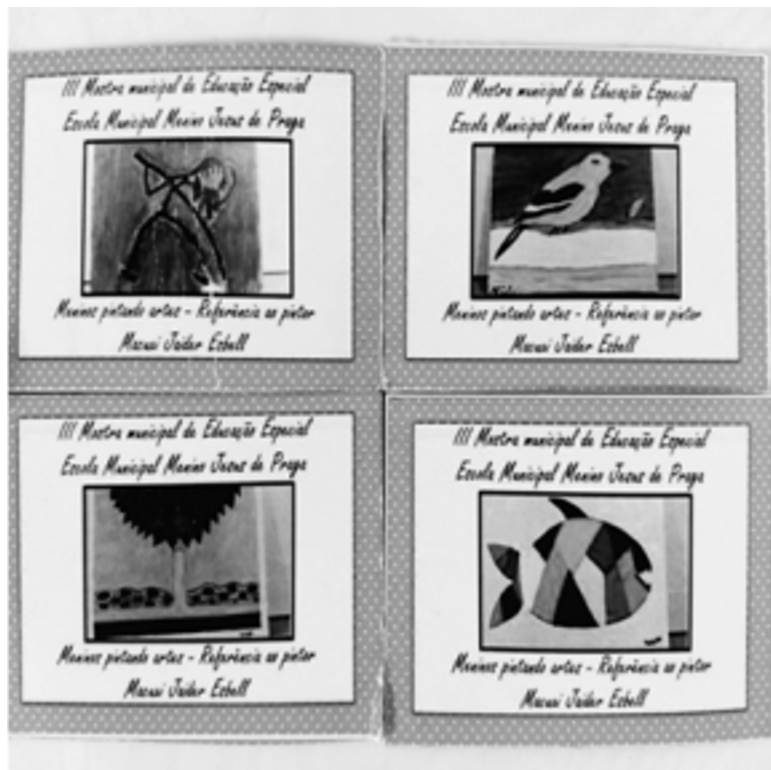


Foto: Selma Portela (2015).

A discussão, a formação continuada de professores e a colaboração dos envolvidos são evidentes, no entanto, a “inclusão” ainda é, em alguns sistemas de ensino, apenas projeto de propaganda quando os agentes responsáveis – destaca-se, aqui, a “gestão de escolas” – não se dispõem a abraçar esse processo de educação, dando oportunidade para que os educandos com necessidades especiais possam se desenvolver na aprendizagem.

O que transparece é que os programas e projetos do Ministério da Educação que não fazem parte do processo educacional vigente dão ênfase apenas ao que é cobrado pelas Secretarias de Educação. A situação dos alunos deficientes em sala de aula ainda é de “presença” e não de interação por meio da aprendizagem. O socializar é preponderante, o que reforça

a atitude de determinados professores em relação à falta de responsabilidade com aquele educando/a, quando deixa de planejar para ele levando em conta suas potencialidades, adequado o conteúdo conforme sua necessidade.

Muitos professores só trabalham para efetiva inclusão na aprendizagem quando cobrados pela coordenação pedagógica; alguns, em atividades que consideram importante; outros ignoram totalmente o direito do/a estudante que está naquele espaço para consolidar seu direito à aprendizagem tanto quanto os demais. O que é perceptível é que há muita falácia e pouca ação com relação à parte pedagógica para que a verdadeira inclusão de alunos com necessidades especiais se efetive.

Seria injusto negar que houve avanços na educação especial em Roraima. Enquanto em

outros estados, a figura do cuidador, professor de apoio, é inexistente, aqui é uma realidade. É notório o acompanhamento e a orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação aos professores de AEE que têm o apoio no que concerne a realização do atendimento, material pedagógico necessário e muitos outros.

O que se verifica, na realidade da inclusão escolar, é que a sensibilização por parte de todos ainda não é real. Talvez pela falta de conscientização do que representa a educação inclusiva, sendo que para se chegar ao estado de consciência das ações, Vigotsky (2004) explica que o “sentido” é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência. A palavra, como detentora de significado, ao mesmo tempo em que

desperta eventos na consciência, é base para a sua formação. Nesse sentido, a consciência possui origem social, já que os reflexos reversíveis originados da palavra servem de fundamento para a comunicação social e para a coordenação coletiva do comportamento.

Portanto, no contexto da educação inclusiva, é relevante entender que a vontade é a função que potencializa as demais, e essa se apresenta inicialmente como social, depois interpessoal e, em seguida, intrapsíquica. Molon (2003, p. 38), com base nas ideias de Vygotsky, afirma “que o pensamento não nasce de si mesmo ou de outros pensamentos, mas das motivações que compõem nossa consciência, interesses, afetos e necessidades”.

Referências

- APPLE, M. W. Class and teaching. In: WALKER, S. Y; BARTON, L. **Gender, class & education**. London: The Falmer Press, 1993.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Marco Político-legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEE, 2010.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. 176 p.
- CAMPOS, C. (Org.). **Diversidade socioambiental de Roraima: subsídios para debater o futuro sustentável da região**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. 35 p.
- CIDR. **Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana**. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1987. (Coleção Histórico-Antropológica).
- FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.
- HALL, S. Race, culture, and communications: looking backward and forward at culture studies. **Rethinking Marxism**, Kalamazoo, v. 5, n. 1, p. 10-18, 1992. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08935699208657998>.
- HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2010. 2.272 p.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Scipione, 1993.

MARTINS, M. L.; ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. (Org.). **A periodização histórico-cultural do desenvolvimento da educação especial**: o problema da idade. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 324-327.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003. 143 p.

SANTILLI, P. **Pemongon Patá**: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: UNESP, 2001. 225 p.

UNESCO. **Em busca da equidade**: elaboração de planos nacionais de educação para todos na América Latina. Informe final. Santiago, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524 p.

Submetido em 17 de março de 2018.

Aprovado em 19 de abril de 2018.