

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE RORAIMA – IFRR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO –
PPGE**

GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA ESTADUAL CARANÃ, BOA VISTA - RORAIMA**

Boa Vista-RR

2020



GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA ESTADUAL CARANÃ, BOA VISTA - RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obter o título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Professora Orientadora: prof.^a Dr^a. Carmem Véra Nunes Spotti.

BOA VISTA- RR

2020

Copyright © 2020 by Graciete dos Santos Araújo

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663d Araújo, Graciete dos Santos.

Os desafios da educação intercultural no ensino da língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Caranã, Boa Vista – Roraima. / Graciete dos Santos Araújo. – Boa Vista (RR): 2020.

196 f.: il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós- graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima para obter o título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Carmem Véra Nunes Spotti.

Inclui apêndices.

Inclui anexos.

1. Educação Intercultural 2. Língua Portuguesa 3. Cultura
4. Didática das Línguas 5. Interacionismo Sociodiscursivo
I. Spotti, Carmem Véra Nunes (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020.10

CDD – 370.117 (19. ed.)

GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL CARANÃ, BOA VISTA, RORAIMA, BRASIL

Dissertação apresentada como requisito ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Carmem Véra Nunes Spotti
Presidente da Banca



Prof.^a. Dr.^a. Vera Maria Ferrão Candau
Membro Externo



Prof.^a. Dr.^a. Alessandra de Souza Santos
Prof. Membro Interno

Dedico esta obra, com todo carinho, ao meu pai, Vito Pereira dos Santos (in memorian), que partiu ainda no primeiro ano do mestrado e não pôde ver sua filha receber o título de mestre. O senhor sempre será lembrado.

À minha querida mãe, Creuza Maria dos Santos, que em sua simplicidade, me incentivou a estudar e nunca desistir.

Ao meu amado esposo, de todas as horas, Eydrian Gary Araújo, que foi o meu maior incentivador na busca deste título; e aos meus filhos, Sara Emily Araújo e Joshua Eliel Araújo, que muito me apoiaram durante minha ausência de casa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde, e a oportunidade de ter conseguido concluir este curso com êxito, pois Ele foi o meu consolo e conforto nos momentos difíceis de tristeza, cansaço mental e físico. Sempre me ajudou, fornecendo sabedoria suficiente para concluir este mestrado.

A Deus, toda a glória!

Aos meus pais, Vito e Creuza Maria dos Santos, que sempre me incentivaram a estudar.

Ao meu amado esposo, que, mesmo antes de eu entrar no mestrado, sempre se referia a mim como mestranda, fazendo isto com amor e motivação, para que então, posteriormente, pudesse viver plenamente este momento. Ele foi, e é, meu incentivador, meu porto seguro nos momentos de lágrimas e alegrias, sempre com palavras certas nas horas incertas.

Aos meus queridos filhos, Sara Emily Araújo e Joshua Eliel Araújo. Vocês sempre participaram e contribuíram para que eu tivesse tempo para me aprofundar nos conteúdos. Obrigada ainda, por compreenderem minha ausência quando era necessário, nesses momentos de dedicação aos estudos.

Aos meus irmãos, que contribuíram, direta e indiretamente, nesta fase, principalmente a você Jucicleide dos Santos, que me direcionou para entrar no mestrado.

À minha querida sogra, Nívia, e a seu irmão Ivan, que sempre me motivaram para a conclusão desta etapa de minha formação profissional.

A todos os demais familiares, amigos e irmãos em Cristo pelas orações, que me fortaleceram nesta longa caminhada.

Às minhas antigas e preciosas amigas, Fran Araújo, Paula Bandeira, Gecilene Miguel, Francinei Gonçalves, Zilma Macêdo, Andréia Souza e Ana Gláucia Raulino, pela presença e palavras de motivação quando as coisas não iam bem.

Às novas amigas que o mestrado me trouxe, Marquiza Almeida, Missiane Moreira e Mary Jane, pelos momentos de descontração, tempo de estudo, viagem de estudo, rodas de conversa, passeios e incentivo mútuo para concluir o mestrado, serviram como grandes experiências para a vida.

À uma amiga e chefe de trabalho, que não hesitou em me apoiar nos estudos, Sueli de Souza Cruz e a colega de trabalho, Vanessa Tabosa, que me substituiu na minha ausência.

A todos os demais colegas da turma do mestrado, que contribuíram para a minha aprendizagem, bem como os professores Devair Fiorotti (*in memoriam*), Carmem Spotti minha querida orientadora, representando os demais docentes que nos ensinaram e nos motivaram a aprofundar nossos conhecimentos, bem como os colaboradores da minha banca.

À professora Dra. Vera Maria Candau, que aceitou o meu convite para fazer parte da minha Banca Examinadora, mesmo não me conhecendo e não conhecendo Roraima. Sua contribuição foi fundamental para esta dissertação. Admiro muito por seu esforço e inúmeras pesquisas sobre a valorização da interculturalidade como forma de melhorar o processo de ensino- aprendizagem na formação dos alunos brasileiros.

Por fim, e de fundamental importância, agradeço à gestão e o corpo docente e discentes da Escola Caranã, que também contribuíram com este trabalho, possibilitando a realização da pesquisa.

A todos vocês, meu muito obrigada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro de Formação do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRR	Documento Curricular de Roraima
EEC	Escola Estadual Caranã
EFII	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GU	Gramática Universal
GP	Gramática Particular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
ISE	Instituto Superior de Educação
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Polícia Federal
PPP	Projeto Político Pedagógico

SEED-RR	Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima
SI	Sociolinguística Interacional
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica de Roraima no mapa do Brasil	22
Figura 2 - Esquema da Interculturalidade para Candau (2008).....	47
Figura 3 - Esquema da Interculturalidade de Walsh (2009).....	49
Figura 4 - Esquema das Finalidades do Ensino de uma Língua	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de alunos da pesquisa	140
Gráfico 2 - Idade dos alunos da pesquisa	140
Gráfico 3 - Nacionalidade/ naturalidade dos alunos participantes da Pesquisa	142
Gráfico 4 - alunos que falam bem o português.....	143
Gráfico 5 - Alunos que conhecem sobre a origem da sua família	144
Gráfico 6 - Alunos que estudaram sobre seus costumes nas aulas de LP	145
Gráfico 7 - Alunos que gostariam que nas aulas de LP falassem das suas tradições.	145
Gráfico 8 - Alunos que acreditam que se conhecesse sobre as tradições e costumes dos colegas, teria mais respeito por eles	147
Gráfico 9 - Alunos que afirmam que nas aulas de LP se trabalha respeito pelo outro	147

RESUMO

O Estado de Roraima, nestes últimos anos, tem sido levado, pelas imigrações em massa, a buscar transformações na educação que é ofertada tendo em vista a atual diversidade. Desafios estes, que, a passos lentos, têm mudado a prática de professores, alunos e a cultura escolar. A sociedade roraimense é multicultural e é composta de brasileiros de diversos estados da federação, indígenas que vivem no Brasil, e imigrantes de diferentes países. Nos últimos 5 anos, a crise na Venezuela intensificou a imigração venezuelana, bem como a vinda de indígenas da Venezuela em busca de refúgio. A realidade das escolas estaduais tem sido mudada por esta grande demanda de alunos que não falam o português e fazem parte dos aprendizes da Língua Portuguesa. Este trabalho, portanto, traz questionamentos de como ocorre este ensino e como a Educação Intercultural pode corresponder a necessidade atual da educação de Roraima e quais são os desafios do ensino da Língua Portuguesa neste contexto de diferentes culturas e identidades, muitas delas não reconhecidas e excluídas por práticas de relações de poder e por valores sociais impregnados na cultura da escola. Vamos compreender quais aportes trazidos pela LDB, PCNs, DCN, BNCC e DCRR que têm contribuído para o ensino da Língua Portuguesa no contexto de diversidade cultural e linguística, e se aconteceram mudanças nas propostas para atender esta demanda. A Educação Intercultural aliada a Didática das Línguas, que tem por base o Interacionismo Sociodiscursivo, traz importantes contribuições para a construção de uma proposta do Ensino da Língua Portuguesa que rompa com a discriminação e preconceitos que afetam a aprendizagem autônoma do aluno. A metodologia utilizada para conduzir esta pesquisa é um Estudo de Caso, de cunho qualitativo, e abordamos em nossas análises o método de Análise dos Conteúdos, consideramos ser suficiente para construir tal interpretação da realidade estudada. A pesquisa campo foi realizada em uma escola estadual da periferia, que atende uma gama de diferentes alunos do 9º ano, nas aulas de Língua Portuguesa que era o nosso foco. Propomos uma pedagogia que atenda a Interculturalidade, a construção de um currículo e uma didática que favoreça o ensino, que busca a transformação da sociedade e incentiva o respeito pela diferença e valoriza esta diferença como uma fonte de recursos para a criação de um novo modo de ser, pensar e agir construído na interação por meio do diálogo, levando a um processo de ensino e aprendizagem capaz de superar as desigualdades existentes na sociedade.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Língua Portuguesa. Cultura. Didática das Línguas. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

The State of Roraima, in recent years, has been driven, by mass immigration to seek transformations in the education that is offered in view of the current diversity. These challenges, which, at slow pace, have changed the practice of teachers, students and school culture. The Roraimense society is multicultural and is composed of Brazilians from several states of the federation, indigenous peoples living in Brazilians, and immigrants from different countries. In the last 5 years with the crisis in Venezuela has intensified Venezuelan immigration, as well as the arrival of indigenous people from Venezuela seeking refuge. The reality of state schools has been changed by this great demand of students who do not speak well Portuguese and are part of the Portuguese language learners. This work, therefore, raises questions about how this teaching occurs and how Intercultural Education can correspond to the current need of Roraima's education and what are the challenges of teaching the Portuguese language in this context of different cultures and identities, many of them not recognized and excluded by power relations practices and social values impregnated in the school culture. We will understand what contributions brought by LDB, PCNs, DCN, BNCC and DCRR that have contributed to the teaching of the Portuguese language in the context of cultural and linguistic diversity, and whether there have been changes in proposals to meet this demand. Intercultural Education combined with Didactics of Languages, which is based on Sociodiscursive Interactionism, brings important contributions to the construction of a proposal of the Teaching of the Portuguese Language that breaks with discrimination and prejudices that affect the autonomous learning of the student. The methodology used to conduct this research is a qualitative Case Study, and we approach in our analyses the Content Analysis method, we consider to be sufficient to construct such interpretation of the studied reality. The field research was carried out in a state school on the outskirts, which serves a range of different 9th graders, in Portuguese language classes that was our focus. We propose a pedagogy that meets Interculturality, the construction of a curriculum and a didactics that favors teaching, that seeks the transformation of society and encourages respect for difference and values this difference as a source of resources for the creation of a new way of being, thinking and acting built in interaction through dialogue, leading to a process of teaching and learning capable of overcoming the inequalities existing in society.

Keywords: Intercultural Education. Portuguese language. Culture. Didactics of Languages. Sociodiscursive interactionism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM RORAIMA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO	21
1.1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO AO ESTADO DE RORAIMA	21
1.1.1 Formação populacional	21
1.1.2 Formação escolarizada	25
1.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	31
1.2.1 Identidade	31
1.2.2 Cultura	37
1.2.3 Interculturalidade	41
1.2.4 Educação intercultural no ensino fundamental	54
1.2.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB	61
1.2.4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's	63
1.2.4.3 As Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual	64
1.2.4.4 A Base Nacional Comum Curricular	68
1.2.4.4.1 Documento Curricular de Roraima	72
1.2.4.4.2 Documento Curricular de Roraima	78
CAPÍTULO II – ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	84
2.1 A PROPOSTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO	84
2.2 DIDÁTICA DAS LÍNGUAS	91
2.2.1 Processo de Aquisição e Aprendizagem de Língua	94
2.2.2 Língua Materna, Primeira Língua e Língua Primeira	98
2.2.3 Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE)	100
2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA INTERCULTURAL	103
2.4 A CONTRIBUIÇÃO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A INTERCULTURALIDADE EM SITUAÇÃO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA	107
CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO	114
3.1 CAMINHOS DA PESQUISA	114
3.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: ESTUDO DE CASO	115
3.3 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS, DAS TÉCNICAS E DOS PROCEDIMENTOS	117

3.4 LÓCUS DA PESQUISA.....	121
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	122
CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	124
4.1 PERFIL DOS DOCENTES	124
4.2 A DIÁSPORA CARANÃ.....	130
4.3 IDENTIDADE CULTURAL NA SALA DE AULA DA ESCOLA	136
4.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES	174
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS.....	175
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES.....	177
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	179
ANEXOS	181
ANEXO A – TÉRMINO DE ASENTIMIENTO LIBRE E ACLARADO (TALA)	182
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	185
ANEXO C – TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E ACLARADO (TCLA)...	188
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	191
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	194

INTRODUÇÃO

A Educação Intercultural tem estado em foco nos últimos anos. Diz respeito a uma educação voltada para o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas em um contexto de interação, a partir de uma formação ética, de respeito pelo outro, de igualdade e equidade. Essa educação visa à formação cidadã, crítica e reflexiva, de respeito e valorização da identidade, visto que essas diferentes culturas trabalhadas oferecem a criação de um ambiente mais harmônico para a aprendizagem sistemática e o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Essa aprendizagem não tem um fim em si mesma; traz valor e significado para a vida do aluno, proporcionando-lhe uma interação com a diversidade cultural do meio, visando a sua formação como cidadão, de afirmação da própria identidade, com respeito e acolhimento pelo diferente.

A Interculturalidade no ensino da língua portuguesa é de grande importância, considerando que não há como dissociar a cultura da língua. É preciso reconhecer que o aluno traz uma identidade que contém aspectos culturais e linguísticos, que estão em constante processo de (re)construção e que podem, e devem, ser abordados no ensino dos conteúdos escolares, a fim de que ele possa interpretar e interagir com o mundo letrado, desenvolver habilidades languageiras, identificar e combater quaisquer manifestações discriminatórias.

Esses são desafios para a prática pedagógica comprometida com a Educação Intercultural, visto que a educação, como afirma Candau (2008), está imersa em processos culturais locais. Portanto, não existe experiência pedagógica 'desculturizada' (grifo da autora), desconexa das questões culturais da sociedade que atende. Nessa ótica, a diversidade cultural e linguística torna-se um desafio para o ensino de língua portuguesa, visto que, na sala de aula, existem alunos de diferentes regiões do país e de diversas nacionalidades e/ou etnias.

O Estado de Roraima, devido a sua localização geográfica, faz fronteira, a leste, com a República Cooperativa da Guiana; ao norte e noroeste, com a República Bolivariana da Venezuela; a sul e oeste, com o Estado do Amazonas; e a sudeste, com o Estado do Pará. A população roraimense é formada em sua maioria por descendentes de pessoas de outros estados brasileiros, além de indígenas e estrangeiros. Roraima é um dos estados da Federação que tem uma população

indígena advinda de três troncos linguísticos. De acordo com Spotti (2017), esses troncos linguísticos são Yanomami, Karib e Aruak.

Na capital, Boa Vista, onde está localizada a maior concentração de pessoas. De acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010), são 284.313 pessoas que residem em Boa Vista¹. Atualmente, no estado, há uma intensificação considerável presença de imigrantes de vários países, que se somam à população roraimense, acrescentando a diversidade cultural. Entre esses imigrantes estão indígenas de etnias que migraram do norte da Venezuela como os Waraos, e os Pemones e Panares do sul da Venezuela.

Conforme levantamentos da Polícia Federal (NOV/2019)², não há um quantitativo exato de imigrantes que residem hoje em Roraima, exceto os registrados, que correspondem a 121.219 pessoas que solicitaram refúgio ao estado, das quais 75.903 são venezuelanas. Com a crise ocorrida na República Bolivariana da Venezuela, bem como na República do Haiti, essa imigração tornou-se atípica, por não se tratar somente de imigrantes naturais, mas também de refugiados. São famílias inteiras que migram em busca de melhores condições de vida, de acesso à saúde, educação, segurança, alimentação e moradia.

As escolas, como instituições sociais, recebem todos esses grupos nas diversas modalidades de ensino ofertadas, desde a educação infantil até o ensino superior. É nesse campo de diversidade de culturas e línguas que está o foco desta pesquisa, ou seja, no lugar de formação educacional onde os conflitos ocorrem devido à grande variedade de diferentes grupos e seus interesses.

A pesquisa teve como *locus* a Escola Estadual Caranã, localizada na zona oeste da capital roraimense, Boa Vista, subordinada à Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR). Essa instituição oferece as modalidades ensino fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este trabalho segue a linha de pesquisa Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade

¹ Todo censo é válido por dez anos e, portanto, novo censo deveria ter sido realizado este ano, 2020, em Roraima, mas ainda não ocorreu por causa da pandemia da Covid-19.

² _____ . Polícia Federal: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Sistema de Tráfego Migratório. São Paulo: Sistema de Tráfego Internacional: NOV/2019 <<http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/control-migratorio>>. Acesso em:18/05/2020

Estadual de Roraima/Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (UERR/IFRR). Nesse sentido, para realização da pesquisa, partiu-se do seguinte problema: *Como a educação intercultural se dá no ensino da língua portuguesa em um espaço onde as várias línguas se encontram, onde há conflitos culturais e linguísticos devido a interesses das diferentes culturas? Quais os desafios do ensino da língua portuguesa em uma sala de aula com alunos de diferentes regiões brasileiras e de outras nacionalidades? Como ocorre a valorização da identidade em um ambiente intercultural? É possível promover a integração desses alunos como grupos sociais?*

O estudo tem uma abordagem qualitativa, que segundo Silveira e Córdova (2009), tem enfoque nos aspectos da realidade, e estes não podem ser quantificados, pois tem como eixo central a compreensão e a explicação da dinâmica das relações sociais. Em se tratando de pesquisa em educação, a metodologia utilizada para interpretar a realidade em análise, pode fundamentar-se em Estudo de Caso, que, de acordo com Gil (2008), explora situações reais cujos limites não estão definidos, descreve a situação da investigação em contexto e explica as variáveis do fenômeno em situações complexas. Quanto à análise dos documentos, o estudo norteia-se por princípios da Análise do Conteúdo, com base em Bardin (2011), que propõe que os dados sejam armazenados e disponibilizados para análise.

A pesquisa foi embasada em autores como Candau (2000, 2003, 2008, 2011, 2012, 2014, 2016), Walsh (2009, 2012, 2020), Fleuri (2003), que tratam diretamente da perspectiva intercultural na educação, bem como em outros autores que compartilham da interculturalidade no ensino e na aprendizagem dos alunos dentro do currículo, na Didática das Línguas, de Dolz, Gagnon e Decândio (2009), fazendo uso do Interacionismo Sociodiscursivo com Bronckart (2009), que contribuem com o ensino da língua portuguesa.

Essas indagações que constituíram o ponto de partida da pesquisa surgiram ao longo de minha experiência docente, visto que as propostas do ensino da língua portuguesa pouco abordavam a cultura dos alunos e apresentavam, por meio do livro didático, outras realidades, deixando de lado o cotidiano e a realidade social deles. Como educadora e como indígena, compreendi que precisava refletir sobre minha prática pedagógica e a realidade social da qual compartilho a fim de buscar respostas junto aos intelectuais da educação que levassem a superar o problema gerado pela

diversidade de culturas e identidades que se encontram neste espaço de formação chamado escola, de modo a contribuir para a aprendizagem autônoma e reflexiva dos alunos.

É importante que o professor de língua reflita sobre sua prática pedagógica a fim de não ensinar a língua dissociada da cultura, uma vez que não tem como se separar a história do indivíduo de sua língua. Portanto, este estudo se propôs a entender a realidade e a buscar uma didática intercultural para o ensino da língua portuguesa em uma escola urbana de Boa Vista-RR que atende uma diversidade de alunos brasileiros e estrangeiros, tendo em vista a formação de cidadãos que combatam ideologias excludentes. Os diversos alunos que interagem em situações de aprendizagem nesse contexto nos levaram, enquanto pesquisadora, a buscar um olhar minucioso a fim de observar aspectos da aquisição e da aprendizagem da língua, considerando as diferentes formas em que foram concebidas por eles.

O português ensinado como língua oficial nesse contexto pode ser analisado como língua materna (LM), língua primeira (L1) ou segunda língua (L2), haja vista a diversidade cultural e linguística encontrada na escola foco da pesquisa, bem como nas demais escolas roraimenses. Para a Sociolinguística, muitas mudanças ocorreram na sociedade. Dessa forma, o ensino de língua deve levar em consideração as culturas dos alunos, a fim de motivar o respeito mútuo e a valorização das diferentes linguagens. De acordo com Cezário e Votre (2011, p.152), “além de contribuir para a descrição e explicação de fenômenos linguísticos, a sociolinguística também fornece subsídios para a área do ensino de línguas”.

É preciso atentar para que as práticas docentes de língua portuguesa sejam de valorização das culturas diferentes na propagação de um ensino mais igualitário e de alteridade e que os conteúdos façam sentido na vida dos alunos, para que cresçam com respeito e dignidade. Esses valores, sem dúvida, refletirão na sociedade roraimense, na busca de um lugar melhor para viver.

O objetivo geral desta dissertação foi analisar os desafios da educação intercultural no ensino da língua portuguesa, a partir das diversas culturas evidenciadas na sala de aula do 9.º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Caranã, localizada no Município de Boa Vista, Estado de Roraima. Para tanto, a investigação teve como objetivos específicos: a) investigar qual(is) o(s) desafio(s) que o professor e o(s) aluno(s) enfrentam no desenvolvimento de uma educação

intercultural nas aulas de Língua Portuguesa; b) compreender como ocorre o ensino de língua portuguesa em um ambiente intercultural; e c) analisar como os professores e os alunos superam os desafios das diversidades culturais e linguísticas durante o ensino de língua portuguesa.

Para a comunidade acadêmica, é importante fomentar pesquisas que busquem interpretar a realidade observada, para a valorização da interculturalidade, como forma de combater o preconceito, a partir da promoção da reflexão-ação na prática docente, e eliminar a discriminação cultural e linguística. Além disso, é importante, a partir dos temas abordados nesta pesquisa, produzir e difundir os conhecimentos elaborados pela humanidade a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A educação intercultural no ensino fundamental II (EFII) em Roraima, considerando a diversidade linguística e cultural pode se tornar uma barreira para o ensino da Língua Portuguesa, visto que, nas salas de aula da rede pública estadual de ensino, há alunos de diferentes regiões brasileiras além de imigrantes de diferentes nacionalidades. Esta pesquisa, portanto, está registrada no Comitê de Ética da UERR com o n.º 23195019.2.0000.5621 e foi autorizada pelo Parecer de n.º 3.765.361.

O estudo está dividido em quatro capítulos, assim organizados: O capítulo I apresenta um panorama da História da Educação Fundamental em Roraima para se compreender como ela foi fundamentada, seus interesses e sua contribuição para a formação escolarizada da população local. Aborda também a Educação Intercultural no contexto histórico das políticas educacionais, compreendendo, primeiramente, os conceitos de cultura e identidade para, depois adentrar em interculturalidade. Além disso, trata da Educação Intercultural e das leis e das diretrizes que regulamentam a sua promoção a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular de Roraima (DCRR).

O capítulo II faz uma abordagem da proposta do ensino de língua portuguesa diante da reflexão sobre o currículo, a aquisição e a aprendizagem dessa língua oficial, a Didática das Línguas para o ensino da Língua Portuguesa e, como objeto de estudo, a proposta intercultural no ensino de língua, considerando a diversidade e a contribuição do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) nessa aprendizagem.

O capítulo III discute da metodologia, em sua abordagem, o *locus*, os participantes da pesquisa, o tipo de pesquisa, o método a ser utilizado e a forma como foram coletados os dados para posteriormente análise.

O capítulo IV, traz as análises dos dados coletados na pesquisa. Veremos o perfil dos docentes, a situação de diáspora que a escola vive, a identidade cultural dos alunos e os desafios da implementação da Educação Intercultural para esta realidade analisada. Finalizamos a pesquisa com as conclusões e as referências que nortearam este trabalho.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM RORAIMA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

Este capítulo traz um panorama da Educação Fundamental em Roraima na perspectiva histórica, e os aspectos que influenciaram essa trajetória. Discute também sobre a Interculturalidade, cultura e identidade e, por fim, a Educação Intercultural no Ensino Fundamental, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCR e Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Documento Curricular de Roraima-DCRR.

1.1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO AO ESTADO DE RORAIMA

A trajetória educacional desde o Território Federal do Rio Branco ao Estado de Roraima dependeu muito das demandas exigidas pela população, que talvez justifique a sua oferta tardia e com qualidade inferior a necessária para o desenvolvimento social. Abordaremos como ocorreu a formação desta população e os primeiros passos da educação neste estado novo, chamado Roraima.

1.1.1 Formação Populacional

O Estado de Roraima fica na região norte do Brasil, possui uma extensão territorial de 224.300,506km² e está dividido em 15 municípios, com uma média de 450.479 habitantes. De acordo com Gursen de Miranda (2013), antes conhecido como região do Rio Branco, o município é nomeado como Boa Vista do Rio Branco em 1890. Em 13 de Setembro de 1943, com o Decreto de Lei Nº5.812, criou-se o Território Federal do Rio Branco, desmembrado do Estado do Amazonas, e sofreu posterior alteração em 13 de setembro de 1962 vindo a ser chamado de Território Federal de Roraima. O Território Federal de Roraima, em 05 de outubro de 1981 torna-se Estado de Roraima, um dos mais novos Estados da Federação. Sua capital é Boa Vista que fica acima da Linha do Equador. A população que vivia na capital Boa Vista era de aproximadamente 284.313 habitantes, antes da vinda em massa de imigrantes de

outros países. No censo do IBGE de 2010 era contabilizado em 450.479 pessoas e a estimativa em 2019 passou para 605.761 pessoas (IBGE, 2020)³.

Este Estado faz fronteira com a República Bolivariana Venezuela (N e NO) com 958km; com a República Cooperativa da Guiana (L) com 1.922km; e fronteira com os estados brasileiros do Amazonas (S e O) 1.375km e o Pará (SE) 160km (GURSEN DE MIRANDA, 2013).

Figura 1 - Localização geográfica de Roraima no mapa do Brasil



Esta migração populacional deu-se por meio de incentivo para povoamento desta região no extremo norte do país, como forma de defesa das invasões Holandesas, Inglesas e de outros países. Com proposta de terras, de facilitar a vinda de pessoas de outros estados brasileiros, em sua maioria nordestinos, e com o incentivo da criação de gado para atender o comércio do Amazonas, muitos migraram. Schramm (2013) afirma que a história traz uma homenagem às primeiras famílias vindas para Roraima, que são chamadas de famílias pioneiras ou tradicionais, como desbravadores desta região.

³ Trata-se de uma estimativa, visto que ainda não se realizou o Censo 2020. <HIPERLINK "<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>"> Acesso: 21/04/2020.

Após a abertura da BR 174 ligando a região do Rio Branco a Manaus deu início ao forte fluxo migratório vindo do Nordeste. A formação populacional inicial do Território Federal é bem mista, composta de indígenas desta região, brasileiros vindos de outros estados, em sua maioria nordestinos e estrangeiros (GURSEN DE MIRANDA, 2013).

De acordo com Siems-Marcondes (2017) a história da ocupação não indígena é recente e até 1980 sua população não chegava a 80.000 habitantes. Desde então, iniciou-se um êxodo para Roraima, motivado por pessoas de outras regiões do Brasil à procura de melhores condições de vida. Siems-Marcondes (2017, p.244) ainda afirma que,

Esse processo de ocupação através do incentivo à migração prossegue de maneira ascendente nos anos finais da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, como reflexo das condições econômicas que se agravavam no restante do país. A criação das condições necessárias à instalação do Estado de Roraima abre um expressivo volume de cargos públicos em áreas especializadas que anteriormente eram supridas com equipes transitórias e vinculadas ao governo federal.

Os indígenas que aqui habitam descendem de três troncos linguísticos e se dividem em grupos étnicos distribuídos nas reservas indígenas. Esta população indígena pertencente as “[...] etnias Yanomami (Yanomami, Sanumá, Ninam, Yanomae), dos karib (Ye’kwuana, Ingaricó, Katuenayama, Makuxi, Patamona, Sapará, Taurepang, Wai-Wai, Wamiri Atroari) e do Aruak (Wapichana)” (SPOTTI, 2017, p. 23) e para Santos (2012) também acrescenta outra etnia, os Paravianas, que viveram neste território e não são citados na atualidade, por não terem resistido a colonização.

Embora tenham registros de muitas etnias que viveram ou ainda vivem neste espaço plurilíngue, conflitos sociais gerados por diversos fatores no confronto com os colonizadores culminaram no não uso da língua materna de muitos indígenas, com exceção dos povos que até hoje se mantem mais isolados da cultura dos colonizadores, a exemplo os yanomamis. De acordo com Schramm (2013, p. 53) “A imposição da língua portuguesa em oposição à língua nativa dava maior garantia da formação da identidade do povo como afirmação de sua nacionalidade”. Isso levou muitas populações indígenas a perder o contato com sua língua e tradições.

Os povos que ainda têm sua língua indígena como língua materna são poucos e vivem mais isolados, os demais têm a língua portuguesa como língua materna e a língua indígena como segunda língua. Para Santos (2012, p.34),

Historicamente, ocorreu uma tentativa por parte destas comunidades de não aprenderem a língua do colonizador, mas, aos poucos, essas comunidades foram assimilando a língua do colonizador e hoje muitas delas têm a língua tradicional de seu povo como segunda língua ou até mesmo não utilizam a língua indígena.

Segundo Fleuri (2003) com a Constituição Federal de 1988 vem o marco para as relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas em que se pode assegurar o direito das “comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue” (2003, p.21). Os índios passam a ser considerados como categoria social em extinção e como grupos étnicos diferenciados com costumes, língua, credo e tradições protegidos por lei. Ao Estado fica o dever de proteger suas manifestações culturais e o ensino passa a ser ministrado com características específicas de cada povo além do ensino de sua língua materna. Desta feita, as escolas e o ensino terão suas características específicas, valorizando seus conhecimentos de modo a preparar seus alunos para o contato com outras sociedades.

É possível afirmar que a história desta formação populacional é bem diversificada, que há um emaranhado de culturas entrelaçadas historicamente, permeada por conflitos políticos, econômicos e sociais.

Embora dividam o mesmo espaço geográfico, há culturas diferentes, e interesses distintos, com a presença de fortes conflitos que giram em torno de terras, fortalecidas pela homologação das terras indígenas. Não há um entendimento entre indígenas e não-indígenas sobre a demarcação contínua, que levou a saída de não-indígenas de algumas áreas. A afirmação de estereótipos preconceituosos contra indígenas foi aguçada e se transformou em barreiras sociais.

Hoje temos uma enorme quantidade de estrangeiros imigrantes e refugiados neste Estado, dentre os quais podemos citar os haitianos, venezuelanos, colombianos, guianenses e em menor número de outros países, tais como cubanos, chineses, japoneses. Esta realidade nos apresenta um estado complexo, cheio de

diferentes culturas e conflitos que refletem na escola, que é o campo de pesquisa desta dissertação.

1.1.2 Formação escolarizada

A escolarização deveria atender aos critérios para qual fora criada. Embora a passos muito lentos a educação deveria promover a construção de uma identidade nacional que refletisse a cultura portuguesa, suprimindo qualquer outra contrária aos ditames dos colonizadores. Para Schramm (2013) essa escolarização apresentava aspectos marcantes de construção da identidade da nação.

Em Roraima, as primeiras escolas que se tem registro foram instaladas pelos missionários beneditinos, com o intuito de ‘civilizar’ as populações indígenas, “[...] criar escolas primárias nas zonas habitadas pelos silvícolas, para que estes se adaptassem aos costumes da civilização (NASCIMENTO, 2014, p.93)”. Estas escolas datam de 1909 e permanecem até 1947, e após este período também é ofertado pela União por meio do Serviço de Proteção aos índios (SPI) quando se fixa na região.

A educação indígena para Nascimento (2014) ocorreu entre 1909 a 1947 com a atuação da Missão Beneditina e de 1947 até atualidade com a Missão Consolata. Este segundo período foi dividido em quatro fases: a da escola São Gerardo de Brogma, ofertada aos da região do Rio Branco, região do Surumu (espécie de internato) de 1948 a 1969 com o ensino primário; a segunda fase de 1969 a 1985, quando surge o curso de formação de professores indígenas pela Prelazia; a terceira fase foi de 1985 a 1997, com a expansão do 2º grau. Em 1987 o governo do território cria a primeira escola no Surumu para competir com a Prelazia. E, por fim a quarta fase se manifesta de 1997 em diante com o ensino médio profissionalizante.

A educação indígena para civilização dos povos era indispensável neste momento em que se iniciava a ocupação, visto que os indígenas habitavam toda essa região. O objetivo era que eles fossem úteis no trabalho a serviço dos colonos e da igreja, que também tinha seus interesses e precisavam ocupar a fronteira. Segundo Schramm (2013, p.56) “Isso não representava a intenção de desenvolver a região por meio da escolarização, mas de preparar mão de obra para atender as necessidades de serviços surgidas com a criação dos núcleos urbanos”. Dessa forma, era

necessário educar a população local (indígena) para atender aos interesses econômicos e culturais dos colonizadores.

Como no início da colonização, apesar de muitos anos terem se passado, a ideologia era a mesma, de catequizar e civilizar os indígenas. Nascimento (2014) diz que a educação roraimense nasce sobre a base católica com a filosofia pedagógica orientada pelo ensino da língua portuguesa e do processo de catequização.

A capital Boa Vista, por sua vez, segundo Siems-Marcondes (2017), foi criada em 1890, concomitante aos movimentos nacionais que entendiam que a educação “[...] deveria ser pública, laica e gratuita, há também o registro da existência de professores tidos como mestre-escola”. Ainda sem escolas oficiais, se supõe que a educação era dada por mestre-escola, em residências, pois não há registros de instrução pública.

Em uma pesquisa realizada por Schramm (2013), de narrativas orais da história da educação em Roraima, há relatos de que houve uma pequena escola em 1890 em que o professor era João Capistrano da Silva Mota, conhecido como Coronel Mota, que mais tarde é nomeado superintendente (o primeiro prefeito) da cidade. Diomedes Pinto Souto Maior ao chegar em Boa Vista do Rio Branco em 1905, assume o cargo público de professor e dá continuidade ao trabalho docente de João Capistrano. Somente há registros de escolas a partir de 1945, em que consta nos registros dos marcos históricos da cidade sobre Diomedes Souto Maior como professor. A autora supracitada traz um questionamento que chama de fenômeno intrigante, ao dizer que,

Na construção histórica da educação, referente ao período citado, consiste na inexistência ou raridade de registros sobre os primeiros professores. Contrapondo a isso, nos impressos e registros historiográficos exaltam com muita frequência os políticos, reservando-se às vezes algumas linhas para os agentes da educação (SCHRAMM, 2013, p.56).

A educação no antigo Território do Rio Branco/Roraima iniciou-se muito tardia e, ao ser introduzida tinha marcas da colonização como forma de controle social e geográfico, ofertando um ensino voltado à civilização e adequação ao comportamento português. Para Schramm (2013, p. 56),

Em resumo, a província do Amazonas desenvolveu sua política educacional motivada principalmente pelo ato de “civilizar” os nativos na língua, nos costumes, nos hábitos e maneirismos do colonizador português. Isso não

representava a intenção de desenvolver a região por meio da escolarização, mas de preparar mão de obra para atender as necessidades de serviços surgidas com a criação dos núcleos urbanos. Além disso, era uma forma de prover um contingente populacional fixado à região no sentido de povoar a fronteira para garantir de fato a posse da terra lusa e o Território integrava esta região.

A formação dos núcleos urbanos nunca visou o desenvolvimento social do Rio Branco, mas a proteção contra invasões, com o objetivo de não perder a posse da terra para os países mais desenvolvidos que vinham pela parte norte do país, distante das regiões mais desenvolvidas no restante do país. Na capital as escolas surgem tímidas, enquanto nas comunidades indígenas revela-se mais claramente estas escolas, mas continuando com a finalidade de catequizar.

Para Siems-Marcondes (2017), a missão beneditina, em 1920 alugou uma casa da Prelazia para as freiras da congregação, que ensinavam a educação feminina, onde hoje, no local funciona a atual Escola Estadual São José, e outra que era dirigida por um patrono de jovens, no bairro Calungá, todas na capital Boa Vista.

Com a organização do Território é criada a Divisão de Ensino e, a partir de então, as escolas passam a ser criadas oficialmente. Essa Divisão de Ensino surge em 1945 e foi gerenciada por João Chrysóstomo de Oliveira, que permanece até abril de 1946. São os primeiros registros das ações e, dentre elas está o Plano Geral de Organização do ensino finalizado no mês de março de 1945 por ele e sua equipe, de acordo com Oliveira (1989) *apud* Schramm (2013).

Entre os anos de 1945 a 1949 surgem as primeiras escolas do Território Federal do Rio Branco que são elas: Escola Estadual Lobo D'Almada (Dec.06 de 19/04/1945), Escola Estadual Diomedes Souto Maior (Dec.11 de 20/08/1945), Escola Estadual Indígena Índio Ajuricaba (Dec. 42 de 04/04/1946), Escola Estadual São José (Dec. 48 de 05/06/1947), Escola Estadual Monteiro Lobato (Dec. 89 de 01/04/1949), Escola Estadual Oswaldo Cruz (Dec. 96 de 12/08/1949), Escola Estadual Indígena Nilo José de Melo (Dec. 18 de 10/02/1963), Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo (Dec. 06 de 23/01/1964) e Escola Estadual Indígena Homero Cruz (Dec. 18 de 28/07/1965). Todas estas sob a administração pública estadual (SIEMS-MARCONDES, 2017).

Em momento posterior, acrescenta Siems-Marcondes (2017), veio o período ditatorial e o incentivo à imigração com a abertura de mais 15 escolas para atender a

demanda da imigração de outros estados brasileiros. Assentamentos, abertura de estradas, vagas no serviço público, contribuíram para a expansão do território. Com o aumento considerado da população que em 1950 era de 17.834 habitantes passou, para, em 2000, 324.397 habitantes. Tal aumento populacional fez crescer a demanda necessitando da abertura de mais 20 escolas, em bairros mais afastados, mas não havia professores formados para atender todas as escolas, incentivando a imigração de profissionais de outros estados da federação. Durante este período temporal, os professores que ministravam aulas eram pessoa de outras áreas que não de docência.

Essa dificuldade levou a criação de escolas para a formação de professores para atuar no ensino primário, e estas eram reconhecidas,

Em 1965, no Território Federal do Rio Branco/Roraima, a carência de professores para lecionar no ensino primário ainda era demasiado grande. Desse modo, a criação de uma instituição de formação de professores em substituição ao Curso Normal Regional que havia sido criado em regime de urgência, mas que perduraram por longos quinze anos (1949-1964), propiciou as condições para que houvesse contratações de profissionais de outras unidades federativas, inclusive padres e freiras que faziam parte do quadro de professores não só dos colégios católicos, mas da escola normal e do grupo escolar (SCHRAMM, 2013, p.58).

Por muito tempo ofertou-se uma educação deslocada do que deveria ser seu objetivo, de um ensino para todos e libertador. A cultura educacional que permeava não oferecia nenhuma proposta pensada para essa realidade. Para Schramm (2013) visto não haver professores formados no Território, em 1949 foi criado o Curso Normal (Decreto nº 89 de 1º de abril de 1949), que correspondia ao ensino ginásial e que foi o pioneiro na formação docente em Roraima, com o objetivo de formar Regente de Ensino habilitado para ministrar aulas de 1º a 4º série. Partindo desse pressuposto, compreendemos quão precário era este ensino, que possibilitava o aluno se formar, e em seguida, ministrar aulas para as mesmas séries que acabara de concluir. Salientamos que muitos deles eram menores de idade, contrariando a Lei Orgânica do Ensino Primário em seu Artigo 34,

Decreto- Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946: “O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que haja recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei” (SCHRAMM, 2013, p. 67-68).

Esses foram os primeiros passos da educação do Território de Roraima, com muitas dificuldades, para atender um fim específico que era ocupar e contribuir com a mão de obra nesse território e que traz consigo uma concepção da educação distorcida e não como instrumento capaz de trazer mudanças para a realidade desta nova sociedade. Romanelli (2012) reforça acrescentado que um sistema cultural deslocado de sua matriz pode instalar-se alienadamente, apenas como produto, em meio a outras circunstâncias, gera formas de comportamentos que se apresentam e se transmite por meio de símbolos vazios de significados. A cópia do aspecto meramente formal foi a característica dominante da cultura intelectual transplantada desde a época da colonização do Brasil.

Romanelli (2012) critica este modelo dizendo que, se esta educação para a sociedade visa somente transferir culturas, desconsiderando as circunstâncias locais, esse modelo não obterá êxito, visto que as sociedades são únicas em determinado tempo, pois elas são dinâmicas.

De acordo com Mattos (1958) o ensino formal ofertado chega desprovido de conteúdo social, levando a cultura que deveria estar a serviço da sociedade, como força norteadora e propulsora, para se colocar a margem da vida, dedicada inteiramente ao culto do passado e a conservação dos esquemas mentais ideológicos clássicos e das convenções sociais estabelecidas, que levaram ao divórcio entre a cultura e a realidade social e esta ideia permeia até nossos dias.

Com a migração surge, aos poucos, profissionais da educação habilitados, mas com regime de trabalho temporário, que vão suprimindo a demanda e substituindo os não habilitados. Como este curso de magistério não atendia a necessidade de professores para as escolas do interior a Secretaria Estadual de Educação de Roraima cria o Curso “Magistério Parcelado”, entre outros, através do Centro de Formação do Magistério – CEFAM para professores leigos indígenas e não indígenas, para os profissionais não habilitados e que estavam em serviço.

Em 1992 surge a Universidade Federal de Roraima – UFRR, a primeira universidade no estado. O Instituto Superior de Educação – ISE surgiu em 2001, que em 2006 transformou-se em Universidade Estadual de Roraima – UERR. Em 1993 foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima, antes esta escola técnica era mantida pelo estado e, em 1994, é implantado o curso Magistério em Educação Física, quando

transforma-se, no ano de 2008 em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRR). O IFRR foi criado com cursos de Licenciatura via vestibular tradicional e Licenciatura voltada para professores formados somente em magistério dentre os federais, estaduais, municipais que atuavam nas redes de ensino, pelo convênio com o PARFOR pelo programa da Plataforma Freire (IFRR, 2014)⁴. Outras faculdades particulares passam a compor o quadro de formação inicial dos profissionais da educação em Roraima.

Em 1994 ocorre o primeiro concurso público para provimento de vagas para professores com vistas a atender a demanda regional com o ingresso, em 1995. A partir deste momento a educação no Estado passa a contar oficialmente com profissionais habilitados com no mínimo magistério e com ensino superior nas diferentes especificidades para as escolas estaduais. Para atender a demanda de profissionais indígenas que trabalham nas comunidades indígenas o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR (criado em 2007), oferta os cursos como o “Yarapiari”, que atende às etnias Yanomami, os “Tamí’kan, para as etnias Wapichana, Macuxi e Taurepang, o “Murumurutá”, para os Ingaricós (SPOTTI, 2017, p.44) somente a nível de magistério.

Atualmente em Roraima, existe, na capital, 57 escolas estaduais e no interior do estado 73 escolas distribuídas entre os 14 municípios, com oferta para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Médio Integrado ao Técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e cerca de 255 escolas estaduais indígenas que oferecem desde o Fundamental I até a modalidade EJA em todo Estado. Conta também, aproximadamente, com um quantitativo de 4.160 professores efetivos, 653 professores da União e cerca de 2.311 professores temporários, dos quais 1.513 são professores indígenas e nem todos tem formação. Dentre os professores indígenas ainda existem professores com ensino fundamental, médio regular, Magistério Indígena, superior incompleto e poucos com superior completo (DEB, 2020). Os de nível fundamental em geral são professores de língua indígena e de multidisciplinar (1º ao 5º ano) das comunidades indígenas mais isoladas, como os yanomamis.

⁴ Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional/historico-1>> Acesso: 10/01/2020.

1.2 Educação Intercultural no contexto histórico das políticas educacionais

A Educação Intercultural tem sido tema de muitos estudos e encontros nos últimos anos, mas tem causado muitas dúvidas quanto ao seu conceito e, conseqüentemente, sua aplicação na prática pedagógica. Abordaremos sobre a definição de Interculturalidade e seus aspectos como elemento que contribuem com a aprendizagem.

1.2.1 Identidade

Os indivíduos em geral se organizam e se identificam em grupos, sejam por características físicas, ideias, costumes, raça, língua, entre outros. Parece ser uma necessidade intrínseca ao ser humano se agrupar e compartilhar e, à medida que entra em contato com outros indivíduos, toma para si aspectos que sua subjetividade adota e define-as como importante.

Por isso, ao refletirmos sobre o que é identidade necessitamos ter por base um processo de construção e reconstrução dos conceitos tidos como verdades. Isso requer compreender-se e olhar o “outro” como se olha a si mesmo. Ou seja, olhar o “outro” como a imagem de quem se olha e se interpreta, pois permite a emergência de outra forma de pensamento e de prática social. Esse “movimento flexível de identidades é construído na interação com o outro, dependendo do interesse em assumir uma ou outra com um fim específico” (SPOTTI, 2011, p. 45).

Segundo Cunha (2007, p.34) “identidade é um termo que tem sido tradicionalmente usado para descrever ou interpretar o indivíduo, tal como ele se revela e se conhece ou como ele se vê representado em sua própria consciência”. A partir do contato com as culturas primeiramente da família, onde ele nasce, ele vai internalizando modos de vida, pensamentos, sejam eles morais ou espirituais, e toma-os como se fosse seu, assumindo em sua consciência.

Para Stevens (2007) a globalização trouxe mudanças ao conceito de identidade e não se pode mais ignorar a importância das diversas variáveis como raça, etnia, classe, gênero, opção sexual, crença na formação da identidade do sujeito. Essas mudanças trouxeram para o indivíduo muitas possibilidades para se assumir de

acordo com sua consciência, por que barreiras sociais de certa forma foram sendo rompidas.

Amato (2016) afirma que é importante discutir temas de interesse em um grupo multicultural, a fim de construir a alteridade na compreensão o outro, considerando que as trocas de experiências podem fortalecer a cidadania e construir a cidadania crítica. Somos, de acordo com o autor supracitado (2016, p. 12), “[...] seres sociais, culturais e históricos, ou seja, que somos ‘uma costura de posição e contexto’, logo, parciais e incompletos”. Essa costura ocorre naturalmente em meio ao contato com as diferentes culturas, diferentes interpretações que são dadas socialmente.

O termo multiculturalismo em educação, na perspectiva da teorização cultural contemporânea, segundo Silva (2009), promove a tolerância e o respeito a diversidade. Não que isto não tenha importância, mas nesta perspectiva tem um fim em si mesmo, não contribui com a mudança de consciência para uma sociedade melhor. É preciso muito mais que mudança de comportamento para que as identidades sejam reconhecidas pela diferença.

Nas escolas há um laboratório de identidades que precisam ser trabalhadas para mudar a compreensão de mundo, para agir na sociedade. A proposta pedagógica intercultural é um instrumento que pode ser usado para superação desta realidade, não somente reconhecendo esta diferença, mas trabalhando no sentido de que a identidade e diferença são processos de produção social e são influenciados pelas relações de poder. Para Silva (2009, p.100), “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. É por meio do diálogo entre as diferentes culturas, mediadas pelo professor, no contexto que esta pesquisa trabalha, que serão tratados acerca dos preconceitos formados ao longo da vida, a fim de que aqueles que sejam discriminatórios possam ser discutidos por eles, buscando novas formas de ver o outro.

Visto que a identidade ocorre em meio a interação, ela se caracteriza, de acordo com Woodward (2009, p. 09,10), como “[...] relacional”, “[...] marcada pela diferença”, “[...] sustentada pela exclusão”, “[...] marcada por meio de símbolos”. Ela se dá nas relações sociais, no contato com o outro, momento que se reconhece a diferença, ao se assumir com um ou outro aspecto marcante acarretando a exclusão do outro, por ser diferente. Ao se assumir com uma característica, automaticamente se exclui outras, pois estas características são marcadas por apropriação daquilo que é aceito

pela subjetividade de cada um. Existe uma associação entre a identidade de uma pessoa e aquilo que ela usa, do social e do simbólico, que fazem parte da construção e manutenção de identidades (WOODWARD, 2009).

Essa apropriação dos significados formam a identidade. Para Stevens (2007), a identidade se forma por meio de processos inconscientes e não a partir da dimensão racional do sujeito, visto que há sempre algo fantasiado, imaginário que tenta preencher sua suficiência com o mundo exterior.

A pressão que a sociedade exerce sobre o sujeito influencia na construção de sua identidade, por isso, afirma Woodward (2009), é uma luta que tem causas e consequências materiais. É por meio da cultura que a identidade é moldada, oportunizando ao indivíduo, por meio da subjetividade, a escolha da identidade. As mudanças em torno do conceito de identidade de acordo com Hall (2011) não podemos deixar de fora das discussões sobre a identidade os processos e práticas que tem afetado as populações e culturas, como a globalização, que coincide com a modernidade e, os processos de migrações forçados, que são fenômenos do mundo pós-colonial. A cultura é influenciada pela globalização, que investe forte sobre a economia ocasionando a transformação do padrão de consumo de bens materiais e a imigração de pessoas pelo mundo, movida pelas crises econômicas gerando o que Woodward (2009) chama de identidades globalizadas. As identidades que surgem em situação de migração, são plurais, são construídas em lugares e de lugares diferentes, é uma mescla da história do passado com o presente, caracterizado por condições de desigualdade (WOODWARD, 2009).

Essas identidades como no caso dos imigrantes estrangeiros entre outros, são formadas em diferentes lugares em contato com diferentes culturas, que levam o indivíduo a tolerar a cultura do outro, assimilar ou rejeitar esses aspectos culturais por onde ele passa, sempre voltando a cultura do seu povo como modelo para as demais.

A diáspora segundo Woodward (2009) nos leva a entender que existem identidades que não tem uma “pátria” e que não podem ser compreendidas de uma única fonte. O indivíduo assume várias identidades e estas são mutáveis. Ao assumir uma identidade, o indivíduo busca no passado algo que possa legitimá-la. “A redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento (WOODWARD, 2009, p.12). Ela pode ser de acordo com Silva (2009), nacionais ou biológicas e, todas tem fundamento na cultura. Todas

fazem parte do imaginário, mediante nosso sistema simbólico e convenções criadas pelos homens no meio social, à qual nos apropriamos e assumimos como nossa.

Tratando-se das identidades nacionais, Stevens (2007) aborda que elas “[...] não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas dentro da e em relação a representação”, ou seja, assumimos pelo imaginário, baseados nas histórias do passado que nos são contadas de costumes, triunfos e derrotas e então assumimos como nossa história, nossa nação.

Para Woodward (2009) as identidades são fabricadas por meio de marcações de diferenças. Quando alguém assume uma identidade, automaticamente ele afirma a diferença deixando entender que ele não tem outra identidade. Silva (2009) afirma que é por meio da representação que a identidade e diferença passam a existir, elas não são opostas, são interdependentes.

A subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2009, p.55).

A identidade é expressa por meio da linguagem, carregada de significados de valores materiais, como já foi afirmado anteriormente. Para Hall (2011) essa linguagem se desenvolve em um meio social, no contato com o outro. Nóbrega (2016) diz que a sociolinguística interacional (SI) discute a forma como a sociedade se organiza por meio do discurso do ponto de vista sociológico e linguístico, abordando aspectos da língua, cultura e sociedade em situações de interação.

De acordo com Nóbrega (2016) o conhecimento sociocultural, que faz parte da experiência do indivíduo, molda suas identidades e valores sociais influenciando no comportamento verbal na interação face a face. O que se diz sobre o outro, embora possa ser somente para informar um fato, é inserido no sistema linguístico e de acordo com Silva (2009), pode contribuir para reforçar a negatividade atribuída a identidade. Este aspecto performativo terá significado se for repetível, por meio da linguagem ou da escrita, de modo que passe a ter significado na sociedade.

Os conflitos interculturais tem base nas diferenças culturais, que se manifestam no meio social por meio da linguagem. Ao reproduzir uma ideia aprendida na

sociedade faz- se uso da linguagem e suas manifestações podem estar reforçando a exclusão, fazendo “recortes e colagens”, como diz Silva (2009, p.95),

Recorte: retiro a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem: insiro-a no novo contexto, no contexto em que ela reaparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião, como o resultado de minha exclusiva operação mental (SILVA, 2009, p.95).

Da mesma forma que existem essas repetições de ideias que negativam a identidade do outro, pode haver repetições que podem interromper as identidades hegemônicas. Elas são como combustíveis, se não foram alimentados, apagam. Silva (2009) complementa dizendo que, a identidade e a diferença estão ligadas a relações de poder. É este fato importante e central que o indivíduo precisa compreender, que ele pode escolher sobre o reforço das repetições negativas ou a interrupção deles, criando novas identidades. Para Cunha (2007), se em algum momento da interação dos grupos sociais as diferenças culturais entre eles forem marcantes, esta relação social manifesta-se como um elemento étnico.

O termo etnicidade foi introduzido pelas ciências sociais na década de 60, quando novos países começaram a surgir com a consolidação do processo de descolonização da África e Ásia (CUNHA, 2007, p.31). Para Pieroni, Fermino e Caliman (2014).

As noções de etnia/etnicidade e outras a elas relacionadas, de fato, são construções culturais, mediante as quais um grupo produz uma definição de si e do outro coletivo, determinando “fronteiras” por meio da autoatribuição de uma homogeneidade interna e, contemporaneamente, de uma diferença, a respeito do diferente de si (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.46).

Essas fronteiras estão no imaginário de cada indivíduo que, baseado em suas construções identitárias, exclui toda forma de ser diferente da sua, a etnicidade⁵. São essas barreiras que necessitam ser traspassadas por um pensamento de que embora sejam diferentes as culturas, elas podem conviver harmonicamente, superando seus conflitos e aceitando o outro em sua distinção cultural.

⁵ O cientista social inglês Michael Banton parece equacionar os significados de racismo e etnicidade em termos da alteridade: a etnicidade descreve a nossa identificação, enquanto o racismo se volta para a categorização dos outros. Assim a identidade étnica se constrói a partir da diferença (CUNHA, 2007, p.32).

O sociólogo Max Weber de acordo com Cunha (2007, p. 31), define grupos étnicos como: “[...] aqueles grupos humanos que detêm uma crença subjetiva na sua descendência comum por causa de similaridade do tipo físico ou dos costumes ou de ambos, ou por causa das memórias da colonização ou da migração”.

Seja na escola, em casa, na igreja, em qualquer lugar que o indivíduo caminhe as culturas estão presentes por toda parte e a consciência do indivíduo assimila e se apropria de significados e símbolos sociais e isso ocorre por meio da linguagem. Stevens (2007) diz que a linguagem vem antes do sujeito, é um sistema social, não individual.

As identidades não são fixas, determinadas, elas são históricas, mutáveis, dinâmicas, e diferentes e “[...] essas combinações múltiplas influenciam na formação de novas identidades” (STEVENS, 2007, p. 53), pois “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos as nossas próprias posições (WOODWARD, 2009, p.33)”. Embora elas marquem as diferenças, essas são para identificação do indivíduo, sentimento de pertencimento a um grupo, mas não deve ser apoio para racismo, discriminação, preconceito no sentido pejorativo, pois deve haver um pensamento de que nele reside a beleza no diferente, na diversidade, o outro que merece respeito. Isso deve ser trabalhado como base na formação ética, de respeito pelo que diferente do outro, porque em algum momento “ele” ou “eu” somos o “outro”. Fleuri (2003, p. 31) nos afirma que esta forma de conceber diferença nos põe “[...] face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora”.

Precisamos nos colocar frente ao diferente e sermos desafiados a conscientes desta diferença, tentarmos compreender o outro, não pela minha ótica de pensar que ele deva ser igual a mim, mas que ele é outro ser com cosmovisão e cultura diferente da minha. Fleuri (2003) nos desafia dizendo que,

Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p.31).

O fato de o indivíduo compreender o outro de modo a melhorar as relações entre os diferentes é de grande importância, o que não exige da existência de conflitos, mas se for mediado por meio do diálogo estaremos mais acessíveis a busca por soluções. De acordo com Fleuri (2003),

É sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos (FLEURI, 2003, p. 31).

A educação intercultural deve promover um ambiente em que a interação seja mais real e contínua, em que a cultura do outro passa a ser compreendida dentro do contexto cultural e social, que os valores culturais ou sociais discriminatórios ou que gerem violência sejam confrontados pelos alunos a fim de buscarem o melhor para si e para os outros em sociedade, criando, portanto, um espaço dentro da escola de aprendizagem para a vida.

1.2.2 Cultura

A cultura está permeada de elementos de construção social, que estão atrelados a história do indivíduo. Partimos então de alguns conceitos de cultura para compreender a sua relação com o ensino.

O conceito de cultura que vem sendo discutido ao longo da história da humanidade não está preso a um só significado, pois à medida que o tempo passava seu significado e compreensão de conceito mudava. Laraia (2001, p. 24) afirma que “o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado”. Seus costumes, modo de viver, compreensão de mundo o diferencia do outro, é histórico e social. Para Bhabha (1998, p.20) “[...] é na emergência dos interstícios - a sobreposição e deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou a valor cultural são negociados”.

Nesse sentido, as línguas em contato levam a negociações em um processo de interação entre essas culturas. Bhabha (1998, p.21) afirma que “Os embates de

fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos”. Este ambiente pode promover que estas identidades sejam construídas em processos dinâmicos e contínuos e que mesmo em situações de conflitos sejam capazes de superar os preconceitos. É neste contato entre lugares que as culturas se encontram e negociam. Bhabha (1998) complementa dizendo que é possível nessa passagem intersticial entre as identidades a possibilidade de um hibridismo cultural acolhedor da diferença impedindo a existência de hierarquia suposta ou imposta. Isso porque a fronteira cultural não obedece, necessariamente, a fronteira territorial, nacional.

De acordo com Eagleton (2011, p. 10) “A palavra ‘cultura’, inicialmente do latim ‘*colere*’, pode significar qualquer coisa, desde o cultivar e habitar a adorar e proteger.” Com o passar dos anos, esses significados foram modificando de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade. Geertz (2014, p.213) afirma que “As sociedades, como as vidas, contem suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas”. A forma como a sociedade compreende este significado a leva ter um olhar de inclusão ou exclusão de grupos tidos como diferentes.

Sampaio (2015) considera que é importante entender que cultura deve ser ensinada neste processo, não uma cultura dominante, mas que sejam dos próprios sujeitos envolvidos neste processo. Percebemos que é uma necessidade humana, o respeito pela forma de vida e pelo conhecimento de mundo que os indivíduos adquirem ao longo de sua vida em sociedade, e que esta surge em meio a lutas e rompimento de conceitos preconceituosos e elitistas. Neste sentido, é a memória socializada que difere de povo para povo e não há cultura superior ou inferior senão em uma visão equivocada criada pelas ideologias de classe da sociedade. As culturas são diferentes, não podemos negar, quando observamos o outro percebemos que ele é diferente de nós, porque ele passa a ser analisado pelo molde de nossa cultura, gerado pelo etnocentrismo.

Nossa maneira de situarmo-nos em relação aos outros está construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria nós todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os outros são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc (CANDAU, 2014, p. 38).

Somos levados a analisar os outros a partir da nossa cultura, o que não está errado, pois precisamos ter uma base para toda análise, mas que isto não leve a concluir que uma cultura é superior à outra, mas que é diferente e pode ser compreendida quando percebidas no contexto em que elas ocorrem. Não é tarefa fácil tal compreensão, porém é um exercício que deva ser proposto pela educação intercultural e praticado pelos indivíduos dentro e fora do contexto escolar.

Ao pensarmos a questão cultural no âmbito educacional vimos que, de acordo Candau (2000, p.14), “as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc., dos seus sujeitos e atores”. Esta educação deve ser pautada na ética, no reconhecimento da diversidade dos indivíduos que partilham do mesmo espaço de formação, e que os conflitos mediados por uma consciência de autoafirmação de identidade levem a uma formação crítica e reflexiva.

Por isso, as ações praticadas na escola precisam estar aliadas as experiências cotidianas, visando uma formação ética. Gomes (2008) cita que uma formação baseada na ética levará desnaturalizar as desigualdades levando a tornar-se sujeitos da própria vida e história, se posicionando politicamente com consciência contra quaisquer manifestações discriminatórias e de estereótipos⁶. Já Santos (1996) apud Gomes (2008, p.88) diz que “todos eles, [...] poderão ter a possibilidade de, mediante uma discussão competente séria sobre a questão racial na escola, construir subjetividades inconformistas rebeldes”. Tentar resolver os problemas das desigualdades e preconceitos por meio da percepção intercultural promovida no interior da escola pode levar os envolvidos no processo escolar a que “[...] minimize a cultura estereotipada dos grupos envolvidos” (SAMPAIO, 2015, p. 04), de forma consciente. Pieroni, Fermino e Caliman (2014) dizem que não é suficiente acabar e ser reconhecido como ilegal os atos de discriminação abertamente ofensivos, senão que devemos propor e levar a mudança do pensamento e dos comportamentos, a fim de serem revistos, eliminados e transformados. Essa proposta visa promover uma

⁶ O estereótipo é um esquema abstrato, construído por meio de palavras e imagens emprestadas do contexto sociocultural, o qual, por sua vez, pode produzir ideias e crenças manifestadas pela repetição no encontro com os outros. É a imagem sintética que medeia a relação com a realidade (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 55).

mudança no interior do indivíduo, e que juntos buscarão agir para transformar o seu meio social.

Vale salientar que as culturas contêm elementos essenciais para a sobrevivência, para a manutenção da vida e preservação da natureza. Ao se deslocarem e entrarem em contato com outras, ocorrem trocas que pode vir a enriquecer as culturas. Para Romanelli (2012, p.20) “As trocas culturais, as influencias mútuas são consequências da variedade de culturas existentes e dos contatos entre elas”.

A existência de conflitos pode ser mediada para a promoção, desconstrução de preconceitos e assim agir sobre a ação discriminatória. Pieroni, Fermino e Caliman (2014) dizem existir uma forte relação viciosa entre preconceito e discriminação, pois

O preconceito é uma “imagem” que o indivíduo (ou o grupo) faz a respeito de si mesmo (autoestereótipo) e dos outros (heteroestereótipo), a discriminação é o comportamento prático, mediante o qual se manifesta o preconceito. Quando uma parte acha conveniente estabelecer uma discriminação nos confrontos da outra, cria-se uma imagem desta outra, que justifica, preventivamente, o processo discriminatório (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 57).

Os preconceitos são os primeiros medidores do que podemos gostar ou não. Menezes (2007) faz uma abordagem sobre o conceito de preconceito entendido como pré-conceito, no sentido de significar um ponto de partida, em uma ideia pré-concebida, seja ela intelectual ou emocional. Seria “uma maneira pessoal de ver o mundo que tem sua origem no indivíduo”, não como um “pré-julgamento apressado e inadequado (MENEZES, 2007, p. 106)”, um juízo temerário.

Quando o sujeito tem esse tipo de pré-conceito, quer dizer que ele tem um marco, uma base, um ponto de partida, não um ponto único, fechado, mas que deve ser “[...] um ponto de partida sujeito a revisões para um percurso sujeito a correções (MENEZES, 2007, p. 106)”. A partir dele pode-se estabelecer uma trajetória desta vez consciente, a ponto de se esforçar para compreender os valores e o estilo de vida do “outro”, para evitar o julgamento precipitado. Essa trajetória parte do preconceito, neste sentido apresentado, passando por outros pontos que se forem criticados e reflexionados podem ser modificados. Os preconceitos podem ser questionados e modificados pelo agente cultural.

Para Menezes (2007) é necessário entender o outro a partir do ponto de partida, dos preconceitos, onde o “eu” é a referência, seguido do meu grupo da forma de vida que temos, isso vai determinar a aceitação da diversidade ou a intolerância à diferença. A partir desta compreensão inicia o trabalho para a formação ética, de inculcar valores morais de respeito, da alteridade⁷, de aceitação do diferente, onde vai ampliando as discussões até o entendimento das relações sociais, pois somos forjados nela e por ela.

A educação brasileira sempre se permitiu levar por interesses elitistas, deixando de atender muitos grupos marginalizados, ao longo da história, porém eles podem ser mediados a fim de que haja respeito pelo outro. Para Romanelli (2012) esses choques inevitáveis que ocorrem entre as tradições e as novas demandas da educação levaram a várias crises educacionais nas últimas décadas no Brasil. Muitas discussões ainda hoje no campo educacional, como a educação intercultural, visam mudanças na sociedade, porém é preciso investir em aspectos contra hegemônicos para superar as dicotomias e atender a dinâmica social, na busca de formas de desconstruir estes conceitos e abrir-se a outros que possam trazer novas formas de ser, viver, nas mudanças ocorridas na sociedade.

1.2.3 Interculturalidade

A interculturalidade tem sido muito discutida nos últimos anos e, pelo uso constante da palavra na educação criam-se novas abordagens e deixam transparecer sua intenção de somente integrar, estando livre de ideologias. Baseado neste entendimento é indispensável compreender o seu surgimento e como ela tem sido aplicada atualmente na educação.

Para Candau (2000), nos Estados Unidos surge aproximadamente na década de 1960, a partir dos movimentos sociais das minorias etnoculturais, principalmente negra, que estavam intimamente ligadas a problemática social, política e as relações de poder. Na Europa, nasce no contexto de imigração dos variados continentes,

⁷ “A alteridade foi um conceito que veio da antropologia “[...] é imprescindível a capacidade de se colocar no lugar do outro (alter) ainda que não nos seja possível compartilhar essas formas de viver em sua plenitude (MENEZES, 2007, p.108)”.

criando situações conflituosas nas escolas por causa da presença de estrangeiros, enfatizando a negação da cultura destes povos imigrantes. Para Coppete; Fleuri; Stoltz (2012),

O termo Intercultura, segundo Paola Falteri¹ (1998), vem sendo utilizado pelo Conselho Europeu desde a década de 1980, quando foi decidido tratar a questão da entrada dos estrangeiros nas escolas; também foi adotado como perspectiva unificadora pelas 'educações', as quais, das mais variadas maneiras, focalizam a importância da convivência (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 239).

Na América Latina, por sua vez, manifesta-se com um outro olhar, nas primeiras décadas deste século, que visava a ordem étnica e cultural e necessidades socioeconômicas, referindo-se a presença de dois grupos indígenas: quéchuas e aimarás⁸. Eles propunham o funcionamento de núcleos escolares camponeses que oferecessem duas formações para o trabalho, um agropecuário e outro técnico (CANDAU, 2000). Walsh (2009) corrobora acrescentando que este termo surge em meados dos anos 1990 na América Latina devido à grande diversidade étnico-cultural existente, que visava o reconhecimento jurídico a fim de melhorar as relações entre estes grupos, combatendo o racismo, discriminação e atuando positivamente na formação cidadã e na construção de uma sociedade mais igualitária, equitativa e justa (Tradução nossa). Isso se deu em meio a lutas por direitos dos povos indígenas e afrodescendentes que compartilhavam o mesmo espaço e sofriam com desigualdades e discriminação social. Na história da humanidade as conquistas por terras foram levando povos de uma a outra parte, forçando o contato intercultural.

A interculturalidade manifestou-se em sociedades diferentes e em circunstâncias distintas, porém com mesmo objetivo dar voz aos oprimidos, propondo uma mudança na estrutura da sociedade. Este interesse na busca das mudanças sociais, surge com grupos sociais que lutavam por seus direitos e têm se expandido e aprimorado seus significados para atender estas classes minoritárias, com a promoção do conhecimento científico, atrelado às necessidades locais e construção de uma consciência crítica.

⁸ Ver, MARIÁTEGUI, José Carlos. Peruanicemos al Perú. Peru: Biblioteca Amauta, 31 de Octubre, 1924, p. 154. Povos que viviam no Peru.

Influenciados pela Europa com as mudanças na educação, no Brasil essas reivindicações foram motivadas pelos “[...] movimento feminista e ao movimento negro dos anos de 1980, tornando-se mais intensa nos anos seguintes, quando outros grupos passaram a fazer parte, como o dos movimentos indígenas e das pessoas com deficiência” (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p.234). Somente na próxima década se reconhece a necessidade de políticas públicas para tratar desta diversidade cultural, sempre vinculada a questões de gênero, raça e etnia.

A interculturalidade deve ser entendida em um sentido central, de acordo com Candau (2008), como promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade, onde ocorrem mudanças culturais em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução e, por fim, uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos e promove a construção de um projeto comum que atenda aos interesses de todos.

Estas culturas diferentes, tem características específicas, mas isto não as torna inferior ou superior, porque é particular, singular, é o ser de cada povo. Para Geertz (2014, p.10) “[...] compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade”. É neste momento em que as culturas diferentes se relacionam e não deve haver desvalorização de identidade.

Em uma visão eurocêntrica como pensamento hegemônico, que indica padrão de vida, injustiças são cometidas e podem cegar toda uma geração, desumanizando o ser. E estes discursos neoliberais-modernos não visam romper com as ideologias de dominação, senão de usar instrumentos para se camuflar e permanecer no poder apoiado no multiculturalismo. Para Walsh (2012, p.04),

O reconhecimento e respeito a diversidade cultural se converte em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém de uma vez a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual da interculturalidade ‘funcional’ entendida de maneira integracionista (Tradução nossa).

Este conceito precisa ser analisado, de maneira que não seja reproduzido e aplicado como instrumento de controle social, mas como ferramenta de libertação da dominação e das amarras do neoliberalismo e não podem ser emprestados da cultura eurocêntrica que tenta impor seus ditames negando outras formas de cultura.

As discussões a respeito da interculturalidade são advindas do diálogo estabelecido entre os *Culture Studies* e aos estudos pós-coloniais (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012). Neste amplo debate discutido por teóricos, os conceitos giram em torno dos temas interculturalidade, multiculturalidade, pluriculturalismo e educação intercultural, multicultural e pluricultural. Alguns destes autores conceituam de forma ampla, em um sentido geral, e outros são bem minuciosos dão conta de pormenorizar sua aplicação na educação. É importante salientar que há tendências neoliberais por trás da interculturalidade, pois ela vem atender a interesses que nem sempre visa as minorias.

Influenciados pelo neoliberalismo, os interesses econômicos, os órgãos mundiais também tiveram que promover a inclusão dos excluídos, pela interculturalidade, visto que a globalização favorece a diversidade cultural, a fim de tê-la como instrumento sem perder a essência ideológica.

A exemplo deste conceito de interculturalidade temos o utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura⁹ (UNESCO) de grande influência que estão envolvidas com diversas ações nos países em desenvolvimento, com a proposta de uma educação intercultural na busca pela paz, que promove o respeito, a alteridade, mas que não prevê a participação dos grupos sociais que luta por mudança na estrutura da sociedade, como nos afirma Walsh (2009),

As políticas emergentes do século XXI adotadas pela ONU, UNESCO, em primeiro momento é a educação para o desenvolvimento integral, fruto de um interculturalismo funcional já amadurecido. Chegar a este bem-estar depende dos indivíduos, não da sociedade em si nem tão pouco de uma mudança da estrutura social. Depende da maneira em que as pessoas tomam o controle de suas vidas. Por fim, sua ideia central é que cada indivíduo contribui com o desenvolvimento da sociedade, e que os indivíduos podem chegar a superar os problemas do desenvolvimento limitado. O segundo momento está dentro das novas políticas que tratam de financiar uma educação universal, única e diversa para alcançar a igualdade e incorporar plenamente a diversidade. Assim, em vários países da região começa a estabelecer leis para criar um sistema denominado "Educação Intercultural" (WALSH, 2009, p.08, 09) (Tradução nossa).

⁹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

Os estudos pós-coloniais e estudos culturais tem contribuído para oferecer um norte que não seja somente a integração cultural, com um fim em si mesma, mas que promova uma mudança na base da sociedade, uma transformação consciente, crítica, que dá voz às populações subalternas que sempre ficaram à margem da sociedade. Coppete; Fleuri; Stoltz, (2012) afirmam que

Os autores destacam duas perspectivas teórico-epistemológicas distintas. De um lado estão aquelas que reduzem as relações interculturais às relações individuais, desconsiderando os contextos sociopolíticos de subalternização. De outro lado, surgem perspectivas de interculturalidade crítica que apontam para a descolonização do saber, do poder, do ser e do viver (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012. p.242).

A perspectiva que reduzem as relações interculturais ao indivíduo, reconhecendo o sujeito como responsável não pode trazer mudanças consideráveis, pois não é um projeto de todos os envolvidos, tornando-se individual sem muito efeito para a sociedade. Porém a interculturalidade crítica é uma construção dos interesses do grupo que surgem a partir de diálogos com as diferentes culturas.

Candau inicia a abordagem trazendo a diferença entre multiculturalismo e interculturalismo muito confundidos. De acordo com Candau (2003) esses dois termos são diferentes pois o multiculturalismo é o reconhecimento da presença de diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade. Já o interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre essas culturas diferentes. Não basta somente reconhecer a existência dessas culturas em uma sociedade, mas valorizar e respeitar essas diferenças de modo a promover uma consciência que leve a transformação na estrutura social a partir de projetos que consideram a diversidade.

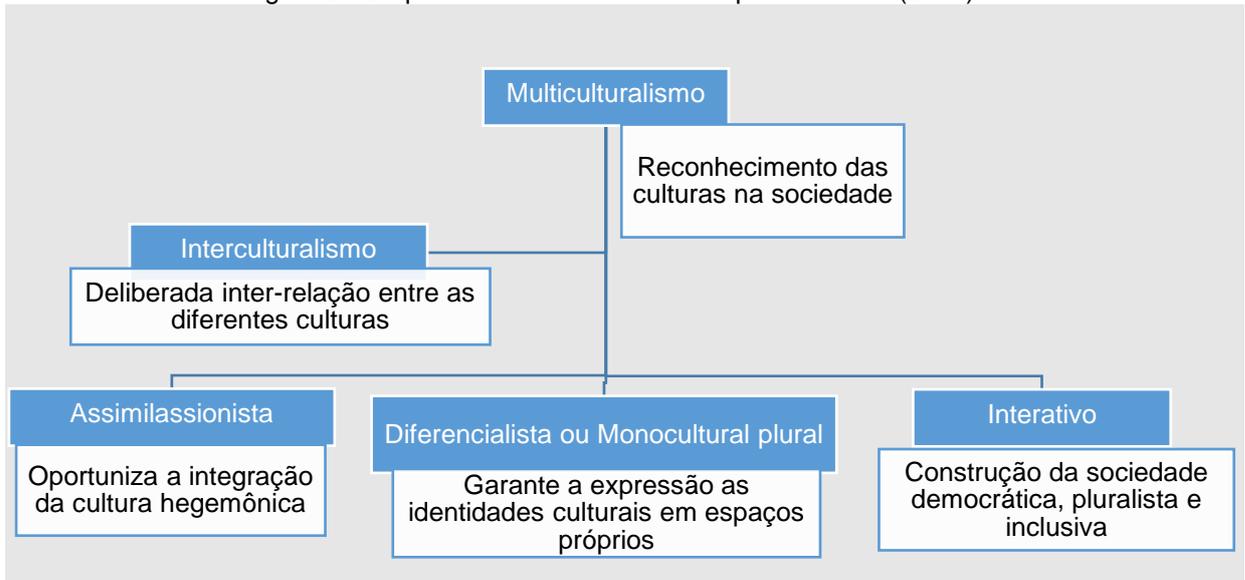
Este multiculturalismo não rompe com as ideologias das classes dominantes, antes promove essa interação cultural de respeito pelo outro, a nível individual, como a intenção de que todos possam fazer parte da cultura globalizada e contribuir com o desenvolvimento da economia, sempre tendo como base a cultura europeia. É possível inquirir ante as próprias ações promovidas por trás desta interculturalidade que é um colonialismo moderno, que impõe aos excluídos condições de se integrar para contribuir com o desenvolvimento econômico. Mouján (2017) argumenta que é necessário reconhecer essa colonização e as novas estratégias do poder que estão nas relações sociais e produções de conhecimento (Tradução nossa). A

descolonização deve ser vista como base para se desvencilhar das amarras desta prisão sem paredes, que leva o oprimido a submissão alienante perpétua.

O multiculturalismo é uma forma de dar voz aos oprimidos, aos marginalizados pela classe dominante, reconhecendo os diferentes indivíduos na sociedade contrariando a ideia de cultura ensinada como modelo, a fim de levá-los a lutar por melhores condições de vida, contudo, ela também pode ser utilizada para reafirmar e manter os padrões ideológicos dominantes vindo a reconhecer as distintas culturas, mas mantê-las ofuscadas pelo padrão. Devemos analisar cada significado a fim de romper com as desigualdades sociais.

Em relação ao multiculturalismo são três as abordagens que se fizeram para esta proposta: “O multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (CANDAU, 2008, p. 20)”. De acordo com a autora (2008) o multiculturalismo assimilacionista, vem oportunizar a integração da cultura hegemônica de todos, sem tocar na matriz social e, conseqüentemente, enfatiza a assimilação e nega a diferença ou a silencia. A outra concepção é o multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural, que garante a expressão destas identidades culturais propondo espaços próprios para livre expressão coletiva, segregando diferentes grupos. E, por fim o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, que oferta um multiculturalismo aberto e interativo, na busca de uma construção da sociedade democrática, pluralista e inclusiva, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Vejamos como Candau estabelece esta compreensão do multiculturalismo e interculturalismo.

Figura 2 - Esquema da Interculturalidade para Candau (2008).



Elaborado pela pesquisadora, 07/02/2020

A interculturalidade segundo Walsh (2009) tem influência dos imperativos econômicos do capitalismo, que levaram a três perspectivas diferentes: a interculturalidade relacional, que faz referência e ao contato e intercâmbio entre as diferentes culturas, bem como tudo que for relativo a elas e que poderiam ser em condições de igualdade ou desigualdade (Tradução nossa). Esta se apresenta de forma mais simples, individual e sem muitos obstáculos ou desafios, sem reflexão ou mudanças na estrutura social, econômica, política e epistêmica. “Em outras palavras, reduzem as relações interculturais às relações individuais, sem considerar os contextos sociopolíticos de subalternização (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p.243)”.

Embora também seja de responsabilidade do indivíduo se relacionar com o outro, ou seja, a importância de lidar bem com o outro em situação de interação, é uma pequena força tentando lidar com a grande engrenagem social ideológica. Este deve ser um projeto de todos os envolvidos, a fim de mudar as relações a partir do espaço da escola e que se expande para além dos muros, tentando mudar o todo.

A segunda interculturalidade segundo Walsh (2009) é a chamada de funcional, que reconhece as diferenças culturais na busca por incluir os excluídos na estrutura social vigente, em um sistema moderno ainda colonial, por meio da promoção do diálogo, integração e tolerância. É chamada de funcional porque atende ao interesse do atual sistema econômico, sem tocar em questões de desigualdade sociais e

culturais, sem criticar as regras do neoliberalismo (Tradução nossa). Do ponto de vista econômico é uma boa estratégia que busca incluir todos no desenvolvimento da economia, gerando lucros.

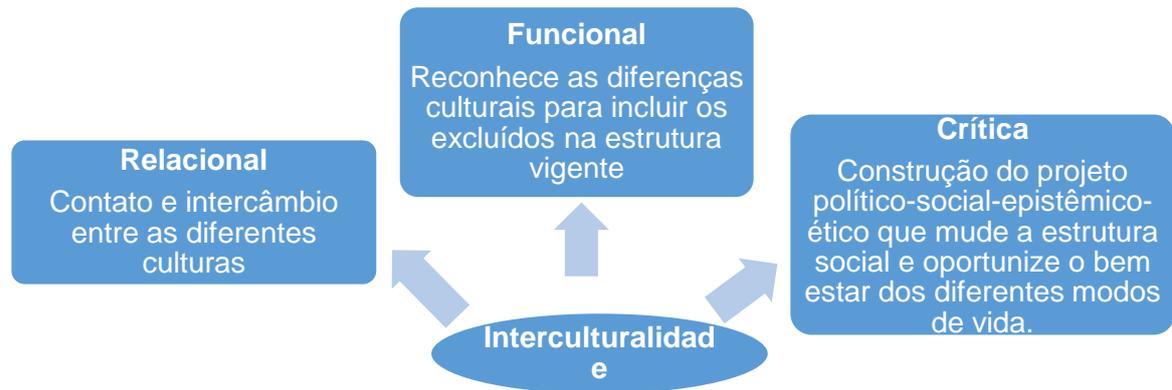
Para Walsh (2009) esta é uma nova estratégia de dominação com vistas ao controle étnico e a conservação da estabilidade social, que impulsiona os interesses do mercado (Tradução nossa). Em suas análises Coppete; Fleuri; Stoltz (2012) corroboram acrescentando que é uma forma de controle étnico que inclui o excluído e mantém estabilizada a sociedade para atender o modelo econômico neoliberal. Está muito presente nas escolas e nas instituições, promovendo a criação de Leis voltadas a atender as reivindicações dos grupos, mas não traz mudanças para o bem de todos, porque não muda as desigualdades sociais, mas isola os grupos excluídos, em que cada um, busca seu interesse.

A terceira delas é a interculturalidade crítica que, segundo Walsh (2012) é uma construção de pessoas excluídas, submissas e subalternas. Também é vista como projeto de construção de outros modos do poder, saber, ser e viver. Nesta concepção, sua principal tarefa é a mudança nas estruturas sociais, e a construção do bem estar, de ser, de pensar, de se conhecer o mundo, de sentir e viver de diferentes modos de vida, isto é, como projeto político-social-epistêmico-ético que parte de uma pedagogia decolonial¹⁰ (Tradução nossa). Para Coppete; Fleuri; Stoltz (2012) esta abordagem representa a reivindicação de povos, grupos que na história da humanidade foram subalternizados, bem como setores de lutas associados em busca de construir uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. Construção do projeto político-social-epistêmico-ético, de todos, que mude a estrutura social e oportunize o bem estar dos diferentes modos de vida, que rompe com o modelo moderno-ocidental e colonial¹¹.

¹⁰ A pedagogia se entende além do sistema educativo, de ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sócio-político produtivo e transformativo assentado nas realidades, subjetividades, história e luta de pessoas, vividas em um mundo regido por sua estruturação colonial (WALSH, 2009, p.140) (Tradução nossa).

¹¹ Estrutura até agora permanentes – que mantem padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isso a que me refiro quando falo de descolonialidade (WALSH, 2009, p.138) (Tradução nossa).

Figura 3 - Esquema da Interculturalidade de Walsh (2009).



Elaborado pela pesquisadora- 23/05/2020

A abordagem que a autora supracitada defende para uma solução das desigualdades sociais é a interculturalidade crítica, apoiada em Paulo Freire e Fanon¹², que visa a mudança da estrutura social, pois é um projeto bem amplo e complexo, visto que existem muitos interesses neoliberais que são contrários a esta ideia.

No Brasil influenciadas por estas mudanças, foram criadas algumas leis com a proposta de inclusão social como cita Coppete; Fleuri; Stoltz (2012),

No campo normativo, várias leis foram sancionadas, tais como a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país; e a Lei n. 11.645/08, que insere a questão indígena nos currículos escolares. Em relação ao Ministério da Educação (MEC), criou-se no ano de 2004 uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de articular o tema da diversidade nas políticas educacionais, entre outros (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p.233).

Estas Leis foram criadas para atender uma nova necessidade, a inclusão dos excluídos na sociedade, porém não é com a intenção de promoção de um ambiente propício para a interação que busca atender os interesses de todos os envolvidos senão que este novo projeto atenda aos interesses do neoliberalismo, pois embora aparentemente se proponha que se trabalhe nas escolas fatos históricos dos afrodescendentes e indígenas, não se concebe uma formação epistêmica, social,

¹² Frantz Omar Fanon foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana. Fortemente envolvido na luta pela independência da Argélia, foi também um influente pensador do século XX sobre os temas da descolonização e da psicopatologia da colonização. Fonte: <https://citacoes.in/autores/frantz-fanon/>.

histórica e ética. Vemos muito bem claro a proposta da ONU para a educação intercultural por todo o mundo, como uma proposta para o indivíduo que integra, tolera e interage melhor com o outro. Citada por Carneiro (2001, p.78) apud Pieroni; Fermino; Caliman (2014, p.24, 25) reconhecida pela ONU, estas são sugestões estratégicas para atuar em projetos interculturais:

1- A implantação de projetos educativos interculturais, para promover uma cultura da paz. A educação intercultural tem de reorientar as verdadeiras prioridades para valores e atitudes. Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar o patrimônio cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, resistir ao autocentrismo cultural, combater o sectarismo cego, libertar-se de preconceito e de dogma redutor são tarefas ingentes da educação moderna.

2- A educação para os valores da interculturalidade: no ensino das Línguas, da História e da Geografia; na formação pessoal e social; na educação religiosa. Os sentimentos de tolerância não são inatos nos indivíduos. Eles são desenvolvidos a partir de um compromisso inteligente e ativo, com base em valores universais que se adquirem ao longo de uma vida de formação. Esses valores, uma vez interiorizados, levam as pessoas ao reconhecimento de sua “pobreza” perante a variedade do outro.

3- A tolerância ativa: a cultura da paz é diferente de uma tolerância não relativista. A tolerância não pode ser entendida como um convite à indiferença. A tolerância ativa é aquela que procura o outro como projeto de vida, partilha com o outro, sem olhar fronteiras de raça, de condição, de língua, de etnia ou de religião. Do mesmo modo, não se confunde tolerância com relativismo. A tolerância não é incompatível com o sentimento de pertença, ao contrário, a pressupõe (nação, cultura, história, crença)

Ao observar tais propostas é possível notar que o foco é o indivíduo, ele torna-se responsável por esta relação, pois precisa deixar mudar suas atitudes frente ao outro. É possível que a interação entre os diferentes neste aspecto analisado possa promover um ambiente melhor, mas as desigualdades sociais continuarão as mesmas, a discriminação serão todas repetidas, por que não foi um projeto de todos os envolvidos e a motivação não foi de buscar e lutar pelos direitos de todos, e mudar a realidade de todos. Não é uma mudança estrutural na sociedade, a fim de beneficiar estas raças que tanto foram vitimadas no período colonial até hoje, mas uma espécie de barganha, do tipo que dou a você o reconhecimento na sociedade porque eu me preocupo e você contribui com o desenvolvimento da economia.

Para Paulo Freire (1978) a formação do aluno deve ser vista como uma superação dos ditames propostos pelos órgãos responsáveis pela educação que muitas vezes luta de forma contrária a emancipação e autonomia do indivíduo que vai questionar a estrutura frente a realidade social.

O importante, na verdade, num tal trabalho com o povo, é o exercício daquela postura crítica diante da realidade, em que esta começa a ser tomada, cada vez mais rigorosamente, como objeto de conhecimento, na análise da própria ação transformadora sobre ela (FREIRE, 1978, p. 29-30).

Nesse sentido, a consciência política é a partida para essa tão visada promoção da transformação da sociedade, visto que deve trazer mudança a estrutura social, como ato pedagógico- político que buscam relações sociais justas e mais igualitária. Essa consciência precisa ser inculcada desde a formação dos professores, a fim de que ela se manifeste na formação dos alunos, ou seja, uma formação para a compreensão da desumanização que existe, motivados por interesses neoliberais e contra a tudo que interfere na educação, e para Apple (2006) os educadores podem vir de forma real, continuamente, deixar que os valores ideológicos atuem por meio deles. Walsh (2009) salienta que,

Este problema pode ser observado, entre outros âmbitos, na produção de textos escolares, na formação de professores e nos currículos usados nas escolas. Na formação docente, a discussão sobre interculturalidade se encontra em geral limitada ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Na classe, a aplicação é, no máximo, marginal (WALSH, 2009, p.06) (Tradução nossa).

A superação desta hegemonia¹³ deve ter abalo em sua estrutura, a partir de práticas primeiras na educação e em todos as propostas que estão atrelados a ela, nos campos da formação dos docentes, elaboração de currículos, ferramentas pedagógicas, projeto político pedagógico, planejamentos, didática, enfim, de modo a levar a consciência crítica para a partir do micro alcançar o macro que são as estruturas políticas, econômicas e sociais. Apple (2006, p. 146) corrobora com o pensamento que,

Uma defesa consciente de uma perspectiva mais realista sobre a dialética da mudança social e o seu ensino contribuiria, sem dúvida, para preparar os alunos com os instrumentos políticos e conceituais necessários para lidar com a densa realidade que devem enfrentar (APPLE, 2006, p. 146).

¹³ “O conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder (APPLE, 2006, p.129)”.

Os educadores precisam analisar suas práticas a fim de não permitir que valores e compromissos atuem por meio deles de forma a reproduzir essas ideologias de classe, mas que se posicionem conscientes que o currículo é indispensável na implementação da interculturalidade que tem implicações positivas na formação de cidadãos críticos para serem atuantes na sociedade moderna.

Candau (2003) cita que para Zúñiga Castillo e Ansión Mallet, a interculturalidade se transforma em dois princípios: o chamado normativo pessoal que supõe a promoção do diálogo no interior do indivíduo entre as diferenças culturais a que se expõe e, o princípio social, que orienta processos baseados no reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, a fim de promover uma relação dialógica e igualitária entre diferentes pessoas e grupos. A interculturalidade deve ser ensinada e motivada pela escola, mas também deve ser almejada pelo indivíduo, a fim de que juntamente com o reconhecimento dos direitos e a lutas contra qualquer discriminação possam adentrar novos caminhos em busca do diálogo entre os diferentes numa promoção de igualdade e justiça social para todos.

É importante compreender que essa busca do conviver com essa diversidade é resultado de lutas de grupos minoritários, que resistiram e se opuseram contra a homogeneização social e buscaram afirmar suas identidades. Não se trata somente da busca pela paz, mas como alguns autores dizem, a exemplo de Nascimento (2014) e Walsh (2012), entre outros, porque o que se busca é igualdade de direito, respeito e alteridade, e para obtê-la vai ter que incomodar alguns. Por isso, para Nascimento,

Se hoje podemos perceber e conviver com essa diversidade é devido à resistência de muitas sociedades que ao longo de todo um processo histórico combateram a política homogeneizante imposta pelos estados nacionais, e se construíram historicamente a partir de sua multiplicidade étnica e cultural, formando assim, as sociedades multiculturais (NASCIMENTO, 2014, p.38).

Gomes (2008) concebe que a orientação ética da relação pedagógica pode levar a importância da valorização do sujeito e ao questionamento sobre si mesmo e seus preconceitos, dispostos a uma transformação mental ao visualizar e reconhecer as belezas das diferenças e de forma a combater os preconceitos existentes nesta relação de poder. É de suma importância que a proposta intercultural assuma novos olhares e acompanhe as mudanças sociais, de modo que não fique engessada no

tempo, mas que promova uma formação autônoma e crítica da realidade social injusta, que nega as identidades e hierarquiza as culturas. Walsh (2009) argumenta que,

Por isso, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p.12,13) (Tradução nossa).

A educação intercultural deve ter apoio de uma pedagogia crítica aliada a um currículo que promova respeito e alteridade pelo outro, rompendo com práticas discriminatórias e que proponha conteúdos que sejam significativos e que contribua para a formação como cidadão participativo da sociedade.

Nesse contexto, a escola é um espaço de disseminação do saber e onde as diferenças, sejam elas culturais, étnicas, linguísticas, sociais, etc., se encontram e interagem. Para Coppete; Fleuri; Stoltz (2012) a educação intercultural sugere aos alunos que aprendam e se habituem a ver de um modo distinto do comum, convergindo esta aprendizagem em mudanças cognitivas, emocionais na compreensão do outro, de como pensam e sentem, e neste novo olhar estejam mais conscientes de suas próprias raízes culturais.

Para Walsh (2009) a interculturalidade crítica pode ser entendida como processo, projeto e estratégia que visa a construção de relações de saber, de ser, de poder e da vida mesma distintas umas das outras (Tradução nossa). Este projeto não pode partir de um indivíduo somente, deve estar no imaginário de todos, com o intuito de que tenham a mesma disposição e consciência para que alcancem efetivamente todos os níveis da sociedade.

O papel da escola neste desafio é esta formação para uma consciência crítica de compreensão e reflexão de sua atividade dando-lhe outro significado, e dos fatos que os cercam. Para Freire (1978) é preciso estar junto com o povo para saber seus níveis de conhecimento e, a partir deles desafiá-los a refletir criticamente sobre sua atividade prática, sobre suas motivações, organizar seus achados, a fim de levá-los a superar o senso comum sobre os fatos por uma rigorosa apreensão e a explicação

dos mesmos. Por isso a escola não pode se omitir de buscar em superar as ideologias que estão no seu interior para promover a desalienação e a busca por transformação social. Walsh (2009, p. 04) conclui afirmando que,

E é por isso mesmo que a interculturalidade deve ser entendida como desígnio e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica, assentado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente diferente. Uma transformação e construção que não se detém no enunciado, no discurso ou na pura imaginação; pelo contrário, requer agir em cada instância social, política, educativa e humana. Porém, antes de explorar com um pouco mais de profundidade a interculturalidade como projeto político e de sociedade, vejamos os antecedentes passados e presentes do termo e conceito no campo educativo (Tradução nossa).

Assim, a interculturalidade crítica pode realizar muito bem este papel, como instrumento para tirar as “vendas dos olhos” e propor um espaço de discussão da realidade. Porém, para que tenha efeitos promissores todos precisam estar envolvidos e comprometidos com o eixo central das diferentes culturas, compartilhando um mesmo espaço assumindo identidades culturais como marcas e, ao mesmo tempo como enriquecimento humano e social e os conflitos precisam estar sendo mediados pelo diálogo.

1.2.4 Educação Intercultural no Ensino Fundamental

A educação é uma chave para a libertação, nela estão intrínsecos elementos que contribuem para a posicionamento consciente da autonomia e cidadania efetiva. Na história da educação, como já foi tratado anteriormente, pouco se contribuiu para evitar a legitimação das ideologias dominantes, senão somente para a manutenção das desigualdades sociais. Piletti (1990, p.11) corrobora afirmando que “[...] cabe à educação papel importante na disseminação da ideia de que esse mundo só será possível mediante o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, em qualquer circunstância em que ela se encontre”.

Desde a colonização a educação foi voltada para a submissão, obediência e, frente a estes interesses muitos grupos foram marginalizados como os indígenas, negros, mulheres e pessoas de baixa renda. Como diz Aranha (2006), quanto aos indígenas, o objetivo era a redução, que eles seriam reduzidos à Igreja, dando-lhes

vida civil, remediando-os, quando sua 'irracionalidade' dava lugar a um viver em um espaço urbano, passando a não serem mais considerados como 'feras'. No Brasil, era necessário que se assumissem mudanças de concepções e de prática pedagógica, a fim de tentar transformar e oportunizar maior amplitude formativa para os alunos, de modo a incluí-los neste processo educativo. Candau (2008, p. 17), afirma que,

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro- descendentes (CANDAU, 2008, p. 17).

Nesse sentido, os aspectos da interculturalidade no contexto educacional brasileiro dão seus primeiros passos devido algumas influências teóricas, porém não com esta perspectiva intercultural que temos hoje. De acordo com Santiago; Akkari; Marques (2013), foi com Paulo Freire, em 1950, que inicia a defesa e valorização do "conhecimento de mundo" dos alunos na alfabetização de adultos e, a partir desta, a atribuição da dimensão cultural ao método de sua autoria. O espaço de aula era visto como 'círculo de cultura' afirmando uma não hierarquização das culturas dos alunos. O aluno passa a ter voz em sala de aula ao trazer seu conhecimento de mundo e não mais apenas a receber uma educação bancária.

A escola, neste entendimento, deve ser um espaço de contemplação das culturas, de compreensão da realidade social, de que as relações na sociedade têm uma justificativa, que atende a interesses particulares e não coletivos. A partir deste reconhecimento de que a experiência cotidiana do aluno importa e, que a partir dela é possível tecer novos conhecimentos que vem ser a chave para a aprendizagem efetiva, aprendizagem para a vida, para a cidadania.

Para Santiago, Akkari e Marques (2013), em 1970, a Nova Sociologia da Educação (NSE) faz uma análise do índice de reprovação, contrapondo a ideia de que a linguagem e a cultura dos estudantes das camadas populares, era deficiente e inadequada. A NSE concluiu que havia diferenças culturais e a deficiência no espaço escolar devido as desigualdades dos grupos sociais elitistas. Essa diferença sempre foi uma marca forte deixada na história brasileira, que contribuiu para manter o *status quo* que mantem a estrutura social intocada.

Em 1980, o movimento de renovação do currículo e democratização da escola, no Sudeste e Sul do país é impulsionado pelas eleições de governos opositores do militarismo. Esse movimento tinha como intenção primordial melhorar a qualidade do ensino e reduzir o índice de reprovados e da evasão das classes populares. Estavam em comum acordo com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Popular para o benefício da educação das camadas populares, embora discordassem dos conteúdos que seriam ensinados, (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Alguns movimentos ao longo da história resistiram para que se mudasse a educação. Foram alcançados alguns objetivos, mas ainda permanecem uma oposição que mantém o poder e impede que a educação ultrapasse os limites deixados pela classe dominante.

Os resultados almejados eram o de aumentar a quantidade de aprovados, reduzir a evasão escolar e índices de reprovação, mesmo que a aprovação significasse a alfabetização funcional, que o mantivesse alheio aos seus direitos como cidadão, que se resumisse a ler sem entendimento, sem compreensão das relações sociais desiguais, reforçando a manutenção da alienação.

Já em 1990, o pós-modernismo e pós-estruturalismo influenciaram para que houvessem reformas curriculares com temas, que atentassem para a,

Relação entre saber e poder no currículo, a transversalidade no currículo, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar como redes, o currículo como espaço de construção de identidade, o currículo como prática de significação, a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo, o multiculturalismo (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 13).

Neste sentido, Feldmann, Hage e Pereira (2015, p. 19) lembram que o currículo é uma “[...] construção epistemológica e social do conhecimento, concretizado em espaços educativos e vivenciado em movimentos de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes”. Muitas mudanças foram propostas no papel, mas a educação precisa mais do que isto para se efetivar, se faz preciso processos mais amplos e em diversos setores, no papel do Estado, da escola e na prática do professor, que está na execução das propostas de ensino e aprendizagem.

Para Coppete; Fleuri e Stoltz (2012) essa interculturalidade, no plano educacional, é um projeto que objetiva a intervenção nas mudanças induzidas quando

os sujeitos culturais estão interagindo e que promova comportamento e atitudes abertas ao confronto e se busque processos que integrem estas culturas. Este projeto deve alcançar a todos os envolvidos na missão da escola, para que todos conscientes possam atuar nesta promoção da interação e aprendizagem para a vida.

Na escola as diferentes culturas se encontram, movidas pelo deslocamento dos indivíduos e, dentro deste espaço o ensino está intrinsicamente ligado à cultura e nestes processos culturais surge o estranhamento. Para Mendes (2010) a língua é instrumento social e se for dissociada da cultura traz imposição ou invasão, pois ela simboliza uma realidade cultural, símbolo que marca as identidades sociais.

Ao lidar com os diferentes grupos existentes é necessário que a escola rompa com padrões homogeneizador e padronizador, resultando na oferta de um ensino em que o aluno se veja como protagonista de sua aprendizagem, sendo respeitado e que possam afirmar suas identidades livremente.

De acordo com Bhabha (1998) [...] “devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em que algo está fora de controle, mas não está fora da possibilidade de organização”. Embora não seja interior ao homem a aceitação da cultura diferente, é possível uma mudança de direção que oportunize a interação, promovendo a valorização das culturas e igualdade de direitos, de forma crítica.

A esperança na transformação tem que fazer parte do papel da escola como instrumento de luta. Para Barros (2009, p. 113) “A escola não detém o saber, mas ela tem o poder da seleção do conhecimento, da cultura, da ideologia que quer propagar”. Pensar na impossibilidade de mudanças leva a manutenção do “status quo”, e impede que haja mudança de estado que leve a discussões e desacomodação do pensamento engessado.

Candau (2000) em sua afirmação sobre a escola, diz que ela precisa ser reinventada. A escola não pode mais reafirmar esse discurso que padroniza a cultura, mas é urgente que haja essa consciência de aceitação dos diferentes grupos e que deve promover uma interação entre eles e que contribua para o processo ensino-aprendizagem e a formação para a cidadania.

A escola tem sido incitada pela proposta de transformação da prática pedagógica a fim de contribuir com a aprendizagem dos alunos, mas poucos tem se mostrado aberto para discussões sobre a temática. Essa consciência crítica tem que

ser trabalhada primeiramente com os educadores e a partir dele a ideia se dissemine a fim de alcançando toda a comunidade escolar.

Para Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p.249) a perspectiva intercultural, quanto aos processos de formação de professores, “[...] pressupõe buscar maneiras de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e o acesso a outras realidades culturais”. A escola não pode mais oferecer a educação firmada em parâmetros excludentes que preparam somente para testes de caráter eliminatório, visto que a sociedade muda, como também mudam as necessidades dos atores que vivenciam a educação.

Outro fator importante nesse contexto, são os deslocamentos que originam o hibridismo social e a escola está em crise sem entender como reconhecer as diferentes culturas e de como levar os alunos a reafirmar sua identidade. Para Candau (2003, p. 29), “[...] a escola não está preparada para lidar com o aluno diferente do idealizado e as manifestações das diferenças, são ainda bastante desestabilizadoras da cultural escolar”.

A perspectiva de uma educação intercultural, favorece não somente o reconhecimento destas diferenças, mas, a interrelação entre essas culturas a fim de se entender a sociedade. A interculturalidade crítica, a qual segue a proposta deste trabalho, de acordo com Candau (2016, p. 08,09), “[...] promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça- social, econômica, cognitiva e cultural”.

Estas novas práticas trazem um novo olhar por parte da escola, que oportunizará situações de valorização das culturas dos alunos, de ter suas identidades reconhecidas em um ambiente de aprendizagem que promova o respeito, conhecimento e valorização da própria história, a tolerância uns para com os outros e a compreensão, reflexão e crítica das relações sociais.

A educação intercultural para Fleuri (1999), tem que ser intencional para motivar esta relação dos grupos diferentes e seus objetivos devem ser comuns a todos. Este projeto educativo deve ser capaz de motivar esta relação e, na prática educativa essa relação é considerada como modos próprios de cada grupo ver e interagir com a realidade, e é dada ênfase a esses sujeitos pois são eles que criam e sustentam as culturas.

De acordo com Hernaiz (2009) interculturalidade é a política educativa que busca transformar as relações sociais, cultural e linguística partindo de uma premissa de equidade, de pertencimento e de relevância no currículo escolar. Este fenômeno social, de encontro de povos, a ser observado é latente dentro das escolas e deve-se ter um olhar cuidadoso para não sermos levados a evidenciar uma ou outra cultura. A interculturalidade é um projeto político epistêmico da escola que se vale desta interação entre as culturas dos discentes e docentes, que são diferentes e devem ser destacadas nos conteúdos e propostas escolares.

Na escola é possível observar como as diferenças podem mudar os espaços educativos em locais de enfrentamentos sociais muitas vezes invisíveis. Candau (2012, p.239) afirma que “[...] devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade”. Partindo deste entendimento, vamos analisá-lo dentro da educação, mas especificamente no ensino da língua portuguesa, onde se encontram vários atores diferentes.

Na escola temos uma gama de pessoas distintas que estão em busca de um ensino de qualidade e, é dentro deste espaço permeado de ideologias da classe dominante, que temos o compromisso de atender as diversas necessidades de aprendizagens. Sabemos que a escola não é neutra, ela foi pensada e atende a interesses particulares de uma classe que, por meio da ideologia, segrega pessoas e as destina precocemente ao mercado de trabalho. Apple (2006) faz alusão de que historicamente a ideologia foi vista como um tipo de consciência falsa que distorce a realidade social para atender a interesses de classe. Podemos perceber que não é algo novo, mas sua força é tanta que se perpetua até nossos dias.

Para Severino (1986) o conceito de ideologia corresponde a verdades e valores tidos como universais, mas que de fato atendem a interesses particulares. Neste mesmo sentido, Freire (1996) corrobora com o conceito de que a ideologia está diretamente ligada à ocultação da verdade dos fatos e, o faz por meio da linguagem para penumbrar a realidade e nos faz míopes para não enxergar como realmente é. As ideologias atendem aos interesses particulares e não de grupo, por isso devem ser combatidas com uma contra- ideologia.

A educação nesses moldes, servia como um mecanismo excludente para reproduzir e legitimar o poder e organização da classe dominante, porém, em contrapartida à educação, segundo Severino (1986), para desconstruir paradigmas

equivocados e ainda aguçar a consciência dessas mesmas classes, ampliando uma visão mais crítica que reformule essa realidade. Entretanto, esta ação deve ser planejada e executada criticando à realidade socioeducacional, as desigualdades, os conflitos e suas origens. Isso não significa que a escola, embora houvesse sido pensada para a reforçar as desigualdades, não possa tornar-se instrumento de luta e exercício de cidadania.

De acordo com Saviani (2009, p.65), “a educação não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre o sujeito da prática”. É um processo possível, mas que exige uma mudança de direção. Para Piletti (1990), o “indivíduo e escola, escola e sociedade não são entidades estanques, que se desconhecem, mas dinâmicas, cujo desenvolvimento depende das relações que mantem entre si”. A educação intercultural deve ser um projeto de todos os envolvidos, a partir da mudança de consciência que os tira da inércia.

Devido a esta realidade, os educadores têm um papel importante neste processo de rompimento das ideologias, pois para Severino (1986, p.100) “[...] eles poderão atuar de modo a fazer da sua ação educativa uma ação transformadora”. Neste espaço de vários atores é importante que todos possam estar envolvidos e convictos do mesmo objetivo, visto que todos serão afetados diretamente enquanto as ideologias se perpetuarem. O docente em sua tarefa, não deve somente ensinar conteúdos, mas como diz Freire (1996), “[...] tem que ensinar a pensar certo”, criticando e refletindo sua aprendizagem se aquilo tem relação com sua vida diária.

A cultura ganha vida somente nas relações sociais, então se houver a manutenção de suas ideologias ela perdurará, mas se propormos o rompimento e superação ela é capaz de ser reconstruída. Aranha (2006) diz que a visão etnocêntrica europeia propagada nas colônias era de desprezo pela cultura popular, que impôs como marginal a cultura indígena e negra, condenada a expectativa homogeneização.

Piletti (1990) reforça a ideia de que os alunos devem ser ensinados a auto educar-se e não apenas receber educação e o conhecimento como produtos prontos e acabados e imutáveis, onde estes recebem o conteúdo e o reproduzem sem nenhuma reflexão. Somente desta forma, a educação será eficaz e integradora. É preciso recuperar a noção de educação integral, onde o homem obtém formação permanente englobando as contradições do mundo ao seu redor. Assumindo essa

reponsabilidade a educação formará alunos conscientes que criticam e refletem suas ações para o efetivo exercício de suas cidadanias.

1.2.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e seu novo texto, dado pela Lei 9.394 de 1996 sempre foram permeadas de discussões e de interesses de diferentes classes, que por muito tempo impediram que o ensino fosse cumprido na íntegra. Faremos a seguir, uma breve discussão sobre essas duas Leis e a proposta da valorização da cultura dos alunos na educação brasileira.

Previsto na Lei 4.024, o ensino primário visava o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, bem como sua integração ao meio social e físico. O currículo era composto por três partes, sendo uma nacional, que se compunha de disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação: português, história, geografia, matemática, ciências e educação física; uma regional, que também abrange disciplinas obrigatórias fixadas pelo Conselho Estadual de Educação dos Estados (CEE) e a outra parte própria dos estabelecimentos, escolhidos pela escola a partir de uma lista disponibilizada pelo Conselho Estadual de Educação (PILETTI, 1990).

É possível observar que havia uma pequena abertura para que se trabalhasse aspectos regionais e das instituições de ensino, embora fosse sempre controlado pelo Conselho Estadual de Educação, a fim de reconhecer as diferenças existentes nas diversas regiões do Brasil.

Na Lei 9394/96 (BRASIL, 2005) em seu Art. 26 diz que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2005, p.22).

Este artigo manifesta em seu parágrafo 1º que este ensino deve abranger os estudos da língua portuguesa e da matemática, entre outros quesitos, a realidade social e, no segundo parágrafo promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Vale

salientar que a questão cultural está colocada em um plano conceitual amplo. Esta orientação é a que mais se aproxima sobre o como deve ser os incentivos para uma educação que valorize as culturas.

A LDB (BRASIL, 2005) também indica que o ensino dos conteúdos nas disciplinas de educação artística, literatura e história, abordem o ensino da história e cultura afro-brasileira e a cultura indígena. É necessário, portanto, uma interpretação mais aprofundada desta indicação, de maneira que não se reduza as datas comemorativas, mas que estes povos conheçam sua história de luta, de conquistas e valorização das identidades a partir de uma formação cidadã ética.

É muito recorrente essa ideia de trabalhar a cultura dos alunos, em cumprimento a Lei, abordando datas comemorativas e folclore, e interpretá-las como uma forma de lembrar a cultura dos povos afrodescendente e indígenas. Como se a data fosse lembrada um dia e fosse trabalhado o respeito como um dia de ação, além do que o docente precisa conhecer sobre aspectos históricos e suas influências na sociedade. Um dos professores entrevistados nesta pesquisa afirmou falando sobre as diferentes culturas encontradas na sala de aula: “[...], me refiro aos brasileiros, aos negros e indígenas...”. Tal afirmação, embora se saiba que o país é formado pelas três raças, considera o negro quilombola e o indígena como não pertencente ao Brasil, não são brasileiros, essa é uma afirmação discriminatória, é uma herança da colonização impregnada nos diálogos das pessoas alienadas.

As escolas estão cheias de pessoas que são guiadas por ideologias de classe, e os preconceitos são reforçados e não reflexionados, parecem “cegos guiando cegos”, não oferecem esperança, nem sombra de mudanças. De acordo com Moreira; Candau,

A cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior, desse movimento (MOREIRA, CANDAU, 2003, p.159).

A Educação Intercultural precisa fazer parte do currículo, do Projeto Político Pedagógico, onde todas as disciplinas devem trazer para o diálogo as experiências de todos os grupos vitimados, para que juntos possam buscar soluções que mude o cotidiano escolar. A LDB abriu algumas portas para que o professor pudesse ensinar

a partir da cultura e sobre ela, por isso podemos fazer uso destes instrumentos para implementar a educação intercultural que contribuirá com a formação dos alunos.

1.2.4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs

Aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, são diretrizes curriculares nacionais, que foram elaboradas pelo governo federal para todas as escolas públicas. Segundo Candau (2008), foi uma proposta educacional do Ministério Público, publicado em 1997, idealizado em meio a controvérsias quanto a concepção, construção e estrutura interna. Foi incorporado a ele os temas transversais e o da pluralidade cultural. Tudo isto se justifica em meio a conflitos, em que os movimentos sociais se fizeram presentes, pressionando-o para a introdução dos temas da pluralidade cultural no currículo escolar. Um panorama do PCN da Língua Portuguesa para o EFII será abordado neste estudo de forma sucinta, mas que trará os objetivos, as propostas reais para a formação do aluno para a cidadania.

De acordo com PCN da LP (BRASIL, 1997, p.22) “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”. Não se trata de entender somente palavras, mas interpretar os significados culturais da realidade em que está inserido em si mesmo. O Brasil, por ser um país muito miscigenado, possui muitas variedades linguísticas que, em geral, identificam as pessoas geograficamente. Devido este aspecto muito presente, há presença ideológica de que existem regiões que falam melhor o português, contribuindo para o preconceito linguístico. Como a língua é uma construção social, e a sociedade está estratificada em grupos de valor social, e as ideologias estão presentes determinando as variedades linguísticas de menor e maior prestígio, este ensino de LP precisa promover a superação.

Quando o currículo busca desenvolver propostas multiculturais, oportuniza o reconhecimento das diferentes culturas, mas é preciso que estas propostas estejam baseadas na necessidade de interação entre essas culturas, como elas irão ser promovidas no espaço escolar, a fim de combater qualquer manifestação de preconceito.

Para os PCN da LP “o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado na escola como parte do objetivo

educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença”. Neste sentido, para que o ensino da língua portuguesa alcance seu objetivo é preciso levar o aluno a saber quais variedades e registros orais pode usar e, em que circunstâncias, de acordo com a intenção comunicativa (BRASIL, 1997, p. 26).

Os temas transversais¹⁴, quando trabalhados em sala por meio de conteúdo, instigam a capacidade crítica e reflexiva de identificar o uso da língua, a fim de romper com as ideologias de classe, preconceitos e discriminação de credo, gênero e etnia. Todos os temas transversais demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto à capacidade de participação (BRASIL, 1997). Para que o aluno possa se expressar oralmente com liberdade, ele precisa sentir que o ambiente é propício para a aprendizagem. Vemos, portanto, mais um fundamento para a valorização das diferentes culturas no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

1.2.4.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II, e reúne princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de orientar as políticas da educação, elaborar, implementar e avaliar as propostas feitas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como os projetos políticos e pedagógicos elaborados pelas escolas (BRASIL, 2013), referendando que

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, [...] entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas (BRASIL, 2013, p. 07).

¹⁴ Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação (BRASIL, 1997, p.36).

Esta perspectiva multicultural visa a superação do fracasso escolar, segundo os DCNs,

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola, além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum (BRASIL, 2013, p.115).

Essas Diretrizes regem todas as modalidades de ensino previstas pela vigente LDB, além da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola. Estas modalidades de ensino terão uma abordagem mais específicas, por levar em conta as características culturais de grupos étnicos brasileiros, não sem lutas, e porque é instrumento da educação intercultural. Este documento orienta o desenvolvimento de um trabalho em que as diferenças culturais sejam observadas e respeitadas. Embora faça menção às estas especificidades dá o mote para que a educação respeite todas as culturas. Assim, as Diretrizes Curriculares estabeleceram três objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p.07).

Para as DCNs, no ano de 2005, a LDB 9.394/96 sofreu alteração com a Lei nº 11.114, estabelecendo a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental (BRASIL 2013). Posteriormente, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, modifica-se novamente a redação contemplando a duração de 9 anos o Ensino Fundamental, sendo obrigatório a partir de 6 anos de idade.

As DCNs direcionam todos os aspectos que estão ligados ao currículo, de como articular os saberes dos alunos aos conhecimentos sistematizados. Os currículos

devem contemplar nas experiências escolares as vivências e saberes dos alunos a fim de estabelecer quais conhecimentos sistematizados serão abordados na construção de identidades. Assim, a escola, ao trabalhar os conteúdos sistematizados, deve levar em conta as diferenças culturais, linguística, sociais etc., para formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Para isso, a escola seleciona os conhecimentos e os direciona para os objetivos estabelecidos, a fim de possibilitar o seu ensino, e que podem também ser utilizá-lo para a formação do aluno com viés ético, estético e político.

Os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental se organizam por área do conhecimento e contêm algumas peculiaridades no ensino da Língua Portuguesa e Ensino de História. De acordo com o documento em questão, todo o Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, exceto nas comunidades indígenas, que lhes é garantido a utilização da língua materna (BRASIL, 2013). Quanto ao ensino de história para formação do povo brasileiro, deverá fazer parte dos conteúdos as matrizes indígenas, africanas e europeias, garantido pela LDB (BRASIL, 2005).

No estado de Roraima a educação indígena contempla o ensino de língua indígena dentro das comunidades indígenas, visto que muitas destas comunidades tem o português como língua materna, herança da colonização. Apesar de constituir um direito de ser trabalhado o ensino da língua indígena como disciplina escolar não foi sem luta que os indígenas conseguiram garantir o direito a ter contemplado no currículo a sua própria cultura. Foi devido a muitos diálogos das lideranças indígenas com os órgãos responsáveis pela educação que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação a oferta da disciplina de Língua Materna, inserida na Matriz Curricular Indígena, bem como outras disciplinas como Antropologia e Prática e Projetos, todas elas são para recuperar e valorizar aspectos da cultura indígena.

Com a Lei nº 11.645/2008 o currículo passa a ter obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena' ministrados pelas disciplinas de Arte, Literatura e História do Brasil, a fim de conhecer e reconhecer a presença destes povos na formação da nação (BRASIL, 2013). Também estão presentes garantidos pelos Parâmetros Curriculares os temas transversais, para possibilitar o conhecimento de temas contemporâneos.

De fato, foi um grande avanço a obrigatoriedade no reconhecimento destes povos, visto terem suas culturas negadas pelos colonizadores, que vieram impor a cultura do homem branco, com intuito de civilizar e catequizar. Foram vítimas por tantos anos da negação da cultura, sem poder afirmar sua identidade por causa da opressão e imposição de outras culturas. E hoje é necessário trazer discussões que tragam reflexões críticas sobre os aspectos que ainda permanecem no cotidiano escolar que precisam ser superados como preconceitos, discriminação, desigualdades sociais.

As Diretrizes contemplam a regulamentação de propostas curriculares para toda a educação básica, e todas estão firmadas na garantia dos Direitos Humanos, promovendo um espaço de reflexão e ação pedagógica compromissada com a formação holística do aluno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que,

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2013).

A parte diversificada vem reconhecer as diferenças culturais existentes nas regiões do país, que são bem distintas, e também é visto como valorização das identidades a fim de minimizar os preconceitos.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB 9.394/16, 2005, p.16).

Para tanto, as escolas, sejam ou não indígenas, devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos

currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica (BRASIL, 2013, p.117).

As DCNs também preveem a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), como um projeto articulado e integrado na construção da comunidade escolar com todos os seus representantes, a fim de atender a propósitos educacionais que venham ao encontro das necessidades do alunado. “O projeto político-pedagógico da escola e o seu regimento escolar devem ser elaborados por meio de processos participativos próprios da gestão democrática (BRASIL, 2013, p.117)”. Este instrumento é de grande valia para a escola, que define seus objetivos com o ensino para a determinada comunidade escolar.

1.2.4.4 A Base Nacional Comum Curricular Nacional

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 07). As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como diz a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, “[...] mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas” (BRASIL, 2013, p.117). Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

O Plano Nacional de Educação prevê na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e, em suas atribuições, que o aluno tenha uma aprendizagem que contribua para sua formação cidadã e que se construa uma sociedade mais igualitária. De acordo com a BNCC esta normativa “[...] está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC serve de referência para a formação do currículo e proposta pedagógica do sistema escolar brasileiro, almejando que as políticas educacionais

sejam niveladas quanto a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e oferta de estrutura adequada para a formação do aluno (BRASIL, 2018). E ela não se limita a estes aspectos, pois também pretende unificar as políticas educacionais, incentivar a colaboração das esferas de governo e por fim balizar a qualidade da educação em todo o Brasil.

Na BNCC estão previstas algumas competências¹⁵ para essa formação e desenvolvimento do aluno. De fato, é importante que se estabeleça metas para a educação, refletindo na avaliação e na reflexão das decisões e propostas para a educação, em consonância com as mudanças sociais. À medida que a sociedade muda, a educação também precisa acompanhar a dinâmica, a fim de não excluir ninguém do processo de aprendizagem e que oportunize a todos a garantia e permanência do ensino de qualidade. Neste processo está a inclusão e valorização cultural que nos remete a promoção de respeito pelo diferente e inclusão de aspectos locais nos conteúdos escolares.

Existem alguns critérios que devem proporcionar o desenvolvimento de competências educacionais e, dentre elas a de valorizar os conhecimentos construídos pela humanidade e colaborar com a construção de uma sociedade melhor para se viver. A BNCC visa para o aluno a formação de competências e dentre elas cito a 9ª competência que diz respeito a formação de atitudes e valores importantes para a educação básica, citada a seguir,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.09).

Esta competência estabelece um vínculo em uma abordagem intercultural que promove e estimula a interação e o respeito com os outros em seus aspectos culturais de valorização de identidade em uma visão de respeito e empatia pelo outro.

¹⁵ Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC,2018, p. 08).

É importante considerar que a proposta da BNCC para a língua portuguesa é de apropriação do sistema linguístico brasileiro para a comunicação em todos os níveis, com uso ou não de tecnologias. O desenvolvimento deste componente se dá por meio do uso dos gêneros textuais que por sua amplitude de possibilidades de uso e conhecimentos nas diversas formas de comunicação cotidianas, aproximando as experiências cotidianas com os conhecimentos científicos. O contato com estudantes se amplia com o emprego dos gêneros textuais em sua dimensão de atuação e em outras disciplinas, iniciadas a partir das experiências diárias dos alunos, almejando a prática destas em busca de novas experiências (BRASIL, 2018).

A utilização dos gêneros textuais visa uma comunicação completa em diferentes situações, levando a desenvolver diversas habilidades. Para a BNCC as leituras e produções textuais impressas, compreensão e manuseio de hipertexto e edição em vários formatos disponíveis, como áudio, vídeo, e postagem que tenha relevância para a comunidade escolar, são importantes para esta formação (BRASIL, 2018). O objetivo é desenvolver uma formação de trato ético, moral, a fim de promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam diretamente a vida das pessoas.

Os gêneros textuais estão divididos em vários subgêneros, que são eles: gêneros jornalísticos, multissêmico, gêneros legais e normativos, gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato, práticas investigativas, artístico-literário, leitor literário.

A abordagem destes gêneros é contextualizada, não se contenta somente com o superficial, mas com a essência, com a consciência, de levar o homem a pensar como um sujeito que vive em sociedade, que sabe que o que ele faz interfere no mundo a sua volta, e que todos devem gozar de seus direitos e deveres em uma formação ética da responsabilidade. A BNCC destaca esta relevância ao afirmar que,

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 140).

A visão da interculturalidade neste documento valoriza esse diálogo, a interação com o outro, para uma formação dos direitos humanos, porque vivemos em sociedade e cada um pode contribuir para construir uma sociedade mais justa e ao mesmo tempo não supõe uma só cultura, mas reconhecer e valorizar as culturas múltiplas que se relacionam neste espaço/tempo, observando a riqueza dessa diversidade.

Embora, considerando o conceito da Interculturalidade que nós abordamos neste trabalho, uma das poucas menções na BNCC a respeito da Interculturalidade é vista neste trecho,

Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Este termo Intercultural a que este documento se refere, não condiz com o conceito que estamos pleiteando para o ensino de Língua Portuguesa a que se propõe este trabalho, considerando que a educação para a interculturalidade é o reconhecimento da diversidade cultural, na promoção do respeito pelo diferente, da igualdade dos direitos a uma educação de qualidade, e a compreensão histórica das relações sociais visando a transformação da sociedade.

Esta aplicação na BNCC reduz a interculturalidade ao reconhecimento de que existe uma cultura indígena e que o currículo pode ser diferenciado, por considerar necessário incluir aspectos da cultura destes povos, ou seja, não se aplica a sociedade brasileira de um modo geral, mas a eles próprios, em seu ambiente. Reconhece que é diferente a cultura indígena e que podem inserir a sua tradição e costumes, e o retorno de sua língua como materna, contudo não busca compreender o porquê deste reconhecimento da cultura indígena e quais marcas foram deixadas pelo colonialismo desde a posse das terras no Brasil.

Para BNCC as habilidades estabelecidas como metas nos componentes da língua portuguesa fazem relação com os conhecimentos básicos para a apreensão do

sistema linguístico, o português brasileiro que deverá ser gradativo e progressivo em todos os níveis de conhecimento em um processo de interação, promovendo o diálogo e respeito pelo outro (BRASIL,2018). Para a perspectiva intercultural essa proposta, se for colocada em prática, pode contribuir para a aprendizagem significativa de valorização das experiências dos alunos e a promoção da interação com respeito pelo diferente e garantia dos direitos humanos, proporcionando a aprendizagem em um ambiente saudável.

1.2.4.4.1 Documento Curricular de Roraima

O Estado de Roraima lançou em 29/01/2019 a sua versão final do Documento Curricular de Roraima (DCRR) que se refere a sua parte diversificada componente da BNCC e que estava em fase de conclusão, com o intuito de inserir aspectos curriculares regionais, que atendam às necessidades dos alunos que aqui vivem, considerando a diversidade cultural e linguística, localização geográfica fronteiriça, entre outros, pois

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

Esse currículo com base regional é indispensável para o reconhecimento das culturas diferentes aqui existentes e é o primeiro passo de oportunidade que foi dada aos estados para ter um olhar de valorização e reconhecimento das culturas na elaboração dos currículos regionais.

Isto não se trata somente da educação indígena, mas também da educação quilombola. O documento não faz menção a questão local na tríplice fronteira onde outras línguas, a exemplo da espanhola e inglesa, entre outras estão presentes na sociedade e nas que, nesse caso, precisam ser consideradas quanto as suas diversidades culturais e linguísticas. Trata-se de reconhecer a diversidade cultural e linguística presentes no país desde sua formação e que, por isso, fez da nação brasileira diferentes das outras que possuem a língua portuguesa como língua oficial.

O papel social da escola, de acordo com o DCRR (RORAIMA, 2019) é o de reconhecer os conhecimentos trazidos pelo aluno e a partir da vivência com o outro, mediados pelo professor, evoluam para a construção de novos conhecimentos, e este se reconheça como um ser social, histórico e cultural não alienado, mas crítico, que reflete sobre a realidade e que participe dela. “Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘a viver juntos’ e ‘aprender a ser’” (RORAIMA, 2019, p. 10).

A escola deve fazer a articulação das muitas experiências educativas, dentro ou fora do espaço escolar, ampliando as aprendizagens de modo que venha a ofertar uma aprendizagem significativa para o aluno. De fato, é uma experiência transformadora, que traz muitas possibilidades de aprendizagem e formação cidadã para a ética, se for colocada em forma de práticas educativas no currículo (RORAIMA, 2019, p.11).

De acordo com DCRR este currículo deve propor uma formação cidadã completa, que saiba se posicionar frente à realidade acompanhando as mudanças sociais e desafios do hoje e de amanhã (RORAIMA, 2019). E isso não é possível sem que se repense aspectos primordiais do contexto escolar, como: a elaboração cuidadosa, de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico focado no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades e formação para a educação intercultural.

Segundo a DCRR a Rede Estadual de Educação conta com a oferta de 381 escolas capital/interior e 258 escolas indígenas, distribuídas nas Terras Indígenas Homologadas, que se expande por 46,2% em todo o estado de Roraima (RORAIMA, 2019). Outro aspecto importante a ser destacado, é a migração maciça de venezuelanos que, de acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação, entre 2017 e 2018, gerou uma demanda de atendimento de mais de 1.300 alunos nas classes de Ensino Fundamental II e Médio, sem mencionar a oferta do município com o Ensino Fundamental I, e o número crescente de alunos a serem atendidos no âmbito da Educação Especial, que representa cerca de 1,7% do total de matrículas.

A historicidade das escolas de Roraima é permeada de diversidade desde a sua origem, isso é fato. O que se faz olhar de uma forma diferente são as resistências que os grupos minoritários tem exigido, levantando uma bandeira de respeito e oportunidade para todos. A questão central é que hoje, este público tem feito exigências, reivindicações sobre seus direitos, cobrando uma nova perspectiva de ensino e formação escolar, de modo que vejam a pluralidade e o respeito às diferenças, a diversidade cultural, como valores positivos e isso tem que compor a pauta de discussões e construção dos currículos escolares e Projetos Político Pedagógico Escolar (RORAIMA, 2019).

Por esse motivo, a questão não pode ser refletida apenas em suas nuances didático-pedagógicas, voltadas para como e o que ensinar das línguas e/ou sobre as diversas culturas, ou seja, a interculturalidade nas escolas. Corre-se o risco, com essa perspectiva, do 'apagamento' dos elementos socioculturais e linguísticos como constitutivas dos indivíduos e determinantes aos modos de relação e organização social (RORAIMA, 2019). Essa afirmativa do documento acima contrapõe o que diz Candau (2012) que a interculturalidade rompe com o caráter monocultural, e busca resgatar os processos de construção de identidade cultural, em um nível individual e coletivo, não em uma visão de universo fechado, mas que está em movimento.

Os discursos e movimentos sociais têm apontado para um desejo de igualdade concreto, de outra ética educacional, que não pode ficar fora de uma pauta fundamental de reflexões e mudanças sociais. Na visão de Moreira & Candau (2003) a compreensão de mundo do aluno, suas experiências, devem ser trabalhadas para que haja afirmação de identidade, deixando o sujeito livre para compreender-se a si mesmo e escolher os empréstimos culturais nesta interação com o outro. Essas experiências são a sua própria existência, e quando o aluno puder se afirmar como sujeito neste ambiente poderá aceitar o outro.

As competências específicas do Ensino da Língua Portuguesa, voltado para o Ensino Fundamental II, de acordo com a DCRR é compreender que a linguagem é uma construção humana, histórica, social e cultural, que muda com o tempo, deve levar o aluno a reconhecer e valorizar as identidades sociais e culturais (RORAIMA, 2019). Ninguém nasce conhecendo o mundo, são as práticas cotidianas que vão nos moldando, a assumirmos identidades, construídas do meio em que vivemos e a linguagem é aliada neste processo.

A primeira competência a ser observada na DCRR é a competência que leva o aluno a conhecer e explorar práticas de linguagem em vários espaços, criar possibilidades de participar da vida social e de construir um lugar melhor para viver. Precisamos estar abertos para conhecer as diferentes formas da linguagem, visto ser útil para a comunicação (RORAIMA, 2019). A escola é este espaço em que se fortalece a autonomia, a consciência do nosso papel enquanto sujeitos sociais.

A segunda competência é o uso desta linguagem em todos os níveis, verbal, corporal, visual, sonora e digital com a finalidade de expressar e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos em contextos dos mais distintos e, que estes levem a cooperação e solução de conflito por meio do diálogo (RORAIMA, 2019). É nas relações dialógicas que são construídas e encontradas respostas às questões que segregam pessoas, guiadas por ideologias que afirmam desigualdades sociais. Os diálogos podem contribuir para compreender e analisar as informações que chegam até nós de modo a interpretar e combater preconceitos.

A terceira competência de cunho intercultural como afirma DCRR, é a de conceber e desenvolver o senso estético que nos leva a respeitar as manifestações culturais, ao patrimônio da humanidade, e se expressar individual e/ou coletivamente, respeitando os saberes, identidades e culturas (RORAIMA, 2019). Em geral, não são trabalhados estes aspectos de contemplar as culturas, e de livre expressão, sem que sejamos postos a prova e aprovação do outro.

Em se tratando especificamente do ensino da língua portuguesa para o ensino fundamental são apresentadas 10 competências das quais abordaremos somente três que colaboram com a Educação Intercultural.

A primeira a ser abordada é a compreensão, de acordo com a DCRR de “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (RORAIMA, 2019, p.118). Partindo deste entendimento de que somos formados socialmente e pertencemos a um grupo, basta agora compreender que os outros também são diferentes, usam uma linguagem que também varia, é heterogenia, mas que não pode ser depreciada, senão contemplada em seus aspectos, e isto faz parte da identidade do sujeito.

A segunda competência a ser discutida diz respeito a “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (RORAIMA, 2019, p.118). O aluno precisa compreender a existência das variações linguísticas, e que tal compreensão está ligada a identidade individual de cada um, e os alunos necessitam ser superar os preconceitos linguísticos que são marcas deixadas por muito tempo na história do povo brasileiro.

A terceira competência da DCRR que deve ser desenvolvida pelo aluno é “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (RORAIMA, 2019). Trazidos pela globalização somos bombardeados por informações midiáticas, que pela sua velocidade às vezes não chegam a ser processadas ética e criticamente, que traz informações e conhecimento, mas que também acirram os conflitos ideológicos, que nos distanciam do próximo, e nos aproxima do desconhecido. O conceito de ética por vezes é deixado de lado, quando se trata de ensino, de formar cidadão, mas precisamos,

Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo. A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (CANDAU, 2008, 83).

A ética vem de encontro aos nossos preconceitos, aos nossos ideais individualistas que não contribui com a transformação social, que nos leva a naturalizar as desigualdades e que tudo está permeado por questão de poder. Para Candau (2008, p. 82) “a ética é a casa ou a morada da liberdade. Ela não se fecha na norma moral do certo e do errado, mas na capacidade de problematizar, de refletir e tomar decisões”.

Também há uma proposta na DCRR de uma formação cultural, mediada pelo ensino da língua portuguesa, imbricados nela fatores sociais e culturais da cultura

internacional, nacional, regional e local, abordados por meio dos gêneros textuais, focalizando diferentes culturas existentes, do (re)conhecimento e valorização e de auto-afirmação com essas culturas trabalhadas (RORAIMA, 2019).

Para Candau (2008) um caminho pode ser apontado, despertando nos alunos uma reflexão sobre as normas e acordos, currículo e tudo que é ideológico que permeia as relações sociais e raciais, que oportunizará uma nova orientação ética da relação pedagógica, que não contemple a violência simbólica ou explícita.

Diante desta argumentação é preciso algumas etapas, de acordo com BNCC, para que ocorra sem interferências, que são elas,

a) valorização das experiências vivenciadas anteriormente; b) sistematização das experiências; c) ampliação da capacidade de leitura e formulação de hipóteses na construção dos conhecimentos; d) respeito aos interesses manifestos pelos alunos; e) garantia da consolidação dos conhecimentos anteriores; f) ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural; g) observação em possíveis rupturas entre e dentro das etapas; h) fortalecimento da autonomia dos alunos (DCRR, 2019, p. 122).

O docente, para Freire (1996), tem a missão de contribuir positivamente para que o educando faça parte do seu processo de formação. Ele deve ter respeito à autonomia e à identidade do educando e precisa ter um conhecimento coerente a respeito e, é no pensar crítico da prática do hoje ou de ontem que se melhora a próxima prática. Os educadores precisam analisar sua prática sobre a forma como deixam que valores e compromissos ajam sobre eles inconscientemente (APPLE, 2006). Ao cumprir com seu papel no ensino-aprendizagem não mais legitimando as ideologias, mas analisando criticamente suas experiências, o aluno e sua aprendizagem passam a ser significativa e crítica da realidade.

De acordo com DCRR o ensino da Língua Portuguesa almeja formar um sujeito letrado, que faça uso da língua para expressar sua cidadania, que amplie sua cultura e seus valores humanos, que seja ativo, participativo, democrático, que por meio do diálogo, defenda seu pensamento e ideias, argumentando nos diversos contextos reais (RORAIMA, 2019). São desafios para a educação, que deve cumprir com estas metas estabelecidas, na busca de um ensino de qualidade, que forme o aluno consciente de seu papel na sociedade, e que saiba que é por meio da linguagem que conhecemos o mundo ao nosso redor, e reconhecemos o que precisa ser mudado.

Tudo na escola, as relações externas e internas, o currículo que abarca e direciona o ensino está impregnado de ideologias, mas é possível o seu rompimento quando houver a consciência de que pode ser superada. Apple (2006) diz que os materiais usados, a natureza da autoridade, a qualidade da interação, os comentários espontâneos, e outros aspectos mais da vida cotidiana do aluno em sala influenciam na consciência dos alunos sobre o seu papel em sala e a compreensão do ambiente em que está inserido.

1.2.4.4.2 As DCRR e Plano de Ensino da Língua Portuguesa

O plano estadual de ensino da língua portuguesa de acordo com o DCRR (RORAIMA, 2019) foi elaborado por um grupo de especialistas e junto ao Conselho Estadual de Educação, responsáveis em compilar a proposta curricular em sua parte diversificada que contempla aspectos culturais regionais no currículo. Para contribuir com esta obra abordaremos somente três competências específicas para o componente curricular da disciplina da Língua Portuguesa.

O referido plano de ensino teve como objetivo o de guiar o professor no seu plano de aula e, a partir destes conteúdos propor as atividades pedagógicas, sempre tendo como suporte o Departamento de Educação Básica da Secretaria (DEB-RR) e, em caso de dúvidas e/ou sugestões de atividades tal encaminhamento é realizado via WhatsApp com o número disponibilizado aos professores da rede pela coordenação da área. Essas foram as instruções, segundo relato dos professores. De acordo com DEB- RR (2019, p.01),

As orientações metodológicas para cada habilidade e formas de avaliação estão disponíveis no Documento Curricular de Roraima (DCRR), que pode ser acessado por meio do Link: <https://drive.google.com/file/d/1WeQbXTtwmdGjx7e0WCtZ6mZzIbKgZ7Mm/view?usp=sharing>

Aqui trataremos sobre o Plano de Ensino elaborado pela Secretaria de Educação para a disciplina de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II, em que abordaremos somente os aspectos que enfatizam a educação intercultural, relevante para esta pesquisa. Segue abaixo três Competências Específicas para o Componente Curricular, de um total de dez, que contêm prismas do nosso objeto de

estudo. Salientamos que a numeração está de acordo com as competências expressas no referido documento DCRR que especifica que

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (RORAIMA, 2019).

A língua de fato é um fenômeno cultural, ela só tem sentido em meio a cultura e, por meio dela, são formadas as identidades, por isso ela tem que ser trabalhada no combate à discriminação linguística e cultural. Tratando de brasileiros que falam a língua portuguesa, nas diversas regiões do país existem marcas identitárias que diferencia o mesmo idioma, conhecido como variações linguísticas, que também são objetos de discriminação.

Tendo como ponto de análise o eixo Campo Jornalístico: “Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto apreciação e réplica” as habilidades que contemplam estes aspectos da leitura são:

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos, principalmente daqueles que tratem do contexto local, sem esquecer de relacioná-los aos contextos mais amplos (DEB-RR, 2019, p. 07).

Este aspecto faz parte da formação ética, como diz Freire (1996), quando o educador que ensina a pensar certo e exercer a prática do inteligir, tem que desafiar o educando a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Esta análise precisa ter fundamentação, não pode ser baseada nos limites idiossincrático, mas comprometida com a transformação da sociedade como nos afirma Barros (2009, p. 124) “Assim, entendemos que é dever da escola estabelecer o diálogo entre a língua que se aprende na escola e a língua em uso, seja ela dos literatos ou da cultura midiática”.

Hoje, com a rapidez da internet e suas mídias, as informações são compartilhadas em fração de segundos, sejam elas em forma de notícias, críticas, entretenimento, denúncias ou acusações. Assim, como são usadas para contribuir com o conhecimento científico também traz males, acarretando em consequências desastrosas para a vida de outras pessoas. É preciso levar o aluno a saber distinguir por meio de pré-análise antes de divulgar ou compartilhar ideias ou imagens que são mentiras, “Fake News”, a fim de evitar a violência, discriminação, suicídio e outros atos que venham a ser considerados crimes ou não, que afetam a identidade e idoneidade dos indivíduos. Pieroni, Fermino e Caliman (2014) salientam que

O constituir-se de estereótipos referentes a fenômenos particulares ou a sujeitos sociais entra numa dinâmica cada vez mais frequente na vida moderna, graças, sobretudo, ao papel da mídia, que age tanto como instigadora quanto como amplificadora da estereotipia social, dando-lhe, ao mesmo tempo, ratificação e difusão (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 55).

A mídia é complexa e oferta muitas possibilidades de acesso e participação social e o professor de língua portuguesa pode fazer uso destes recursos mediáticos ao trabalhar não somente os aspectos gramaticais, mas, linguísticos, os significados sociais e culturais imbuídos nas diferentes formas de texto e hipertexto impressos ou na internet.

Ainda no Campo Jornalístico, abordando a “Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social”, desenvolvendo aspectos da oralidade temos:

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social, no contexto da escola ou da comunidade na qual está inserida (DEB-RR, 2019, p. 08).

O sentido da “busca de conclusões”, citado no recorte acima não deixa claro que são resultados de problemas que precisam ser encontrados, ou que precisam ser construídos na busca de soluções para os problemas. Os problemas não podem ser analisados baseados em modelos, porque eles têm características específicas, devido os indivíduos serem diferentes, quanto ao contexto e ao tempo cronológico. O certo é que precisamos levar os alunos, guiados por propostas interculturais, a buscar

soluções para lidar com os problemas interculturais. Os conflitos existirão, mas as respostas terão de ser alcançadas por meio de diálogos pelos envolvidos. Outra proposta deste ensino é:

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou —convocar para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (DEB-RR, 2019, p. 10).

Conduzir os alunos de uma forma geral a avaliar as diferentes manifestações artísticas, culturais, que desconstrua as concepções estereotipadas é de suma importância, a fim de que baseado nos significados em que foram apresentados a sociedade sejam reflexionados a partir da ideia da liberdade de expressão, de que estas manifestações representam opiniões e sentimentos do “outro” e que o “eu” pode tentar compreender como se deu e as razões que justificam o ato. Aqui não se trata de tolerar ou apoiar atitudes de violência, racismo, discriminação a pessoa humana, mas de trabalhar valores para tentar compreender o outro e suas manifestações com respeito e alteridade na comunidade escolar para criar uma sociedade melhor para viver. Moreira e Candau (2007, p 40) afirmam que as vezes “julgamos que a simples tolerância pode nos situar em uma posição débil, evitando que tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea”. Tal atitude de tolerância deve ser consciente e crítica, não pode ser impensada ou impulsionada.

Uma outra habilidade a ser abordada é,

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, (presentes no estado de Roraima, em razão das populações indígenas aqui existentes, pela situação de fronteira com outros países, e ainda pelo acentuado processo migratório no estado) o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, este, a ser combatido pela escola (DEB-RR, 2019, p.15).

Visto que a localização geográfica do Estado e as diversas línguas que hoje compartilham o mesmo espaço, como as línguas indígenas dos brasileiros, línguas indígenas de outros países, o espanhol dos venezuelanos, inglês dos guianenses, francês e/ou inglês dos haitianos, entre outros em menor grupo, a relevância desse

reconhecimento feito no plano de curso leva os professores a terem um olhar diferenciado, de que o plano não é voltado para um grupo específico, mas para muitos que estão se relacionando no mesmo espaço de aprendizagem.

Estas relações estão permeadas de significados, e os alunos precisam ser conscientes sobre o uso da norma- padrão e das variações linguísticas, quais contextos devem ser usadas e quais características sociais estão imbricadas nelas. A proposta segundo a DCRR é,

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada, reconhecendo-a como uma variante de prestígio, mas respeitando a fala natural dos demais (DEB-RR, 2019, p.15).

Existem críticas a respeito da língua-padrão vista como uma variedade de prestígio, enquanto as demais são variedades socialmente estigmatizadas, estereotipadas devido sua posição geográfica. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 26) “a língua padrão relacionada a classe ou a status é definida como a variedade de fala que tem maior prestígio, independentemente do contexto e que caracteriza um grupo social, geralmente o de status socioeconômico e cultural mais alto”. Em geral é muito presente esta relação do uso da língua-padrão com as classes sociais mais elevadas, portanto deve ser combatido este estereotipo por meio da educação intercultural que valorizará as línguas dos alunos como diferente, importante e completa para a comunicação em uso.

Outro aspecto a ser tratado na análise linguística e semiótica em textos é a habilidade de outras formas do uso ou não da língua por meio do estrangeirismo,

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, principalmente nas cidades roraimenses fronteiriças, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso (DEB-RR, 2019, p.15).

Estas trocas não são convenções pré-definidas estabelecidas por alguém, elas são produto do uso social da língua. Com as línguas em contato é possível o uso dos estrangeirismos, os empréstimos linguísticos são comuns em casos de regiões de fronteiras linguísticas e imigrações.

A língua é viva, ela se movimenta por meio da cultura. A língua está carregada de significados que são compartilhados pelos indivíduos. O ensino da língua portuguesa, neste sentido, tem que valorizar a compreensão e a análise das ideias que estão nas palavras, com o intuito de combater a discriminação linguística e cultural, criando um ambiente mais harmônico para viver, sejam eles mediados ou não.

CAPÍTULO II – ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo realizamos uma abordagem sobre o currículo intercultural para ensino de Língua Portuguesa, a aquisição e aprendizagem desta língua tendo como eixo a didática das línguas, em situações de línguas em contato. E, como objeto de estudo, a proposta intercultural neste ensino de Língua Portuguesa, considerando a diversidade linguística em uma proposta do Interacionismo Sociodiscursivo.

2.1 A PROPOSTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO

Toda disciplina que compõe a matriz curricular das modalidades ofertadas no Brasil necessita de uma regulamentação específica para a sua oferta, como já foi abordado anteriormente. As referências que servem como fundamento como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que atua com um plano de educação, os Parâmetros Curriculares que são princípios e a Base Nacional Comum Curricular que almeja nivelar o currículo do ensino em todo o país, são necessárias para orientar as mudanças no ensino.

O ensino da língua portuguesa não pode ser aplicado como foi no passado, com ênfase no ensino de gramática, que muitas vezes, era um elemento de exclusão escolar. Por vezes este ensino da língua padrão foi firmado como a forma correta de se falar, embora estudos mais recentes concorrem com a ideia de que é uma variação linguística ensinada na instituição escolar, que deve ter sua importância reconhecida, porém agora não como único prisma, visto existir outras variações que também cumprem com os requisitos linguísticos da comunicação. Vale salientar que a língua padrão deve ser ensinada em sala de aula, mas as diversidades linguísticas existentes também devem ser evidenciadas como forma de compreensão das diferentes formas de expressão na sociedade.

Bortoni-Ricardo (2005, p.182) compartilha a ideia de que as variações linguísticas “[...] são componentes funcionais no repertório dos falantes. Ambos serão usados na sala de aula, cumprido funções diferenciadas”. Na sociedade assumimos diferentes papéis sociais e o falante escolhe a interação, pois depende do indivíduo

com quem falamos, baseado no papel social que ele exerce em cada ato da interação verbal que participa (BORTONI-RICARDO, 2005).

As mudanças que a sociedade vem atravessando, trazidos pela modernidade, influenciaram no ensino da língua portuguesa e a sociolinguística teve grande impacto neste ensino e na aprendizagem da norma culta. Para Bortoni-Ricardo (2005) nestes termos essa aprendizagem da norma culta tem objetivado a ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, sendo levado a aprender a utilização dessas variedades para atender os distintos contextos da fala. É importante que esta aprendizagem deve ser feita na escola e o professor precisa dominar esta habilidade a fim de não permitir que a variação linguística do aluno seja inferiorizada em detrimento de outra, porém, é necessário que o aluno saiba da importância de apreender sobre elas para fazer seu uso nas diferentes situações de interação verbal que for exposto.

É nesta perspectiva que Candau (2003) acrescenta que a escola é o cenário das mais diversas relações sociais onde se vê refletida a diversidade cultural existente na sociedade, as visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnias e todos os aspectos que compõem a cultura interagem todos os dias, nas salas de aula. De forma indireta, a escola está dividida, porque, em geral reproduz aspectos da sociedade de classe, separando grupos e culturas e, se não forem combatidos, desencadeará uma pseudoformação cidadã.

A formação cidadã crítica do aluno, bem como o ato de refletir sobre sua ação é dever primordial da escola, tendo em vista que os alunos passam parte de sua vida em um espaço que deve promover o respeito entre as pessoas de culturas diferentes com o fim de evitar a discriminação ou qualquer manifestação, que impeça de valorizar as identidades culturais sejam elas culturais ou linguísticas. Este princípio de reconhecimento e valorização das diversas culturas no espaço escolar tem indicação nos PCNs na temática da pluralidade cultural (BRASIL, 1997).

O que se propõe nos temas transversais é a inclusão no currículo de conteúdos que abordem o cotidiano dos alunos, a fim de valorizar as culturas como identidade e repudiar quaisquer práticas de discriminação. Os PCNs (1997) visam a valorização das diversas culturas, reconhecendo a identidade do aluno e o seu pertencimento, de maneira que compreenda seu valor, desenvolva sua autoestima dignamente, que

coopera na formação da autodefesa e na forma como se vê no mundo, excluindo quaisquer expectativas que possam ser prejudiciais para todos.

A educação intercultural poderá fazer uso da didática que valorize o processo de ensino- aprendizagem na perspectiva de formação ética, sujeito que reflete sobre sua ação por meio da língua, que respeita a linguagem do “outro” e pode ver a riqueza desta diversidade, que combate ao preconceito linguístico que avalia e questiona as impressões orais e escritas percebida em meio a comunicação. Quando o aluno observa e compreende sua própria realidade e entende o funcionamento das relações sociais, que o que ocorre ao seu redor tem sentido naquilo que aprende na escola, passa a ser autônomo de sua aprendizagem. Freire (1979, p.28) diz que “o homem deve ser sujeito de sua própria educação”. O aluno precisa perceber-se como sujeito ativo que faz suas próprias escolhas, que compreende o funcionamento da sociedade e suas relações.

Os conteúdos, ao serem retirados do cotidiano do aluno fará com que o aluno entenda que ele compreende o tema abordados, trazendo desinibição, levando-o a participar de forma ativa nas aulas, sentindo-se protagonista da aprendizagem porque o seu conhecimento de mundo, aquilo que ele sabe também é conhecimento, é respeitado no ambiente de aprendizagem, tornando-os mais confiantes. Após esta primeira abordagem dos conteúdos cotidianos há um aprofundamento em busca do conhecimento científico, que trará compreensão da realidade estudada e a partir destes os alunos deverão ser capazes de produzir novos conhecimentos que contribuirão para a vida em sociedade.

O ensino deve apropriar-se de todos os instrumentos que possam ajudar a elevar seus padrões de conhecimento, pois necessita de um currículo e de uma didática intercultural que atenda aos interesses da coletividade. Para Moreira e Candau (2007, p. 21),

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.21).

O compromisso com a qualidade do ensino deve ser vital, a elaboração do currículo deve considerar as características dos alunos e, a partir deste contexto

propor conteúdos relevantes que permita mudanças de conceitos e que leve a atitudes individuais e coletivas de respeito ao outro, de equidade para o bem estar social. De fato, é compreensível o reconhecimento da complexidade da escolha dos conteúdos que motivem o desenvolvimento das competências linguísticas previstas pelo currículo e o trabalho com as questões interculturais para a formação ética, mas é necessário.

Os autores acima citados ainda acrescentam que se o professor compreende como ocorre o processo de construção do conhecimento escolar, ele colabora com a compreensão do seu processo pedagógico, estimulando abordagens novas, dando maior ênfase na seleção e organização dos conhecimentos, além de buscar uma orientação cultural para o currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007). Ao compreender como ocorre esta construção do conhecimento escolar, o professor passa a dominar o processo de seu trabalho docente, e este passa a ser uma práxis. Azzi (2009, p. 38) afirma que “[...] é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação- reflexão- ação”. E, nesse processo, é importante a escolha dos conhecimentos por parte do professor, que oportunizarão os alunos a assumir-se como cidadão ativo no seu meio.

O currículo é um instrumento de luta, que deve ser primeiramente compreendido em suas nuances e depois concebido como prática da escola. Mendes (2010) afirma que é preciso que haja uma mudança no modo de pensar e conceber o ensino-aprendizagem de línguas e seus aspectos. E este ensino deve estar atrelado a uma promoção de educação que favoreça esta inter-relação dos diferentes grupos sociais e culturais, na busca da construção da igualdade por meio de práticas pedagógicas democráticas (CANDAU, 2003).

O conceito de currículo para Moreira e Candau (2007) é conjunto de esforços pedagógicos com intenção educativa. Tudo o que diz respeito ao ato de educar, que define a existência da escola. O currículo neste contexto de diversidade cultural e linguística faz todo sentido, no ato de reconhecer os alunos, professores e demais funcionários que fazem parte desse compromisso social, refletir sobre os aspectos que permeiam este espaço educativo sobre o que está na prática e cultura escolar que impedem a aprendizagem do aluno.

O currículo se manifesta de duas formas: sua forma visível e invisível. A visível ou formal é um núcleo que estabelece a existência da escola, o invisível ou oculto

que, embora não esteja destacado no documento, está nas ações, atitudes e, para Apple (2006), tem a função de reforçar as regras básicas que abarcam a natureza do conflito e seus usos. É de suma importância conhecer a existência do currículo oculto, a fim de reconhecer toda e qualquer ação não intencional que impede o ensino-aprendizagem dos alunos, como corroboram Moreira e Candau (2007),

Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

O currículo, como coração da escola, deve ser um espaço de atuação de todos, visto que todos são ou deveriam ser responsáveis pela sua elaboração na educação. Neste espaço se situam diferentes culturas que precisam ser consideradas na construção do currículo, a fim de não exaltar um grupo em detrimento de outro. O professor é a peça indispensável em todos os processos do currículo escolar, desde a compreensão do seu conceito a implementação de suas funções porque “[...] o professor tem um espaço de decisões mais imediato- a sala de aula” (AZZI, 2009, p. 36). O professor deve ser visto como agente principal e, para Moreira e Candau (2007, p.19), “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. A forma como o professor age em sua prática, seu comportamento, suas concepções sobre o ensino, refletem em sua prática pedagógica, “[...] mas para isto deve ser percebido e se perceber como um dos agentes responsáveis por essa transformação” (AZZI, 2009, p.55).

As discussões e reflexões na construção e implementação do currículo deve ser constante, por todos os profissionais de educação, como Moreira e Candau (2007) colabora afirmando que, ele deve ser crítico de modo a ser atraente, democrático e mais fecundos. Estes critérios têm ação direta na aprendizagem dos alunos, que precisam se vê como autônomo de sua aprendizagem, porque percebe que sua cultura é respeitada, que os conteúdos tem relação com o seu cotidiano, são práticos e que essas aprendizagens são para a vida em sociedade.

Nessa identificação e valorização de cultura dentro do currículo escolar, o docente deve buscar novos caminhos na didática intercultural no ensino da língua portuguesa. Freire (1996, p.37) diz que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. A educação, por estar em constantes transformação, precisa propor uma didática de inclusão de todos os grupos usando aspectos culturais de conhecimento e vivência do aluno para que este possa se sentir parte do grupo e sinta-se motivado a buscar aprender mais.

Este currículo para ser intercultural deve ser analisado a partir das transposições que ocorrem até alcançar o aluno para que não reproduza ideologias, mas que valorize os aspectos culturais, reconheça as identidades e combata as discriminações sociais de qualquer natureza que permeia e impeça que a educação seja transformadora. Moreira e Candau (2007) afirmam que

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

Para que o currículo tenha esse efeito positivo na construção da identidade do discente, é preciso que a identidade profissional do professor também seja para a colaboração dos processos emancipatórios da população. Portanto reafirmando as perguntas de Pimenta (2009, p.19) “que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? E que professor é necessário para uma educação intercultural?”.

Pimenta mesmo responde: “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (2009, p. 19). O docente deve mobilizar seus saberes, suas experiências para refletir sobre sua prática pedagógica, sua visão de educação, de forma que possa assumir-se comprometido com a formação emancipatória dos alunos.

Os conteúdos que farão parte do currículo, a seleção dos mesmos deve ser de grande relevância para que o aluno possa assumir sua cidadania. Os professores precisam discutir antes desta seleção quais significados têm estes conhecimentos para si, para a sociedade contemporânea, qual a diferença entre conhecimento e informação, até que ponto conhecimento é poder, e como a escola pode trabalhar o conhecimento (PIMENTA, 2009). A partir destes e de outros questionamentos os docentes poderão selecionar e organizar os conteúdos a serem abordados. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2009),

Essas didáticas estão, necessariamente, em forte interação com dois conjuntos de 'disciplinas de referência': ou relacionadas aos conteúdos a serem ensinados ou relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. É destas últimas que a didática busca extrair o essencial dos elementos que lhe permitem conceitualizar os problemas, analisar as condições de intervenção, formular e testar as proposições de solução (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 37).

Os primeiros conteúdos a serem selecionados devem ser retirados do cotidiano do aluno, a fim de que ele possa, desinibido por conhecer o tema da conversação, interagir por conhecer o assunto e, a partir deste introduzir os novos conhecimentos sistematizados, ou seja, o aluno parte do seu conhecimento de mundo para o conhecimento do mundo organizado e sistematizado pela humanidade.

Na língua portuguesa os conteúdos podem ser trabalhos de inúmeras formas e uma delas são por meio dos gêneros textuais, favorecendo a interação entre os alunos e valorização das culturas, refletindo sobre a língua e seus usos nos diferentes contextos sociais bem como suas implicações para a sociedade comunicativa e leitora. Para Amato (2016) a Educação Intercultural deve ir além do aprendizado da língua e pela língua, com princípios morais e éticos em que o sujeito é visto como um ser completo, apto a exercer seus direitos e deveres como cidadão, com necessidade e características que precisam ser respeitadas.

A linguagem é fundamental para guiar as relações sociais e por meio dela os indivíduos podem conhecer a sociedade e os significados construídos socialmente, a fim de trabalhar o combate à discriminação de qualquer espécie que possa impedir a aprendizagem para uma formação ética, de respeito pelo outro. E para isso é necessário compreender a diferenciação nas condições de aprendizagem de língua e

que são essenciais para a compreensão deste estudo por meio da didática das línguas dentro do triângulo didático que é o aluno, o ensino e a(s) língua(s) ensinadas.

O aluno precisa aprender, escrever o que por ele já foi questionado, ler e analisar o que leu, ouvir e interpretar a ideia ouvida, falar não como quem joga a semente, mas como quem sabe o que está plantando, construindo seus próprios conhecimentos.

2.2 DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

O ensino de língua portuguesa nas escolas de Roraima, tem peculiaridades que devem ser consideradas na hora de planejar. Devido a diversidade de alunos brasileiros e imigrantes em um mesmo espaço de aprendizagem torna a função docente um pouco complexa, visto que a língua portuguesa pode ser para estes discentes a língua primeira ou segunda língua. Este aspecto tem sérias implicações para o professor na escolha das metodologias que irão contribuir com a aprendizagem.

A didática das línguas, para Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.19), “é uma disciplina que estuda os fenômenos do ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e/ou a(s) língua(s) ensinada(s)”. Tem como objeto de estudo a transmissão e apropriação de línguas, de como se dão os processos de construção das práticas e conhecimentos da linguagem que ocorrem na escola. Com a influência da globalização, o movimento de migração se fortaleceu, a mídiatização, as informações, a economia, trouxeram uma dinâmica de línguas e, na atualidade, não podemos dizer que a língua é identificada pela localização geográfica, pois existem outros aspectos que modificam as características desta aprendizagem.

A didática das línguas situa-se no campo da teoria, da prática escolar e extraescolar, e “sua eficácia depende tanto de sua capacidade para gerar novos saberes quanto para resolver os problemas sociais e educativos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.19). É por esta razão que optamos por fazer uso desta didática no ensino da língua portuguesa, devido à escola campo da pesquisa ter alunos que tem a língua portuguesa como L1 e alunos que a tem como L2.

A didática das línguas segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009) surge na década de 1950 em uma proposta de caráter mais prescritivo e aplicacionista. Sua difusão deu-se em meio a explosão de novas metodologias que se inspiravam na psicologia, na linguagem e na aprendizagem. Estas novas metodologias representam um rompimento progressivo das diferentes formas da linguística e da psicologia utilizadas na educação, recebendo muitas críticas a priori. Neste momento, o pensamento em voga é o construtivismo de Piaget e o interacionismo social de Vygotsky. É neste segundo que se considera “a ação recíproca dos membros do grupo e a linguagem como fenômenos fundamentais na elaboração dos conhecimentos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009). Essa didática contribui, desenvolvendo métodos que atenda a finalidades educativas, levando em conta aspectos políticos, culturais e os fenômenos da língua em situação de interação.

O professor tem um papel preponderante e precisa frente à sua prática pedagógica buscar conhecimento a fim de superar as dificuldades do cotidiano em sua sala de aula. O saber pedagógico nem sempre resolve seus questionamentos, ele precisa buscar o conhecimento pedagógico e pela práxis superar sua realidade. Montessori (2014) argumenta que,

O professor moderno tem que ser um estudante entusiasta de biologia e de psicologia do crescimento da criança e também do homem. A escola deve significar algo mais do que um lugar de instrução, onde um ensina para muitos, com sofrimento para ambos os lados- a condução de um esforço com um mínimo de sucesso (MONTESSORI, 2014, p.115).

Este saber pedagógico precisa ser desafiado pelas dinâmicas do processo educativo, o professor é o executor do ensino ao mesmo tempo que se auto- examina, que reflete e critica suas teorias, a fim de buscar respostas para os problemas que surgem com a sua prática.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009) a didática, a partir desse entendimento, passa a considerar as interações verbais como um objeto prioritário e como principal ferramenta de aprendizagem verbal e não verbal. A finalidade do ensino de línguas é comunicar-se de maneira adequada, refletir sobre a comunicação e sobre a língua, bem como construir referências culturais. Para que isto ocorra o professor precisa ser um especialista da língua e seus componentes como gramática, léxico, ortografia, expressão oral e escrita, literatura, discursos em diversidade, sem

esquecer dos aspectos culturais imbricados nas análises dos textos. Isso fará com que obtenha êxito gradativamente porque as realidades nem sempre são as mesmas.

Com o incentivo trazido pela economia de instigar a comunicação, para evitar a incompreensão, existe outro fator que influencia este ensino de línguas que é o plurilinguismo como nos afirma Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 30) “[...] que é aprender a organizar e a gerar simultaneamente várias línguas ao mesmo tempo”. Em um mundo globalizado, o uso da tecnologia aproxima as línguas, as culturas, é quase uma necessidade aprender outras línguas, a fim de fazer parte da cultura global.

Dolz, Gagnon e Decândio (2009) dizem que o ensino de línguas está permeado de desafios políticos, culturais, identitários e normativos. Por vezes, o monolinguismo é tido ideologicamente como norma, porém o plurilinguismo tem sido uma realidade constante nas escolas. No contexto escolar das escolas de Roraima tem sido uma verdade a presença do plurilinguismo e baseado nisto é importante que os professores de língua portuguesa possam reconhecer essas diferenças linguísticas e façam uso das metodologias adequadas à nova realidade.

A linguagem é o espaço onde o sujeito se constrói e possui voz, socializando a memória. Isso porque a identidade é construída na interação e depende do interesse que o indivíduo possui e a língua é um entre um conjunto de traços que compõem o sentir-se pertencente a uma comunidade. Nesse campo, a didática estabelece formas de aprendizagem de língua, buscando compreender as características dos alunos.

É essencial que o professor tenha um conhecimento da didática das línguas, para poder fazer uso de métodos apropriados para o ensino da Língua Portuguesa (LP) neste contexto, se para o aprendiz é Língua Primeira (L1) ou Língua Segunda (L2), de modo a considerar as culturas envolvidas, eliminando qualquer forma de preconceito trazida pelas ideologias de classe. É um desafio para o professor assumir esta didática das línguas, pois ele precisa sair do comodismo e ir em busca de soluções para a nova realidade vivenciada por ele, com o objetivo de melhorar o ensino.

Com tantas mudanças na sociedade, que conseqüentemente reflete na escola, o professor comprometido com a educação busca na ciência e experiências pedagógicas superar suas próprias dificuldades a fim de se adequar a tais mudanças.

A didática das línguas no Brasil surge na segunda metade da década de 1990, marca a entrada do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para esse ensino de língua

e a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, enfatizam fortemente em pesquisas o processo de ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais fortemente influenciados nos PCNs (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009).

Os gêneros textuais na abordagem do ensino da língua portuguesa oportunizam o aluno a se apropriar de linguagem utilizada em diferentes contextos, de diferentes formas, adequando o ensino das capacidades, tudo gerido pelo interacionismo onde se encontram a língua e as diversas culturas.

Para que possamos compreender como ocorre a didática das línguas, traremos os conceitos de aquisição e aprendizagem de língua socialmente transmitida e apreendida. E para melhor compreensão explanaremos estas diferenças a seguir.

2.2.1 Aquisição e Aprendizagem de Língua

A humanidade sempre viveu em sociedade e, para interagir nesta relação faz uso da linguagem estabelecendo um conjunto de códigos linguísticos ao longo da história. Para Bagno, Stubbs e Gagné (2002) a educação linguística inicia no começo da vida, quando este interage com outros indivíduos, geralmente a família, adquirindo a língua materna. Na relação social, os homens se comunicam uns com os outros para desenvolver atividades, a fim de se beneficiarem mutuamente, e isto ocorre como prática continua quando adotam e interpretam códigos. Luft (2008, p.47) afirma que, “a linguagem é uma prática. As línguas existem para com elas praticarmos a comunicação e interpretarmos o mundo”.

A criança, ao nascer e pela interação com o seu meio social, passa a dominar estes códigos pertencentes a língua. Ao internalizar essa língua que começa a utilizar para comunicação, temos a língua materna, aprendida desde o berço. Segundo Bagno, Stubbs e Gagné (2002) desde a infância e por toda a vida as pessoas aprendem normas de comportamento linguístico que são estabelecidos pelos grupos sociais, que ampliam com o passar do tempo e se modificam. A criança no contato com a família, desde cedo, assimila sons e os expressa, vindo a se tornar falante da língua. Essa língua ocorre em um sistema bem organizado internamente. Segundo Luft (2008, p.36), esses sistemas de regras que os falantes internalizam na infância e que constitui a verdadeira gramática da língua, a legítima, autêntica da qual todas as

demais (livros, teorias de gramáticas, filósofos e linguistas etc.) não passam de reproduções.

Desde muito cedo as crianças, de forma espontânea, estabelecem regras internas para se comunicar, como um experimento que, se comprovado, permanece, mas se não é logo descartado. Para Luft (2008, p.38), “[...] parece assombroso que qualquer criança, em condições físicas e sociais normais, seja capaz de elaborar assim e montar (estruturar) na cabeça a teoria ou gramática de sua língua”.

Chomsky (2006) representa como ocorre esse processo afirmando que esta capacidade cognitiva se dá em dois momentos: o primeiro, que é o uso de recursos receptivos que distingue para separação sinais linguísticos dos ruídos e a partir deste o segundo momento que é construir, munindo-se de recurso internos ativados por experiências linguísticas limitadas e fragmentadas, o vasto sistema de conhecimento linguístico pertencentes a todo falante. Para Chomsky (2006), esta característica é intrínseca ao homem, que desde cedo já compreende os códigos linguísticos. Luft (2008) acrescenta que este é um saber imediato, desprendido do uso da razão, inexpresso, sem nomenclatura. Um saber sintético, não analítico; implícito, não explícito, intuitivo, não discursivo, que não conhecem os termos técnicos nem sabem os nomes daquilo que usam. Este é um processo bem espontâneo, que flui à medida que tem contato com o outro, agem pela intuição não mediante regras rígidas estabelecidas pela gramática.

Chomsky (2006, p. 01) diz que esta “linguagem é um objeto natural, um componente da mente humana, representado fisicamente no cérebro e integrado ao patrimônio biológico da espécie”. Essas estruturas linguísticas cognitivas estão na genética. O termo utilizado para este fenômeno é aquisição da língua que, de acordo com Chomsky (2006), a criança passa de um estado da mente do nascimento iniciando o estado cognitivo, depois alcançando o estado estável do conhecimento nativo de uma língua natural. A este estado inicial cognitivo Chomsky estabelece uma teoria conhecida como Gramática Universal (GU) e a teoria de um estado estável particular é uma Gramática Particular (GP). Estas são opostas onde uma é inerente ao homem e a outra é aprendida.

A gramática universal ou universais linguísticos são partes inerentes, que acompanham a genética, que levam a criança a apreender uma língua. Para Luft (2008) o ser humano nasce provido desta gramática genética, não no sentido de

nascer com uma gramática de uma língua determinada, mas que nasce com estruturas linguísticas genéticas, que servem como base para apreender as estruturas de qualquer língua. Esta proposição é afirmada por Chomsky (2006, p. 11) quando diz que,

A abordagem supõe que o patrimônio biológico para a linguagem é constante em toda a espécie: não temos uma predisposição específica para adquirir a língua de nossos pais biológicos, mas para adquirir qualquer linguagem humana que nos seja apresentada na infância.

A criança, ao fazer uso desta estrutura genética, em contato com a língua consegue estabelecer hipóteses para manter ou descartar o que não contribuiu para a comunicação, e por meio das experiências contínuas se apropria e amplia seus sistemas linguísticos. Para Luft (2008, p.17) “A língua é – *norma consuetudinária*. Norma determinada pelo costume, não por outros critérios como origem, lógica, autoridade, etc.”. É na convivência e na interação que ocorre a aquisição da língua materna.

Chomsky (2006) afirma que os modelos paramétricos¹⁶ contribuíram de forma expressiva com a nova forma de representar a aquisição¹⁷ da língua. A criança interpreta os dados que entram, usando os instrumentos analíticos oferecidos pela GU, e fixa os parâmetros do sistema, baseando-se nos dados analisados, sua experiência linguística. Adquirir uma língua, portanto, significa selecionar, entre as opções geradas pela mente, as que combinam com a experiência e descartar outras.

Esta seleção em um momento posterior inicia o processo de estabelecimento de regras para compreensão. Para Luft (2008) essas regras fixam relação entre o significado, representado pelo conteúdo da mensagem e, o significante, como a pronuncia da frase. Essa gramática dos falantes é completa, formada por um sistema de regras para poder falar. Este pensamento é completamente contrário a gramática tradicional que se ensina na escola.

A língua está fortemente ligada as relações sociais, a partir dela se estabelecem a aquisição da língua materna e é nela que se estruturam regras de

¹⁶Os modelos paramétricos introduziram a linguagem técnica apropriada para aperfeiçoar e aprofundar a descoberta da uniformidade translinguística (CHOMSKY, 2006).

¹⁷ Em termos desse modelo, a aquisição de uma língua significa a fixação de parâmetros da Gramática Universal com base na experiência (CHOMSKY, 2006).

reconhecimento das diferenças linguísticas para a comunicação. Segundo Luft (2008) estas regras variam devido as variedades linguísticas existentes sofrendo ações de tempo, de classe social, cultura, localização geográfica e expressão individual. Desde o processo de aquisição e internalização da língua a variabilidade é de conhecimento dos falantes, visto que elas se ajustam a linguagem em situações comunicativas. Esse ajuste linguístico se aplica a todos os falantes, desde a criança até o adulto, com menos ou mais conhecimento linguístico. A língua é dinâmica, não se estabelece em regras fixas, são variáveis e mudam em diversas circunstâncias.

Luft (2008) corrobora dizendo que é natural a existência de variantes de gramática, conforme a origem, a idade, o grau de cultura ou nível sociocultural do falante, ao nível mais baixo, são completas em si mesmas porque disponibiliza de todos os elementos para comunicar-se. De acordo Bagnó, Stubbs e Gagné (2002) a língua ocorre dentro de uma realidade histórica, cultural e social em que os sujeitos falam e escrevem, enfim é uma atividade social, é ferramenta e resultado, que está sendo criada enquanto é usada. A língua está ligada a aspectos históricos visto que a língua muda com o tempo, é social porque para os diferentes grupos se usa uma linguagem diferente e é cultural porque existem variações que estão ligadas a ela.

Luft (2008) aborda um novo sentido o sistema de regras internalizado pelos falantes que chama de gramática natural. Os indivíduos das comunidades compartilham, ao natural, de um bem comum em outras tantas cópias pessoais. Bagnó, Stubbs e Gagné (2002) afirma que a língua como essência não existe e, que o homem que fala é que existe, porém ela não é uma abstração, pois ela se torna concreta quando o homem a utiliza. Essa compreensão leva o homem a deslocar suas reflexões de um plano abstrato, “língua”, para o concreto que é o falante da língua. A língua se incorpora na fala do homem, na interação com o meio social, na habilidade de adquirir competências linguísticas.

Para Luft (2008, p.34) competência é a capacidade de se comunicar por meio de sistemas de sinais vocais (língua) e, desempenho como o comportamento linguístico, os efetivos atos da fala, as utilizações circunstanciadas das virtualidades desses sistemas. A competência está ligada ao ato de comunicar-se. A língua em uso, embora seja indispensável na comunicação, na interação com outros sujeitos, que compartilham os mesmos códigos linguísticos é, muitas vezes, utilizada de acordo com Bagnó, Stubbs e Gagné (2002, p. 70) na “discriminação, na exclusão social”. No

Brasil, o preconceito linguístico¹⁸ ainda é muito forte e atuante e deve ser combatido pela educação linguística. Estes preconceitos são bem presentes nas classes de língua portuguesa, quando se hierarquiza a língua, e se desconhece a existência das variações da língua. Portanto, é necessária a proposta intercultural para que não ocorra que os sujeitos históricos venham a ser levados ao silenciamento, que tanto contribui para o fracasso escolar e para não ser ativo na sociedade.

Na sequência para melhor compreensão analisaremos os conceitos de língua materna, primeira língua, língua primeira, segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), a fim de considerá-las dentro da didática das línguas.

2.2.2 Língua Materna, Primeira Língua e Língua Primeira

A “primeira língua” tem aspectos muito tênues com a “língua materna”. A mudança que levou ao desuso de língua materna, por alguns autores, foi trazida pela nova visão do plurilinguismo, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 31),

Se a expressão língua materna pareceu por muito tempo ser evidente, o contexto escolar atual, que tende para o intercultural e plurilinguismo, levou a substituir por outros termos que integram as diferentes situações linguísticas (DABÉNE, 1994; SIMARD, 1997). Na situação familiar, língua materna remete a primeira língua que a criança adquiri de modo espontâneo no seu meio familiar. O termo tende, cada vez mais, a desaparecer visto que naturaliza aquisição pela criança, como se o contato com a mãe fosse suficiente para desenvolver a linguagem (URBAIN, 1982). Aplicada a terra de origem, perde todo o seu sentido no contexto plurilíngue (DOLZ,2000).

Os autores supracitados (2009) dizem ter preferência pelo termo “língua primeira”, visto que liga a aprendizagem pela criança à mãe e também se aplica a outras situações de aprendizagens. Também pode referir-se, no plano social, a que é utilizada por uma comunidade de indivíduos do meio ou da família. Esse termo pode ser aplicado no plural quando há plurilinguismo em família mista, também quando o território é plurilíngue e, por fim, pode associar-se a identidade nacional, sejam elas reconhecidas como oficiais ou não (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009).

¹⁸ Ler Bagno (2007), preconceito linguístico.

Observa-se que estes autores concebem somente o termo “língua primeira” para se referir a língua aprendida no seio familiar, comunidade e língua ensinada na escola.

A língua primeira evoca também a língua de ensino das matérias na escola. A expressão “língua primeira” permite então operar uma mudança simbólica capaz de explicar as situações geolingüísticas e políticas complexas que desempenham sobre o estatuto da língua” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009.p. 32).

Existe divergências entre os autores sobre o uso do termo língua materna e primeira língua ou língua primeira, visto que alguns deles concebem como sinônimo. Existe outro entendimento sobre os conceitos “língua primeira” e “primeira língua” que divergem baseado no momento e local que ocorrem. Para Santos (2012, p. 50) “língua primeira pode ser entendida como a língua, ou variedade linguística, falada na sociedade que envolve a família do indivíduo. Essa concepção é coincidente com de língua materna, e nesse caso poder-se-ia supor uma equivalência conceitual”. Embora possa haver essa equivalência, o termo língua materna (LM) reduz o conceito, enquanto língua primeira (L1) é mais amplo. Esta abordagem considerada apenas é bem satisfatória e completa, visto considerar situações geolingüísticas, que na atualidade é bem presente com a globalização.

Hoje, visto as migrações para Roraima em que se tornou recorrente as formações de famílias mistas, de brasileiros com venezuelanos, guianenses ou haitianos, em que os filhos nascem geograficamente em local que fala o português como língua oficial e são ensinados no seio familiar os dois idiomas, português e espanhol, ou inglês, ou francês, visto que uma é a língua do pai e outra é a da mãe, sendo considerados por alguns autores como “línguas maternas”, ou “línguas primeiras”.

Vejamos o conceito de “primeira língua”, corroborando com este entendimento temos Santos (2012) que afirma,

A Primeira Língua é, normalmente, considerada a língua ensinada na escola, em geral coincidente com a variante padrão de uma determinada língua”. O fato de ser relacionada à língua ensinada na escola poderia conduzir a uma diferenciação em relação à língua materna, adquirida no ambiente familiar. No entanto, observa-se que a Primeira Língua é considerada como equivalente da língua materna, na concepção de língua adquirida socialmente (SANTOS, 2012, p. 50,51).

O conceito que vamos nos ater é este que assimila a língua materna à primeira língua, porém difere língua primeira de primeira língua, não que estes termos sejam autossuficientes para dar conta do ensino de língua, mas que nos coloca em alerta e desperta para os aspectos da didática a ser abordada nas aulas de LP.

A didática das línguas nos coloca frente as formas de abordarmos o processo ensino-aprendizagem, esclarecendo que há diferença se o objeto de ensino é primeira ou segunda língua. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2009) os objetivos prioritários utilizados neste ensino não podem ser idênticos, pois existem graus de complexidades nas condutas orais ou escritas. Portanto, o ensino de L1 e L2, neste contexto de muitas línguas, é integrado, pois levarão os alunos a discernir os fundamentos da língua e encontrar as semelhanças e diferenças nos sistemas linguísticos.

2.2.3 Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE)

A segunda língua e língua estrangeira abordadas neste texto, serão unicamente para conceituar ambas e apresentar as semelhanças e diferenças, não que se considere o ensino da língua portuguesa em Roraima como língua estrangeira para os alunos estrangeiros.

A segunda língua e a língua estrangeira se diferem na forma como ocorrem e quanto a sua intencionalidade. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009), a didática da Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE) são distintas: uma é a reprodução em sala em condições de aprendizagem próximas da língua primeira, por imitação, repetição, associação e interação; e a outra que é a aprendizagem institucional, incita a reflexão, ao raciocínio e a formação intelectual. Na aquisição de uma língua, o crescimento do repertório pode ser feito por incidentes ou intencionalmente, mediante procedimentos apropriados e de forma consciente para a aprendizagem.

A segunda língua é adquirida em condições quase naturais. De acordo com Dolz; Gagnon e Decândio (2009, p. 32) “o termo língua segunda, designa uma língua dotada de um estatuto oficial no território onde ela é aprendida por oposição a uma língua estrangeira”. Alguns alunos trazem consigo a língua primeira diferente da língua portuguesa, que no contexto de Roraima pode ser o espanhol, inglês ou línguas indígenas, entre outras, que correspondem perfeitamente ao ato comunicativo que é

sua língua primeira. Para Baralo (2011, p.31) “[...] a aquisição se produz quase de forma instintiva, para cobrir uma necessidade básica, inerente ao indivíduo”. Devido ao contato com os moradores da cidade também aprendem o português que pronunciam com marcas de sua língua. Baralo diz que,

Com L2 nos referimos a uma língua que se adquire em um contexto natural, não somente institucional, sem grande esforço de estudos, de forma parecida a como se tem adquirido na LM em muitos aspectos[...], e o termo LE para referir-se ao caso de aprendizagem em contexto institucional (BARALO, 2011, p.22,23).

Isso porque o português para muitos deles, vem a ser a segunda língua ou uma terceira língua a ser aprendida. Para isso é preciso incluir temas da cultura dos alunos que interagem, de práticas cotidianas, para que aprendam e se sintam mais acolhidos pelo grupo, para combater qualquer forma de discriminação.

Para que haja construção da L2 ou LE o aluno faz uso de sua competência linguística e comunicativa que adquiriu da L1, que já está internalizada. Neste processo, Baralo (2011) afirma que existem alguns fatores que podem contribuir neste processo tais como personalidade, motivação, a atitude, as formas de aprendizagem que são individuais e a idade em que ela acontece.

Isso não significa que o êxito será certo, mas a busca por ele deve ser constante para que o ensino-aprendizagem seja alcançado, e que a investigação de outros métodos seja uma constante. Neste processo de ensino-aprendizagem o foco na compreensão da língua, de como ela ocorre e quais os princípios que norteiam a didática a ser usada, direcionam a prática docente a fim de que não esteja preso a um método que não atenda mais as necessidades da educação atual da diversidade, que são urgentes, e se busque na didática das línguas explicação para este ensino da língua.

No ensino da língua estrangeira as reflexões da prática podem ajudar a compreender problemas no processo de ensino e buscar soluções para a superação. O docente deve conhecer seus alunos e suas diferentes formas de aprender e direcionar em seu planejamento todos os instrumentos possíveis em suas práticas para que o aluno aprenda de fato. Como diz Freire (1996), o docente tem que ser pesquisador, deve indagar e se indagar, constatar constatando, intervir intervindo,

educar e se educar, deve pesquisar o que ainda não conhece e comunicar e anunciar a novidade.

Nesse contexto, o professor não pode estar alienado, utilizando o ensino tradicional desconexo da realidade social, ou seja, ele deve buscar tanto nas metodologias como nos materiais didáticos adequados, conteúdos que abordem o cotidiano do aluno, que trabalhe as relações sociais, a compreensão e valorização das identidades, a fim de que o aluno veja significado naquilo que aprende por ter ampla relação com sua vivência. Para Littlewood (1998), os estudantes também precisam aprender a fazer relação da língua com os significados sociais, tendo-a como veículo de interação social. Para que isto aconteça é necessário despertar nos estudantes a consciência de que estão atuando em um contexto social significativo, em lugar de delimitar-se a responder a estímulos.

Todos os recursos da unidade didática devem ser usados para o benefício da aprendizagem. Desta forma, o aluno contemplará todas as competências linguísticas e desenvolverá habilidades na fala, na escrita, na oralidade, com autonomia e que sejam motivados a ampliar esses conhecimentos da língua portuguesa, a partir de sua cultura que, em contato com outras culturas, promovem um ambiente intercultural.

É neste espaço que o aluno precisa ver que aspectos de sua cultura são base para o novo idioma, que mentalmente consegue fazer relação das palavras e seu significado, porque tem uma base forte de sua língua materna, no caso dos estrangeiros. Littlewood (1998), afirma que o ensino de idiomas tem que se ocupar da realidade da comunicação tanto de dentro da sala de aula como de fora dela. Todos estes aspectos do ensino da língua, seja portuguesa, espanhola, inglesa, indígena ou outra, conduzem a uma aprendizagem significativa, de modo que essas ações interferem de forma direta em sua formação, a fim de que este venha ampliar seus conhecimentos de mundo e então, a partir da interação neste meio social, contribua com a construção de uma sociedade mais convicta daquilo que é melhor para todos.

O enfoque comunicativo valoriza o diálogo usando temas do cotidiano. Littlewood (1998) acrescenta que a interação comunicativa proporciona aos estudantes mais oportunidade de expressar sua própria individualidade em aula. Também lhes ajuda a integrar a língua portuguesa como L1 ou L2 em sua própria personalidade e, assim, sentir-se mais seguro emocionalmente com ela. É neste aspecto de abordagem dos conteúdos que valorizem as culturas dos alunos, nessa

forte relação de significados para a formação cidadã e crítica, de fortalecimento da comunicação entre o grupo, e que os diferentes alunos, ao fazer relação da língua primeira ou segunda, desenvolva sua aprendizagem com significados que já conheça da sua realidade e acrescente as outras culturas.

A aula de LE ou de L2 tem características singulares em parte devido à natureza específica do que representa uma outra língua. Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira é quase sempre uma experiência intensa para iniciantes normais em situação de normalidade (FILHO, 2008).

De acordo com Santos (2012, p.54) “esses fatores devem ser considerados pela escola no momento de realizar suas opções metodológicas para o ensino de línguas”. Portanto, a didática das línguas é indispensável para que todos os alunos sejam alcançados e se sintam protagonistas de sua aprendizagem, e a perspectiva intercultural se vale de reconhecer a identidade de cada aluno, não negando seu pertencimento.

2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas estaduais de Roraima pode ser concebido de muitas formas, a depender de quem o recebe. Para melhor compreender esta abordagem vamos esclarecer alguns aspectos da diversidade cultural e da língua e como elas são analisadas de acordo com a sociolinguística e suas contribuições neste ensino.

É na escola que o aluno fica exposto aos conhecimentos elaborados pela humanidade, é o espaço de livre aprendizagem. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.75) “[...] a escola é, por excelência, o lócus – ou espaço- em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”.

No processo de educação estão envolvidos vários conceitos que convergem na formação do cidadão e, partindo deste pressuposto, temos que compreender alguns destes aspectos. Não é possível pensar em educação sem pensar em uma formação holística, em cidadãos preparados para contribuir com o desenvolvimento da sociedade. De acordo com Karling (2010, p. 19), “educação é um processo que

visa o desenvolvimento integral da personalidade. É o processo pelo qual a pessoa se realiza e ao mesmo tempo se integra a sociedade”.

Esta é a finalidade da educação, para tanto, é necessário que quem se proponha a realizar esteja comprometido e convicto da sua atuação e os seus efeitos para a vida do aluno em formação, mesmo que as políticas públicas venham a convergir para a direção contrária. Karling (2010, p. 21) refere-se à função do educador como: “orientador para o bem, para a verdade, para a justiça, ser um exemplo de coragem, de persistência, de luta, de sacrifício, de doação”.

Pensando na didática com “[...] a arte do ensino” (HAYDT, 2006, p.13) o professor deve fazer uso desta arte no ensino-aprendizagem tendo em vista a formação do aluno. Neste processo de ensino- aprendizagem, o docente e o aluno estão envoltos numa sociedade que muda constantemente e, para que o aluno desenvolva com êxito sua aprendizagem, é indispensável que a didática acompanhe as mudanças da sociedade. A didática tem sua importância reconhecida nos cursos de formação, pois é um norte para a prática docente. É por meio da didática que se reconhece as características dos alunos, da escola, do conteúdo a ser ministrado, das técnicas a serem utilizadas para que este ensino tenha importância e relação com a vida do aluno.

De acordo com Karling (2010, p.36, 37)

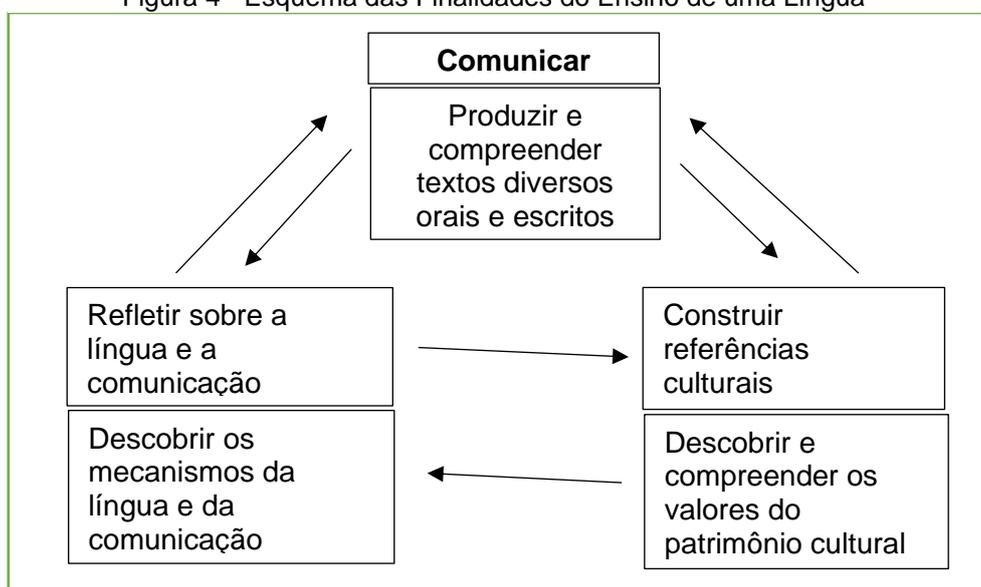
A didática dirá que o conteúdo deve ter ligação com a vida do aluno [...], pois assim, o conteúdo será significativo e útil para ele, além de[...] saber qual seria o melhor material, onde e como selecioná-lo e ainda como usá-lo com o máximo de proveito.

Para Bortoni-Ricardo (2004) os recursos comunicativos tem três parâmetros que contribuem para a ampliação, que são: grau de dependência contextual, grau de complexidade do tema abordado e a familiaridade com a tarefa comunicativa. Neste viés da interculturalidade, é possível conhecer as diversas culturas dos diversos atores envolvidos, e que, a partir do enfoque comunicativo os alunos, desenvolvam habilidades específicas necessárias à aprendizagem da língua portuguesa. Sendo parte do meio social, se valorize e trabalhe o respeito pelas diferenças, combatendo quaisquer manifestações de discriminação e desigualdade. O ensino precisa abranger as relações sociais e seus conflitos. Para Broch (2014),

Difícilmente, em uma aula de língua se fala sobre língua(s), sobre como as línguas se relacionam, sobre como as línguas são usadas na sociedade, sobre os direitos linguísticos de comunidades que falam línguas minoritárias ou sobre que línguas são faladas no território nacional. Uma aula de língua oficial ou estrangeira, normalmente se ocupa com questões de estrutura e funcionamento específico da língua em questão (BROCH, 2014, p.45).

Os objetivos do ensino de língua portuguesa são muitos, observaremos abaixo o esquema da finalidade do ensino de uma língua. Pode-se observar isso no esquema das finalidades do ensino de uma língua abaixo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 28).

Figura 4 - Esquema das Finalidades do Ensino de uma Língua



Fonte: Dolz; Gagnon; Decândio (2009)

Ao referidas finalidades segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009) referem-se a: comunicar-se de maneira adequada (falar, ouvir, ler e interagir), refletir sobre a comunicação e língua (domínio consciente dos comportamentos languageiros) e construir referências culturais (emprego de textos literários, da história ligados ao patrimônio da língua). O uso destes textos literários contempla o estudo e a identificação dos significados sociais, que devem levar o aluno a refletir sobre as características, se são discriminatórias ou não. Para Pieroni, Fermino e Caliman (2014),

Por outro lado, preparar-se para descobrir metáforas negativas, ambiguidades, subentendidos, omissões, linguagem e palavras ofensivas, grafites insultantes, códigos que escondem comportamentos discriminatórios, pois oposições retóricas sobre o racismo não esgotam o empenho para colocar premissas positivas na luta contra as manifestações mascaradas, sob as quais se escondem essas formas (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.52).

Desta forma, levar o aluno a refletir é a melhor forma de fazê-lo entender a sociedade, de como a linguagem é importante nesse processo de aprendizagem e conhecimento de mundo, e quem pode fazer esta difícil tarefa é o docente que tem o conhecimento pedagógico, a prática e a esperança de uma sociedade melhor.

Para que haja rompimento das ideologias e preconceitos contra classe social, religião e raças é preciso que estes estejam conscientes que a mudança parte da escola, mais especificamente dos docentes que lidam diretamente com os alunos, de forma que o estrangeiro, o indígena e os demais grupos com diferenças linguísticas específicas não se envergonhem de suas raízes e que possam expressar suas identidades sem sofrer discriminação. Essa construção não deve se limitar apenas no reconhecimento e valorização das culturas, mas que os discriminados também possam, como cidadãos, intervir nos espaços de decisão (CARVALHO; FONSECA; REPETTO, 2007).

Assim, nossa atenção volta-se mais precisamente para a busca de entendimento dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos e coletivos, nas relações e nos processos interculturais. De acordo com Fleuri (2003, p.132) “a educação intercultural focaliza os problemas de relação, integração e conflito entre diferentes culturas a partir de enfoques de gênero, etnia, classe, gerações, religiões e outros no processo de globalização contemporâneo”. É preciso investir na educação intercultural a fim de contribuir para a formação ética e política dos discentes, para ser um cidadão ativo na sociedade.

Fleuri (2003) ainda colabora afirmando que esta relação entre povos e cultura é objeto de estudo interdisciplinar e transversal, trazendo para discussões a complexidade e ambivalência na construção de significados na interação destes grupos e intersubjetividades que constituem os campos identitários. Essa relação intercultural contém complexidades ainda não estudadas que surgem na prática pedagógica, mas a pesquisa deve acompanhar o docente comprometido com a educação para a os direitos humanos e cidadania, rompendo com a educação

ideológica. E conseqüentemente discussões entre educadores e seus saberes pedagógicos, munidos da prática pedagógica poderá mudar a cultura da escola para uma cultura de todos os diferentes.

2.4 A CONTRIBUIÇÃO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A INTERCULTURALIDADE EM SITUAÇÃO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O Interacionismo social advém de um posicionamento epistemológico geral, que pode ser reconhecido por múltiplas correntes da filosofia e das ciências humanas (BRONCKART, 2009). A posição interacionista implica, portanto, a ideia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em suas especificidades, seja por referência direta as propriedades do substrato neurológico humano (direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja como o resultado da cumulação de aprendizagem condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (tese fundadora do behaviorismo) (BRONCKART, 2009).

É na obra de Vygotsky que está apoiado o fundamento mais radical do Interacionismo (BRONCKART, 2009). Vygotsky, mostrou em sua obra que é a apropriação, pelo bebê, das unidades de significação da língua do seu meio humano que provoca a discretização e o desdobramento do funcionamento psíquico, que caracteriza o pensamento consciente (BRONCKART, 2009). Por meio das intervenções deliberadas por pessoas, é possível a apropriação por parte do sujeito, o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Rego (2014).

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã- ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY (1984, p.98) apud REGO (2014, p. 74)).

Essa intervenção é feita por um professor ou por um colega que saiba mais, de modo que é na interação com seu grupo social e com sua cultura modificam o comportamento e pensamento humano, forma-se os processos psicológicos mais

complexos. “Essas funções psicológicas superiores são de origem sociocultural” (REGO, 2014, p. 59).

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2009) é a intervenção didática que delimita e constrói este espaço de desenvolvimento. Para o Interacionismo social que orienta a aprendizagem, é por meio das atividades coletivas mediatizadas pela linguagem que se produzem significações socioculturais.

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas atividades. Isso se dá por meio da linguagem, organização e atividade humana chamada de social (BRONCKART, 2009).

A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é a ação que constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 2009, 42). Quando o sujeito interage com o outro por meio da linguagem ele aprende, ele muda o seu meio e é mudado por ele, por meio do pensamento. Para Nascimento (2009)

Essa nova forma de pensar o que ocorre na sala de aula à luz da teoria da atividade linguageira (BAKHTIN, 1995), faz surgir caminhos para o estudo da linguagem como atividade sociointeracional, em que se dá relevo a noção de gêneros dos discursos, como “de fundamental importância para superarmos as noções simplistas sobre a vida do dizer (NASCIMENTO, 2009, p. 55).

Essa ação realizada pelo professor pode ser identificada no contato com os materiais disponíveis para o ensino e no contexto da sala de aula, na relação professor- aluno, a fim de desenvolver a linguagem. “A ação (do professor) é mediada por gêneros de atividades discursivas, instrumentos socialmente elaborados, fruto da experiência de gerações precedentes, através das quais se transmite e se alargam as experiências (SCHNEUWLY, 2004 apud NASCIMENTO, 2009, p. 59)”. Os alunos também praticam a ação quando se apropriam das significações dos contextos sociais e históricos. Essa ação sobre ambos, ocorre por meio da interação e segundo Nascimento (2009), na atividade pedagógica em que o professor se movimenta, instaura-se a relação dialética entre ele e o aluno, interação em que ambos se transformam e se constituem, desenvolvendo suas capacidades. Esta relação professor-aluno é bem mais ampla do que parece, porque ao se deparar com a sala de aula, ele não encontra somente um aluno, mas diversos alunos, com culturas,

língua e conhecimento de mundo diferentes que devem ser levados em conta ao planejar.

A escola, neste entendimento, é um local de encontro de culturas, das mais distintas e um local de possibilidades, quando se reconhece essas diferenças no processo de ensino-aprendizagem. Ela tem sofrido com as mudanças sociais e econômicas, por isso torna-se um espaço de oportunidade e um desafio que requer a mudança nas práticas docentes e nas políticas escolares. Para Barros (2009, p. 125) “a escola precisa ser a mediadora entre as práticas sociais, estas perpassadas sempre pela linguagem, e o saber construído pelo aluno”. É nesta mistura de culturas que focaremos o nosso trabalho, a Interculturalidade e, para isto precisamos considerar as culturas e entender como se dá essa relação entre elas na aprendizagem de LP com o uso de Interacionismo Sociodiscursivo.

A crianças, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), desenvolvem seu processo de socialização na família, com os amigos e na escola. Esses ambientes, em consonância com a concepção sociológica, são chamados de domínios sociais. Esse domínio social diz respeito a um espaço físico onde elas interagem com outras pessoas assumindo papéis sociais¹⁹. Ao fazer uso da linguagem na comunicação, construímos e reforçamos os papéis sociais específicos de cada domínio social. Essas diferenças são marcantes e “intergeracionais (geração mais velha/geração mais nova) e as de gênero (homem/mulher)” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

A língua falada segundo Rego (2014) tem papel importante de organizar a atividade prática e as funções psicológicas humanas. A fala é a primeira forma de se comunicar que leva a interação, a criança passa a fazer uso da linguagem como instrumento do pensamento. Mas não é somente por meio da linguagem falada que se alcança níveis mais complexos de interagir com o mundo, porém segundo Rego (2014) o aprendizado da linguagem escrita é um salto para o desenvolvimento humano pois,

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade da memória, registros de informações, etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (em que

¹⁹ Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis são construídos no próprio processo da interação humana (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23)

se encontra registros nos livros e outros portadores de textos) (REGO, 2014, p. 68).

É na interação que se desenvolve a aprendizagem, a cultura influencia diretamente nesta aprendizagem, o uso da linguagem e da escrita também alteram a ZDP do aluno. Esta interação é mediada pelo professor por meio do uso da didática e seus aportes, e na prática dentro de sala de aula entre os alunos na comunicação.

Para Bortoni-Ricardo (2004) encontramos variação no uso da língua em todos os domínios sociais, que são permeados de regras que determinam as ações realizadas, o grau de variação pode ser maior ou menor, mas em todos há variação, porque isso é inerente a comunidade linguística. A autora supracitada (2004) afirma que, em geral, são usados recursos comunicativos adquiridos por meio da língua escrita e linguagem oral com o fim de monitorar a fala ao se comunicar nos diferentes domínios, em um grau maior ou menor.

Em todo o Brasil, encontramos variedades regionais (regionalismos), pois no vocabulário existem muitas diferenças, que, por muito tempo foram consideradas como erros, onde em algumas regiões as pessoas utilizam melhor a língua portuguesa do que em outras. Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 33)

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigam na cultura brasileira. Toda variedade regional ou fala é, antes de tudo um instrumento identitários, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. É um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais.

Neste sentido o Interacionismo Sociodiscursivo o trabalho com os gêneros textuais contribui para a construção do pensamento humano mediados pela linguagem ao fazer uso de textos discursivos, trabalhados por meio de gêneros textuais que levem o aluno a apropriação dos conhecimentos da humanidade, de modo que venham a compreender seus significados contextualizados social e histórico.

Os gêneros textuais, por sua vez, trabalhos em sala de aula são planejados por meio das sequências didáticas que, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p.56) *apud* Nascimento (2009, p.66), “[...] são blocos de trocas ligadas por um forte grau de

coerência semântica ou pragmática centrado em uma tarefa”. Nestes blocos estão os conteúdos a serem ministrados, e levam os alunos ao desafio de ler, escrever, interpretar, ouvir um gênero de texto. Segundo Nascimento (2009) esta sequência didática é vista como um projeto de comunicação em que se explicita o momento de comunicação, sobre o papel do remetente e do destinatário deste texto, dando sentido a aprendizagem. “O aluno é inserido num processo formador que seja capaz de assumir-se como sujeito-aluno e vivenciar práticas em que leva a linguagem autêntica em situações reais da sociedade” (BARROS, 2009, p. 125). Isso nos faz pensar no objetivo da LP como afirma Barros (2009),

É fazer com que os alunos se apropriem de práticas de linguagem que constituem uma dada sociedade, não apenas as práticas consagradas pela esfera da criação literária, mas também aquelas produzidas pelas esferas jornalísticas, publicitárias, políticas (BARROS, 2009, p. 123).

Estes gêneros textuais poderão ser um instrumento da didática das línguas para o ensino da língua e de seu significado social, de modo a também abordar aspectos históricos e sociais com intencionalidade, temas cotidianos, que agem sobre as relações sociais conflituosas. Essa aprendizagem para a cidadania, como uma consciência crítica daquilo que ele aprende e para que aprende.

Muitos são os preconceitos linguísticos praticados no seio da sociedade, mas não podem ser reforçados no ambiente escolar visto ser o lugar de formação e afirmação cidadã, de igualdade e valorização e reconhecimento das diferenças. Bortoni-Ricardo (2004) cita que, influenciados por fatores históricos, políticos e econômicos se prestigiam certos ‘dialetos ou variedades regionais’²⁰ que ocasionam em ‘rejeição e preconceitos’ em relação aos outros. Tal preconceito é perverso, sem base científica e devem ser combatidos, prioritariamente, com seriedade no seio escolar.

O preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil (BAGNO,2007). Explicitar e combater esse preconceito é uma das tarefas incontornáveis de educação linguística, uma luta contra “[...] a existência de uma

²⁰ “O termo dialeto, que tem origem na Grécia antiga, é geralmente indicado para indicar uma variedade regional, isto é, própria de uma região. No entanto este termo tem sido associado a um caráter depreciativo, pejorativo, como se um dialeto fosse uma ‘língua falada errada’”. Por isso a autora opta utilizar variedades regionais à dialetos regionais, por considerar neutro (BORTONI- RICARDO,2004, p. 33).

língua essencial, que vive no mundo apenas inteligível, imaterial, fora do alcance dos nossos sentidos” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 70). Essa luta precisa fazer parte do currículo, conteúdo e didática, ela não pode ser combatida somente nas aulas de LP, embora tenha bastante ênfase nessa disciplina, visto que todos os professores se comunicam pela língua portuguesa.

Esse ensino deve ocupar-se de uma pedagogia que inclua a diversidade, valoriza a identidade e que elimine práticas estereotipadas. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) a ação educativa deve ter a “perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, [...] a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença”. É importante frisar que,

A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. [...] é preciso conscientizar o aluno quanto as diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo ensino-aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 42).

Essa diversidade é inegável, as escolas estão repletas de pessoas de todas as partes e de diferentes culturas. Esse deve ser o berço para aplicar esta pedagogia que trabalha com a interação destes alunos, valorizando a diferença e a da identidade estreitamente dependente e que trata com igualdade de direito a todos. Nesta interação nas aulas de LP precisam estar apoiadas em um firme fundamento construído por todos, a fim de que andem juntos, dialoguem e tenham o mesmo objetivo, proporcionando a aprendizagem do grupo, garantindo a reflexão sobre a língua e comunicação e a construção de referências culturais.

A interculturalidade tem como objeto a interação entre as diversas culturas, motivando a apropriação do conhecimento mediado pela linguagem e pelo professor, para uma aprendizagem autônoma, para a vida em sociedade, que tenha capacidade crítica frente as relações sociais e de busca de mudanças na estrutura social por meio do mundo letrado. E o suporte para esta interculturalidade se dará pela Didática das línguas que busca aportes teóricos no Interacionismo Sociodiscursivo, visando a aprendizagem que leva o desenvolvimento humano, a apropriação dos significados sociais, por meio de ferramentas psíquicas que agem sobre os conteúdos,

metodologias, por meio do ensino com suportes visuais e/ou tecnológicos, organizados em sequências didáticas (NASCIMENTO, 2009).

Assim será possível a escola cumprir com sua função formadora de leitores do mundo em meio a grande e rica diversidade que se encontra neste espaço, e que tem a possibilidade de combater preconceitos e discriminações presentes que devem ser superadas com o fim de transformar a sociedade que exclui em uma sociedade acolhedora, sem deixar de buscar os conteúdos do cotidiano do aluno para depois ampliar com o conhecimento da humanidade.

CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo explana os procedimentos e metodologia, com base nos paradigmas que orienta esta pesquisa, as etapas realizadas, o contexto em que ela ocorre, o processo que seleciona os participantes, os procedimentos e os instrumentos de levantamento de dados e análise de dados, os recursos necessários para a confiabilidade.

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa, quanto a natureza dos dados foi de cunho qualitativa pois, para Tozoni-Reis (2009, p. 10) “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, a produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”.

Os conhecimentos produzidos por meio da pesquisa qualitativa devem buscar benefícios para a educação e, de acordo com Tozoni- Reis (2009) este fenômeno, na abordagem qualitativa, deve ser compreendido em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometido com a educação crítica e transformadora.

A referida pesquisa, quanto as fontes de informação, caracterizou-se como pesquisa de campo, pois visto que para Tozoni-Reis (2009, p.28) “[...] essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome indica, tem a fonte de dados no próprio campo em que ocorre os fenômenos”. Na área da educação, muitas pesquisas são realizadas em escolas como é o caso desta.

Ela se manifesta quanto ao seu objetivo como estudo descritivo que segundo Triviños (1987) descreve exatamente como são os fatos e fenômenos de determinada realidade”, o autor ainda acrescenta que,

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

Estes critérios servem como ferramentas importantes em estudos descritivos, devendo ser seguidos em suas orientações. Com isso, terá validade e contribuirá com o propósito da produção do conhecimento científico, e que este conhecimento traga mudanças para a educação.

Os procedimentos de levantamento de dados são de suma importância, pois, conforme esclarecem Silveira e Córdova (2009) “entre as vantagens dos levantamentos, temos o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística”. Esses dados foram levantados durante o período de observação da pesquisa.

A pesquisa caracterizou-se com um Estudo de Caso, visto ser uma tentativa de alcançar e dar conta das importantes características do tema abordado e o processo em que se desenvolve (PÁDUA, 2014).

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Caranã e os participantes foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e os professores de língua portuguesa que ministram aulas para estas turmas.

Para a aprovação pelo Comitê de Ética o projeto sofreu uma pequena alteração, como a exclusão dos alunos indígenas do projeto, visto não haver tempo hábil para providenciar documentos que solicitassem a autorização dos órgãos competentes para a participação. Portanto o projeto teve como participantes os alunos brasileiros e estrangeiros, que assentiram, com os pais e professores em colaborar com a pesquisa. Os referidos professores participaram da pesquisa respondendo um questionário e uma entrevista, e os alunos contribuíram respondendo um questionário. Dentre os alunos do 9º ano atendidos nesta escola, encontraram-se no mesmo espaço de ensino: brasileiros (roraimenses e paraense) e venezuelanos.

3.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

O método conhecido como Estudo de Caso tem atraído muitos pesquisadores na área da educação, explorando o máximo de materiais necessários para interpretar um fenômeno. Triviños (1987) nos traz um conceito importante para a compreensão deste método,

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. [...] Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

Este tipo de investigação direta pode levar a um envolvimento emocional que pode as vezes trazer distorções, conseqüentemente afastar-se do plano original, porém também possibilita um conhecimento da totalidade do contexto, que leva a novas aprendizagens, trazendo riqueza, dinamismo aos desafios que vão se apresentando ao pesquisador (PÁDUA, 2014). Para Gil (2008),

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p.57).

Esses modelos e perfis de métodos pesquisa, colaboram diretamente para o propósito desta proposta de estudo, uma vez que visa explorar situações reais, descrever diferentes contextos e explicar fatos e fenômenos. Neste contexto, dependendo do objetivo da pesquisa, estes recursos e instrumentos favorecem o entendimento do cenário estudado, no interesse de responder aos problemas de pesquisa encontrados no campo educacional. Segundo Doxsey e De Riz (2003) *apud* Gerhardt *et al.*, (2009) o estudo de caso de boa qualidade exige a utilização de documentos, observação, levantamento de informações de forma direta aos participantes da pesquisa envolvidos no problema de pesquisa.

Para utilizarmos o estudo de caso observamos questões como “quem”, “o quê”, “onde”, “como” e “por que” sobre o fenômeno estudado, pois de acordo com Yin (2020, p. 24) “o estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” permitindo “uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno”. Assim, procuramos identificar “como” a educação intercultural se dá no ensino da língua portuguesa em um espaço onde as várias línguas se encontram e “como” ocorre a valorização da identidade em um ambiente intercultural; o “por que” relaciona-se às escolhas didático-pedagógicas realizadas

pelos docentes para o ensino da língua portuguesa tendo em vista que existem conflitos culturais e linguísticos devido a interesses das diferentes culturas; “quem” são os sujeitos desta educação (os alunos e professores); “onde” ocorrem estes desafios do ensino da língua portuguesa que é em uma sala de aula com alunos de diferentes regiões brasileiras e de outras nacionalidades e “o quê” refere-se ao tratamento pedagógico dado em sala de aula e nos documentos oficiais estudados neste trabalho observando a integração desses alunos como grupos sociais.

Os autores que consideram o estudo de caso muito simples. Entretanto, “o tratamento estatístico no estudo de caso é simples quando a análise é quantitativa, [...] no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda” (TRIVIÑOS, 1987, p.111), porém é muito importante para produzir conhecimentos necessários que contribuiu com a pesquisa. Considerando que a escolha dos métodos vem atender ao tipo de pesquisa como todo método também tem muitos benefícios, e, como bem observa Triviños (1987, p.111) “[...] aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Por meio desses percursos e instrumentos de pesquisa, houve maior possibilidade de atingir dos objetivos propostos no estudo, colaborando diretamente para a produção de conhecimento científico e ainda mudança de diferentes elementos promotores da educação, participação de professores e inclusão ampla de alunos.

3.3 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS, DAS TÉCNICAS E DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Quanto as técnicas utilizadas neste trabalho de campo para coleta de dados, temos a observação e entrevista semiestruturada. Para a observação, foi delimitado o campo de coleta de dados e previamente planejado um roteiro para a atividade seguido de registro sistemático do que foi observado, tudo foi registrado em diário de campo.

Foram observadas as relações que se deram em diferentes espaços da escola, desde o momento das aulas até os momentos de intervalo. Reuniões com professores por se tratar de primeiras semanas de aulas para ajustar algumas pendências sobre

os Planos de Ensino e de Aula, bem como os horários e locais de trabalho de cada professor. A observação segundo Gerhardt *et al.* (2009, p.74),

É uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo (GERHARDT *et al.*, 2009, p.74).

As entrevistas foram realizadas com os professores de Língua Portuguesa, e para Pádua (2014) na entrevista semiestruturada o pesquisador vem a organizar um conjunto de questões sobre o tema, quando necessário permite e até incentiva que o entrevistado fale com liberdade sobre o assunto. Esta entrevista foi direcionada por um roteiro pré-estabelecido e flexível para possível alteração, “[...] isto permite uma flexibilidade quanto a ordem ao propor as questões, originando uma variedade de respostas ou mesmo outras questões” (PÁDUA, 2014, p. 71). Triviños (1987, p.146) afirma que há um privilégio deste tipo de entrevista porque ela concomitantemente “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, justificando o uso dela neste trabalho.

O uso de questionário foi de grande importância para a pesquisa, visto que se pôde alcançar um grupo maior de participantes, em busca de tentar compreender os fenômenos observados. O questionário apresentado aos alunos e professores continha questões fechadas e as entrevistas eram abertas e Gil (2008, p.122,123) afirma que “[...] nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas, e nas questões fechadas[...] pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista”.

Os dados coletados foram registrados em diário de pesquisa, que de acordo com Pádua (2014) são registros cotidianos dos acontecimentos observados em campo, para posterior análise. A triangulação de dados foi de grande importância para iniciar a análise do material levantado. Para Triviño (1987) esta técnica objetiva a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco definido no estudo. Seu princípio é de que é impossível que o fenômeno social esteja isolado, sem raízes históricas, nem significados culturais, sem vínculos estreitos e essenciais

com a macrorrealidade social. O autor citado define esta técnica de triangulação de dados em três aspectos, que são elas:

No primeiro aspecto, salientam-se os Processos e Produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito (formas verbais), através de entrevistas e questionários, principalmente, e os comportamentos e ações do sujeito, mediante, de forma fundamental, a observação livre ou dirigida. O segundo ângulo de enfoque, Elementos Produzidos pelo Meio, está representado: pelos Documentos, [...] instrumentos legais, [...] instrumentos oficiais, [...] e que são estudados fundamentalmente através do método de análise de conteúdo; e estatísticos, [...] e fotografias. A terceira perspectiva de análise, Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito, refere-se aos modos de produção (escravagismo, capitalismo, socialismo), às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais (burguesia, média [pequena burguesia] - e operária (TRIVIÑOS, 1987, p.139).

Os fenômenos observados são influenciados pelo meio, onde o sujeito se adapta e modifica movidos pelas forças do modo de produção, por isso todos estes três aspectos vão contribuir para a interpretação da realidade pesquisada.

A fonte para este estudo é empírica, pois partiu da minha experiência como docente de língua portuguesa em escola pública de Boa Vista, diante das dificuldades vivenciadas em sala de aula referente ao ensino da língua portuguesa para os diversos alunos que se encontram neste espaço como: brasileiros indígenas e não indígenas, de outras regiões do país, venezuelanos, indígenas venezuelanos, camponeses, entre outros. Foi uma inquietação que surgiu das relações interculturais com foco na diversidade de alunos e suas aprendizagens diferenciadas e específicas da língua portuguesa, que quanto a didática das línguas pode se apresentar como LM, L1, L2, em situação de bilinguismo.

A realização da pesquisa passou pelos seguintes procedimentos: a) Primeira etapa: Identificação de aspectos da educação intercultural e os seus desafios na didática do professor de língua portuguesa, por meio da observação e do diário de campo; b) Segunda etapa: Aplicação do questionário e entrevista semiestruturada à professores de língua portuguesa do fundamental II da Escola Caranã, abordando as questões de efetivação do ensino da língua portuguesa neste ambiente intercultural e investigação de como eles superam esses desafios; Terceira etapa: Aplicação do questionário com os alunos do 9º ano das três turmas, mediante apresentação do

Termo de consentimento assinado pelos responsáveis e o Termo de Assentimento destinado aos alunos.

A entrevista e questionários com os professores foi mediante leitura e aplicação do Termo de Livre Consentimento, bem como o questionário dos alunos da pesquisa realizado somente após a autorização dos responsáveis e aceitação por parte do próprio aluno sua participação.

Em se tratando de coleta e análise dos dados a mais indicada é a análise dos conteúdos, proposto por Bardin. Para análise dos documentos é importante o tratamento que vai ser dado a estas informações, e para tanto Bardin (2011, p.51) propõe a análise dos documentos que tem como objetivo “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. As informações obtidas na coleta devem ser analisadas mediante critérios de relações existentes entre os dados, como pontos de convergência e divergência, pertinência, relevância e autenticidade etc. Todos os dados obtidos durante a pesquisa devem ser armazenados, a fim de que se faça posteriormente aquilo que para a atual pesquisa é mais pertinente para análise e produção de conhecimento.

Considerando que todo documento, ou simplesmente um texto, tem um volume grande de informações que nem sempre interessam ao tema em estudo pela pesquisa documental, o principal objetivo da análise do conteúdo é desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação (TOZONE-REIS, 2009, p.45).

Foi preciso condensar as informações levantadas, armazenar e disponibilizá-las para posterior análise. Para Bardin (2011) o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). Para Gerhardt *et al.* (2009, p.84),

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem.

Para o uso das técnicas da análise do conteúdo temos a tabulação que contribui para agrupar dados com características semelhantes. De acordo com Gerhardt *et. al.*, (2009) o processo se dá por agrupamento e contagem dos casos que estão nas categorias de análise, e o computador é muito útil para esta contagem destes dados, reduzindo o tempo em que a tabulação ocorre, mas também no armazenamento dos dados que ficam acessíveis, organizados de modo a analisá-los estatisticamente. Gerhardt *et. al.* (2009) aponta que

Esta análise implica processamento de dados, através da geração (normalmente mediante o emprego de técnicas de cálculo matemático), da apresentação (os dados podem ser organizados em gráficos ou tabelas) e da interpretação. A descrição das variáveis é imprescindível como um passo para a adequada interpretação dos resultados de uma investigação (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 82).

Quanto a revisão bibliográfica, ela norteou a pesquisa até a sua conclusão. Após a coleta de dados eles foram interpretados e analisados a fim de contribuir com a comunidade científica e com o avanço dos processos educativos no ensino da língua portuguesa em uma perspectiva da educação intercultural.

Esta pesquisa poderá servir como suporte para outros pesquisadores que queiram contribuir com a educação, bem como ser aprofundada no Doutorado.

3.4 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Caranã no 9º ano do Ensino Fundamental, localizada na zona leste de Boa Vista-Roraima. Atualmente a escola atende cerca de 630 alunos distribuídos nos turnos matutino (7 turmas – 210 alunos), vespertino (4 turmas – 120 alunos) e noturno (12 turmas EJA- 300 alunos). Sua maior clientela está na oferta da modalidade Ensino Médio-EJA, visto ser uma das poucas escolas que ainda oferece essa modalidade no turno noturno, nesta parte da cidade.

Esta escola está a serviço desta comunidade desde 1993, e já ofertou as modalidades do Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos, nos turnos diurno e noturno.

A escola está localizada no Bairro Caranã e atende uma demanda de alunos dos bairros: Caranã, Jardim Floresta, Tancredo Neves, Cauamé, Monte das Oliveiras, Jardim Caranã, Cidade Satélite, Aeroporto, União e Santa Tereza, Pedra Pintada.

A escolha da escola deu-se devido sua localização geográfica, por ser um dos bairros que atende uma demanda de alunos urbanos e alunos que moram na zona rural. A escola também fica próxima de um abrigo de imigrantes venezuelanos, justificando a presença destes nesta instituição.

O local de pesquisa sofreu uma alteração devido o desabamento de parte do prédio, pois há muito tempo não estava em boas condições, o que impossibilitou o seu funcionamento a partir 27 de outubro de 2019. A escola, portanto, funciona nos três turnos e não comportava ocupar um único prédio, vindo a ser dividida entre duas outras escolas “A” e “B”. Parte dos prédios das escolas utilizadas foram cedidas para o funcionamento de quatro salas de aula da Escola Caranã.

As referidas escolas que cederam espaço para a escola pesquisada não ficam próximas uma da outra, o que levou a criar três turmas por série do Ensino Fundamental II, nas escolas “A” e “B” pela manhã e na escola “A” pela tarde. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi ofertada na escola “B” à noite, visto que a outra escola “A” já havia a modalidade EJA a noite. Até a presente data não se tem previsão para construção ou reforma do prédio.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos que fizeram parte da pesquisa foram os alunos do 9º ano, escolhido porque tinham 3 turmas e os professores de língua portuguesa eram professores diferentes, fato que enriquece a pesquisa visto ser diferentes indivíduos com visão de mundo, práticas, saber e conhecimentos pedagógicos distintos uns dos outros. As demais séries do Fundamental II, tinham poucas turmas e eram os mesmos professores.

Os professores contemplados na pesquisa foram os três de língua portuguesa, visto ser uma disciplina que trabalha a linguagem que interfere na ação do homem e transformação do meio em vive. A partir da linguagem se desenvolve a leitura, escrita e interpretação textual que é porta para o conhecimento do mundo ao nosso redor, e

está diretamente ligado à cultura e identidade e lida constantemente com preconceitos e discriminações sociais.

Esta pesquisa contou com a participação de 31 alunos das três turmas do 9º ano. Duas turmas funcionam na escola “A”, nos turnos matutino e vespertino e outra turma funciona na escola “B”, no turno matutino. A escola tinha em média, no período da pesquisa, 58 alunos nas três turmas, justifica-se poucos alunos por se tratar de ser início do ano letivo em que ainda estavam sendo formadas as turmas, muitos foram remanejamentos de turmas e transferidos para outras escolas. Nas turmas pesquisadas havia uma maior quantidade de alunos venezuelanos, mas por causa do sistema de interiorização de imigrantes (famílias) que são levados para outros estados brasileiros com oportunidade de emprego, temos os que não ter residência fixa e mudam constantemente, devido à falta de dinheiro, ainda tinha as famílias que estavam residindo nos abrigos e que conseguem trabalho e logo mudam para morar em casas alugadas.

Na escola “A” pela manhã havia 16 alunos, dos quais somente 06 alunos ou não obtiveram a autorização dos pais ou faltaram na entrega ou aplicação do questionário. Na turma da tarde da mesma escola, eram 20 alunos participantes, dentre eles, somente 14 alunos participaram e os demais ou faltaram ou esqueceram de pedir autorização dos pais. E por fim na turma da escola “B” somente 07 participaram de um total de 22, sendo que alguns afirmaram que ou os pais não autorizaram a participação, ou esqueceram de entregar a autorização para os pais, e outros se recusaram a participar da pesquisa, que foi em sua grande maioria.

É importante frisar que os alunos que mais participaram foram os da escola “A”, em que funciona a gestão, coordenação da escola-campo, e os alunos da escola “B” contavam apenas com a presença de orientador para dar o suporte necessário às suas atividades.

CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Muitos são os obstáculos para que a Educação Intercultural se estabeleça, pois o sair da inércia exige a participação de todos e o sistema opera de forma a fragmentar o processo em caixas de especialização que leva a perda da unidade. Mas o professor pode mostrar-se aberto a mudanças, contribuindo para a formação consciente e ativa dos alunos. Veremos em seguida os obstáculos enfrentados pelos professores e alunos da escola pesquisada e os benefícios da perspectiva intercultural e suas possibilidades para a educação, neste contexto.

4.1 PERFIL DOS DOCENTES

A pesquisa realizada é de grande importância para o Estado de Roraima, porque vem identificar alguns dos problemas enfrentados pela educação e apresentar os desafios a que os docentes são postos a superar todos os dias. Estes desafios são trazidos por mudanças no ensino para os diferentes grupos inseridos e problemas decorrentes da imigração, bem como outros que as sociedades modernas enfrentam na busca de uma educação intercultural.

Os professores pesquisados não são naturais de Roraima, um é Estado do Rio de Janeiro e outros dois são do Estado do Maranhão. Isso vem a confirmar que o Estado é bem misto e, ao longo dos anos, tem recebido brasileiros de outros estados da federação. Eles vieram motivados pelas oportunidades de emprego oferecidas pelo estado novo. Para Siems-Marcondes (2017) muitos brasileiros migraram para Roraima, por ser um estado novo, e possuírem oferta de vagas em concurso público. Este aspecto oportunizou o desenvolvimento da educação em Roraima com a contratação de professores formados em nível superior para atuar nas escolas, que no passado era insuficiente, além de contribuir com a diversidade no espaço escolar que muito enriquece a educação.

Todos os professores entrevistados são formados em Letras e dois deles tem especialização na área. Em entrevista todos afirmaram ter interesse de continuar com estudando, que iriam buscar o mestrado para contribuir com a sua prática pedagógica e ampliar seus conhecimentos. Eles reconhecem que existem muitos problemas na

prática do ensino, e que o estudo e a pesquisa pode contribuir com a superação das dificuldades existentes, compreendem a importância desta formação. Sabem da dificuldade enfrentada na prática pedagógica, porém a necessidade desta busca é real. Para Montessori (2014, p.124,125),

As pessoas levam em conta que não é sacrifício renunciar as coisas menores para obter coisas grandes. Eles fizeram de fato o que mais gostavam de fazer, tendo adquirido o interesse intenso que os transformou e enobreceu. E o professor que atinge este estágio de interesse é similarmente transformado. Ele ou ela junta-se ao feliz grupo dos homens que tomaram o caminho da vida. Assim como os cientistas, penetram os segredos da vida e conquistam sua recompensa, não somente para o mesmo, mas para todos.

A formação em Licenciatura é de grande importância para atuar no ensino em todas as modalidades da educação básica. A LDB, em seu Art. 62, prevê esta formação inicial para o exercício da função docente, pois “[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 2005, p. 26)”. O início da educação no Estado de Roraima foi bem deficitário quanto a formação inicial para a docência, porém com mudanças propostas na educação brasileira, culminou na exigência de graduação para a formação mínima para a função docente.

Isso porque, faz parte do trabalho docente aprender aspectos pertinentes à sua prática educativa, compromisso e responsabilidade com o ensino, mas, infelizmente, a formação para educação intercultural não faz parte de alguns dos cursos de graduação, embora essas discussões no campo educativo existam há mais de 20 anos. Pouco se tem discutido sobre essa temática tão necessária em nosso Estado, que é tão rico em diversidade cultural e linguística, e observamos que seus efeitos se manifestam dentro da cultura da escola e na prática educativa dos professores.

Quanto a este contato com a Educação Intercultural na educação de Roraima, dois dos professores entrevistados disseram ter ouvido falar pouco sobre ela, mas não sabiam exatamente de que se tratava. Disseram, à grosso modo, que era “as relações entre as culturas”, todavia outro docente afirmou que “[...] sempre teve isso”, referindo-se a integrar as culturas. Tais informações demonstram que o conceito de interculturalidade e, conseqüentemente, de educação intercultural, mesmo sendo de conhecimento dos entrevistados, ainda não se apropriaram dos conceitos.

Embora tenha sido reforçado a única ideia de inclusão, das raças, dos alunos com deficiência, do estrangeiro, de gênero, enfim, mas não se resume somente a saber que existem, mas que eles têm direito a educação, de serem reconhecidos por suas identidades, serem respeitados por terem culturas diferentes e que tenham direito a voz na construção do projeto político-epistêmico-social-ético, que os levem a formação para a cidadania.

Para os alunos estrangeiros as dificuldades ainda se sobrepõe aos demais grupos, visto estarem fora do seu país, falando outra língua, inserido em outra cultura, as vezes sem boas condições de moradia, sem trabalho, tudo isso influencia na sua aprendizagem, na interação ocorrida na escola. São frutos de problemas econômicos, sociais ocorridos em seu país, que os levou a buscar novas formas de vida em lugares distantes.

Para os professores o desafio de ensinar a língua portuguesa aos alunos de nacionalidade diferentes é muito grande e, o sentimento de pertencimento abalado por estarem em uma escola dividida geograficamente é outro fator que dificulta o trabalho. Tal situação favorece a falta de união do grupo, a individualidade. É bem verdade que, em contrapartida da exclusão racial e social que permeou toda a história da formação do povo brasileiro, havia uma ideologia que tentava mascarar a discriminação dos povos marginalizados, afirmando a necessidade de inclusão social, mas trata-se de uma “pseudo-inclusão” que é reproduzido a fim de minimizar os efeitos coloniais. De acordo com Coppete, Fleuri e Stoltz (2012),

Os movimentos sociais, a mídia, a pesquisa científica e os programas governamentais têm promovido o reconhecimento da diversidade multicultural, o que denota o interesse pela temática da interculturalidade. Porém, em algumas situações, tem se apresentado como uma nova tendência multicultural, isenta de sentido crítico, político, construtivo e de transformação (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p.241).

Por ser um tema bem recente, o capitalismo também quis dispor de tais instrumentos, adequando-o aos seus interesses, a incluir todos, a fim de que possam contribuir com o desenvolvimento da economia, é completamente funcional ao sistema econômico. Portanto, existe a frente intercultural que atende aos interesses neoliberais e a que realmente busca uma mudança na base, que promove uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

A educação intercultural, que é o nosso ponto de análise, não é tão simples como somente a relação entre culturas, podendo trazer muitas interpretações, tais como segregar os grupos oferecendo espaços sociais para manifestação da cultura, aproximar as culturas diferentes da cultura hegemônica ou promover uma inter-relação entre elas a partir da formação ética e política, compreendendo as relações de poder e suas influências na educação como foi tratado nos capítulos anteriores por Candau. Para Gadotti, Freire e Guimarães (2014, p.109),

A tarefa da reprodução é muito mais fácil, porque seu espaço é enorme: quem oculta a realidade reproduzindo a ideologia dominante nada a favor da maré, a favor do poder. Quem se bate para desocultar a realidade desmistificando a reprodução da ideologia dominante nada contra a maré (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2014, p.109).

Na formação continuada pouco se tem trabalhado neste enfoque, vindo a se tornar um desafio difícil de ser posto em prática, porque demanda mudança de diretriz, romper com o naturalizado, com práticas que já fazem parte da cultura escolar. Ao se afirmar que “deveria ser trabalhado na formação continuada”, mostra-nos que alguém não está cumprindo com seu papel, que os órgãos responsáveis e a escola não despertaram para a modernidade, para as mudanças da sociedade, para a diversidade cultural e linguística. Segundo Araújo, Almeida e Spotti (2019), aos órgãos responsáveis fica determinado a função de ofertar os cursos de formação continuada que visem atender os diversos grupos de nosso Estado, os alunos indígenas, negros, camponeses, deficientes, imigrantes, de qualquer credo, classe ou cultura, oportunizando uma formação digna e que valorizem suas identidades.

Nessa formação, o papel docente é fundamental, visto ser ele o principal mantenedor ou rompedor das ideologias que permeiam o currículo. A forma como o professor se assume quanto a educação intercultural norteia suas práticas e tem influência direta no contexto escolar. É preciso que ele reconheça sua própria identidade, o “eu”, para poder respeitar e construir conhecimentos com o “outro” que é o diferente. Para Candau (2014), em uma pesquisa dirigida por ela, foi possível apreender que os educadores, em seus relatos após uma socialização, disseram que construir suas identidades foi uma experiência profunda, carregada de emoção, que do ponto de vista cultural amacia a consciência tornando-os mais sensíveis para promover o mesmo em sua prática educativa com os alunos. Colocar-se no lugar do

outro para entender sua aprendizagem e os sentimentos envolvidos neste processo, faz parte da pedagogia da diferença, redundando em respeito por compreender o outro.

A escola, em suas propostas pedagógicas, deve contemplar um espaço para discussões sobre temas que levem a reflexão do currículo que contribuam para a reinvenção do seu papel. Toda a comunidade deve estar empenhada nesta construção, visando à formação de qualidade dos alunos. Para Moreira e Candau (2007) o conhecimento escolar, os conhecimentos significativos e relevantes terão efeitos na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Ao serem questionados sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em foco, os professores disseram que o PPP estava desatualizado, teria uma versão de 2015, e o atual estava em fase de construção. A administração da escola informou da impossibilidade da localização do documento de 2015, por estar salvo no computador que estava em manutenção. Observamos que, mesmo havendo um PPP da escola, ele não é de conhecimento de todos da comunidade escolar e, conseqüentemente, as vezes trata-se de um documento burocrático, sem efeito na proposta desenvolvidas.

Quanto ao planejamento (questão 10 do questionário), os professores dizem conseguir identificar os diferentes grupos de alunos, que é princípio importante para a realização do planejamento das aulas, a fim de ensinar conteúdos relevantes que tenham relação com a cotidiano do aluno e ofertar um ensino emancipatório. Os diagnósticos realizados para identificar os conhecimentos dos alunos, suas características sociais, gêneros, raças, costumes é parte integrante da didática no ensino.

Percebemos durante nossa visita as escolas que é possível identificar as diferentes línguas que estão na escola pesquisada, dos brasileiros e venezuelanos, bem como os diferentes níveis cognitivos dos que tem a língua portuguesa como língua primeira e, este ensino da língua portuguesa vai demandar a aprendizagem de novos conhecimentos por partes dos professores para lidar com estas diferentes necessidades de aprendizagem, uma como primeira língua outro como segunda língua. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2009), os objetivos prioritários do ensino-aprendizagem diferem quando tratamos de primeira ou segunda língua. Essa multiplicidade de objetivos no domínio da língua exige uma árdua delimitação dos conteúdos e procedimentos para ensinar e aprender.

A aprendizagem da língua portuguesa não diz respeito somente o fato de se comunicar, mas que esta aprendizagem transcenda conhecimentos tradicionais da língua portuguesa, dos discursos em sua diversidade, que compreenda as dimensões culturais sobre a análise dos textos, que este seja para sensibilização, mudança de consciência, superação das ideologias que permeiam os espaços escolares, trazendo respeito pela cultura e fortalecimentos da identidade do outro, solucionando conflitos culturais, eliminando manifestações discriminatórias e de exclusão. Segundo Araújo, Almeida e Spotti (2019, p.45) “essa cultura em que o aluno está inserido, como ele se identifica neste meio social, é elemento importante para compreender como se dá as relações sociais e, que precisamos lutar por um mundo inclusivo, de cooperação”.

Outro fator importante analisado, a respeito dos entrevistados é que os mesmos têm mais de um vínculo empregatício para poder melhorar a condição de vida, refletindo a não valorização dos docentes, como é comum por todo o país. Isso enfraquece o papel do docente, visto que a carga horária de trabalho reduz o tempo para planejamento, causa problemas de saúde, físicos e emocionais, que redundam em afastamentos para tratar de saúde própria. Se a educação tivesse o reconhecimento devido não haveria necessidade dessa dupla jornada de trabalho para aumentar a renda familiar, ocasionando na presença de professores exclusivos para ensinar os alunos. Freire (1996) reitera que a luta por salários menos imorais é um dever e um direito dos professores, e deve ser um momento importante na prática docente como prática de ética. Estas são ocasiões de ensino aos alunos, de lutar por seus direitos, de manifestar suas opiniões, de formação para a cidadania.

Segundo Severino (1986) a educação é estratégica na luta contra a ideologia dominante, portanto, pode formar os intelectuais de todas as classes, dando habilitação para que possam sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes. Esta formação para a ética e crítica é chave para reconhecer e lutar por direitos já adquiridos e outros que ainda não temos, deve ser função do professor ensinar. Ele não deve ensinar somente conteúdos, mas ensinar para a vida, para romper com essa linha ideológica que reproduz desigualdade. Freire (1996, p.67) afirma,

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços.

A realidade vivenciada traz consequência graves ao ensino, mas os educadores e a comunidade escolar não podem deixar que a escola continue a reproduzir os interesses que não são os da busca de uma educação de qualidade como preceitua a carta magna. A escola pode ser instrumento contra ideológico e a compreensão da realidade deve fazer parte da formação do aluno para assumir sua cidadania e da formação do professor para não se acomodar quanto a sua responsabilidade. Embora a escola muitas vezes reafirme essa ideologia de classe, os educadores, e a todos que estão envolvidos na escola, precisam entender que temos elementos contra hegemônicos e como nos afirma Apple (2006, p.103) “As escolas não apenas controlam as pessoas, elas também ajudam a controlar o significado”. É preciso dar novos significados à função da escola, pois somente pela luta e não acomodação com os descasos com a educação é que teremos esperança para a sociedade.

4.2 A DIÁSPORA CARANÃ (O DESLOCAMENTO CARANÃ)

O conceito fechado de diáspora se apoia sobre a concepção binária da diferença. Está fundado sobre a construção, de uma fronteira de exclusão, e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora (HALL, 2011, p. 33). Compreendemos que o deslocamento a que foram submetidos exigiu a readaptação e persistência na caminhada, visto que tais mudança levaram a reestruturação das propostas da escola e readequação do espaço disponibilizado. Trata-se de uma diáspora, da saída do seu habitat para um novo lugar, desconhecido e diferente, estranho ao de costume. A cultura da escola Caranã entra em contato com a cultura das outras escolas sede, assim como a cultura dos alunos venezuelanos e paraense se mescla a cultura dos alunos roraimenses, enfim são muitos aspectos a serem considerados dentro desta diáspora.

A educação de uma forma geral tem enfrentado dificuldades por não ter o investimento que deveria. A falta de investimentos na educação leva a sociedade a visão de que por meio da educação não há transformação social, na busca de igualdade de direitos, que rompe com as barreiras ideológicas que mantem as desigualdades sociais.

A globalização trouxe mudanças em todas as áreas, para o papel do Estado, o papel da escola, o papel do professor. De acordo com Araújo; Almeida; Spotti (2019, p.40),

Nada pode se esquivar da globalização, pois os países simplesmente foram feitos globalizados. Embora a globalização impulsionada por tantas mudanças se veja desafiada a superar os problemas gerados dentro dela, fica a responsabilidade do próprio Estado descobrir os recursos disponíveis, fazer uso deles para atender as necessidades da sociedade.

A realidade da escola pesquisada é um fato que não pode ser deixado no esquecimento. As condições da estrutura física que impedem seu funcionamento, o deslocamento da comunidade que teve de mudar para outros lugares, não podendo mais atender as necessidades da comunidade no bairro, é somente um dos fatores que enfraquece o direito à educação de qualidade garantido por lei.

A comunidade escolar perdeu forças e se acomodou a uma solução paliativa, mesmo considerando todos os desafios para cumprir com a oferta de ensino. A aceitação das condições impostas tem sido clara e não é a primeira escola no Estado que foi levada a mudar de prédio por causa das más condições estruturais. Para Araújo; Almeida; Spotti (2019) a realidade não poderá sofrer mudanças se não houver luta da comunidade escolar,

Essa luta deve ser também de interesse social, de luta contra o regime hegemônico de resistência, luta contra a exclusão e discriminação, pelos direitos interculturais, que desenvolvam ações no interior da escola ou fora dela, que atendam aos interesses sociais para uma sociedade emancipada, a partir de uma formação cidadã crítica e reflexiva da realidade, com um ensino de qualidade (ARAÚJO; ALMEIDA; SPOTTI, 2019, p.42).

Observamos que dentre os fatores de mudança social a de maior impacto para a escola pesquisada foram as ocorridas por causa da desocupação do prédio, pois não houve quem não fosse afetado por elas, desde a gestão até os alunos e, assim, todos os setores que fazem parte dessa comunidade escolar. A escola ofertava 12 turmas no turno diurno com o Ensino Fundamental II (EF II) e 5 turmas no noturno, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela teve que ser diluída em duas outras escolas. Na escola "A" foi disponibilizado os turnos matutino e vespertino, e a escola "B" os turnos matutino e noturno.

Este aspecto da mudança de local trouxe consequências para as famílias, que tiveram que separar seus filhos por causa de séries diferentes, onde precisam se deslocar cada qual para uma escola diferente.

Muitos problemas foram gerados por esta mudança, visto que os administradores têm formas diferentes de gerenciar, o que é natural. As salas de aula ficam separadas, que levam ao isolamento dos servidores que estão ocupando temporariamente os prédios. Os espaços compartilhados pelas duas escolas são a sala dos professores, biblioteca, sala de vídeo, pátio, cantina, copa, refeitório, quadra de esportes, estacionamento, banheiros de alunos e funcionários e portaria.

Em nossa observação do movimento das escolas sede e da estudada percebemos que a escola pesquisada teve que reduzir seu quantitativo de professores, quadro de servidores administrativos, salas ambientes e levou os professores a ter que completar carga horária nas duas escolas e em horários diferentes. A secretaria, coordenação, orientação, gestão ficar na escola “A”, o que, às vezes, impede de o responsável pela escola dar assistência diária aos professores, apoio administrativo e os alunos que estão na escola “B”.

A complexidade por estar ocupando um espaço de outra escola retirou um pouco da privacidade, liberdade e autonomia da escola. A administração limita-se a aspectos pedagógicos e gerenciamento do pessoal, mas não do uso da estrutura física. Devido à falta de investimento das verbas públicas, o prédio da escola está no mesmo estado de outrora, interditado.

As gestões das escolas que emprestaram seu espaço físico também sofrem por terem de gerenciar as atividades de sua escola sem interferir nas da escola acolhida. Observamos que a cada escola sede são duas realidades administrativas que precisam respeitar a gestão do “outro”. Enquanto isso, a escola acolhida necessita lidar com duas realidades de administração diferentes além da administração de sua própria equipe. A interculturalidade poderia colaborar com a resolução de conflitos surgidos no contato das duas culturas administrativas que precisam se inter-relacionar sem avançar o espaço do outro, de forma a respeitar-se mutuamente.

Esta foi uma medida paliativa da Administração Pública do Estado que exerce o poder, que reflete na realidade da escola. A educação está envolta por relações de poder, que afeta diretamente na capacidade e no papel dos diversos agentes escolares que poderiam lutar por uma gestão democrática. Para Gadotti, Freire e

Guimarães (2015) existe uma interferência na política partidária nas escolas, em que esse poder na gestão escolar, quando nomeiam professores, também existe o problema da qualificação, da preparação dos professores, do compromisso político que ele deve ter com a educação.

Percebemos a dificuldade da gestão da escola pesquisada em gerenciar uma escola nos três turnos, em espaços diferentes, visto que a secretaria, coordenação, orientação e gestão da escola em foco funciona na escola “A”. Com isso, as demais turmas, que funcionam na escola “B”, chegam a ficar quase que desassistidas. Não que a gestão não se esforce para fazer o melhor pela escola, mas é humanamente impossível estar em dois lugares ao mesmo tempo gerenciando pessoas. Isso ocasionou a divisão do corpo docente e do apoio pedagógico, na redução de funcionários de apoio pedagógico e administrativo por falta de espaço físico. As outras duas escolas que compartilham o espaço com a escola-campo continuam suas atividades também com número de salas reduzidas para dar espaço a escola diluída.

A gestão da escola pesquisada não tem autonomia para fazer uso dos espaços que tem em comum, exceto por meio de negociações, que nem sempre são atendidas. Eles, literalmente, não estão em casa, sentem-se invadindo o espaço do vizinho. Embora se queira gerenciar com o máximo de compromisso e responsabilidade, a fim de oferecer um estudo de qualidade para os alunos, são encontradas barreiras que enfraquecem todos os envolvidos e o ensino é mais uma vez afetado.

Trata-se da diáspora Caranã que, por razões adversas, os levaram a viver no entre lugar, isto é, estão naquele espaço escolar sem se sentirem pertencentes a ele. Os professores manifestaram, sem serem solicitados ou questionados, sua opinião a respeito do sentimento de não pertencimento, de afirmação da identidade que não pertence a este lugar. O professor “C”, quando questionado sobre quais práticas interculturais a escola desenvolve, fala: “[...] *Sim, como nós somos... assim ... tu fala da Escola Caranã, né?*”.

Ele próprio não está situado, não sabe a que lugar pertence. Quando ele afirma ser a Escola Caranã, ele reforça justificando: *“É porque, é onde nós estamos alocados, aqui na verdade, né?”*. Para Hall (2011, p.29), “possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com o núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta”. O pertencimento do indivíduo sempre se acirra quando está deslocado de seu espaço, ou cultura, e,

neste caso, influencia também na prática pedagógica. O sentimento de não pertencer leva a uma negação da participação de atividades promovidas em que está como convidado, não como anfitrião. Isso dificulta o compromisso com a ação educativa, pois não sabe se participa somente das ações de uma ou de outra escola. É importante saber que, independente de qual “escola” ele pertença, a aprendizagem dos alunos é o foco da educação.

Mais na frente o Professor “C” reforça novamente seu incômodo com essa ideia: *"Olha só! Até... desde que eu vim pra cá, pra essa escola aqui... eu não presenciei nada assim ... por hora não, aqui"*. E acrescenta: *"[...] Lá... assim na escola, no ano passado, no Caranã nós tivemos, é ... nós tivemos gincanas"*. *"[...] eu cheguei, a gente ... não tenho muita noção, a gente separado ali, não tem muito contato com a ..."*.

Essa falta de identificação a qual lugar pertencer não ocorre somente com o professor, mas também com o aluno. O professor e o aluno não se sentem pertencente a uma escola dividida que é sua, mas ao mesmo tempo não o é. Em situação mais complexa está o imigrante venezuelano que se encontra em um lugar que não é a sua pátria, a língua que ele fala, a sua cultura, não é a escola do seu país, portanto ele está lutando para identificar-se.

De acordo com Menezes (2007, p.120) “a identidade do migrante, assim como a de qualquer indivíduo, é formada em momentos de crise (*crisis* é oportunidade), quando se é forçado a escolher ou quando se tem oportunidade de escolher”. Essas crises farão com que o sujeito aceite o “outro” porque se identifica, aceite em parte para ser aceito ou rejeite, criando obstáculos para se manter fechado às suas tradições.

Observamos que em todos os espaços dentro da escola houveram conflitos, por serem escolas diferentes, mas sempre buscaram resolver e, à medida que o tempo passa, vão reduzindo os embates. Hall (2011), reitera dizendo que quando se trata de condições de diáspora os indivíduos adotam identidades deslocadas, múltiplas e hifenizadas.

Outro professor, por sua vez “A” firmou que, *"[...] é que nós estamos emprestados, [...] nós que eu digo é escola Caranã, e ela... porque assim, como nós estamos fora da escola, fica tipo assim, tudo que acontece é os alunos da escola Caranã, são os professores da Escola Caranã, então tem essa divisão, querendo ou*

não ...". "Então nós estamos lá, mas parece que nós estamos pisando em ovos, porque não estamos em nossa casa".

O aluno estrangeiro também vive a diáspora longe de sua pátria, tendo que abrir mão se aspectos de sua cultura, tendo que ser forçado a aprender um novo idioma e a interagir com pessoas que não sabem sua história e identidade e algumas vezes não os aceita. Esses alunos chegam na escola, às vezes, sem documentos e assistem as aulas como ouvintes, sem poder ter a matrícula efetivada.

Eles são incitados pela etnicidade ao comparar-se com o outro, o brasileiro, a considerar que sua cultura é melhor que outra. Mesmo sabendo do real motivo de saída de seu país, há um sentimento de afirmação que sua pátria é a melhor, e um ardente desejo de voltar para a terra, mesmo se ela não oferece condições de retorno. Ficam presos ao passado, tendo construído a identidade nacional, baseado na história ilusória de que tudo é melhor que o presente. São características inerentes ao sujeito, mas que precisam ser trabalhadas na escola, a fim de que haja a aceitação do outro, como cultura diferente, mais que não há superior ou inferior. As identidades existem, são distintas umas das outras, mas podem viver harmonicamente buscando melhorar a convivência de forma consciente, sem refletindo sobre os preconceitos para que não se tornem discriminação, xenofobia, etc. Não reconhecer a identidade alheia é uma arma destrutiva. É no mínimo, a construção do outro grupo entre locais e imigrantes. Reconhecer a identidade do outro é quebrar o muro (MENEZES, 2007, p.121).

A escola, ao se posicionar como acolhedora do diferente, abre as portas para a culturas, e não importa a que se refere, não caindo no extremo de somente aceitar sem questionar, mas é preciso avaliar e considerar a busca de um mundo melhor para que a aprendizagem ocorra e que seja em um ambiente em que os conflitos levem a construção de soluções para todos.

Esta adaptação ao espaço e resolução de problemas praticando a alteridade é importantíssima neste contexto, não significa dizer que deverão se adaptar a imposição dos órgãos competentes e não buscar junto à comunidade escolar, por meio de lutas, a construção ou reforma do prédio, a fim de que a educação seja valorizada e emancipadora, porque por meio da luta também se ensina, se forma cidadão.

4.3 IDENTIDADE CULTURAL NA SALA DE AULA DA ESCOLA

A escola está inserida em uma comunidade que é multicultural porque tem pessoas de diferentes características culturais, sociais, linguísticas. A escola não pode fechar suas portas para a diversidade, para o diferente, pois “a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 209). Os agentes que fazem parte desta tarefa e estão envolvidos na missão de ensinar precisam estar conscientes do seu papel nesta relação. Gadotti, Freire, Guimarães (2014) dizem que, enquanto este mecanismo estrutural não sofrer modificações levados por um ato em conjunto, a escola vai continuar a mesma.

Os professores, por sua vez, são peças chave, visto que coordenam esta interação e o ensino de forma direta e exclusiva. Para que o faça compromissado com a sociedade, necessitam ter uma formação consciente para identificar a quem, o quê e para quem ensinar. A sua postura deve ser de sujeito pedagógico e político como diz Freire (1996), “que tenta convencer para vencer”, que tem consciência e busca a conscientização que é o ato de não reproduzir a ideologia dominante, que há uma contraposição dentro dele. Ele vai refletir e analisar sua prática, se está reproduzindo ou não as segregações, discriminação do diferente, recriminando, inibindo, tolhendo e/ou silenciando as manifestações de pensamento e ações dos alunos.

Há de se refletir se não são os sintomas que afirmados por Candau (2014, p.39) que é reconhecido como daltonismo cultural,

O daltonismo cultural dos professores pode estar sendo provocado, mesmo quando estes são conscientes das diferenças culturais presentes na sua sala de aula por, tendo presente a dificuldade de lidar com as diferenças, considerar que a maneira mais adequada de agir seja centrar-se predominantemente no grupo considerado padrão, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a não considerá-la como um desafio para a prática educativa.

Os dias de observação, das atividades realizadas nas duas escolas, desde a hora da chegada até a saída, foram registrados. Foi perceptível as dificuldades enfrentadas pelos servidores de todos os espaços o fato de estarem inibidos por não estarem no prédio da escola. Desde a portaria, secretaria, copa, corredores, todos afirmavam não pertencer a esta escola.

Os alunos ao chegarem na escola se cumprimentam, mas mantêm-se em seus grupos estabelecidos, o grupo dos brasileiros e dos venezuelanos. Na sala de aula não é muito diferente, os estrangeiros somente buscam os brasileiros para ajudar nas atividades quando em seus pares não obtêm êxito. A ajuda do professor nem sempre é buscada, então alunos que dominam os conteúdos são solicitados para prestar ajuda colegas estrangeiros. Alguns alunos brasileiros já se comunicam muito bem com os venezuelanos, outros venezuelanos já falam muito bem o português, minimizando o problema da comunicação, nem sempre o da aprendizagem.

O modo como o professor se identifica interfere na forma como a aluno apresenta sua identidade. Se o aluno percebe nas ações do professor que ele é sensível a suas dificuldades o aluno busca sanar suas dúvidas, porém se ele percebe que o fato de não falar português causa incômodo ao professor ele busca ajuda os colegas venezuelanos e não procura o professor.

O serem questionados sobre suas ações para minimizar as dificuldades com a aprendizagem dos venezuelanos foram respondidos que: eles pedem ajuda dos alunos brasileiros que falam melhor o espanhol e conhecem os conteúdos para que possam explicar aos alunos venezuelanos; outro encaminha o aluno venezuelano a biblioteca para que possa aprender a ler em português, mesmo que seja durante a aula. E outros ajudam a responder as questões de forma direta.

O docente precisa buscar novos conhecimentos para superar as deficiências do seu ensino aos alunos, não podem permanecer somente com o que já sabem, precisam ser desafiados para aprender novas línguas, novos métodos, novas técnicas que contribuam com o desenvolvimento de sua prática. Para Araújo, Almeida e Spotti (2019, p.40) “pensar na formação docente atualmente é pensar em uma engrenagem complexa e necessária”. A formação inicial e continuada precisa acompanhar as mudanças sociais, reconhecendo esses diferentes alunos e mais ainda, compreender que essa diversidade é um elemento riquíssimo para o ensino na perspectiva intercultural.

O ensino de língua portuguesa é voltado para a comunicação, para desenvolver as capacidades languageiras como ler, escrever, falar, ouvir e interagir. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 33) “esses conteúdos compreendem igualmente todas as questões relativas aos saberes e às normas”. A Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR), por meio do Departamento de Educação (DEB),

disponibiliza uma proposta de conteúdos e métodos para os professores das diversas áreas fazerem seus planos anuais tendo este por base. Os professores, por sua vez, fazem seus planos de ensino com o objetivo de atender as necessidades dos alunos. Este plano é para ser discutido entre os professores de língua portuguesa a fim de fazerem o plano de curso para a série na qual trabalham. Os professores desta pesquisa ministram aulas para a mesma série, o 9º ano.

O plano geral prevê os conteúdos a serem trabalhados para esta série, com metodologias sugeridas e apoio do departamento responsável. Os planos deveriam ser elaborados pelos professores da mesma série, mas até o momento da entrevista não haviam tido oportunidade de se reunirem para debater e estabelecer o plano anual. Cada um seguia seu plano semanal, baseado no plano de curso da SEED-RR.

Um dos professores abordou um texto que dava ênfase as relações de poder que existe na sociedade. De forma bem simples, trouxe para sala de aula discussões pertinentes e importantes para a formação do aluno. Seguem uns trechos do texto utilizado na aula.

O dono da bola (Ruth Rocha)

Este é o Caloca. Ele é um amigo muito legal.
 Mas ele não foi sempre assim, não. Antigamente ele era o menino mais enjoado de toda a rua.
 E não se chamava Caloca.
 O nome era Carlos Alberto.
 E sabem por que ele era assim enjoado?
 Eu não tenho certeza, mas acho que é porque ele era o dono da bola.
 Mas me deixem contar a história, do começo.
 Caloca morava na casa mais bonita da nossa rua.
 Os brinquedos que Caloca tinha, vocês não podem imaginar! Até um trem elétrico ele ganhou do avô. E tinha bicicleta, com farol e buzina, e tinha tenda de índio, carrinhos de todos os tamanhos e uma bola de futebol, de verdade.
 Caloca só não tinha amigos. Porque ele brigava com todo mundo. Não deixava ninguém brincar com os brinquedos dele.
 Mas futebol ele tinha que jogar com a gente, porque futebol não se pode jogar sozinho.
 – Se o Beto jogar de centroavante, eu não jogo!
 – Se eu não for o capitão do time, vou embora!
 – Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!
 E quando não se fazia o que ele queria, já se sabe, levava a bola embora e adeus treino..

<http://chiclete-poesiasgrudentas.blogspot.com/2014/05/o-dono-da-bola-ruth-rocha-esta-no-livro.html> -
 Acesso: 20/04/2020

Este texto retrata a sociedade de classe que vivemos e que estamos inseridos neste contexto que giram em torno das relações de poder. O professor citado acima

diz que neste texto trabalha as relações sociais e a língua. Embora o texto possa parecer simples para o nível de ensino do 9º ano ele abre um leque de questões interculturais a serem debatidas, tais como quem é o “dono da bola”? A “bola”, neste contexto, pode referir-se à escola sede que empresta seu espaço para a outra escola, bem como o brasileiro que aceita o imigrante, a exemplo dos venezuelanos, em seu território, com todos os direitos e deveres de um cidadão social brasileiro. São relações sociais, culturais e linguísticas que estão em jogo.

Esta é uma das formas de trabalhar a educação intercultural, levando os alunos a refletir a identidade individual e coletiva na sala de aula, de forma que o aluno se reconheça e se assume de acordo com sua subjetividade. Então, a partir desta identidade assumida, trabalhar as relações sociais de modo que se rompa com concepções coletivas da sociedade que impregnam e impedem que haja respeito pelo outro. De acordo com Candau (2014),

Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e a história do nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos (CANDAU, 2014, p.38).

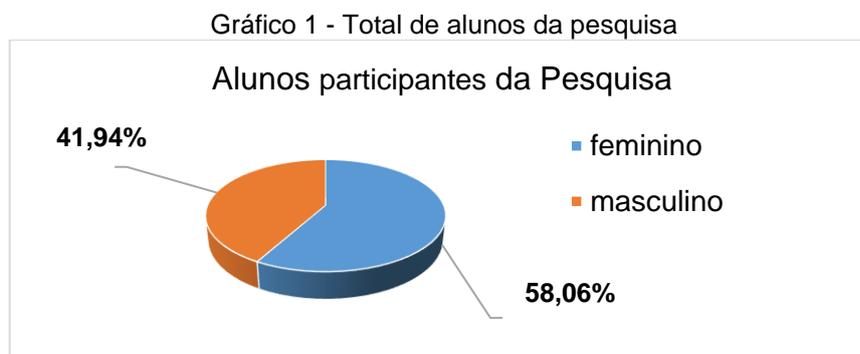
Neste sentido, a linguagem é o principal meio, pois é formada dentro da cultura, que é histórica por sua vez. Nós não nascemos formados na cultura A ou B, somos formados neste meio que influencia, mas não determina. Para Rego (2014, p. 41), Vygotsky afirma que estas características humanas não se manifestam desde o nascimento, nem são resultados de pressão da sociedade, são, portanto, resultados da interação dialética do homem com o meio sociocultural. “Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender as suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”. É neste ponto que precisamos investir, para que o aluno, ao afirmar sua identidade, possa eliminar os preconceitos que não condizem com a verdade, que geram conflitos e devem ser superados ao lidar com o outro.

O plano de classe para as aulas, nesta perspectiva, deve buscar conhecer a quem ele ensina, considerar o nível de conhecimento dos alunos e, baseado na didática, propor os conteúdos a serem ensinados, partindo de aspectos do cotidiano dos alunos por meio de sequências didáticas. Segundo Freire (1996) é importante

considerar que é impossível desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deverá atender os alunos brasileiros e também aos alunos estrangeiros, de forma que ajudem os alunos a aprender, para que minimize as dificuldades na aprendizagem.

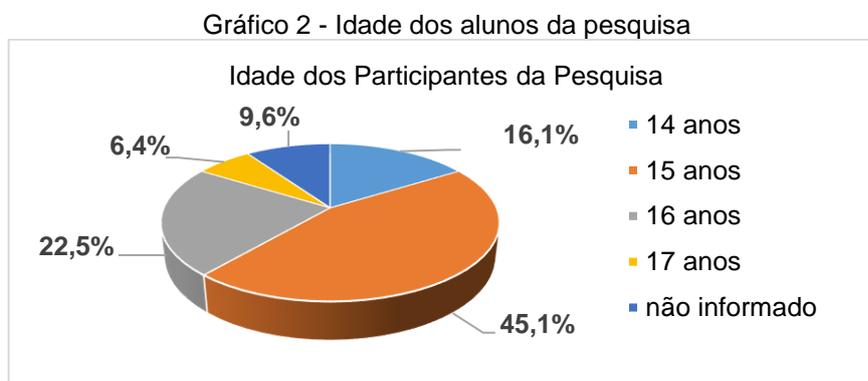
Em relação aos discentes, a pesquisa foi realizada com 31 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em que foi proposto que respondessem um questionário de 10 questões sobre a relação do ensino de língua portuguesa e a cultura dos alunos.

No gráfico 01, vemos a participação dos alunos que se dispuseram a responder o questionário da pesquisa. Alguns alunos optaram por não participar da pesquisa, mesmo depois de ter sido explanado o seu objetivo e importância para a educação de Roraima.



Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

Do total de 31 alunos participantes, 18 são do sexo feminino, 58,06% e 13 são masculinos, 41,94%. Já o Gráfico 02 apresenta suas referidas idades que variavam entre 14 e 17 anos na data da entrevista.



Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

A faixa-etária; dos alunos participantes da pesquisa são de adolescentes de 17 anos (total de 02 - 01 feminino, 01 masculino), 16 anos (total de 07- 02 feminino, 05 masculino), 15 anos (total de 14 - 10 feminino, 04 masculino), 14 anos (total de 05 do sexo feminino). É perceptível que os alunos do sexo feminino, em sua maioria, cursam a idade-série correta, enquanto os meninos, tendem a estar mais atrasados (6-13 alunos).

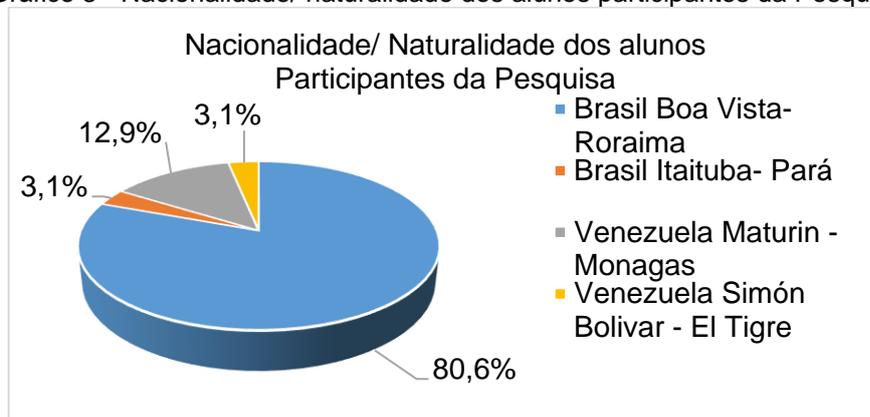
É possível observar os que tem 16 e 17 anos (29,03%) que equivale a 09 alunos, estão fora da faixa de idade/série, que já revela que ficaram retido em alguma série anterior ou atrasaram a vida escolar. Em geral, as instituições criaram rótulos para os diversos alunos que não atenderam aos objetivos propostos pelo currículo no tempo/série, que são constructos sociais gerenciados pela noção de poder. Esses alunos em geral já fazem parte dos discriminados e muitos estão desestimulados, sem visão para futuro. Apple (2006), afirma que não há uma tentativa de examinar a culpabilidade institucional, senão de imputar a culpabilidade ao aluno, como sujeito desviante.

Os rótulos tem traços que trazem significados aos alunos, como por exemplo “atrasado”, mas confere status inferior e tem significado moral que defini o aluno, como sendo “somente isto”. Os alunos retidos, da pesquisa, fazem parte de uma turma mista, estão inclusos nas turmas com alunos em idade/série correta, o que as vezes por estarem com alunos mais novos causa desestímulo a eles. É preciso estimular os alunos a continuarem os estudos não importando se estão ou não na idade/série correta. O que Apple (2006) propõe é que essas identificações feitas pelas instituições sejam para ajudar os alunos a receberem o tratamento adequado de modo a superar suas dificuldades e limitações, não para puni-los.

É importante que os educadores não permitam que essas regras estabelecidas para a rotulação dos alunos criem significados que tragam impactos profundos na vida deles, mas, por meio de ações que motivem a permanência ou a volta destes alunos que estavam fora do sistema educacional, a escola promova a superação das dificuldades apresentadas por eles, e os estimulem reconhecendo as suas capacidades e habilidade que se manifestam em sua vida cotidiana, que dão conta de satisfazer suas necessidades básicas. Hoje identificamos outros alunos com características distintas neste ambiente escolar, que também podem ser rotulados, impedindo sua aprendizagem, como os venezuelanos, os que tem problemas com

disciplina, os que se tem problemas de comunicação, enfim. Observando o gráfico 03 que manifestam a presença de alunos que não são alfabetizados na língua portuguesa, entre eles, os estrangeiros.

Gráfico 3 - Nacionalidade/ naturalidade dos alunos participantes da Pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

Os imigrantes são outro grupo de alunos, que representam neste contexto de análise cerca de 16,5% (05 venezuelanos), que estão passando por momentos de crise econômica em seu país que motivou a sua migração para este Estado. Vale salientar que havia mais alunos venezuelanos na escola, porém com a Interiorização dos pais/responsáveis muitos são transferidos, ou mudam de residência para poder fazer parte do programa de interiorização e ter oportunidade de conseguir emprego em outros Estados. Este percentual está ligado ao fato de que o Estado recebeu um quantitativo de estrangeiros, principalmente venezuelanos, como exposto no capítulo I. Esses estrangeiros são pessoas, em geral, que chegam e são marginalizadas em sua maioria por não ter condições econômicas, por não ter abrigo, por sua cultura não ser a mesma e, por não pertencer a este país. Muitas crianças, jovens e adolescentes, ainda em idade escolar, não estão na escola, seja por falta de documentação para ingressarem no sistema educacional, sejam por serem andarilhos e não terem local fixo de moradia, o que dificulta participarem de uma escola em um determinado bairro.

Juntamente a estas pessoas que migram em busca de condições melhores para sobreviver, temos os que tem intenções maldosas, que praticam crimes e, que acabam refletindo na forma como são identificados todos os venezuelanos, e a escola acaba reproduzindo estes estereótipos da sociedade. Estes aspectos influenciam nas questões econômicas e sociais do Estado, que afeta na segurança pública, saúde,

educação, trabalho, moradia. “No processo migratório o choque entre as culturas é inevitável, quando os pré-conceitos precisam se abrir a revisão ou a toda personalidade deve se preparar para os mecanismos de defesa frente a adaptação ou resistência a mesma (MENEZES, 2007, p. 109)”. Além destes fatores, temos a barreira da língua que é fator primordial para a comunicação. Vejamos abaixo os alunos que se comunicam bem em português.

Gráfico 4 - alunos que falam bem o português



Fonte: elaborado pela pesquisadora -2020

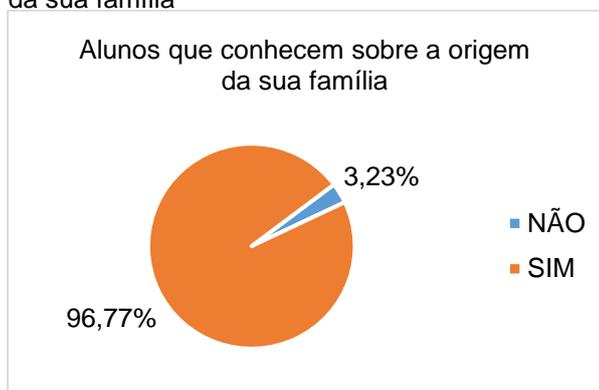
Como se trata de uma adaptação por parte dos venezuelanos para viver neste Estado, eles travam uma guerra interna para aprender a língua portuguesa. Alguns já compreendem melhor o idioma, visto que temos algumas palavras que são parecidas foneticamente e que tem os mesmos significados. Outras, como os falsos cognatos, causam um pouco mais de desconforto, que são observados pelo tempo de contato com o novo idioma. Com relação a interação dos alunos brasileiros e venezuelanos nos momentos como chegada, saída e intervalos, eles se falavam, mas sempre retornavam para os grupos de brasileiros e venezuelanos. Na sala de aula os venezuelanos sempre sentavam juntos, talvez justifique o fato de não ter segurança no português e eles pudessem se ajudar.

Para o estrangeiro não é fácil aprender uma nova cultura e língua, bem como “abrir mão” de vários aspectos para conviver em um lugar diferente de seu habitat. Essa diáspora traz um sentimento de pertencimento a um outro lugar, que não é este, que as vezes leva a não aceitação da cultura do outro. É neste momento de contato e choque cultural que o professor de língua portuguesa precisa se apropriar da educação intercultural que promove esta interação, trabalhando os conflitos que se

darão no centro desta relação, combatendo manifestações que discriminam para propor uma atitude consciente de alteridade para uma formação ética de respeito e equidade.

Partindo deste pressuposto, foi preciso observar o que eles conheciam sobre suas tradições, costumes, práticas e origem de suas famílias, a fim de poder compreender as suas identidades. É importante que o aluno conheça sobre a história dos seus antecessores, visto que a partir deste sentimento pertencimento compreende-se um pouco da identidade individual e sua construção, que deve ser foco no desenvolvimento da educação intercultural para a valorização das identidades.

Gráfico 5 - Alunos que conhecem sobre a origem da sua família

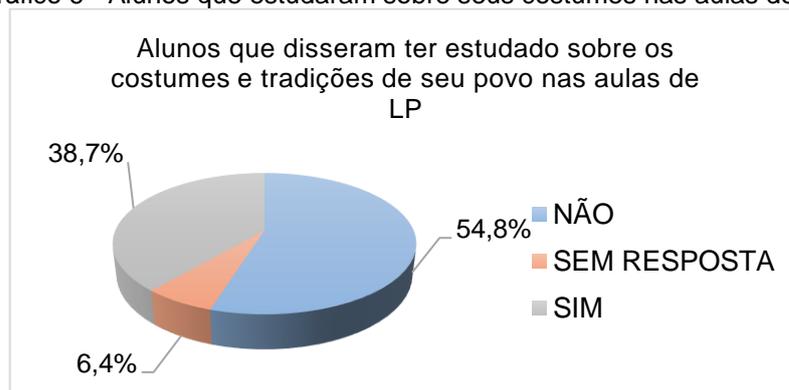


Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

Apenas 3,23% (08 alunos) dos alunos afirmam não conhecer sobre a história de seus ascendentes, dentre eles alunos brasileiros e venezuelanos. É importante saber sua origem para poder assumir uma identidade, embora existam outros fatores que acabam reprimindo essas identidades, taxando-as como inferiores, ou negando sua importância na história. Este será um aspecto tratado mais adiante, sobre o papel da escola e do professor frente a assunção de suas identidades para a formação ética, visto que o professor precisa inserir nos conteúdos características das culturas dos alunos, a fim de reconhecer as identidades ali representadas.

O fato de inserir nos conteúdos aspectos das culturas dos alunos é de grande relevância, de maneira que o aluno se sinta inserido, que é a abertura para o ensino científico, vejamos abaixo o que de seus costumes foram vistos nas aulas de LP.

Gráfico 6 - Alunos que estudaram sobre seus costumes nas aulas de LP

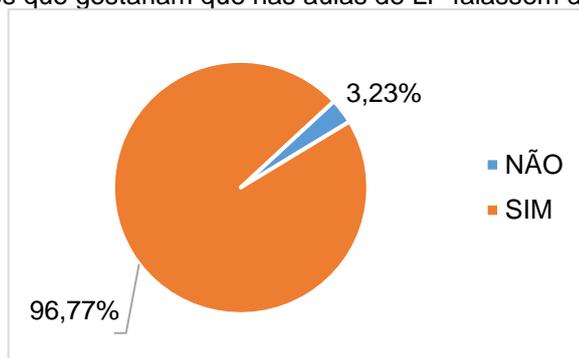


Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

No gráfico 06, temos os dados dos alunos que disseram ter estudado sobre sua cultura nas aulas de LP. Cerca de 54,8 % (18 alunos) da turma afirmou não ter visto nada de sua cultura nos conteúdos ministrados pela LP, do seu cotidiano, levando, assim, os conhecimentos não terem vínculo com o que ele vive, com suas questões sociais, influenciando na aprendizagem de conhecimentos que não serão usados para a vida diária. É preciso que a escola se torne culturalmente sensível e, como no afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 209), “as formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares.”

Observando o gráfico 07, que traz importantes aplicações do ensino da sua cultura nos conteúdos da LP.

Gráfico 7 - Alunos que gostariam que nas aulas de LP falassem das suas tradições.



Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

A maioria dos alunos (96,77% - 23 alunos) gostariam que essas aulas de LP pudessem trazer nos conteúdos aspectos do seu cotidiano. Isso nos confirma que

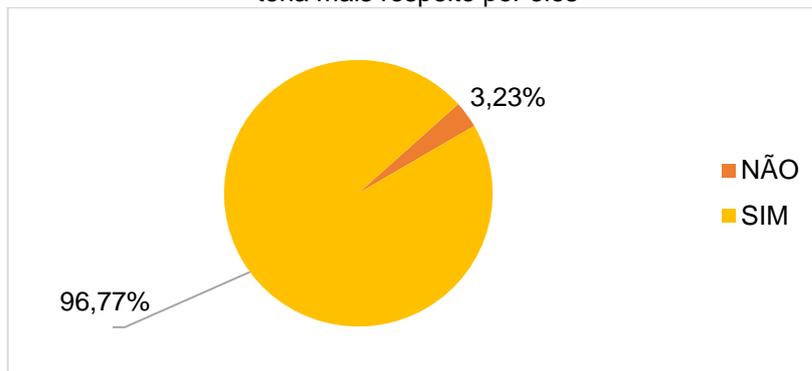
este item não faz parte da prática dos professores. Falar do cotidiano, de sua cultura e evidenciar as diferenças, sem caracterizar a superioridade de uma sobre a outra, permite estimular o conhecimento sobre o diferente, evidenciar as curiosidades sobre a forma de vida e de linguagem das diferentes culturas e línguas. Ao olhar o outro, que é diferente de mim, posso compreender suas ações, sua forma de pensar. A educação intercultural, se aplicada, enfatizaria aspectos desta inter-relação na promoção de um ambiente saudável, em que os conflitos são resolvidos em conjunto, que também promova respeito pelas identidades existentes, em uma formação crítica e reflexiva da realidade, almejando um futuro melhor para todos.

Em geral o ensino de gramática, ou uso de textos para trabalhar a gramática, é bem presente no ensino da escola, não é para formação ética de compreensão e superação das relações sociais, da realidade vivenciada. Na escola pesquisada, dentre os professores entrevistados, somente um manifestou sua posição de não trabalhar gramática de forma tradicional, isolada. “[...] eu...não sou mais voltado pra questão da gramática, mais pra linguística, a gramática tem sua importância, mas eu, too com Chomsky¹ e Marcos Banha¹, eu acho que a questão da linguística ela...olhar pra língua como ciência, ela é mais importante”.

Por certo, estes dois autores citados são importantes para a linguística, e contribuem sobremaneira para que haja a “[...] compreensão de aspectos fundamentais da linguagem com respeito a seus usos nos diferentes processos de comunicação” (ORLANDI, 2009, p.29). A LP, na perspectiva intercultural, aborda aspectos do cotidiano com o intuito de ensinar não somente a gramática, mas trabalhar outros elementos da linguagem, seu uso no combate aos preconceitos linguísticos, em suas diversas manifestações sejam por meio da fala, da escrita, de imagens, enfim, na busca de trabalharem as leituras com responsabilidade, não difamando ou divulgando notícias ou informações falsas que trazem consequências para o “outro”. Desenvolver habilidade críticas, refletindo sobre seu posicionamento frente ao que está exposto, analisando seus preconceitos e mudando suas atitudes para com o diferente.

No gráfico 08, os alunos consideram importante aprender sobre a cultura do outro, pois conhecendo as diferenças entre as culturas dos diferentes alunos haveria uma relação mais respeitosa.

Gráfico 8 - Alunos que acreditam que se conhecesse sobre as tradições e costumes dos colegas, teria mais respeito por eles

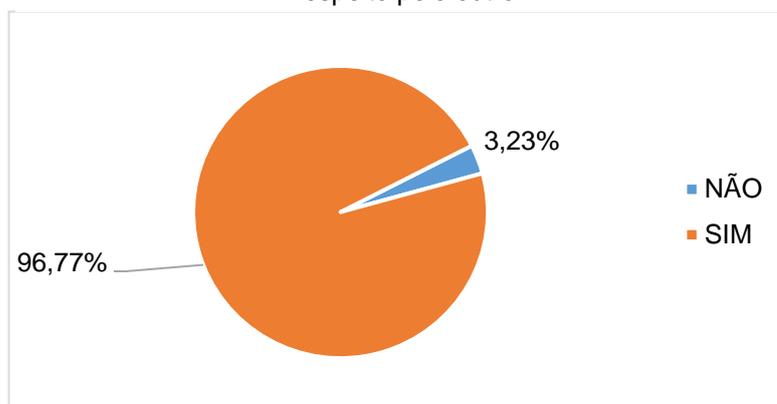


Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

Esse é um ponto de fusão importante, que traz uma reflexão de que os alunos não estão mais acomodados, mas ampliando seus horizontes para transformar a realidade de sala de aula. Este conhecimento do outro é posterior ao reconhecimento da própria identidade, porque a partir dos meus pré-conceitos, posso entender o outro que é diferente de mim. A identidade e diferença estão interligadas e dependem da representação, pois estão ligadas ao sistema de poder. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2009, p.97).

No gráfico 09 abaixo, a maioria dos alunos afirmaram que os professores trabalham a questão do respeito pelo outro, embora o questionário não nos explicita como isso ocorre, se é esporadicamente ou faz parte do plano de aula.

Gráfico 9 - Alunos que afirmam que nas aulas de LP se trabalha respeito pelo outro



Fonte: elaborado pela pesquisadora - 2020

É um ponto positivo, o reconhecimento do ato de trabalhar questões como respeito pelo outro, desde que não seja um tema que surgiu na sala de aula por acaso, mas que deve ser desenvolvido e aprofundado dentro do currículo, e implementado no planejamento da aula do professor, até que venha a se tornar uma prática escolar, e depois se torne um cultura da escola, em que os alunos compreendam as desigualdade que há na sociedade, seja protagonista de sua aprendizagem, busque mudanças sociais, desestabilize privilégios e discriminações existentes no ambiente escolar e adquira a alteridade e equidade em sua formação cidadã.

4.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Os desafios da educação intercultural são muitos que vão desde a compreensão desta proposta intercultural, a contemplação deste tema no currículo, a abordagem do cotidiano dos alunos nas aulas, os documentos que regem a prática e função da escola, a formação docente nesta perspectiva, a consciência da importância para esta educação e a sua implementação no cotidiano escolar, dentro e fora de sala de aula. Pieroni, Fermino e Caliman (2014),

E a educação, através de suas escolas e de processos educativos, se destaca como fator por excelência de mudança intercultural e de construção dessa cultura do respeito, da abertura e do diálogo diante da diversidade cultural (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.30).

A compreensão do que vem a ser a educação intercultural não é tão simples, porque ela extrapola o espaço escolar, muitas vezes se impondo contra o sistema educacional carregado de ideologias. É preciso um trabalho mais amplo para divulgação de estudos já realizados com comprovações de que ele supera impressões deixadas pelo neoliberalismo, pois Freire (1996) diz que devemos divulgar o descoberto e, também de que a escola está mudando a todo tempo e a presença da diversidade neste espaço, traz desafios e exige mudanças das práticas escolares para que se cumpra o papel da escola na sociedade.

A formação inicial do professor é um passo importante para a compreensão desta nova perspectiva seguida e, para quem não teve a oportunidade de estudar ou

pesquisar sobre a educação intercultural, há um espaço para a formação continuada dentro da escola, onde se pode inserir todos os envolvidos, de todas as áreas que colaboram para a formação do aluno. Este tema precisa ser discutido no interior da instituição para que haja de fato um entendimento e, após ser compreendido a educação intercultural, deve-se propor que seja incluída no currículo escolar. Para Paulo Freire (1996, p.39) “por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Essas discussões dentro do espaço escolar com os envolvidos e comprometidos com a educação tem que ser de interesse de todos, visto que a educação intercultural deve ser um projeto político-social-epistêmico-ético de todos para que eles possam contribuir em sua construção a fim de que se promova a interação com respeito e igualdade pelos diferentes atores. Segundo Walsh (2016, p.21) “em seu sentido crítico, a interculturalidade não aponta o problema da diversidade étnica, senão o problema da diferença colonial. A interculturalidade pensada e alimentada “desde a base” sempre teve uma intenção transformadora” (Tradução nossa). Ela precisa ser intencional, em grupo definir as propostas e ações de interesse do grupo, de reconhecimento das diferenças culturais e valorização das mesmas neste espaço por meio do currículo. Moreira (2002, p. 17) diz que as “contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem desafios para a organização da escola e do currículo”.

A elaboração do currículo que almeja representar todos os indivíduos da escola, seus interesses, suas características e estabelecer objetivos para que todos desenvolvam habilidades para a formação cidadã ativa, combatendo com ênfase o currículo oculto que impregna as relações dentro da escola, não permitindo que estas práticas sejam uma contra -força para o papel da escola, deve ser o compromisso de todos.

A formação docente para a interculturalidade é de grande peso nesta nova engrenagem, pois eles são principais neste processo. Na entrevista com os docentes ao serem questionados quanto a formação para a educação intercultural obtivemos respostas distintas. Para o professor “B” essa formação para a interculturalidade é uma questão de princípios morais, de berço, pois se trata somente de conviver com o outro, de respeitar. Quanto a esta compreensão da interculturalidade existe pelo

menos três perspectivas, como já foi tratado no capítulo da interculturalidade, e a que corresponde a esta visão do professor citado é a interculturalidade relacional que, segundo Walsh (2009) (Tradução nossa), refere-se a basicamente e geralmente ao contato e intercâmbio entre as culturas, que poderiam ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. O autor ressalta que,

O problema com esta perspectiva é que tipicamente oculta ou minimiza a conflitualidade e os contextos de poder, dominação, colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação. Da mesma forma, limita a interculturalidade ao contato e a relação muitas vezes a nível individual, - encobrindo e deixando de lado as estruturas da sociedade- sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas- que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (WALSH, 2009, p. 03) (Tradução nossa).

Os outros dois professores consideram que é muito importante que a interculturalidade faça parte da formação ainda na graduação, e para os que já estão atuando tem que ser muito bem trabalhada na formação continuada, ou em cursos de pós-graduação. De acordo com Candau (2014) Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância é proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência em que construímos da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e a história do nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos. Paulo Freire (1996) ainda corrobora de maneira enfática de que o professor precisa querer mudar, assumir o risco da mudança, pois “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no acaso, do estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica”.

Outros obstáculos surgem na prática pedagógica ao se deparar com uma turma diversificada e isso é considerado desafiador para alguns professores, pois são alunos com dificuldades de aprendizagem desde as séries anteriores, alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna, que às vezes impede a comunicação, alunos faltosos, alunos desestimulados, alunos que desmotivados para o estudo, a falta de acompanhamento da família. Enfim, foram alguns fatores revelados pelos professores entrevistados que interferem na aprendizagem dos alunos. Candau (2014) trata que

Um terceiro aspecto refere-se ao modo de conceber a prática pedagógica. Através da história, muitos têm sido os olhares, os pontos de vista, as perspectivas adotadas para situar-nos diante de nossas práticas educativas cotidianas. Estamos propondo que assumamos as lentes de encará-las como processos de negociação cultural. (CANDAUI, 2014, p. 39).

O professor não pode ver a prática pedagógica como há dez anos atrás, reproduzindo desigualdades, apresentando dificuldades no uso de mídias, conteúdos desconexos da realidade do aluno, hoje podemos utilizar suporte teórico-pedagógico com maior facilidade, aproveitar o conhecimento dos alunos com a mídias e utilizá-las como instrumento de aprendizagem, trabalhar com as diferentes culturas hoje ainda mais presente.

A atual realidade de imigração reconhecida como uma das maiores dificuldades foi a comunicação com os alunos que não falam bem o português. O professor “A” afirmou que, “[...] é complexo, porque se a gente não tem a segunda língua, como falante, aí fica complicado”. O professor “C” complementa dizendo, que “Com certeza, [...] a questão da compreensão da língua é de suma importância para que você possa entender as regras gramaticais, toda forma e a função da língua”. Já a professora “B” por sua vez acrescenta: “[...] tem hora que interfere”.

Esse é um dos fatores que desafiam o ensino de português neste contexto de diversidade linguística e cultural, porque não se trata somente de tentar resolver problemas de ruídos na comunicação, mas principalmente lidar com os conflitos sociais entre as diferentes culturas e promover neste local, a aprendizagem para a vida.

O processo de ensino é um campo muito complexo, se considerarmos os aspectos políticos, sociais e culturais e a escola deve propor condições de lidar com os conflitos entre as diferentes culturas, sabendo que a relação social está permeada de atos discriminatórios motivados por interesses de classes sociais. Portanto para Coppete, Fleuri e Stoltz (2012) a articulação entre políticas educativas e a prática pedagógica, na implementação de projetos interculturais, devem estar comprometidas com a não discriminação, desconstrução de subalternidades, busca de práticas emancipatórias e de liberdade.

A luta pela igualdade social, nos direitos, a desconstrução das práticas que menosprezam, desrespeita o outro ou a outra cultura, almeja não somente reconhecer o diferente, mas compreender a diferença como uma riqueza cultural, gerar novas

atitudes frente a conflito e influenciar na mudança da sociedade para romper com as desigualdades, e oportunizar a construção de outros modos de viver, ser, pensar.

O professor tem papel preponderante nesse processo, visto ser um sujeito histórico que reconhece a influência do ensino na aprendizagem dos alunos, na formação destes para atuar na sociedade. De acordo com Azzi (2009, p. 44) “este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua”. Ele deve ser um sujeito atuante, que reflete sua prática pedagógica, compreende a realidade e questiona a cultura da escola e cultura escolar, que embora condicionado não pode ser determinado pelas dificuldades e falta de apoio, de qualquer natureza, em seu contexto escolar.

Na educação intercultural o docente deve reconhecer-se como motivador de novas atitudes, das práticas de respeito, igualdade, da alteridade, deve ensinar os alunos a entender que o outro tem sua própria cosmovisão que pode ser diferente devido às marcas culturais em que foi criado, mas também precisa ensinar que a cultura é criada pela sociedade e podem conter valores discriminatórios que devem ser superados e excluídos do cotidiano para uma sociedade mais justa. As representações que temos dos outros são construídas, e esta relação são dramáticas e ambíguas (CANDAUI, 2014).

Para Candau (2014) a promoção de situações de reconhecimento do diferente, de colocar-se no lugar do outro, no lugar sociocultural do outro, minimamente tirar do centro nossas visões e estilos ao afrontar as situações. O docente também deve promover e analisar as diferentes linguagens e produtos culturais, a fim de também possibilitar produção cultural e ampliação do conhecimento das diferentes culturas aos alunos, não deixando de aproveitar os recursos disponíveis de dentro e fora da escola.

A didática das línguas traz uma abordagem indispensável para o ensino neste cenário de diversidade linguística, em que o ambiente, os conteúdos, a dinâmica das aulas precisam estar voltadas para o atendimento das dificuldades dos diferentes grupos levando em consideração, neste caso da língua em que posição o português está para o aluno, se é como língua materna, língua primeira ou segunda língua. A escola deve romper com o cotidiano e prática escolar que não promove reflexão, que reproduz discriminações e que aliena deixando de ver como as transformações na

cultura dos alunos são frequentes, e isto por meio dos conteúdos. Candau (2014) afirma que

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos em que este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes (CANDAU, 2014, p.40).

Portanto, na preparação para o ensino a identificação das características dos alunos precede a definição dos conteúdos, dos diferentes níveis de planejamento. Nesta abordagem da didática da língua nenhum dos professores mencionou nada sobre este tema, nem quando foram conduzidos ao assunto, o que consideramos que não fazer parte de sua prática. Em geral cada um faz uso de medidas possíveis para ensinar a língua portuguesa, tentando a todo tempo enfrentar as dificuldades que surgem na prática, que de fato são muitas ações que desenvolvem por conta própria sem os incentivos que a educação tem direito.

Neste caso particular, da inclusão de imigrantes nas escolas no Estado de Roraima, os professores não tiveram apoio, preparo necessário para ensinar neste contexto de diversidade linguística e eles próprios se propuseram a fazer o possível para cumprir com a responsabilidade. Algumas mudanças foram promovidas pela DCRR em 2019, porque fazia parte da elaboração da BNCC, então foram contemplados este contexto de diversidade linguística e cultural, mas não houve capacitação aos professores para lidar com as novas mudanças. O Plano de Curso pela Secretaria de Educação foi enviado antes do início do ano letivo de 2020 como base para o Plano anual dos professores, com o objetivo de que fizessem as modificações necessárias a cada comunidade escolar.

Essas dificuldades têm consequências no ensino porque os alunos estrangeiros tem níveis diferentes de domínio da língua portuguesa, aspectos estes ligados ao tempo em que fixaram residência em Roraima. Quanto mais tempo vivem aqui, melhor à sua comunicação e domínio da língua portuguesa. Para o professor “C” essas dificuldades dos alunos estrangeiros, “[...] retardam os conteúdos”.

É preciso lembrar que o ensino na/da LP para estes alunos é o ensino uma segunda língua, uma língua em que eles estão começando a vivenciar no seu cotidiano. Antes essa língua é considerada para eles como língua estrangeira e agora

passa a ser a segunda língua. Até eles internalizarem sua compreensão ocorrem os “ruídos” na comunicação fazendo com que o ensino não flua normalmente.

Os planejamentos das aulas para alunos estrangeiros precisam conter aspectos da didática das línguas visto haver aprendizagem da primeira e segunda. A história do ensino da língua portuguesa no Estado deve ter outra conotação a de que a LP pode ser primeira língua para alguns e segunda língua para outros. É preciso que o docente identifique seu público e busque por meio de pesquisas formas de lidar com essas diferentes características de alunos na sala de aula. Para Dolz, Gagnon, Decândio (2009, p. 34) “A questão sobre o ensino de língua traz consigo desafios políticos, culturais, identitários e normativos”, eles ainda acrescentam sobre os níveis do domínio do português que “o desafio é de envergadura: de um lado, ele não pode, a fim de evitar a exclusão, condenar certos usos da língua, mas de outro, ele deve dar acesso aos modelos linguageiros mais reconhecidos socialmente (2009, p. 34)”.

Em relação as outras dificuldades encontradas no ensino de LP como os alunos com diferentes níveis de conhecimentos, é necessário que se busque uma nova compreensão das razões desta deficiência na pretensão de promover a superação, trazendo esperança, motivando às novas aprendizagens. A interculturalidade propõe alguns outros desafios a serem postos em prática como nos afirma Candau (2011).

A realidade específica da escola pesquisada é um outro desafio a ser transposto, de enfrentar as decisões políticas quanto ao funcionamento da escola em outros prédios. A escola precisa funcionar em seu próprio espaço, porque são realidades diferentes, projetos diferenciados, e existe toda uma dinâmica quando se está em sua própria casa. Os sujeitos ficam confusos, sem saber a que grupo pertencem, e se manifestam aspectos da etnicidade, que geram conflitos. Muitos destes conflitos foram solucionados, mas outros são silenciados. A comunidade escolar como um todo precisa estar unida em um mesmo interesse de solicitar o retorno para o prédio próprio da escola, pois não podem se calar e esperar que os órgãos competentes decidam o tempo de investir. Esta é uma forma de aprendizagem, a luta por melhores condições de ensino, em um projeto de todos os envolvidos.

Para assumir a educação intercultural como uma proposta política que traga mudança para a comunidade escolar depende de vários fatores que já foram tratados acima, não como um compromisso individual, mas de todo o grupo.

A didática frente ao multiculturalismo apresenta desafios como estes: a visão da diferença não pode ser vista como problema e a homogeneização não pode ser concebida como facilitação do trabalho pedagógico. A forma de trabalhar de modo efetivo articulando a questões referentes as diferenças culturais e os componentes fundamentais da didática – “planejamento, seleção dos conteúdos, técnicas de ensino, avaliação, etc” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.19).

O professor de LP, do qual se refere esta proposta, precisa estar consciente dos benefícios da interculturalidade, porque os desafios são muitos e complexos, suas habilidades e domínios não se darão somente no campo da interação/ conflitos, mas também na abordagem dos conteúdos para o ensino das habilidades languageiras, sempre com uma visão de que o ensino desconexo do cotidiano deve ser superado. Mais uma vez reitero que é essencial que este projeto da educação intercultural deve partir do interesse de todos, a fim de que juntos buscarem soluções para os obstáculos da prática educativa e também de romper com os preconceitos e discriminações que a sociedade encruca no indivíduo.

Essa motivação dos professores à prática da educação intercultural pode ser feita nos encontros pedagógicos como nos diz Moreira; Candau (2007)

A socialização em pequenos grupos, entre os(as) educadores(as), dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais pode se revelar uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata tanto a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, quanto a sensibilidade para favorecer esse mesmo dinamismo nas práticas educativas que organizamos. (MOREIRA, CANDAU, 2007, 39).

Levar o docente refletir sobre sua identidade cultural é um dos primeiros passos para pensar sobre a necessidade de que ele precisa ver o aluno também como um sujeito cultural, que muitas vezes sofre discriminações nesta sociedade desigual e injusta por conter aspectos desta cultura. Segundo Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p.253) nessa abordagem é fundamental que os sujeitos se sintam pessoalmente comprometidos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas. O docente precisa ter novas atitudes frente a cultura, reconhecendo- a como individuais e valiosas, que é indispensável a abordagem de novas formas de ver a cultura do outro com respeito e alteridade. Moreira; Candau (2007) afirmam que

Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27).

Esta educação trabalhará os níveis cognitivo, afetivo, atitudinal e comportamental do ser humano (CANDAU, 2011). De fato, é uma aprendizagem complexa e para a vida, que leve a novas formas de pensar e viver. No aluno será trabalhado como uma unidade, os aspectos relativos ao ser humano, que afetam e são afetados pelas ações sociais. Essa motivação tem que levar a mudanças de comportamento frente a sociedade, libertação das cadeias do preconceito étnico-racial, linguístico, classe, entre outros. Essas mudanças devem conceber um novo homem que é altero, que busca compreender o outro e se colocar em seu lugar, contemplando sua cultura como diferente, mas que também é importante e aceitável. Para Moreira e Candau (2007, p. 27) “a expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam”. Aqui a cultura terá reconhecimento e poderá se manifestar como cultura de alguém, o aluno poderá assumir sua identidade sem ser discriminado, as culturas estarão em um círculo, sem hierarquia, terão os mesmos direitos, porém sendo distintas umas das outras. O aluno poderá ser visto em sua identidade e pertencimento, e dentro da cultura poderá analisar sua trajetória e poderá eliminar os preconceitos que são discriminatórios e desprezam o outro.

Para Moreira e Candau (2007, p.32) “é preciso que os estudos desenvolvidos venham a catalisar, junto aos membros das culturas negadas e silenciadas, a formação de uma autoimagem positiva”. Não como é visto em algumas escolas, no trabalho feito em datas comemorativas, feito somente na data e muitas vezes sem reflexão, somente a narração de fatos negativos, não como ações que esses grupos lutaram para superar e alcançar alguns direitos.

Alcançaram seus objetivos, porém não foi com o reconhecimento dos colonizadores, mas com a resistência, luta e união da classe. A sugestão é que deve ser explorado e confrontado perspectivas a fim de que promovam discussão sobre “propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos,

exclusões” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.33). As relações sociais são cheias de desigualdades, injustiças, discriminação, mas a consciência da existência destes aspectos que se manifestam nesta interação, deve levar o aluno a ter uma formação crítica na busca de transformar a sociedade, com esperança destas mudanças.

Outro desafio é o currículo, em que a escolha dos conteúdos, são necessários e indispensáveis nesta nova perspectivas. Integrar em uma mesma prática os conteúdos estabelecidos pelo currículo e as questões de respeito, igualdade, justiça, alteridade é um desafio que a prática educativa traz ao docente. São muitos os relatos de práticas em sala de aula que favorecem a cristalização dos preconceitos e discriminações, estereótipos e desrespeitos por meio de atitudes e comportamentos de indivíduos ou grupos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Os conteúdos devem partir da realidade do aluno e então quando este conhecimento sofre a ação do conhecimento científico, o aluno deve ser capaz de reconstruir novos conhecimentos, e seus questionamentos poderão ser utilizados a fim de ampliar sua compreensão da realidade que vive. É o que Moreira e Candau (2007) chamam de aprendizagem “indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos pelos alunos. O que evoca um ensino ativo com efeito, em que os docentes sejam responsáveis e comprometidos em suas escolhas, organização e trabalho com estes conteúdos. Esses conhecimentos a serem incluídos devem ser relevantes e significativos para o aluno, levando-os a ir além do seu próprio conhecimento cotidiano, assumindo e ampliando, que se torna um sujeito ativo na transformação de sua sociedade.

Quanto ao ensino dos conteúdos e metodologias nesta perspectiva intercultural, Coppete, Fleuri e Stoltz (2012) assinalam que, deverão incluir os processos de interação na sala proporcionando uma participação dialógica e dinâmica, reflexiva e proativa, e os conflitos serão mobilizadores de aprendizagens para a formação do aluno; as tomadas de decisões se darão mediante negociações mediadas pelo professor, não serão arbitrárias, sempre no sentido de potencializar o enriquecimento intercultural, observando os interesses e capacidades dos indivíduos envolvidos, que possam ser aplicadas em outros contextos vividos por eles.

A sociedade está permeada de construções históricas que estimulam ao individualismo intolerante e excludente, portanto deve haver de acordo com Moreira e

Candau (2007, p.30) uma “compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades”, elas necessitam ser desestabilizadas e transformadas, por serem construções sociais. A diferença é um fator importante e não deve ser considerada um problema, mas uma variante riquíssima que distingue os grupos.

Para Moreira e Candau (2007) por meio de obras literárias e diferentes interpretações de eventos históricos, o docente ampliará a compreensão da realidade, não substituindo um conhecimento pelo outro, mas pode levar o aluno a entender as relações de poder que influenciam na hierarquização das manifestações culturais e também dos saberes, além de leituras e imagens que induzem olhares que privilegiam um grupo em detrimento de outros.

O docente de LP, por meio das sequências didáticas, trabalhará os conteúdos da língua portuguesa fazendo abordagem de textos sempre analisando de forma crítica e reflexiva, não somente textos clássicos, mas textos de trabalhos raízes históricas e culturais dos povos excluídos, autores regionais e de diferentes idades e classes, ampliando a visão das relações de poder objetivando o entendimento da construção da sociedade que queremos, dando voz aos silenciados na história. Segundo Moreira e Candau (2007) o indivíduo precisa estar consciente de seus enraizamentos culturais, em vista de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los, e poder identificar onde se misturam ou silenciam seus pertencimentos culturais.

O ensino desenvolvido a partir das sequências didáticas se dá como nos diz Dolz & Schneuwly (2004) apud Barros (2009),

“[...] baseia-se na construção, sistematização e aplicação do procedimento *sequência didática* (SD), a saber, ‘uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem’, que tem como objetivo buscar ‘confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem’.

Muitos são os desafios dos educadores, professores, pais, alunos, para a promoção da educação intercultural que refletirá diretamente na formação do aluno, não com uma visão de preparo, somente, para o mercado de trabalho, mas que saia da escola consciente de que também é responsável pela sociedade, para lutar contra as desigualdades sociais, denunciando, respeitando o outro, sendo ativo na sociedade

a fim de transformá-la em um lugar mais justo. Aos autores Gadotti, Freire, Guimarães, (2014) reiteram que

A educação que propomos, em decorrência da nossa opção política, é uma educação que venha a ser construída hoje a partir deste debate amplo, desse caminhar junto de todos os educadores que somos, e não só pelos professores, mas também pelos pais, alunos, jornalistas, políticos, enfim, por toda a sociedade brasileira se repensando, reaprendendo o Brasil (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 2014, p.44).

O professor, como principal executor da educação intercultural deve se propor a ser um pesquisador da educação, sempre buscando superar suas dificuldades e acompanhar as mudanças sociais, de forma que não reproduza as discriminações e que faça uso das tecnologias do cotidiano dos alunos. Sua formação deve ser para ética, política, social, moral, de compreensão das relações de poder e sua influência direta na educação como nos afirmam Moreira e Candau (2007, p. 42-43),

Como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, Indagações sobre currículo sócio-políticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais.

A educação tem gerado muitos pesquisadores que, em geral, nas práticas pedagógica observam problemas que impedem que o ensino se efetive. As influencias das mudanças na sociedade sejam elas econômicas, sociais, culturais requer mudanças na forma de conceber este ensino.

Para Coppete, Fleuri e Stoltz (2012) a educação intercultural propõe uma transformação estrutural e sócio-histórica, ela necessita de uma pedagogia como política cultural em uma perspectiva crítica, e tem caráter propositivo e não apenas denunciativo. Ela busca a transformação do indivíduo, capaz de mudar a si e a seu redor, a partir do diálogo e do respeito construídos em um projeto coletivo que abranja as diversas culturas existentes levando o indivíduo a,

Pensar, agir e viver interculturalmente, [...] transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, prospectiva com vistas à justiça e equidade social; à construção de um mundo menos desigual (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 253).

Esta consciência deve partir de si mesmo, poder construir sua identidade cultural, sendo capaz de assumir-se frente aos outros, e com respeito e compreensão da cultura do outro, agir com respeito, eliminando as formas discriminatórias produzidas pela sociedade, deve buscar novas formas de viver com a diversidade e entendê-la como elemento de integração, tendo como eixo o diálogo para enfrentar os conflitos e que juntos possam superar as diferenças culturais construindo uma ambiente onde todos são importantes e conscientes do mundo que querem para todos novas formas de viver, pensar, agir frente a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Intercultural tem se mostrado eficaz na construção de um ambiente agradável para aprender, onde são trabalhados o respeito as identidades, culturas diversas, a construção de novas formas de viver, ser, fazer, mediadas pelo diálogo, de forma a atender as necessidades de todos, em uma formação para a cidadania. Isso não quer dizer ausência de conflitos. Contudo, os conflitos são observados como condições de aprendizagem, por meio de diálogos em ambiente onde buscam no grupo resolver os problemas. A interculturalidade é vista como um projeto epistêmico-político- ético- cultural, que deve ser implementado por toda comunidade escolar, de modo que tenha em sua estrutura características e interesses de todos os grupos nela existentes e que todos possam colaborar para colocá-la em prática.

Esse projeto precisa que, antes da sua implantação, todos o conheçam e compreendam, com o intuito de tomar para si o compromisso e a responsabilidade da formação do aluno. Essa consciência por parte dos educadores, profissionais da educação, pais, alunos deve ser o primeiro passo a ser alcançado, de maneira que, quando vierem os desafios, estejam todos juntos para resolvê-los.

O professor, como principal fator nesta proposta, precisa construir sua própria identidade, de modo que seja levado a compreender a identidade de seu aluno, em uma postura de respeito pelo outro e de se colocar no lugar do outro para tentar compreender sua visão de mundo e sua cultura, sua língua, bem como aprende. As diversas culturas encontradas neste espaço escolar, como brasileiros, estrangeiros, de várias raças e etnias são ambientes de implementação de projetos que visam a mudança de atitude e comportamentos que excluem pessoas. Dessa forma, para que seja um local em que as culturas ampliem seus conhecimentos das diversas formas de vida e possam respeitar a cultura do outro, como diferente da sua, porém importante para a manutenção das diferentes formas de vida.

Para que a Educação Intercultural ocorra há a exigência de uma pedagogia crítica, comprometida com a formação epistêmica, ética, política, cultural, que esteja voltada para a formação cidadã ativa; uma formação que compreenda que as relações de poder interferem na sociedade, nos papéis sociais, no diálogo e interação dentro do espaço escolar e, que, às vezes, impedem que o cidadão usufrua dos seus direitos e reproduza as discriminações e estereótipos advindo do colonialismo.

Esta pedagogia, por sua vez, deve levar a escola, como um todo, a pensar e construir um currículo que atenda às necessidades dos alunos, impedindo que sejam reproduzidos aspectos discriminatórios que segregam e excluem indivíduos por características étnicas, físicas, cognitivas, culturais, gênero, bem como outros fatores não reflexionados, visto que colaboram para a não aprendizagem e interação dentro do espaço escolar. Ademais, é preciso que os conteúdos estabelecidos no currículo partam do cotidiano do aluno e que, ao se encontrarem com os conhecimentos construídos pela humanidade, sejam capazes de recriar novos conhecimentos.

Essa pedagogia tem como foco desenvolver uma nova perspectiva frente as diferentes identidades culturais a fim de que sejam vistas como uma fonte de riqueza, não como uma dificuldade para se ensinar, ou que a homogeneização seja uma solução, que sempre redunde em exclusão das diferenças. A igualdade tem seu espaço, no que tange aos direitos de todos, mas que as diferenças sejam reconhecidas como valorização das identidades culturais.

Os alunos, nesta perspectiva, podem assumir livremente sua identidade, como sujeito que se constrói ao longo de sua vida guiado por sua subjetividade, tendo capacidade de reconhecer-se como pertencente a uma determinada cultura sem sofrer discriminação, violência de qualquer natureza. Esse aspecto da aceitação do outro passa por um processo de análise de seus próprios preconceitos para a partir deles ser capaz de ponderar e eliminar os preconceitos que negam o outro, por ser diferente, e que se transformam em ações discriminatórias e muitas vezes violentas. Após esta autoanálise, o indivíduo possa a ver o mundo com a ótica do outro, buscando compreender sua cultura e ações. Não significa que irão aceitar tudo o que o outro é, a fim de não cair no risco da completa aceitação também daquilo que gera violência ou discriminação, mas que possam entender o que de fato na cultura é bom para que os indivíduos possam viver harmonicamente.

Os desafios para a adoção da proposta intercultural são muitos, assim como são inúmeros os seus benefícios para a formação autônoma do aluno. O docente de língua portuguesa frente a esta proposição poderá ser o disseminador e mobilizador desta perspectiva nos documentos oficiais da escola e na prática pedagógica, em vistas de que se torne projeto de todos, que venha a se compor a cultura da escola, que leve mudanças ao ambiente escolar.

O professor de LP comprometido, precisa se posicionar positivamente acerca dessa formação para o respeito pelo outro, bem como conceber-se como um pesquisador que analisa de forma crítica e reflexiva suas ações quanto formadoras, se elas ainda estão carregadas de ideologias, e busca respostas para suas dificuldades por meio de pesquisas, formação continuada, na prática de outros colegas, e em obras de especialistas sobre o assunto. Ele deve continuar pesquisando, entendendo que o conhecimento nunca está acabado e principalmente, deve compartilhar as considerações de seus resultados com os outros, de forma a contribuir com a educação de qualidade. A medida em que se exercita criticamente na sua prática ele se desenvolve alcançando progressivamente níveis mais altos da solução de problemas encontrados como educador.

Em suas práticas em sala de aula, o docente, com a adoção da didática das línguas, leva a considerar o aluno como centro do processo, de forma que após o diagnóstico das dificuldades na aprendizagem, na disciplina de LP, possa buscar formas de sanar as deficiências dos discentes, sem rotular ou deixar de fora os que apresentam dificuldades. Como também, que estejam contempladas as características dos educandos em seu planejamento, bem como que os conteúdos sejam significativos para os aprendizes. O docente precisa saber gerenciar os conteúdos necessários à disciplina de LP, com os temas da realidade do aluno, que incluem questões culturais e sociais.

O aluno deve ser visto como parte do triângulo, língua, ensino e aluno. Desse modo, que ele se sinta autônomo de sua aprendizagem, que possa expor seus pensamentos, opinar sobre os temas sociais abordados, com respeito a opinião dos outros, que sejam ensinados a argumentar, sem ter que levar para o lado pessoal, construindo e reconstruindo conhecimentos importantes para a vida cotidiana. Desta forma, poderá filtrar informações que chegam até ele e, rejeitando e destruindo discursos de ódio e informações falsas, discriminatórias que ofende a integridade do outro.

Dentro da Didática da Línguas, propõe-se o uso das sequências didáticas, como abordagem de textos que retratam o cotidiano dos alunos, trazendo para debate a compreensão das desigualdades sociais, das relações de poder, da discriminação que alguns grupos sofrem dentro e fora da escola, sem deixar de desenvolver as habilidades languageiras, com o objetivo de incentivar ao respeito e alteridade e por

meio das lutas pela igualdade e justiça possam pensar e buscar uma sociedade melhor para viver.

O ISD dá conta do ensino de LP por meio da interação dos alunos, mediados pelo professor estabelecendo relações entre a ação do homem com os enunciados em que ele é exposto, ou seja, nos diferentes discursos encontrados em situações comunicativas. Os gêneros textuais são trabalhados de forma a levar o aluno a aprender a se comunicar sobre as diferentes formas, sejam elas orais ou escritas, proporcionando a apropriação dos conhecimentos da humanidade e partindo da realidade do aluno, para o que ele não conhece.

Dentre os textos abordados, que sejam das mais diferentes autorias, não somente clássicos, mas de autores de diferentes idades, gêneros, das diferentes classes sociais, de autores locais para analisar criticamente as obras. Que essa crítica não se dê como a crítica pela crítica, mas que busque compreender as ideias nas entrelinhas, em vista de que sejam capazes de se posicionar, frente as diversas leituras de textos, de imagens, de intertexto, de publicações, de textos jornalísticos, de crônicas, de memes, de poesias, de SMS, de vídeos, etc., enfim, impressos ou digitais.

As mensagens e imagens digitais, com o crescimento da comunicação digital, são mais rápidas, dinâmicas e globais, precisam ser trabalhadas não dando ênfase às mensagens que atribui às pessoas estereótipos, defeitos, crimes, difamação, que sem provas são disseminadas contra o outro, mas que saibam analisar e comprovar se são verdadeiras ou falsas “Fake News”, que muitas vezes geram consequências que possam levar ao suicídio ou homicídio. O professor poderá ponderar que devemos ter cuidado com as palavras e ações frente aos outros, pois elas têm consequências, que as palavras e ações possam refletir o amor de Deus e o respeito pelo outro.

O ensino de LP deverá abordar todas as variações linguísticas como forma de comunicação da língua portuguesa, eliminando os preconceitos linguísticos criados e mantidos desde a colonização do Brasil, menosprezando marcas linguísticas de diferentes espaços geográficos em nosso país, que é rico em variações, mas sem esquecer de ensinar a língua padrão, não como único modelo, mas pela sua importância para leitura e elaboração de documentos oficiais, além de comunicar-se com todos os brasileiros de todas as partes.

A leitura, escrita, interpretação textual passam pelo professor de LP, e ele precisa a partir de uma formação para interculturalidade contribuir para formar cidadãos que refletem suas ações com responsabilidade, e isto pode mudar a compreensão sobre as informações que chegam até o indivíduo, a fim de não publicar ou compartilhar “Fake News”.

São muitos os desafios que a escola pesquisada precisa enfrentar, desde a luta pela reconstrução do prédio, de modo a retornar ao seu lugar e não mais ocupar prédio de outras escolas, o que de forma direta influencia na elaboração e desenvolvimento de projetos com toda a comunidade escolar. Como também, o fato de estar em duas escolas faz com que os professores não utilizem outros espaços pedagógicos, resumindo seu trabalho pedagógico à sala de aula. Para que a escola funcione adequadamente precisa que todo o pessoal de apoio, gestor, coordenadores, orientadores, salas ambientes, assistentes de alunos, merendeiras, zeladores, pessoal da secretaria, porteiros, estejam trabalhando em um mesmo projeto, mesmo porque continuam divididos em duas escolas e não dão conta de atender as demandas das duas instituições.

Esta perspectiva intercultural seria uma busca de unir todo o grupo para lutar pela reconstrução da escola junto aos órgãos competentes, na intenção de fazer valer o direito do aluno, direito de um ensino de qualidade, com toda a comunidade escolar envolvida. Essa luta pelos direitos também se caracteriza como ambiente de aprendizagem, de formação cidadã, de idealizar uma sociedade melhor para se viver e ser um cidadão ativo.

A educação não pode ser deixada ao acaso, nós precisamos fazer a nossa parte a fim de lutar por nossos direitos, ao mesmo tempo que a educação é uma arma de transformação da sociedade, ela é alvo para desestabilizar a luta para essa transformação. São muitas as barreiras a serem transpostas para que a educação seja elevada ao nível de qualidade desejada, mas não podemos perder a esperança de trazer mudanças que poderemos não usufruir neste tempo contudo poderão gozar nossos filhos, a posteridade. Não podemos nos calar e aceitar de forma pacífica, senão traremos desesperança ao nosso futuro.

REFERÊNCIAS

- AMATO, Laura Janaina Dias. **Interculturalidade e língua: uma experiência em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu- PR**. In. SOUZA, Fábio Marques de; ARANHA, Simone Dália Gusmão (Orgs.) Interculturalidade, linguagem e formação de professores [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Scielo Books. Coleção Ensino & Aprendizagem, vol.2. ISBN 978-85-7879-347-0.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Simone Dália Gusmão (Orgs.) **Interculturalidade, linguagem e formação de professores [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. Ver e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Graciete dos Santos; ALMEIDA, Marquiza; SPOTTI, Cármen Véra Nunes. **Políticas Públicas para a Educação Intercultural de Roraima: um Estudo sobre as Mediações Necessárias**. UFAM BUSINESS REVIEW. Manaus, AM, Brasil, v. 2, n. 1, art. 4, pp. 34-48, janeiro/junho, 2020. Disponível em <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/ufambr>>
- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7º Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** Ed. 49ª. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BHABHA, Home K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BARALO, Marta. **La adquisición Del español como lengua extranjera**. 3ª ed. Madrid: Arco/Libros,S.L, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 2º reimp. da 1º Ed. Ver. Ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura mediática**. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1ª ed. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 113- 150.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso: 17/06/19

BRASIL. **Instituto Federal de Roraima**. Fábio Santos — publicado 07/11/2014 10h40, última modificação 01/07/2020 15h36
Disponível em: <<https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional/historico-1>>
Acesso: 10/01/2020.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr/.html>> Acesso: 08/08/19

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: 1997. <<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso: 14/08/19

BRASIL. **Polícia Federal**: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Sistema de Tráfego Migratório. São Paulo: Sistema de Tráfego Internacional: NOV/2019 <<http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/control-migratorio>>. Acesso em: 18/05/2020

BRASIL. **Nações Unidas. Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO**. <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> - Acessado: 22/04/2020

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações e promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese de Doutorado, UFRS. Rio Grande do Sul, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2º Ed. 1º reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.11-16.

CANDAU, Vera Maria (coord.) **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. RJ: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Campinas: Educ. Soc., v.33, n.118, p.235-250, jan.- mar. 2012

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. (p.13-37). In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Caderno de Pesquisa. V.46 n. 161, p. 802-820. Jul./Set.2016. Citação de revista

CANDAU, Vera Maria. **Ser professor(a) hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação**. Porto Alegre, impresso, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15003/10923>>
- Acesso: 27/03/2020.

CARVALHO, Fábio Almeida de; FONSECA, Isabel Maria; REPETTO, Maxim. **Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima**. Roraima: Fondo Editorial: 2007.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: Martelotta, Mário Eduardo (Org.). Manual de Linguística. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2011.p.141-155

CHOMSKY, Noam. **Sobre natureza e linguagem**. 1º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tânia. **Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012, p. 231-262.

CUNHA, Maria Jandira Cavalcante. **Memórias da migração: a identidade em pentimento**. In: CUNHA, M. J. C.; et al. Migração e identidade: olhares sobre o tema. São Paulo: Centauro, 2007. P. 17-42

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabricio. **Uma disciplina emergente: A didática das línguas**. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1ª ed. São Carlos: Claraluz, 2009. p.17-48

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ª Ed. São Paulo: Unesp, 2011.

FELDMANN, Marina Graziela; HAGE, Maria do Socorro Castro; PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **Currículo, cultura e contexto na região amazônica**. Revista Teias: A produção biopolítica das definições curriculares no Brasil contemporâneo RJ, v. 16. Nº 43, p. 19-34, (out./dez. - 2015).

FILHO, José Carlos Pereira de Almeida. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5º Ed. Campina, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil**. Educar, Curitiba, Especial, p. 121-136, 2003. Editora UFPR.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Santa Catarina, UFSC: Revista Brasileira de Educação, 2003. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26ª ed. RJ: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. RJ: LTC, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Unidade 4 – estrutura do projeto de pesquisa. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-88.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Flávio Antônio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 67-83.

GURSEN DE MIRANDA, Themis Eloana Barrio Alves. **Roraima e a função social da terra: dimensão socioambiental, compensação ambiental de reserva legal**. 1ª ed. Boa Vista- Roraima: Instituto Gursen de Miranda, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende et al. 1º Edição atualizada. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, p. 103 – 133.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

HERNAIZ, Ignácio. **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e diversidade; Unesco, 2009.

KARLING, Argemiro Aluísio. **A didática necessária**. São Paulo: IBRASA, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LITTLEWOOD, William. **La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo**. 1º ed. Madrid: Cambridge University Press, 1998. Traducción de Fernando García Clemente. Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna**. 8º Ed. São Paulo: Ática, 2008.

MORAES, Flávia de. **O dono da Bola**. Chiclete – Poesias grudentas. Brasília, 18 maio 2014. Disponível em: <http://chiclete-poesiasgrudentas.blogspot.com/2014/05/o-dono-da-bola-ruth-rocha-esta-no-livro.html> - Acesso: 20/04/2020

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Peruanicemos al Perú**. Peru: Biblioteca Amauta, 31 de Octubre, 1924.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MENDES, Edleise. **Por que ensinar língua como cultural?** (p. 53-77). In: SANTOS, Percila; ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz(Org.). Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira. Campina, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

MENEZES, Frederico Lucena de. **Migração: uma perspectiva psicológica, uma leitura pós-moderna ou, simplesmente, uma visão preconceituosa**. In: CUNHA, M. J. C.; et al. Migração e identidade: olhares sobre o tema. São Paulo: Centauro, 2007. P. 105-132

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. Tradução: Mirian Santini; Consultoria e revisão de tradução: Sônia Maria Alvarenga Braga. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade. Agosto/2002, Ano XXIII, nº 79, p. 15-38.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Véra Maria. **Educação escolar e cultura (s) construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. maio/jun/jul/Ago, 2003, nº23, p. 156-168.
Disponível em: <www.scielo.br> Acesso: 04/04/2020

MOREIRA, Antônio Flávio B; CANDAU, Véra Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: MOREIRA, A. F. Indagações sobre Currículo Conhecimento e Cultura. Brasília: MEC- Secretaria de Educação, 2007, p.17-48.
portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf Data: 06/04/2020

MOUJÁN, Inês Fernandes. **El sentido crítico del pensamiento descolonial y sus aportes al campo de la educación**. In. MESCHINI, Paula; PORTA, Luis. Cartografías del pensamiento y gestos éticos-políticos en perspectiva descolonial de la Colección Indisciplina. Mar del Plata: EUDEMUN-UNMP, 2017.
<https://www.academia.edu/33644812/El_sentido_crítico_del_pensamiento_descolonial_y_sus_aportes_al_campo_de_la_educación> Acessado em: 10/01/2020

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros de atividades, gêneros textuais: Repensando a interação em sala de aula**. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1ª ed. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51- 90.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco: 2014.

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. **Pragmática e sociolinguística interacional: contribuições para a formação de professor em língua materna e estrangeira**. In. SOUZA, Fábio Marques de; ARANHA, Simone Dália Gusmão (orgs.) Interculturalidade, linguagem e formação de professores [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PACIEVITCH, Thaís. **Noam Chomsky. Infoescola: Navegando e aprendendo**, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/noam-chomsky/>>. Acesso: 11/05/2020.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico- prática**. 17ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antônia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber Livro, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da educação**. 25ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 37ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (DCRR)**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 3ª Versão, 2019.

RORAIMA. **Departamento de Educação Básica**. Plano de Ensino- 2020. Componente Curricular: Língua Portuguesa. 2020.

SAMPAIO, Eliete Ferneda; NEDIO, Marina. **O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão**. Letras&Letras, 01 december 2015, Vol. 31(2), pp.14-35

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil. MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Alessandra de Souza. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese de Doutorado, UnB. Brasília, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHRAMM, Milen Margareth Fernandes. **História da Educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato (1965-1970)**. Tese de Mestrado, Mato Grosso do Sul. Dourados, 2013.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação em Roraima: institucionalização escolar de 1943 a 2001**. Revista de história e historiografia da educação. ISSN 2526-2378. Curitiba, Paraná: V.1, N. 2, p. 243-265, maio/agosto de 2017, 2017.v.1, n. 2.
<<https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/50778/32138>> Acesso: 13/08/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, p. 73 - 101.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade II: **A pesquisa científica**. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Método de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.31 - 42.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da Comunidade Indígena Nova**

esperança – RR. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2011.

SPOTTI, Cármen Véra Nunes. **A Formação Continuada dos Professores de Literatura Regionalista e o Currículo do Ensino Médio em Roraima/Brasil.** Tese de Doutorado, PUC/SP. São Paulo, 2017.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira. **Imagi-nação. Literatura e identidades migrantes.** In: CUNHA, M. J. C.; et al. Migração e identidade: olhares sobre o tema. São Paulo: Centauro, 2007. p. 43-74

TOZONE- REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2º Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** O positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir.** 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...>> Acesso em: 15/01/2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica y educación intercultural.** In: SEMINÁRIO “Interculturalidad y educación intercultural”. La Paz: Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/34379169/Interculturalidad_crítica_y...> Acesso em: 17/01/2020.

WALSH, Catherine. **¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde abya yala.** In: Congreso Brasileiro de Hispanistas. Agosto/2016. Disponível em: <<https://abyayala.org/.../interculturalidad-critica-y-decolonialidad-2>> Acesso: 01/01/2020.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) In: Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, p. 7-72.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

1 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

1	CARACTERÍSTICA DO ALUNO	
1.0 SEXO	MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/>	1.01 QUAL É SEU DATA DO NASCIMENTO? <input type="text" value=" / /"/>
3.0 QUAL É SUA NACIONALIDADE?		
BRASILEIRO <input type="checkbox"/> VENEZUELANO <input type="checkbox"/> GUIANENSE <input type="checkbox"/> OUTROS <input type="checkbox"/>		
4.0 VOCÊ É DESCENDENTE DE INDÍGENA?		
SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		
4.1 QUAL É A SUA ETNIA OU POVO AO QUAL PERTENCE?		
<input type="text"/>		
4.2 TEM REGISTRO DE NASCIMENTO		
1- DO CARTÓRIO NASCIMENTO	2- RANI- REGISTRO ADMINISTRATIVO DE	
SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> NÃO SABE <input type="checkbox"/>	
5.0 QUAL A SUA NATURALIDADE?		
ESTADO <input type="text"/> MUNICÍPIO <input type="text"/>		
6.0 SE COMUNICA BEM EM PORTUGUÊS?		
SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		
7.0 CONHECE A HISTÓRIA DA ORIGEM DE SUA FAMÍLIA?		
SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		
8.0 NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA JÁ ESTUDOU SOBRE OS COSTUMES E TRADIÇÕES DO SEU POVO?		
SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		
8.0 VOCÊ CONHECE SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA DOS SEUS COLEGAS?		
SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		

9.0 JÁ VIU ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA, ENTRE COLEGAS OU PROFESSORES, POR CAUSA DE RAÇA, CRENÇA, TRADIÇÕES, APARÊNCIA FÍSICA OU POSIÇÃO SOCIAL? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
10.0 GOSTARIA QUE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA FALASSEM UM POUCO DAS TRADIÇÕES DOS ALUNOS? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
11.0 ACREDITA QUE SE CONHECESSE SOBRE AS TRADIÇÕES E COSTUMES DOS COLEGAS, TERIA MAIS RESPEITO POR ELES? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
12.0 NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA É TRABALHADO O RESPEITO PELO OUTRO? SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

2- QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

2	QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (A)	
SEXO		
MAS	<input type="checkbox"/>	FEM <input type="checkbox"/>
1.0 É PROFESSOR(A) GRADUADO (A)?	1.2 QUAL ÁREA?	
SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
2.0 A SUA NACIONALIDADE É? _____		
2.1 A SUA NATURALIDADE É? _____		
2.2 O QUE SE CONSIDERA?		
AMARELO	<input type="checkbox"/>	BRANCO <input type="checkbox"/>
INDÍGENA	<input type="checkbox"/>	PARDO <input type="checkbox"/>
NEGRO	<input type="checkbox"/>	
3.0 CONSEGUE IDENTIFICAR OS DIFERENTES GRUPOS DE ALUNOS QUE RECEBE?		
SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
4.0 TEM ALUNOS DE DIFERENTES NACIONALIDADES, RAÇAS E ETNIAS?		
SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
5.0 QUAIS?		
<input type="text"/>		
6.0 A PRESENÇA DESSAS DIFERENTES CULTURAS OFERECE ALGUMA DIFICULDADE NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?		
SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
7.0 ACREDITA SER IMPORTANTE ABORDAR ASPECTO DAS CULTURAS DOS ALUNOS NOS CONTEÚDOS?		
SIM	<input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>
8.0 QUANDO ENSINA LÍNGUA TAMBÉM TRABALHA CULTURA?		

SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	
9.0 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PODE CONTRIBUIR PARA ENSINAR O RESPEITO PELAS DIFERENTES CULTURAS QUE RECEBE NA SALA?		
SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	NÃO SABE <input type="checkbox"/>
10.0 A PRÁTICA INTERCULTURAL OFERECE DESAFIOS?		
SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	
11.0 É POSSÍVEL INCLUIR NOS CONTEÚDOS ASPECTOS DO COTIDIANO DOS ALUNOS?		
SIM <input type="checkbox"/>	NÃO <input type="checkbox"/>	

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

03-ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1- Características dos alunos

- a) Considerando a diversidade nos grupos atendidos pela escola hoje, que grupos de alunos você ensina?
- b) Quanto a presença de diferentes grupos, existe algum grupo que não se comunica por meio da língua portuguesa?
- c) Em geral, os conflitos que surgem em sala de aula são levados por quais fatores?
- d) Na sua sala do 9º ano, existem alunos que não tem a língua portuguesa como língua materna?

2- Aspectos da Aprendizagem de Língua Portuguesa

- a) Como você compreende a aprendizagem de língua portuguesa, ao se deparar com alunos que não tem a língua portuguesa como língua materna? Tem influência no ensino?
- b) Quais as principais dificuldades que você tem detectado na aprendizagem dos alunos?
- c) A que você atribui esta dificuldade?
- d) Quanto ao ensino da língua portuguesa, existe algum grupo específico que considera ter mais dificuldades de aprender os conteúdos?

3- Diversidade linguística e cultural e seus conflitos

- a) Em sua sala de aula há alunos bilíngues?
- b) Considerando a diversidade linguística dos alunos, como faz o planejamento do ensino da língua portuguesa?
- c) Na sua visão essa diversidade gera conflitos entre os alunos dentro ou fora de sala?
- d) Qual é a relevância de se trabalhar os assuntos que geram conflitos no ensino de LP?
- e) As diferentes línguas nos remontam a diferentes formas de vida, sejam elas regionais, nacionais ou internacionais. É possível abordar as tradições e costumes dos alunos nas aulas de português?

f) Como se daria essa abordagem?

4- Aspectos da Educação Intercultural

a) Já ouviu algo sobre a educação intercultural? E interculturalidade?

b) Na sua concepção o que seria educação intercultural?

c) Como a educação intercultural pode contribuir no ensino de língua portuguesa?

d) Em quais práticas pedagógicas pode afirmar que é intercultural?

e) Do seu ponto de vista há uma relação de causa e efeito entre a discriminação e a aprendizagem?

f) Como você vê essas diferenças culturais e linguísticas em sala de aula?

g) Como você pode valorizar as diferenças culturais entre os alunos sem tratá-los com desigualdade?

h) Como o ensino de português pode contribuir para combater qualquer manifestação de discriminação incentivando empatia e alteridade?

ANEXOS

ANEXO A- Término de Asentimiento Libre e Aclarado (TALA)

Invitación – Alumno (en español)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Término de Asentimiento Libre e Aclarado (TALI)

Institución: Universidad Estadual de Roraima / Curso: Maestría en Educación

Título: Los desafíos de la Educación Intercultural no Enseñanza de Lengua Portuguesa no 9º ano do Escola Primaria de la Escuela Estadual Caranã- Boa Vista- Roraima- Brasil

Investigadora: Graciete dos Santos Araújo

Este Término de Asentimiento Libre e Aclarado tiene el propósito de invitarlo a participar del proyecto de investigación mencionado anteriormente. El objetivo de esta investigación científica es analizar los desafíos de la educación intercultural en la enseñanza de la Lengua Portuguesa, de las diferentes culturas que están juntas en la clase del 9º año de la Escuela Primaria de la Escuela Estadual Caranã – Boa Vista – Roraima – Brasil, la justificativa de esta investigación es la importancia de trabajar la comprensión del maestro en la enseñanza de la lengua portuguesa a partir de la enseñanza sobre la cultura, una vez que no hay como separar la historia del alumno de su lengua. Entonces, este estudio se propone a entender la necesidad de una búsqueda por una didáctica intercultural para la enseñanza de la lengua portuguesa, que recibe a distintos alumnos brasileños e extranjeros, que enseñe lengua portuguesa y formar ciudadanos éticos que se respeta y lucha contra la discriminación de cualquier naturaleza, favoreciendo el aprendizaje para una vida saludable en sociedad. Entonces, será necesario realizar los siguientes procedimientos y la investigación seguirá las instrucciones metodológicas de un estudio de caso que busca interpretar la realidad de un individuo, un grupo, o grupos simultáneos. Por tratar de turmas del 9º Año, se darán en dos momentos, en un tiempo de 30 minutos para cada clase. Antes de empezar la aplicación del cuestionario serán explanados la naturaleza de la investigación, sus objetivos, métodos, beneficios previstos, riesgos potenciales y la molestia que pueda venir.

Después de la autorización de los responsables y la aceptación por parte de los alumnos participante de la investigación será aplicado un cuestionario para el primer grupo da turma do 9º Año y en otro momento será aplicado con la otra turma del 9º Año. El cuestionario tiene 12 preguntas abiertas e cerradas, que contribuirá para comprender el entendimiento que los alumnos tienen sobre la diversidad que existe en esta escuela, que son de diferentes clases sociales, creencias y otros, de cómo son las relaciones interpersonales y el aprendizaje de le lengua portuguesa en este espacio escolar, visando el combate de las manifestaciones de discriminación que ocurre.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Cualquier registro hecho durante la investigación no serán divulgados, pero el informe final, que contiene citas anónimas, estará disponible cuando está completo el estudio, incluso para la presentación en encuentros científicos y publicación en revistas especializadas. La investigadora garante los registros estarán bajo garantía de la manutención del secreto y de la privacidad de los participantes de la investigación por todas las fases da investigación de acuerdo con la Res. CNS 510/16.

No habrá beneficios directos o inmediatos para el participante de este estudio. Este proyecto fue aprobado por lo Comité de Ética en Pesquisa com Seres Humanos de la Universidad Estadual de Roraima, abajo el parecer n° _____ y de la Directora Luzinete de Souza Mota Dias de la Escuela Estadual Caraná, tiene conocimiento e incentiva la realización de la investigación.

Discutimos esta pesquisa con sus padres o responsables e ellos conocen que también estamos solicitando su acuerdo. Se usted va participar en la investigación, sus padres o responsables concordaran con esto.

Este **TÉRMINO**, **en dos copias**, es para certificar que yo, _____, en la calidad de participante voluntario, aceito participar del proyecto científico arriba mencionado.

Estoy consciente de que la participación en la encuesta podrá traer riesgos considerando que toda investigación con seres humanos trae riesgos. El daño eventual podrá ser inmediato o tardío, comprometiendo el individuo o la colectividad. Durante la ejecución del proyecto habrá algún RIESGOS al participante, tales como: el riesgos de violación de confidencialidad, o la posibilidad de daños a la dimensión física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural del ser humano, en cualquier fase de una investigación o que venga por medio de ella. Los posibles riesgos que ocurren durante el desarrollo de la investigación puede está relacionado con los cuestionarios. Caso el participante considerar que existan preguntas que lo molesten, sobre sus experiencias como alumno, viendo a ser considerado riesgo psicológico, podrá interrumpir y elegir o no contestar las preguntas. Él será previamente advertido sobre su derecho a no contestar, si no quiere. Se después del asentimiento de participación quiere renunciar, tendrá el derecho de sacar su término de asentimiento en cualquier que sea la fase de la encuesta, antes o después del levantamiento de los datos, independiente de la razón y sin prejuicio a su persona.

Sin embargo, la investigadora responsable se compromete a respetar la dignidad humana, conforme: Resolución CNS n° 510 de 2016 (Normas aplicables a la investigación en Ciencias Humanas y Sociales). Los BENEFÍCIOS da la investigación serán: Que las prácticas de la educación intercultural por los maestros de lengua portuguesa, sean de valoración de las culturas diferentes en la propagación de una enseñanza igualitaria y de respeto al otro, sin discriminación de raza o creencias, u otro aspecto, y que los contenidos hagan sentido en la



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



vida dos alunos, para que aprendan y desarrollen con respeto y dignidad. Estos valores sin duda reflejarán en la sociedad roraimense, en la búsqueda de un mejor lugar para aprender.

Estoy consciente de que no tendré derecho a ningún acompañamiento y/o asistencia, inclusive beneficio y acompañamientos después el término o interrupción da pesquisa. No habrá beneficios directos o inmediatos para el participante del estudio.

Estoy consciente de que tendré derecho de recibir contestación a cualquier pregunta y aclaración sobre los procedimientos, riesgos, beneficios y otros relacionados a la investigación, y no ser identificado y ser mantenido el carácter confidencial de las informaciones relacionadas a la privacidad.

Por fin, sé que tendré la oportunidad para preguntar sobre cualquier cuestión que venga a desear, y que todas deberán ser respondidas a mi satisfacción.

Firma Infantil /Adolescente: _____

Fecha: ____/____/____

Yo, GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO (investigadora responsable) declaro que serán cumplidas las exigencias contenida en los artículos da Res. CNS 510/2016.

Para esclarecer posibles dudas o informes llamar el teléfono celular:

Dirección completa: Calle: Raimundo Alves Soares, 574, Caranã

Teléfono celular:

CEP/UERR Calle Sete de Setembro, nº 231 - Barrio Canarinho (sala 201)

Teléfono.: (95) 2121-0953

Tiempo de servicio: lunes a viernes de las 08 a las 12 horas

**ANEXO B- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)
Convitativo – Alunos (em português)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: Os desafios da Educação Intercultural no Ensino da Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã- Boa Vista- Roraima- Brasil

Pesquisador: Graciete dos Santos Araújo

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar os desafios da educação intercultural no ensino da Língua Portuguesa, a partir das diversas culturas que convivem na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã – Boa Vista – Roraima – Brasil, a justificativa desta pesquisa é a importância de se trabalhar a compreensão do professor no ensino da língua portuguesa a partir do ensino sobre a cultura, uma vez que não tem como separar a história do aluno de sua língua. Portanto, este estudo se propõe a entender a necessidade de se buscar uma didática intercultural para o ensino da língua portuguesa, que atende a diversos alunos brasileiros e estrangeiros, que ensine língua portuguesa e forme cidadãos éticos que respeitem o outro e combatam à discriminação de qualquer natureza, favorecendo a aprendizagem para a vida saudável em sociedade. Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos e a pesquisa seguirá orientações metodológicas de um estudo de caso que busca interpretar a realidade de um indivíduo, um grupo, ou grupos simultâneos. Por se tratar de turmas do 9º Ano, se darão em dois momentos, em um tempo de 30 minutos para cada turma. Antes de iniciar a aplicação do questionário serão explanados os objetivos da pesquisa a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar.

Após a autorização dos responsáveis e a aceitação por parte do aluno participante da pesquisa será aplicado um questionário para o primeiro grupo da turma do 9º Ano e em outro momento será aplicado com a turma à outra turma 9º Ano. O questionário terá 12 questões abertas e fechadas, que contribuirão para compreender o entendimento que os alunos têm sobre a diversidade de alunos que estudam nesta escola, de diferentes classes sociais, credos e etc., de como se dá as relações interpessoais e a aprendizagem de língua portuguesa neste espaço escolar, visando o combate as manifestações de discriminação que ocorrem.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. A pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



garante que os registros estarão sob a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa de acordo com a Res. CNS 510/16.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer n° _____ e da Gestora Luzinete de Souza Mota Dias da Escola Estadual Caranã, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis concordaram com isso.

Este **TERMO**, **em duas vias**, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa poderá trazer riscos considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Durante a execução do projeto haverá alguns **RISCOS** ao participante, tais como: o risco de quebra de sigilo, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Os possíveis riscos advindos durante o desenvolvimento da pesquisa podem estar relacionados ao questionário. Caso o participante considerar que existam perguntas que o incomodem, sobre suas experiências como aluno, vindo a ser considerado risco psicológico, poderá interromper e escolher não responder tal pergunta. Ele será previamente advertido sobre o seu direito a não responder, caso não queira. Se após o consentimento da participação o entrevistado quiser desistir, terá o direito de retirar seu termo de consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois do levantamento dos dados, independente do motivo e sem prejuízo à sua pessoa.

No entanto, a pesquisadora responsável se compromete a respeitar a dignidade humana, conforme: Resolução CNS n° 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais). Os **BENEFÍCIOS** da pesquisa serão: Que as práticas da educação intercultural pelos docentes de língua portuguesa, sejam de valorização das culturas diferentes na propagação de um ensino mais igualitário e de respeito ao outro, sem discriminação de raça ou credos, ou outro aspecto, e que os conteúdos façam sentido na vida dos alunos, para que aprendam e cresçam com respeito e dignidade. Esses valores sem dúvida refletirão na sociedade roraimense, na busca de um lugar melhor para aprender.

Estou ciente de que não terei direito a nenhum acompanhamento e/ou assistência, inclusive benefício e acompanhamentos após o encerramento ou interrupção da pesquisa. Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Estou ciente de que terei direito de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa, de não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer fase da pesquisa, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa, porém caso haja algum tipo de dano decorrente da pesquisa, o responsável pelo menor participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19) e ser ressarcido, caso haja algum gasto motivado pela sua participação na pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura da Criança/Adolescente: _____

Data: ____/____/____

Eu GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens da Res. CNS 510/2016.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para 99116-2549:

Endereço completo: Rua: Raimundo Alves Soares, 574, Caranã

Telefone:

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

ANEXO C- Término de Consentimiento Libre e Aclarado (TCLA) Autorización - padres (en español)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Término de Consentimiento Libre e Aclarado (TCLE) en Investigación con Seres Humanos

Institución: Universidad Estadual de Roraima / Curso: Maestría en Educación

Título: Los desafíos de la Educación Intercultural no Enseñanza de Lengua Portuguesa no 9º ano do Escola Primaria de la Escuela Estadual Caranã- Boa Vista- Roraima-Brasil

Investigadora: Graciete dos Santos Araujo

Este Término de Consentimiento Libre e Aclarado tiene el propósito autorizar a la participación del más pequeño abajo mi responsabilidad en el proyecto de investigación mencionado. El objetivo de esta investigación científica es analizar los desafíos de la educación intercultural en la enseñanza de la Lengua Portuguesa, de las diferentes culturas que están juntas en la clase del 9º año de la Escuela Primaria de la Escuela Estadual Caranã – Boa Vista – Roraima – Brasil, la justificativa de esta investigación es la importancia de trabajar la comprensión del maestro en la enseñanza de la lengua portuguesa a partir de la enseñanza sobre la cultura, una vez que no hay como separar la historia del alumno de su lengua. Entonces, este estudio se propone a entender la necesidad de una búsqueda por una didáctica intercultural para la enseñanza de la lengua portuguesa, en una escuela urbana de Boa Vista- RR, que recibe una gama distinta de alumnos brasileños y extranjeros, que enseñe lengua portuguesa y formar ciudadanos éticos que se respeta y lucha contra la discriminación de cualquier naturaleza, favoreciendo el aprendizaje para una vida saludable en sociedad. Isto porque, la diversidad de alumnos que interactua en situación del aprendizaje requiere una mirada minuto afin de observar aspectos de la adquisición y aprendizaje de la lengua, y su conocimiento del mundo considerando las distintas formas en que fueram concebidas por los alumnos. Entonces, será necesario realizar los siguientes procedimientos y la investigación seguirá las instrucciones metodológicas de un estudio de caso que busca interpretar la realidad de un individuo, un grupo, o grupos simultáneos. Después de la autorización de los responsables y la aceptación por parte de los alumnos participante de la investigación será aplicado un cuestionario para el primer grupo da clase do 9º Año y en otro momento será aplicado con la otra clase del 9º Año. El cuestionario tiene 12 preguntas abiertas e cerradas, que contribuirá para comprender el entendimiento que los alumnos tienen sobre la diversidad que existe en esta escuela, que son de diferentes clases sociales, creencias y otros, de cómo son las relaciones interpersonales y el aprendizaje de le lengua portuguesa en este espacio escolar, visando el combate de las manifestaciones de discriminación que ocurre.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Por tratar de clases do 9º Año, se darán en ratos de 30 minutos por cada clase. Antes de empezar la aplicación del cuestionário serán explanados los objetivos de la investigación y su importancia para la educación y las prácticas que ocurren en la escuela y también que el participante podrá sentirse libre para contestar o no el cuestionário. Además de esto, caso sea consentido, será realizado el registro de imágenes.

Cualquier registro hecho durante la investigación no serán divulgados, pero el informe final, que contiene citas anónimas, estará disponible cuando está completo el estudio, incluso para la presentación en encuentros científicos y publicación en revistas especializadas. La investigadora garante los registros estarán bajo garantía de la manutención del secreto y de la privacidad de los participantes de la investigación por todas las fases da investigación de acuerdo con la Res. CNS 510/16.

No habrá beneficios directos o inmediatos para el participante de este estudio. Este proyecto fue aprobado por lo Comité de Ética en Pesquisa com Seres Humanos de la Universidad Estadual de Roraima, abajo el parecer n° _____ y de la Directora Luzinete de Souza Mota Dias de la Escuela Estadual Caraná, tiene conocimiento e incentiva la realización de la investigación.

Este **TÉRMINO, en dos cópias**, estará disponible al participante de la investigación, el Término de Consentimiento Libre e Aclarado, es para certificar que el más pequeño abajo mi responsabilidad, _____, em la calidad de participante voluntário, está autorizado a participar del proyecto científico arriba mencionado.

Estoy consciente de que la participación en la encuesta podrá traer riesgos considerando que toda investigación con seres humanos trae riesgos. O+ dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Durante la ejecución del proyecto habrá algún RIESGOS al participante, tales como: el riesgos de violación de confidencialidad, o la posibilidad de daños a la dimensión física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural del ser humano, en cualquier fase de una investigación o que venga por medio de ella. Los posibles riesgos que ocurren durante el desarrollo de la investigación puede está relacionado con los cuestionarios. Caso el participante considerar que existan preguntas que lo molesten, sobre sus experiencias como alumno, viendo a ser considerado riesgo psicológico, podrá interrumpir y elegir o no contestar las preguntas. Él será previamente advertido sobre su derecho a no contestar, si no quieres. Se después del asentimiento de participación quiere renunciar, tendrá el derecho de sacar su término de asentimiento en cualquier que sea la fase de la encuesta, antes o después del levantamiento de los datos, independiente de la razón y sin prejuicio a su persona. Sin embargo, la investigadora responsable se compromete a respetar la



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



dignidad humana, conforme: Resolución CNS n° 510 de 2016 (Normas aplicables a la investigación en Ciencias Humanas y Sociales). Los BENEFÍCIOS da la investigación serán: Que las prácticas de la educación intercultural por los maestros de lengua portuguesa, sean de valoración de las culturas diferentes en la propagación de una enseñanza igualitaria y de respeto al otro, sin discriminación de raza o creencias, u otro aspecto, y que los contenidos hagan sentido en la vida dos alumnos, para que aprendan y desarrollen con respeto y dignidad. Estos valores sin duda reflejarán en la sociedad roraimense, en la búsqueda de un mejor lugar para aprender.

Estoy ciente que el más pequeño abajo mi responsabilidad no tendrá derecho a ninguno acompañamiento acompañamiento y/o asistencia, inclusive beneficio y acompañamientos después el término o interrupción da pesquisa. No habrá beneficios directos o inmediatos para el participante del estudio.

Estoy consciente de que soy libre para rechazar y retirar el consentimiento, como también en más pequeño abajo mi responsabilidad, terminando la participación de él (ella) en cualquier fase de la investigación, sin sanciones.

Estoy consciente de que no habrá formas de reembolso o indemnización por la participación del más pequeño abajo mi responsabilidad en el desarrollo de la investigación, pero caso hay alguna tipo de daño que surge de la investigación, el participante tendrá derecho a solicitar indemnización por medio de las vías judiciales (Código Civil, Ley 10.406/2002, Artículo 927 a 954 e Resolución CNS n° 510 de 2016, Artigo 19) y ser reembolsado, caso hay algún gasto motivado por su participación en la encuesta.

Por fin, sé que tendré la oportunidad para preguntar sobre cualquier cuestión que venga a desear, bién como el más pequeño abajo mi responsabilidad, y que todas deberán ser respondidas a mi satisfacción.

Firma de la Autorización: _____

Fecha: ____/____/____

Yo, GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO (investigadora responsable) declaro que serán cumplidas las exigencias contenida en los artículos da Res.510.

Para esclarecer posibles dudas o informes llamar el teléfono celular 99116-2549:

Dirección completa: Calle: Raimundo Alves Soares, 574, Caranã

Teléfono celular: 99116-2549

CEP/UERR Calle Sete de Setembro, n° 231 - Barrio Canarinho (sala 201)

Teléfono.: (95) 2121-0953

Tiempo de servicio: lunes a viernes de las 08 a las 12 horas

**ANEXO D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Autorizativo – Pais (em português)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas
com Seres Humanos**

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: Os desafios da Educação Intercultural no Ensino da Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã- Boa Vista- Roraima- Brasil

Pesquisador: Graciete dos Santos Araújo

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de autorizar a participação do (a) menor sob minha responsabilidade no projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar os desafios da educação intercultural no ensino da Língua Portuguesa, a partir das diversas culturas evidenciadas na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã – Boa Vista – Roraima – Brasil, a justificativa desta pesquisa é a importância de se trabalhar a compreensão do professor de língua que venha a refletir sobre sua prática pedagógica a fim de não ensinar a língua dissociada da cultura, uma vez que não tem como separar a história do indivíduo de sua língua. Portanto, este estudo se propõe a entender a necessidade de se buscar uma didática intercultural para o ensino da língua portuguesa, em uma escola urbana de Boa Vista- RR, que atende uma gama diversificada de alunos brasileiros e estrangeiros, que ensine língua portuguesa e forme cidadãos éticos que combatam à discriminação cultural e linguística de qualquer natureza, favorecendo a aprendizagem para a vida em sociedade. Isso porque, a diversidade de alunos que interagem em situação de aprendizagem exige um olhar minucioso a fim de observar aspectos da aquisição e aprendizagem da língua, e seu conhecimento de mundo considerando as diferentes formas em que foram concebidas pelos alunos. Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos, a pesquisa seguirá orientações metodológicas de um estudo de caso que busca que busca interpretar uma realidade de um indivíduo, um grupo, ou grupos simultâneos. Após a autorização dos responsáveis será aplicado um questionário para o primeiro grupo da turma do 9º Ano “91” e em outro momento será aplicado com a turma do 9º Ano “92”. O questionário terá 12 questões abertas e fechadas, que contribuirão para compreender o entendimento que os alunos tem sobre a diversidade de alunos que estudam nesta escola nos quais encontramos, brasileiros e estrangeiros, de diferentes classes sociais, credos e etc., de como se dá as relações interpessoais e a aprendizagem de língua portuguesa neste espaço escolar, visando o combate as manifestações de discriminação que ocorrem.

Por se tratar de turmas do 9º Ano, se darão em dois momentos, em um tempo de 30 minutos para cada turma. Antes de iniciar a aplicação do questionário serão explanados os objetivos da pesquisa e sua importância para a educação e as práticas que ocorrem nas escolas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



e também que o participante poderá se sentir livre para responder ou não o questionário. Além disso, caso seja consentimento, será realizado o registro de imagem.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. A pesquisadora garante que os registros estarão sob a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa de acordo com a Res. 510/16.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer n° _____ e pela Gestora Luzinete de Souza Mota Dias da Escola Estadual Caranã, que tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias** será disponibilizado ao participante da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, é para certificar que o menor sob minha responsabilidade, _____, na qualidade de participante voluntário, está autorizado a participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa do menor sob minha responsabilidade poderá trazer riscos considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Durante a execução do projeto haverá alguns RISCOS ao participante, tais como: o risco de quebra de sigilo, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Os possíveis riscos advindos durante o desenvolvimento da pesquisa podem estar relacionados ao questionário. Caso o participante considerar que existam perguntas que o incomodem, sobre suas experiências como aluno, vindo a ser considerado risco psicológico, poderá interromper e escolher não responder tal pergunta. Ele será previamente advertido sobre o seu direito a não responder, caso não queira. Se após o consentimento da participação o entrevistado quiser desistir, terá o direito de retirar seu termo de consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois do levantamento dos dados, independente do motivo e sem prejuízo à sua pessoa. No entanto, a pesquisadora responsável se compromete a respeitar a dignidade humana, conforme: Resolução CNS n° 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais). Os BENEFÍCIOS da pesquisa serão: Que as práticas da educação intercultural pelos docentes de língua portuguesa, sejam de valorização das culturas diferentes na propagação de um ensino mais igualitário e de alteridade, sem discriminação de raça ou credos, e que os conteúdos façam sentido na vida dos alunos, para que aprendam e cresçam com respeito e



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



dignidade. Esses valores sem dúvida refletirão na sociedade roraimense, na busca de um lugar melhor para aprender.

Estou ciente de que o menor sob minha responsabilidade não terá direito a nenhum acompanhamento e/ou assistência, inclusive benefício e acompanhamentos após o encerramento ou interrupção da pesquisa. Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, bem como o menor sob minha responsabilidade, encerrando assim a participação dele (a) em qualquer etapa da pesquisa, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela participação do menor sob minha responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa, porém caso haja algum tipo de dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19) e ser ressarcido, caso haja algum gasto motivado pela sua participação na pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, bem como o menor sob minha responsabilidade e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Autorizante: _____

Data: ____/____/____

Eu GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Nome do Pesquisador responsável: Graciete dos Santos Araújo.

Endereço completo: Rua: Raimundo Alves Soares, 574, Caranã

Telefone:

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

ANEXO E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convitativo – Professores de Língua Portuguesa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: Os desafios da Educação Intercultural no Ensino da Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã- Boa Vista- Roraima- Brasil

Pesquisador: Graciete dos Santos Araújo

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar os desafios da educação intercultural no ensino da Língua Portuguesa, a partir das diversas culturas evidenciadas na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã – Boa Vista – Roraima – Brasil, a justificativa desta pesquisa é a importância de se trabalhar a compreensão do professor de língua que venha a refletir sobre sua prática pedagógica a fim de não ensinar a língua dissociada da cultura, uma vez que não tem como separar a história do indivíduo de sua língua. Portanto, este estudo se propõe a entender a necessidade de se buscar uma didática intercultural para o ensino da língua portuguesa, em uma escola urbana de Boa Vista- RR, que atende uma gama diversificada de alunos brasileiros, estrangeiros e indígenas, que ensine língua portuguesa e forme cidadãos éticos que combatam à discriminação cultural e linguística de qualquer natureza, favorecendo a aprendizagem para a vida em sociedade. Isso porque, a diversidade de alunos que interagem em situação de aprendizagem exige um olhar minucioso a fim de observar aspectos da aquisição e aprendizagem da língua, e seu conhecimento de mundo considerando as diferentes formas em que foram concebidas pelos alunos. Para tanto, faz-se necessário realizar os seguintes procedimentos e a pesquisa seguirá orientações metodológicas de um estudo de caso que busque interpretar a realidade de um indivíduo, um grupo, ou grupos simultâneos.

Após aprovação do Comitê de Ética será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) convitativo para os professores a fim de participem da pesquisa. Em seguida as etapas serão: O contato com os possíveis entrevistados para consulta da possibilidade de conceder a entrevista e responder ao questionário. Neste contato será explanada a importância da entrevista e questionários para a pesquisa, os objetivos e a permissão da utilização da entrevista (professores) e registros por meio de gravação e de direito a imagem, bem como esclarecer sobre os objetivos do projeto e seus riscos e benefícios que os mesmos venham a ter durante a realização da pesquisa de campo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



A entrevista com os professores de língua portuguesa será realizada individualmente e em momentos diferentes com o objetivo de aproveitar o tempo e deixar o entrevistador mais à vontade para contribuir com a pesquisa, podendo ser interrompido se houver necessidade. Em se tratando do questionário a ser aplicado aos professores também se dará em momentos diferentes devido à disponibilidade do horário de cada um. O roteiro de entrevista é fator importante na pesquisa, ele será base para explicar e sistematizar os dados levantados em campo. As questões a serem respondidas por meio do questionário e entrevistas semiestruturadas, estão voltadas para o objeto da pesquisa que é a educação intercultural no ensino da língua portuguesa. As entrevistas foram elaboradas por eixos temáticos a fim de alcançar os objetivos propostos, facilitando a compreensão e a análise de dados.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. A pesquisadora garante que os registros estarão sob a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa de acordo com a Res. CNS 510/16.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer n° _____ e da Gestora Luzinete de Souza Mota Dias da Escola Estadual Caranã, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este **TERMO**, **em duas vias**, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa poderá trazer riscos considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Durante a execução do projeto haverá alguns **RISCOS** ao participante, tais como: o risco de quebra de sigilo, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Os possíveis riscos advindos durante o desenvolvimento da pesquisa podem estar relacionados às entrevistas ou aos questionários. Caso o entrevistado considerar que existam perguntas que o incomodem, sobre suas experiências com a prática educativa, vindo a ser considerado risco psicológico, poderá interromper e escolher não responder tal pergunta. Ele será previamente advertido sobre o seu direito a não responder, caso não queira. Se após o consentimento da participação o entrevistado quiser desistir, terá o direito de retirar seu termo de consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois do levantamento dos dados, independente do motivo e sem prejuízo à sua pessoa. No entanto, a



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



pesquisadora responsável se compromete a respeitar a dignidade humana, conforme: Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais). Os BENEFÍCIOS da pesquisa serão: Que as práticas da educação intercultural pelos docentes de língua portuguesa, sejam de valorização das culturas diferentes na propagação de um ensino mais igualitário e de alteridade, sem discriminação de raça ou credos, e que os conteúdos façam sentido na vida dos alunos, para que aprendam e cresçam com respeito e dignidade. Esses valores sem dúvida refletirão na sociedade roraimense, na busca de um lugar melhor para aprender.

Estou ciente de que não terei direito a nenhum acompanhamento e/ou assistência, inclusive benefício e acompanhamentos após o encerramento ou interrupção da pesquisa. Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo.

Estou ciente de que terei direito de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo. Não ser identificado e será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades. Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela participação do menor sob minha responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa, porém caso haja algum tipo de dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19) e ser ressarcido, caso haja algum gasto motivado pela sua participação na pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Eu GRACIETE DOS SANTOS ARAÚJO (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências na Res. CNS 510/16.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Graciete dos Santos Araújo.

Endereço completo: Rua: Raimundo Alves Soares, 574, Caranã

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas