

ARTIGO 8: O eu e o outro: o processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural

Autoras: Dionéia Rodrigues da Costa **FREITAS**¹ & Lucicleide de Souza **QUEIROZ**²

RESUMO

A interculturalidade se constitui fenômeno inerente à humanidade, com considerável crescimento na atualidade. Considerando a realidade da distância cultural entre os povos, e que estes estão cada vez mais presentes um na sociedade do outro, é natural que se pense no impacto ou divergências existentes no ambiente de convívio entre as diferentes culturas. Nesse contexto destaca-se o fato da inserção de indígenas que buscam em escolas urbanas a sua sociabilização junto à sociedade envolvente e o impacto resultante do encontro das diferenças nessas relações. Partindo desse pressuposto realiza-se uma revisão literária sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural propondo identificar os elementos que limitam esse processo. A partir da identificação desses elementos limitadores sugere-se alternativas que contribuam para o bom desempenho das atuações nesse ambiente gerando uma comunicação compreensível a todos, além de fazer do processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural um ambiente de trocas de conhecimentos.

Palavras-chave: Cultura. Interculturalidade. Ensino-aprendizagem. Elementos Limitadores.

ABSTRACT

This research stems from a literary research on the existent difficulties of the teaching and learning process in an intercultural setting. Considering that cultures between any two peoples differ widely, and that they are increasingly present in each other's the society, it is natural to think of the impact or the divergences as the different cultures interact with each other. In this context, we highlight the fact that

¹Dionéia, formada em letras pela UMESp – Universidade Metodista de São Paulo. Email: dioneia_c@hotmail.com

² Lucicleide, formada em pedagogia pela Uniron – Universidade de Rondônia. Email: lucicleidequeiroz@hotmail.com

Indians seek to interact with the surrounding society, as they procure to further their education in urban schools. In this context occurs the impact on the teaching and learning in an intercultural context. Being so, it is deemed necessary to develop a methodological model to value and apply cultural knowledge as they interact, and thus seek to ease the difficulties caused by the cultural differences, seeking the problematic elements present in this process. Once the limiting elements have been identified, alternatives which contribute to contribute a comprehensive communication for all the involved, as well as guarantee that the process of teaching and learning in the intercultural context can serve to exchange knowledge.

Keywords: Culture. Interculturalism. Teaching and learning. Limiting factors.

1. INTRODUÇÃO

Interculturalidade e ensino-aprendizagem

Por séculos o homem vem estudando a si próprio numa busca constante pelo entendimento das questões que o envolvem em seu cotidiano, considerando-se um ser social e que, portanto, a inclusão na sociedade se faz essencial para o seu desenvolvimento. O termo Antropologia Intercultural remete a pensar, entre outras coisas, sobre as relações entre indivíduos que compartilham de diferentes culturas. Essas relações implicam no intercâmbio das diferentes áreas que envolvem o cotidiano da sociedade como: Saúde, Educação, Cidadania, Meio Ambiente, Sustentabilidade, Inclusão Social, entre outras, proporcionando aos indivíduos uma reciprocidade na troca de seus conhecimentos peculiares, além de contribuir para a dinâmica de cada uma dessas culturas na busca de respostas aos seus questionamentos e necessidades.

Pensando a distância cultural entre os povos, e que estes estão cada vez mais presentes um na sociedade do outro, é natural que se pense no impacto e/ou divergências existentes no ambiente de convívio entre as diferentes culturas. Dentro deste impacto, resultante do encontro dos diferentes costumes, incluem-se as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, considerando que cada cultura tem sua maneira própria de transmissão de conhecimentos. Nesse contexto destaca-se o fato da inserção de indígenas que buscam em escolas urbanas a sua sociabilização junto à sociedade envolvente. Essa realidade envolve o impacto no processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural. Diante desse fato,

pressupõe-se a existência da necessidade de formatação de um modelo de metodologia que atue de forma a valorizar e aplicar o conhecimento das culturas em intercâmbio, amenizando assim os efeitos desse impacto.

Tendo como ponto de partida o pressuposto de que a educação contribui, em grande escala, com o preparo do indivíduo e o capacita para viver essa relação intercultural, o trabalho aqui apresentado propõe-se a buscar os elementos que compõem o conjunto das dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural, na expectativa de encontrar alternativas que contribuam para uma atuação de forma a valorizar e aplicar o conhecimento desses indivíduos das culturas em intercâmbio, amenizar os efeitos do impacto causado pelas diferenças culturais nessas relações. Busca-se diminuir (e porque não dizer, erradicar?) o sentimento de desigualdade, seja ele de inferioridade ou superioridade, o racismo, o preconceito, a discriminação.

Com a finalidade de adquirir o conhecimento prévio a respeito do que já está em discussão com relação à problemática aqui apresentada, esta pesquisa resulta de uma revisão literária, não exaustiva, de alguns dos autores que tratam questões diretamente relacionadas ao assunto e se desenvolve em tópicos e subtópicos, nos quais se propõe abordar algumas das conceituações de cultura; tratar da interculturalidade como um ambiente de trocas; identificar alguns dos elementos limitadores do processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural, além de analisar sucintamente o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Partindo da identificação dos elementos limitadores do processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural, elaboram-se algumas propostas de alternativas, a partir das quais se abre um caminho a ser percorrido que venha contribuir para um trabalho futuro, a formatação de um modelo de metodologia que atue de forma a valorizar e aplicar o conhecimento dos indivíduos das culturas em intercâmbio, a amenizar os efeitos do impacto entre as sociedades submetidas a esse processo.

Cultura: a busca da compreensão

A busca pela compreensão do homem sobre o homem sempre foi uma constante na vida da humanidade já desde Heródoto (484-424 a.C.), que se preocupava com a existência de diferentes tipos de comportamento

entre a diversidade dos povos. A partir do final do século 18, o homem é tomado como objeto de conhecimento científico e não mais apenas a natureza, como o foi até então. (LAPLANTINE, 2003: p. 9)

No século 19 os estudos sobre cultura atingem o seu apogeu. A origem da cultura torna-se uma das primeiras preocupações dos estudiosos. (LARAIA, 2009: p. 53) Em sua conceituação de cultura, Tylor (1871) propõe que “tomando em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (apud LARAIA 2009: p. 25).

De acordo com a concepção estruturalista levistraussriana cultura se define como sistemas estruturais. Para Käser (2004, p.41), “culturas são estratégias de sobrevivência”. A definição geertziana de cultura é como um sistema simbólico. Em consonância com a conceituação de Eliade (1979) sobre simbologia ao afirmar que os símbolos e suas representações de significação são compreendidos culturalmente, pode-se inserir a língua, pensada nos moldes da definição saussuriana que a conceitua como “sistema de signos que exprime idéias”, (SAUSSURE 2006: p. 24), portanto, tem o seu lado individual e social, diretamente relacionado à cultura própria de cada sociedade. Weber compara cultura a uma rede de teias tecidas pelo homem nas quais o mesmo se encontra entrelaçado. (apud GEERTZ, 1989: p. 4) A exemplo disto, Berger (1997, p.23) menciona que “o homem produz valores e verifica que se sente culpado quando os transgride”.

Com relação à interculturalidade, ou, à interação entre diferentes culturas, Käser (2004, p. 51) menciona que o contato de culturas diferentes primeiramente produz uma separação que traz conseqüentemente a falta de entendimento e a desconfiança, e tal indisposição somente será superada a partir da disponibilidade e disposição à adesão às novas maneiras de vida e ao uso das mesmas. Essa proximidade entre as culturas remete à questão do dinamismo cultural. Mudanças culturais podem ocorrer como resultado da interação de uma cultura com a outra. Laraia (2009, p. 52) afirma que “toda a experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, criando assim um interminável processo de acumulação”. Pertti J. Peltó (1975, p. 84) define esse processo de acumulação como “herança social” afirmando ser essa transmissão ocorrida de forma não intacta, portanto, remodelada por cada

nova geração. As considerações apresentadas vêm de certa forma confirmar a abordagem de Laraia, (2009, p. 94) entre outros, sobre o dinamismo da cultura.

Interculturalidade: um ambiente de trocas

Consideram-se as riquezas culturais cognitivas construídas e adquiridas pelas sociedades e aborda-se o ambiente intercultural como um cenário propício a trocas de todo esse arsenal mantido pelas sociedades envolvidas, identifica e destaca os elementos limitadores nesse cenário de trocas e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente intercultural dispõe de uma oportunidade sublime para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, em que pode proporcionar aos seus participantes um lugar trocas de conhecimentos, entendimentos, cosmologias, costumes, valores, crenças, tradições, enfim, trocas essas que contribuem para o alcance de uma mentalidade mais aberta ao mundo no qual se vive, alcançando uma visão de mundo muito mais ampla a partir dessa interação.

Nesse contexto, Darlene, professora Bakairi, MT, afirma ser “a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos:” um “pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas.” (apud, RCNE/Indígenas, 1998, p. 59). A isso é somado também o fato de se tratar de um ambiente propício ao confronto de cada indivíduo consigo mesmo no que diz respeito às suas particularidades, enquanto indivíduo que participa de um convívio social que agrega valores próprios. De acordo com Maná, Ixã e Virgulino, professores Kaxinawá, AC, “o conhecimento da identidade e do direito à terra, à cultura e à língua; receber educação e saúde, com respeito ao povo, e ter uma organização para o desenvolvimento cultural, ou melhor, intercultural,” são conteúdos importantes para a formação dos discentes indígenas. (apud, RCNE/Indígenas, 1998, p. 64)

O convívio num ambiente intercultural proporciona ao indivíduo dele participante passar pelo processo em que várias etapas poderão ocorrer até que se chegue a uma interação plena e pacífica. Certamente ocorrem momentos de desconforto causado pelo etnocentrismo, que segundo Laraia (2009, p. 72-73) “é um fenômeno universal” e “responsável em seus casos

extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais” isso o faz resistir a qualquer fenômeno que o ponha em confronto consigo mesmo e com sua própria realidade cultural.

Dentro de uma perspectiva antropológica de troca pode-se incluir o exercício da alteridade como contribuição para o processo do ensino-aprendizagem num ambiente intercultural, pensando-a como colaboradora para a formatação de um sistema educativo que seja coerente com as trocas estabelecidas entre o grupo. O Brasil porta uma trajetória histórica estereotipada, um caminho percorrido de forma a desvalorizar e até mesmo a descaracterizar o indivíduo no que diz respeito à sua particularidade enquanto sociedade de cultura e língua próprias, e parte desse histórico está no desenvolvimento das práticas educacionais direcionadas às comunidades tradicionais. Meliá (1997) em seu artigo “Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença” menciona que “os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica.” Segundo o autor, a ação pedagógica para a alteridade é a contribuição do indígena para a sociedade nacional; uma solução indígena ao problema da educação. (in Ameríndia, 1998, p.21, 26)

A abordagem à questão do ensino-aprendizagem no contexto intercultural propicia a pensar os recursos e meios pelos quais tal processo se efetua. Dentre esses recursos nos voltamos ao âmbito da comunicação pensando comunicação intercultural como uma troca de cosmologias. Considerando o conceito geertziano de cultura, diríamos então as trocas entre indivíduos num ambiente intercultural como um ir e vir de cosmologias, que se dá por meio de símbolos pelos quais, conforme Eliade (1979, p. 172), um novo valor é acrescido “a um objeto ou a uma ação, sem danificar os seus valores próprios e imediatos”.

O antagonismo preposto pela grande diferença entre as cosmologias, em se tratando do encontro entre a cosmologia ocidental dicotomista, aquela que percebe o mundo espiritual e o mundo material como dois mundos separados, e a cosmologia holista, em que tal separação não acontece, constitui-se fator de grande relevância ao se pensar a interação entre indivíduos num ambiente intercultural. Cabem aqui as palavras do indígena Kanatyó, professor Pataxó, no estado de Minas Gerais. Diz ele:

A nossa sabedoria a gente tem que buscar. E pra buscar a sabedoria a gente tem que buscar o deus. E o deus, ele está presente onde a gente invoca ele. Ele está junto. Então a gente está sempre buscando, sempre pensando, para junto a gente buscar a nossa força. Porque a nossa força ela está no céu, ela está na floresta, ela está na água, na pedra. [...] A pedra, para nós, ela tem um espírito. O espírito da força, o espírito da união. E cada planta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito da força, o espírito da união. E cada planta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito e a água também. Para nós é muito bom a gente tentar reconstruir, buscar isso para nós, para fortalecer a nossa luta. E isso a gente está buscando mais para fazer o nosso trabalho. Isso para nós é que vai ser a nossa força, é que vai fazer a nossa escola ir para frente. (apud, RCNE/Indígenas, 1998, p. 63).

Eliade (1979, p. 172) afirma que “para o pensamento arcaico tal separação [...] não tem sentido: os dois planos são complementares”. Essa realidade se coloca cada vez mais presente no território brasileiro considerando a estatística apresentada por pesquisa realizada pelo DAI – Departamento de Assuntos indígenas -, que confere a existência de 111 diferentes grupos em processo de urbanização. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, 734.131 mil pessoas se classificaram na categoria “indígena”, sendo que, quase 50% dessa população não vivem em aldeias rurais, mas nas cidades. Assim, o processo de ensino-aprendizagem no contexto da interculturalidade se constitui num ambiente em que a troca de conceitos simbólicos acontece a partir do diálogo que se estabelece nessas relações.

Nesse momento se faz relevante pensar a comunicação como o veículo a transportar essas diferenças, podendo ser ela de forma a promover a interação, mas por outro lado, podendo também ser a mesma a causar choques e conflitos entre as partes. A comunicação intercultural se difere - ou pelo menos deveria - a comunicação ocorrida num ambiente unicultural; não o discurso em si, mas forma como se dá essa interlocução. A linguagem, o código, o vocabulário, a gesticulação, constituem fatores que caracterizam a comunicação intercultural.

O ambiente de ensino-aprendizagem no contexto intercultural, pode se tratar, ora de um grupo misto de indivíduos de uma mesma cultura e língua, mas de classes sociais diferentes; ora se tratando de um grupo composto por indivíduos de diferentes culturas e línguas, porém todos de ramificação ocidental/ocidentalizada; ou ainda, um grupo constituído por indivíduos de diversas etnias de cosmologias holistas interagindo com cosmologias dicotomistas. Dada a importância da distinção conceitual entre multiculturalismo e interculturalismo, considera-se relevante aqui a definição de Hall (2003, p. 29) sobre multiculturalismo como sendo o conjunto de “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

Outro fator a ser considerado em se tratando de ensino-aprendizagem no contexto de interação entre diferentes culturas está em cada indivíduo participante desse ambiente ponderar sobre a importância da identidade cultural de seus envolvidos, seja a do docente, como a do discente. Nesse contexto pode-se dizer que o relativismo cultural seria uma contribuição para o alcance de uma interação respeitosa e incluyente. A isso soma-se uma política pedagógica cujos ideais focalizem uma ação educativa de valorização dos indivíduos considerando sua realidade cultural, numa perspectiva a alcançar a igualdade, banir o preconceito e a discriminação e que não venha a ser uma ameaça à alteridade do indivíduo.

Investigação do referencial curricular nacional para as escolas indígenas

A fim de seguir a caminhada percorrida até aqui nesta apresentação, propõe-se neste momento uma breve investigação do RCNE/Indígenas – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), documento elaborado pelo MEC, tomada como necessária para a compreensão e ciência sobre medidas já existentes, pelas quais conferiu-se justificada preocupação por parte do ministério da educação no que tange a educação escolar indígena, com certo nível de limitação na aplicabilidade desses parâmetros devido às diferentes formas de transmissão de conhecimentos adotadas por cada uma das sociedades em intercâmbio.

O Brasil é um país possuidor de um rico patrimônio linguístico e cultural, pela existência das populações indígenas em seu interior. Culturas e línguas se perpetuam de geração em geração por meio da sua transmissão vinda das gerações anteriores, em que cada geração exerce um papel de reformatar a cultura a fim de que as suas necessidades específicas sejam supridas e atendidas.

Partindo desse pressuposto, a interculturalidade se faz fator contribuinte para o acontecimento desse fenômeno, realidade cada vez mais presente na sociedade brasileira. Conforme já citado, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, em sua pesquisa do ano 2000 relata que quase 50% dos indígenas do Brasil vivem em zona urbana. O DAI – Departamento de Assuntos Indígenas da AMTB – Associação de Missões Transculturais Brasileiras apresenta uma estatística na qual afirma a existência de 111 diferentes grupos étnicos em processo de urbanização.

Preocupado em valorizar e conservar esta diversidade, surge, em padrão constitucional, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígenas, com sua primeira edição no ano de 1998, apresentando a proposta do Ministério da Educação junto ao governo brasileiro, portando a perspectiva de uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, valorizando as particularidades e respeitando a interculturalidade, dizendo que “o currículo deve ser elaborado seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados ao conhecimento de outras culturas, de forma integrada”, conforme sugerem os professores Kaingang e Guarani do estado do Paraná. (apud RCNE/Indígenas, 1998, p. 60)

De acordo com o RCNE/Indígenas (1998, p. 22), a educação escolar indígena deve se fundamentar na educação e nos conhecimentos tradicionais desses povos, o que implica sua forma de transmissão de conhecimentos, sua percepção do mundo e do homem, o que, por sua vez, envolve a maneira como se organizam socialmente, culturalmente, economicamente, politicamente e religiosamente enquanto sociedade.

A formulação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígenas – contou com a participação de professores indígenas de diversas etnias contribuindo com sugestões acerca dos conteúdos considerados significativos para a educação escolar indígena. Reconhecendo a importância da interculturalidade no processo de ensino-

aprendizagem, Edilson, o professor Pataxó, considera que a identificação do conhecimento adquirido por cada povo se dá a partir de “... conhecer tanto o meio em que vivemos, nossa realidade, como as outras sociedades de modo geral”, trazendo cada um o seu parecer e contribuição sobre o que é o entendimento de cada povo. (apud RCNE/Indígenas, 1998, p. 60). Os parâmetros propostos visam respeitar o direito de cada comunidade no que diz respeito a tomada de decisões, tendo em vista que esses grupos participam ativa ou passivamente da sociedade envolvente recebendo e ofertando suas influências e participações.

No âmbito dessas decisões, considera-se que a escola indígena porta características peculiares como o comunitarismo, o interculturalismo, o bilinguismo/multilinguismo e ainda o fato de ser específica e diferenciada por se estabelecer de forma autônoma em relação a fatores que gerenciam as orientações da escola não-indígena, formando-se a partir dos anseios e aspirações de cada povo em particular. No âmbito do interculturalismo, a educação intercultural considera a importância da relação entre as diferentes culturas se articulando, de maneira a informar e divulgar seus saberes e valores para a sociedade nacional, o que, conforme as palavras de Fausto, professor Macuxi, RR, venha a “ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente”. (apud RCNE/Indígenas, 1998, p. 59)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas enfatiza questões que visam a perpetuação, preservação, ou como quer que se expresse a respeito da diversidade cultural e linguística do país, no que tange ao direito do índio de ser alfabetizado em sua própria língua, porém, falta uma abordagem que proponha uma pedagogia aplicável a partir da “utilização dos processos próprios de aprendizagem”. Nascimento abre essa discussão ao lançar a questão “Como seria uma escola diferenciada que tivesse como princípio trabalhar com uma pedagogia que atenda a esse processo?” (in: Ameríndia, 1998, p.176).

Elementos limitadores do ensino-aprendizagem no contexto intercultural

O processo de ensino-aprendizagem no contexto da interculturalidade implica alguns elementos que limitam o seu

desenvolvimento, entre os quais: a linguagem, no seu aspecto oral e escrito, o distanciamento entre as línguas, a comunicação defasada, a cosmovisão e as pedagogias adotadas para o exercício do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. De antemão, pressupõe-se que tenha uma língua comum a todos os indivíduos participantes do mesmo ambiente, independente de qual a sua identidade étnica e cultural.

1. ORALIDADE E LETRAMENTO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas argumenta a favor da introdução da escrita para as línguas indígenas tendo como justificativa que restringi-las ao uso somente oral seria um desprestígio e até mesmo submetê-las ao risco de diminuir seu tempo de vitalidade, considerando as situações pós-contato. Seus múltiplos autores defendem que essas línguas sendo escritas “estarão fazendo frente às invasões da língua portuguesa. Estarão, elas mesmas, invadindo um domínio da língua majoritária e conquistando um de seus mais importantes territórios.” (RCNE/Indígenas, 1998, p. 128-129)

Algumas justificativas para o ensino bilíngue entre os indígenas têm sido apresentadas por seus defensores, alegando questões técnicas como as dificuldades que estes demonstram no aprendizado do português escrito por não terem o domínio dessa língua, enquanto que sua alfabetização na língua materna se dá num processo menos dificultoso por portar a estrutura de sua língua no pensamento, ou, em outras palavras, o falante nativo tem a competência linguística de sua língua.

A partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), baseados na epistemologia psicogenética Piagetiana, a língua escrita deixa de ser entendida como simples apropriação de um código ou como meros atos de codificação e decodificação passando a ser concebida como sistema de representação. Ferreiro (1991, p. 280) consente que para “alcançar uma escrita não bastaria apenas possuir uma linguagem, seria preciso, além disso, certo grau de reflexão sobre a linguagem, que permitisse tomar consciência de suas propriedades fundamentais”. Suas palavras entrelaçam às de Zorthêa (1997) ao afirmar que “O sujeito da aprendizagem, dominando a língua e iniciando a compreensão da escrita, irá dominar também o mecanismo de produção deste conhecimento.” (in: Ameríndia,

1998, p. 189). Outra alegação utilizada por esses defensores diz respeito às questões políticas considerando ser um mecanismo a contribuir para reforço à identidade étnica e cultural do indígena. Contudo, alguns pensadores intérpretes da questão, entre eles podemos citar Bitencourt (2002), observam o fato como parte do processo civilizatório.

A passagem da oralidade para a escrita pode se tornar um meio de ocidentalização e esse fenômeno se deve ao fato de que, numa escala diacrônica progressiva, são atribuídas à escrita características que a distanciam da linguagem, proporcionando-lhe ocupar um lugar privilegiado em detrimento da oralidade. Desacordos podem surgir entre essas modalidades da língua e uma das causas possíveis pelas quais pode ocorrer esse fenômeno está no fato de a língua estar em constante evolução enquanto a escrita permanece a mesma.

Segundo Saussure (2006) “a uma etapa da história corresponde uma etapa na da grafia”, o que conduz o desacordo a uma situação cada vez mais grave. Conforme o autor, o fato de um povo tomar emprestado o alfabeto de outro povo pode também ser um fator causador do desacordo entre a grafia e a pronúncia; nesse caso pode acontecer de os recursos de um sistema gráfico não serem adequados às funções do outro e, assim, há a necessidade de recorrer a outros meios como, por exemplo, a utilização de duas letras para designar um só som ou ainda, inversamente, uma letra designando mais de um som. (p.37-38).

A definição de Tfouni (1995, p. 9) de que “(...) enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”, clarifica um pouco mais a limitação que enfrentam os discentes portadores de outra identidade cultural, ao passar pelo processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural no qual o letramento acontece na escrita da língua nacional envolvente deixando assim de ser um produto cultural próprio desse discente.

Ainda um fator a ser considerado relaciona-se à formalidade da língua. Esse fator tem sido discutido com certa ênfase quando se trata da língua portuguesa padrão que por séculos veio seguindo uma linha de exclusão no que se refere às suas variantes presentes em comunidades específicas com suas particularidades como ocorre devido ao regionalismo no Brasil.

2. COMUNICAÇÃO DEFASADA

De acordo com Laraia (2009, p. 52) “a comunicação é um processo cultural”. Partindo do pressuposto das conceituações apresentadas de sociedade, cultura e língua, pensa-se a comunicação como veículo de interação entre indivíduos. Bessa (2006) conceitua comunicação classificando-a em três categorias:

- (1) “comunicação interpessoal, a que acontece quando pessoas trocam informações entre si. Essa troca pode ser direta e imediata ou pode ser indireta e mediada. Esta comunicação se dá por meio da fala e da gesticulação; (2) a comunicação institucional é sempre mediada por meios de comunicação e a comunicação de massa “não se dirige a pessoas nem a públicos específicos. Ela não se dirige a ninguém e se dirige a todo mundo ao mesmo tempo.” (3) comunicação institucional e comunicação de massa” (p. 20-22, 46).

Comunicação é um dos veículos de suma importância para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma eficiente atingindo os resultados que se espera. A comunicação no ambiente de ensino-aprendizagem constituído de indivíduos de diferentes culturas e línguas, torna-se imprescindível ao alcance dos objetivos almejados em um aprendizado eficaz para a produção de bons resultados.

Bitencourt (2002, p. 74) afirma que “As línguas indígenas constituem sistemas simbólicos que organizam a percepção do mundo desses povos”. Partindo desse pressuposto, interpreta-se que língua e pensamento se cruzam no patamar da formulação das categorizações de mundo e admite-se que no cenário intercultural a comunicação deve cruzar as fronteiras simbólicas. Trata-se de uma comunicação em que o eu e o outro se façam inteligíveis. Não apenas se tratando das línguas indígenas, mas isso se atribui a todas as línguas. Num ambiente em que diferentes culturas se representam, a comunicação pode proporcionar determinado grau de desconforto se utilizada de maneira não entendível aos indivíduos. Portanto, faz-se indispensável ao comunicador adquirir um conhecimento prévio de seus interlocutores a fim de elaborar meios para uma

comunicação adequada. A transmissão do conhecimento vai depender em larga escala desse fator e uma comunicação defasada poderá trazer frustrações aos integrantes desse contexto.

3. DISTANCIAMENTO LINGÜÍSTICO

Muitas das vezes a dificuldade da comunicação se deve ao distanciamento entre as mais diversas línguas possíveis de comporem a interculturalidade no ambiente de ensino-aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2002), as línguas são uma ramificação de uma família linguística, que, por sua vez, são extensões de um mesmo tronco linguístico. Geralmente, encontra-se certa semelhança entre as línguas pertencentes a uma mesma família linguística, e, em uma escala um pouco menor, encontram-se semelhanças entre aquelas ramificações de um mesmo tronco, porém, essa distância aumenta significativamente entre as línguas que diferem de tronco linguístico. Esse fenômeno se faz fator causador de um grau maior de dificuldade na comunicação entre indivíduos num ambiente intercultural. Pensando no pressuposto de língua como uma estrutura que permite ao pensamento se organizar enquanto forma de ver, entender e classificar o mundo, maior se torna a necessidade de conhecimento de causa e métodos que se adequem a tal realidade. É o caso que se pode ver, por exemplo, em partes do território onde funcionam as chamadas línguas de fronteira.

Saussure (2006, p. 24) define língua como “sistema de signos que exprime ideias”, portanto, tem o seu lado individual e social, diretamente relacionado à cultura própria de cada sociedade. O distanciamento linguístico implica a significação atribuída às representações simbólicas. Cada povo, cada língua, elabora suas atribuições de significados de acordo com seu contexto de vida e com a utilidade dos objetos presentes em seu mundo, e essas significações se constroem socialmente e ao longo da história de cada sociedade, portanto capazes de sofrer mutações. Seria no mínimo desafiador conseguir alcançar uma comunicação que transmita de forma compreensível os reais significados e sentidos que se pretende a todos, na qual os indivíduos, submetidos a um mesmo ambiente, são pessoas inseridas em universos culturais distintos.

4. COSMOVISÃO

A visão de mundo não se percebe de modo simples e repentino, pois está intrinsecamente relacionada ao todo da sociedade, sendo ela a regedora de toda a sua existência bem como aquela a partir da qual se elaboram o círculo de crenças, valores, normas, leis, e atribuições de significados a representações simbólicas em torno dos quais a sociedade se articula e define seu comportamento. Aderindo-se a distinção entre cosmovisão e cultura, como sendo a primeira à que se relaciona a concepção de mundo enquanto à segunda estariam atribuídos os costumes, valores, crenças, atribuições de significados e formas de vida, seja conforme a perspectiva levi Straussiana conceituando cultura como sistemas estruturais, ou segundo a visão geertziana, definindo-a como sistemas simbólicos resultantes da concepção e percepção que uma determinada sociedade tem do mundo ao seu redor, pode-se conceber essas diferenças como um fator limitador ao processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural.

No que se refere à cosmovisão, essa pode se fazer objeto de grandes conflitos e, portanto, um ponto de limitação no processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural, sobretudo num ambiente em que ocorre o encontro das duas mais diferentes posições frente à visão e interpretação de mundo, estabelecidas entre a cosmovisão ocidental e a visão de mundo holística, ou, dicotomismo X holismo, sendo essa a mais presente nas comunidades tradicionais cujos membros constituem participantes das escolas urbanas em número cada vez mais significativo.

Essas comunidades não concebem a educação como uma área exclusiva, separada das demais esferas do universo, e isso está explícito nas palavras de Edilson, professor Pataxó, BA, quando disse que “o professor deve ser um pesquisador, um acompanhante de todos os trabalhos dentro de sua comunidade, seja em momentos de alegria ou de tristeza, porque eu estou com a idéia de que a escola está em todo lugar.” (apud RCNE/Indígena, 1998, p. 77). Nessas sociedades, o conhecer, segundo as palavras de Aranha (1989, p. 271), é “um processo que se faz no contato do homem com o mundo vivido”. Ao passo que o ocidentalismo trata de maneira a separá-la, enquadrada no seu compartimento.

5. UTILIZAÇÃO DAS PEDAGOGIAS (DES)CONTEXTUALIZADAS

Cada povo porta em sua visão de mundo uma didática própria para a transmissão de seus conhecimentos às novas gerações. A educação se constitui fator intrínseco à cultura e à sociedade. Da mesma forma que a comunicação, a educação também se inclina sobre alguns pilares portadores de ideologias, destinados a propagar e difundir os ideais nos quais se fundamenta.

A sociedade ocidental desenvolveu ao longo dos tempos uma vasta experiência na área de educação, em que se destacam as chamadas tendências pedagógicas que, segundo classificação de Libâneo (1989), estão divididas em dois grupos: as Tendências Liberais, as quais incluem a tendência tradicional, a renovada progressista, a renovada não diretiva e a tecnicista, e o grupo das Tendências Progressistas entre as quais, a tendência progressista libertadora, a libertária e crítico social dos conteúdos.

No último grupo, mais especificamente na Tendência Progressista Libertadora, destaca-se a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (2005) propondo uma educação que promova liberdade ao indivíduo. Aranha (1989, p. 269) se refere a Freire ao definir a pedagogia do oprimido como sendo aquela em que a educação existe como prática da liberdade, contrapondo-se à que chamou de pedagogia do dominante, aquela “na qual a educação existe como prática da dominação”. Partindo do princípio defendido por Luckesi (1993, p. 64) de “valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica”, pode-se encontrar pontos de convergência entre a tendência libertadora e a libertária.

De acordo com a classificação de Libâneo (1985, p. 38), a última tendência que se apresenta, desenvolvida a partir do início da década de 80, é a chamada “Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos” que se configura pela visão de difundir os conteúdos que, por sua vez, são concretos e não abstratos, pondo-os em confronto com a realidade social. Com relação à aprendizagem, a pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza o ensino que parte do conhecido em direção ao desconhecido.

Ao percorrer o caminho das teorias aqui esboçadas, tornou-se perceptível que as motivações demarcam a rota a ser seguida. Ao analisar e estabelecer diálogo entre as teorias da comunicação e as tendências

pedagógicas percebe-se que as duas caminham de mãos dadas. Por esta ótica, pode-se concluir que a educação tem sido uma via de mão dupla: ou ela segue o percurso da divisão de classes dando assim o monitoramento do sistema, ainda vigente, de exclusão, ou ela valoriza as diferenças no processo de ensino-aprendizagem viabilizando a inclusão do indivíduo à sociedade.

A Tendência Pedagógica progressista traz em suas ramificações um discurso em que se aborda a questão da inclusão e da igualdade entre os mais diversificados estereótipos que compõem os ambientes de ensino-aprendizagem. Fala-se da necessidade de uma pedagogia contextualizada, aquela que considera e que traz a realidade de seus discentes para o contexto desse ambiente. A exemplo disso, tomamos a sugestão dos professores Meruri Boe-Bororo, MT, que dizem que “calendário diferenciado é respeitar a cultura: período de caça, pesca, funeral, plantio. Os rituais que acontecem durante a noite devem ser considerados dias letivos.” (apud RCNE/Indígenas, 1998, p. 75).

Ao considerar essa posição, os docentes se remetem a pensar o seu significado para um ambiente intercultural. Em se tratando da interculturalidade - seja de um ambiente formado pelo encontro de indivíduos pertencentes a diferentes classes ou posições sociais dentro do contexto de uma mesma sociedade, ou por indivíduos pertencentes a diferentes culturas e línguas, dicotomista e holista - a pedagogia aplicada, seja ela qual for, estará portando em suas entranhas uma ideologia. Em se tratando de uma situação em que o contexto histórico seja o de dominação, a rigor estaria em confronto “a pedagogia do oprimido” versus a do opressor. (FREIRE, 2005).

Assim considerando, estaria em vigor uma pedagogia contextualizada, favorecendo a “eu”, e descontextualizada, desfavorecendo o “outro”. Ao pensar o ensino-aprendizagem no contexto intercultural onde acontece o encontro de diferentes cosmovisões, faz-se necessário uma pedagogia intercontextualizada, em que se faz fundamental o funcionamento da interdisciplinaridade como metodologia a alcançar a visão holística de mundo, como a das comunidades tradicionais que se colocam nesse ambiente. Com suas palavras, Creuza Prumkwy, professora Krahô do estado de Tocantins, pode contribuir para um maior entendimento da questão:

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinto vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trazer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo. (apud RCNE/Indígenas, 1998, p.53).

Conforme abordado, o cenário intercultural se faz de grande relevância por promover um ambiente para o compartilhar das riquezas de conhecimentos existentes entre as sociedades, contudo, percebe-se que dificuldades surgem no percurso desse processo. Destacou-se as cinco principais áreas consideradas limitadoras desse processo: oralidade e letramento, a comunicação defasada, o distanciamento linguístico, a cosmovisão, além da utilização de pedagogias (des)contextualizadas.

6. PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM AMBIENTE INTERCULTURAL

Identificados alguns dos elementos limitadores do processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural, apresenta-se propostas de práticas para o ensino-aprendizagem que possam contribuir para o caminhar numa diretiva à sanar as dificuldades encontradas nesse contexto, com o objetivo de contribuir para que esses limites sejam ultrapassados e vencidos, além de fomentar a promoção de uma pedagogia includente aos “outros” que constituem esse ambiente. As propostas sugeridas se destinam aos docentes envolvidos no contexto e incluem formação básica de antropologia, uso da linguagem e Currículo alternativo.

6.1. Formação básica em antropologia

Segundo as palavras de Kanatyó, professor Pataxó, MG, “(...) Porque esses livros das escolas, a gente vê que não são muito bons para a gente. A gente vê que não está ligado. Eu quero fugir desse rumo, desse caminho, para tentar buscar o que é nosso (...)” (apud RCNE/Indígenas, 1998, p. 65). Portanto, ao protagonista dessa história - designado a exercer a função de educador – cabe a projeção de um ambiente no qual conflua a ação educativa e o referencial etnocultural, em que, para a elaboração e formatação de uma pedagogia intercontextualizada, sejam envolvidos os grupos frequentadores do ambiente de ensino-aprendizagem.

De acordo com professores Ticuna, Alto Solimões, AM, “os conteúdos devem ser discutidos com a participação da comunidade, com os alunos, os professores, os velhos, os pais dos alunos, com o capitão da aldeia, com os monitores de saúde, com os pajés.” (apud RCNE/Indígenas, 1998, p. 66). Para que isto aconteça se faz necessário o que sugere Aranha (1989, p. 272): “(...) os educadores devem superar a postura autoritária e, abertos ao diálogo, saber ouvir o próprio povo”. Busca-se uma ampliação desse universo como um ambiente de trocas de conhecimentos, envolver de maneira includente os processos próprios de aprendizagem de cada grupo na metodologia de ensino a ser adotada. (Nascimento, in: Ameríndia, 1998, p.176). Para isso, faz-se necessário ao docente uma formação, no mínimo básica, em antropologia.

6.2. Uso da linguagem

Proporcionar a cada grupo linguístico representado desenvolver em sua própria língua, tanto na escrita como na oralidade, os temas e assuntos a serem trabalhados, além de buscar conhecer a variante da língua envolvente adotada pelos grupos étnicos e culturais representados no ambiente de ensino-aprendizagem, numa proposta de valorização e respeito também no que se relaciona às variações dentro da própria língua nacional, variações estas provenientes do regionalismo existente em função da tamanha extensão territorial do país, o que por sua vez contribuirá para uma comunicação compreensível a todos.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, o RCNE/Indígenas (1998, p. 123) afirma que “o papel da escola (...) é possibilitar que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, garantindo, ao mesmo tempo, que ele tenha acesso ao português padrão oral e escrito”. Tal papel pode ser estendido a todas as escolas que atuam no contexto da interculturalidade.

6.3. Currículo alternativo

Para que o processo do ensino-aprendizagem no contexto da interculturalidade possa realmente acontecer num ambiente de trocas, no qual os conhecimentos pré-adquiridos por cada indivíduo venham contribuir para a ampliação das visões de mundo que, por sua vez, enriquecerão todo o conjunto das relações estabelecidas e fortalecidas por este contexto, segundo Ferreira (1985, p. 28-29) “Os processos de aprendizagem do sujeito não dependem dos métodos. O método pode ajudar, frear, facilitar, dificultar, porém não cria aprendizagem. A obtenção do conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito”.

O ensino-aprendizagem no contexto da interculturalidade propõe um ambiente onde o local e o global, caminham lado a lado podendo promover uma multiplicidade de formas e métodos para o processo educativo, uma junção de diferentes criatividade a contribuir para a elaboração curricular pela qual “o currículo deve ser elaborado seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados ao conhecimento de outras culturas, de forma integrada”, conforme sugerem os

professores Kaingang e Guarani do estado do Paraná. (RCNE/Indígena, 1998, p. 60). Um currículo assim proporcionará de maneira mais prática a concretização de um ambiente de trocas, o que resultará numa ampliação da percepção de mundo de cada indivíduo, se comparada à que promove o ensino-aprendizagem em um contexto unicultural.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto, a discussão aqui apresentada se deu com base em pesquisa de revisão bibliográfica, visando contribuir para a ampliação de novos conhecimentos e aprimoramento nas relações interculturais no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem. Finaliza-se com algumas considerações a respeito das dificuldades identificadas durante o percurso, presentes no processo de ensino-aprendizagem no contexto intercultural.

Identificou-se um conjunto de elementos que limitam esse processo, entre os quais se destacam os fatores oralidade e letramento; a comunicação defasada; o distanciamento linguístico; a cosmovisão, além da utilização de pedagogias (des)contextualizadas.

Partindo dessas constatações, propõe-se algumas sugestões na expectativa de contribuir para o melhoramento das atuações nesse processo. Para a dificuldade encontrada em relação ao fator letramento e oralidade sugere-se a criação de um ambiente que proporcione a cada grupo linguístico representado desenvolver em sua própria língua, tanto na escrita quanto na fala, os temas e assuntos a serem trabalhados; buscar conhecer a variante da língua envolvente adotada pelos grupos étnicos e culturais representados no ambiente de ensino-aprendizagem, numa proposta de valorização e respeito no que se relaciona às suas variações, essas provenientes do regionalismo existente em função da tamanha extensão territorial do país, o que por sua vez contribuirá para uma comunicação compreensível a todos.

Para amenizar a dificuldade encontrada devido ao distanciamento linguístico, considera-se necessário uma intercontextualização das atribuições de significados às representações simbólicas de cada grupo representado no ambiente de ensino-aprendizagem, pois isso colaborará para uma comunicação compreensível a todos, além de proporcionar um

ambiente de trocas de conhecimentos. Propõe-se inserir as diferentes interpretações e categorizações de mundo de cada indivíduo nesse contexto de ensino-aprendizagem. Por fim, sugere-se a elaboração de uma metodologia intercontextualizada através da qual o processo de formatação envolva os grupos frequentadores do ambiente de ensino-aprendizagem visando a inclusão de seus processos próprios de aprendizagem.

Deixa-se em aberto um caminho a ser percorrido por aqueles educadores a quem ressaltar a necessidade do desenvolvimento de uma metodologia a atender as exigências para que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente intercultural aconteça de maneira eficiente e inclusiva aos que nele se inserem. Acreditamos que as alternativas propostas nessa apresentação contribuem para a elaboração de um método que atenda a esse contexto.

8. REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo. Moderna, 1989.

BESSA, Dante Diniz. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. B557t. **Teorias da comunicação**. Brasília. Universidade de Brasília, 2006.

BERGER, P. L. **O dossel sagrado** – São Paulo - Ed. Paulus, 1997.

BITENCOURT, C. M. F. & Adriane Costa da Silva. **Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil**. In: *À Margem dos 500 Anos: reflexões irrelevantes*. Prado, M. L. C. & Vidal, D. G. (Orgs.), Edusp, São Paulo, 2002.

ELIADE, M. **O mito do eterno retorno**. Lisboa. Portugal. Edições 70, 1969.

_____. **Imagens e símbolos**. Lisboa. Portugal. Ed. Arcádia, 1979.

FERREIRO, E. Et Teberosky, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. 1991, apud Zorthêa, K. S., 1997 - **Os Enawene Nawe e a escrita**. In: *Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá/MT. Editora da UFMT, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC, 1989.

GOHN, M. Da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 2001. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71)

HALL, S. **Da Diáspora** – identidades e mediações culturais. Belo Horizonte - Editora UFMG; Brasília – Representação da UNESCO no Brasil – 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2000.

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=506

Acesso: 28/11/2010.

KÄSER, L. **Diferentes culturas**: Uma introdução à etnologia. Londrina. Descoberta, 2004.

LAKATOS, E. M. et MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Editora Atlas S.A., 1992.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2009.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Brasil. Edições Loyola, 1985.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo. Loyola, 1989.

MELIÁ, B. **Ação Pedagógica e Alteridade**: Por uma pedagogia da diferença. In: *Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá/MT. Editora da UFMT, 1998.

NASCIMENTO, A. C. **Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios de Aprendizagem**. In: *Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá/MT. Editora da UFMT, 1998.

RCNE/Indígena. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas – São Paulo – Edições Loyola, 2002.

SAUSSURE, F. De, 1857-1913. **Curso de linguística geral**. Ferdinand de Saussure: organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. São Paulo. Cultrix, 2006.

ZORTHÊA, K. S. **Os Enawene Nawe e a escrita**. In: *Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá/MT. Editora da UFMT, 1998.