

# O GÊNERO RECEITA PARA TRABALHAR A INTECULTURALIDADE NA ESCOLA: RESULTADOS DE ROJETO APLICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cássia Aparecida Toledo Rodrigues<sup>1</sup>

Maria Elena Pires Santos<sup>2</sup>

Marilu Grassi<sup>3</sup>

Rosmere A. Vivian Ottonelli<sup>4</sup>

## Considerações iniciais

Dentre os desafios enfrentados pela escola hoje, encontra-se a necessidade de se ensinar sob uma perspectiva intercultural, no que diz respeito às novas demandas, se consideradas as lutas sociais por reconhecimento. Dentre elas, a busca por respeito às inúmeras manifestações culturais, às linguagens, etnias e miscigenações, valores e crenças, mídias e demais tecnologias, além das relações efetivas, e as possíveis, entre os elementos aqui elencados.

Candau e Russo (2010) apontam:

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas. (CANDAU E RUSSO, 2010, p. 153)

Embora as demandas sociais nesse sentido sejam urgentes, a escola em geral continua a avaliar preconceitos arraigados socialmente, por desconhecimento, por naturalização do discurso

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional, Programa PROFLETRAS, UNIOESTE, Campus de Cascavel. [cassiamada@hotmail.com](mailto:cassiamada@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora com Pós-Doutorado pela UNICAMP, docente da disciplina Função Sociossimbólica da Linguagem no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) UNIOESTE, campus de Cascavel, Paraná, e coordenadora do Mestrado em sociedade, Cultura e Fronteiras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, Paraná. [mel.pires@hotmail.com](mailto:mel.pires@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional, Programa PROFLETRAS, UNIOESTE, Campus de Cascavel. [marigrabor@hotmail.com](mailto:marigrabor@hotmail.com)

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional, Programa PROFLETRAS, UNIOESTE, Campus de Cascavel. [rosmerevivian@yahoo.com.br](mailto:rosmerevivian@yahoo.com.br)

ou mesmo por falta de vontade política para discutir mudanças de posturas frente às diversidades com as quais trabalha.

Conforme Candau (2012), nos cenários públicos do Brasil e de outros países, ocorrem tensões entre grupos socioculturais diversos. Tais tensões se traduzem em conflitos, diálogos e negociações com o intuito de construir políticas públicas que focalizem estas questões: “[...] em cada contexto esta problemática adquire uma configuração específica, articulada com as diversas construções históricas e politicoculturais de cada realidade.” (CANDAU, 2012, p. 01).

As tensões referidas pela autora sempre existiram no ambiente escolar brasileiro, no entanto, só nos últimos anos, com a reafirmação da democracia, refletida na organização de grupos que buscam o resgate da identidade, afirmação e reconhecimento, a responsabilidade e a pressão sobre o papel social da escola se fizeram mais fortes. Apesar disso, as mudanças nos projetos político-pedagógicos ainda não ocorreram a contento.

Muitas iniciativas, traduzidas em projetos, são implementadas para atender a leis, como é o caso da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares brasileiras. Também para atender ao pressuposto contido nos PCN's (BRASIL, 1997), em que consta como essencial o estudo da pluralidade cultural, conforme observamos no fragmento:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p.121).

Nesse sentido, implementam-se atividades específicas, como por exemplo, no dia 20 de novembro, em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra, por meio de apresentações específicas sobre a cultura afro, como se estivesse dissociada do restante do contexto histórico-social e a ela bastasse destinar um espaço específico, em tempo específico. No restante do ano escolar, nos demais encaminhamentos didáticos, não é mais considerada, de modo geral.

Tal dinâmica se repete em relação ao dia do índio, ao dia da mulher, ao dia do imigrante, como se houvesse grupos que vivessem de forma isolada e não fizessem parte do todo, e com ele não mantivessem profundas relações.

Para entendermos os conceitos imbricados nas posturas quanto às relações ou não entre culturas, apontamos estudos de Fleuri (2001). O autor explica que o termo multiculturalidade diz respeito a diferentes grupos culturais convivendo sem necessariamente interagirem entre si. O termo transcultural, segundo o autor, diz respeito aos traços universais comuns a diversas culturas, ou seja, identifica estruturas semelhantes nas diversas culturas, sem que necessariamente elas interajam entre si.

Para Candau (2012, p. 06), a expressão multiculturalismo admite diversas significações, mas defende uma perspectiva que propõe um multiculturalismo “[...] aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.”

Sobre a relação intercultural, Fleuri (2001) esclarece:

A relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. (FLEURI, 2001, p. 51).

O autor acrescenta que as relações interculturais dependem de opções e ações deliberadas, e estas devem ser promovidas no campo da educação.

Assim, a escola, ambiente no qual tais situações aparecem de forma mais emblemática, precisa reservar um tempo para rever tais posturas, sempre levando em conta que não vivemos em uma sociedade uniformizada, mas sim intercultural.

Candau e Russo (2010) acrescentam que a interculturalidade se constitui

[...] como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 166) [grifo das autoras].

As autoras salientam a importância da escola na efetivação de um processo de ensino que humanize, que considere as diversas manifestações, suas relações e o diálogo que se pode promover entre elas.

Para Marchioro (2011, p. 03), “[...] discutir sobre os limites e possibilidades de uma educação intercultural pressupõe inicialmente entender que o aluno é um sujeito com direito à educação”. E acrescenta que são pressupostos para uma educação intercultural promover, desenvolver e assegurar ações educativas voltadas ao respeito aos direitos humanos.

Ao considerarmos a impossibilidade de se dissociar dos contextos sociais um ensino democrático, estes múltiplos, damos-nos conta de que um ensino pautado em uniformizações não mais se sustenta.

Um dos mecanismos que colaboram para uma educação que não privilegia aspectos multiculturais e interculturais é o Livro Didático, que elege, predominantemente, textos e encaminhamentos padronizados, os quais seguem uma ordem cultural vigente, de valorização de alguns aspectos e grupos culturais. Nessa dinâmica, em que a escolha ocorre a partir de uma seleção nacional já elaborada, as obras que chegam aos alunos e professores obedecem a uma padronização, e se estendem de Norte a Sul do Brasil.

Desta forma, sobre o Livro Didático pesa uma padronização que privilegia, como se espera, os conhecimentos científicos de cada disciplina, mas, ao mesmo tempo, as manifestações culturais produzidas por uma elite cultural, assim avalizada pela crítica e pelas mídias, as quais consideram manifestações não institucionalizadas como populares e, portanto, de menor valor.

Conforme Nanni (apud FLEURI, 2001), para que se implemente uma educação intercultural, são necessárias mudanças que vão desde repensar as funções, conteúdos e métodos da escola, à formação e requalificação dos educadores, até

[...] a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias. A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar [...] principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, de modo peconceituoso e discriminatório, e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si. (NANNI, apud FLEURI, 2001, p. 54–55) [grifo do autor]

Sendo o Livro Didático, no Brasil, um importante recurso para o acesso à cultura e ao desenvolvimento da educação, cabe, portanto, uma discussão acerca de sua elaboração. É

necessário que os autores busquem novos referenciais teóricos voltados a uma proposta de trabalho sensível à interculturalidade, visto que as intensificações das migrações e as interações interculturais resultam em uma sociedade cada vez mais heterogênea.

Sob tal perspectiva, no capítulo que segue, organizamos análise de um Livro Didático de Português, de sexto ano, escola pública, com vistas a averiguar abordagens multi e interculturais.

### **Análise do livro didático**

Para análise, escolhemos como objeto de estudo o Livro Didático (doravante LD) de Português Jornadas.port, destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental, de Delmanto e Carvalho (2012), disponibilizado, dentre outros pré-selecionados, às escolas da rede pública de ensino em 2014, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - lançado e coordenado pelo Governo Federal.

Como já exposto, o enfoque desta análise é verificar se e como são abordados o multiculturalismo e o interculturalismo nos textos e nas atividades. Dada a importância que o LD representa, pois, muitas vezes, é o único material de que o professor dispõe em sala de aula para trabalhar com os alunos, ou mesmo em casa para preparar suas aulas, é essencial que abarque, além dos conteúdos inerentes à língua e aos gêneros textuais, encaminhamentos para análise dos vários contextos e manifestações culturais, além de esclarecer sobre como as culturas possuem uma relação estreita e de interpenetração.

O LD em questão, de Delmanto e Carvalho (2012), nas orientações gerais, contidas no exemplar do professor, apresenta a proposta de trabalho afirmando contemplar a interdisciplinaridade e a transversalidade, ao trazer discussões sobre os problemas sociais, as interações entre pessoas e valores, como mostra a passagem:

Nessa coleção, partimos do princípio de que não basta ensinar os conteúdos de língua materna, mas é essencial fazê-lo associando-os às demais áreas do conhecimento e às questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se deparam no dia a dia. É necessário superar a visão fragmentada do mundo e transformar a sala de aula em um ambiente no qual se discutam as problemáticas sociais atuais e urgentes, as relações interpessoais e os valores que as norteiam. (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.17)

Organizado em oito unidades, o LD traz os gêneros textuais como eixos norteadores dos conteúdos. Cada unidade contempla de um a dois gêneros textuais, dentre eles diário, história em quadrinhos, carta do leitor e carta de resposta ao leitor, conto popular, fábula, relato de viagem, poema, verbete enciclopédia e verbete poético.

No final da primeira unidade, há a apresentação de um projeto anual. Nesse volume da coleção, o projeto é a produção de um almanaque com as produções de textos realizadas durante o ano letivo. A cada duas unidades é apresentada uma seção denominada “Conhecimento Interligado”, a qual objetiva, segundo as autoras, trabalhar uma conexão entre Língua Portuguesa e as demais disciplinas da área de linguagens.

Convivemos, em especial nas escolas, com pessoas de espaços culturais diversos, ou seja, num mesmo espaço sócio-cultural, ocorre contato de centenas de indivíduos, os quais trazem formações culturais que os identificam, mas que ao mesmo tempo geram conflitos, assunto que merece bastante atenção. Porém, ao examinarmos o LD dessa coleção, encontramos apenas uma atividade que poderia exemplificar essa temática, e ela vem descontextualizada do conteúdo trabalhado na unidade, numa seção à parte, intitulada “Conhecimento Interligado” [grifo nosso].

Essa atividade aparece com o título “Diversidade e tradição” [grifo nosso], e traz no parágrafo introdutório a seguinte afirmação:

Quando viajamos ou encontramos pessoas de outras regiões, entramos em contato com costumes diferentes daqueles com que estamos habituados, pois as formas de organizar a vida social diferem de região para região de acordo com a vivência da comunidade e da identidade de um povo, de uma comunidade, de um grupo social e de um indivíduo. (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p. 234).

O texto enfoca as diversidades culturais como se as mesmas estivessem fora do ambiente em que o mesmo é trabalhado, isto é, uniformiza os alunos como se todos compartilhassem de idêntica formação cultural, fato praticamente impossível mesmo em comunidades extremamente fechadas, como é o caso de algumas colônias alemãs ou ucranianas no interior do Paraná. O que dizer, então, de um município como Foz do Iguaçu, foco da aplicação de nossa proposta, que possui, desde a sua origem, uma imigração múltipla? Como exemplo das etnias, citamos somente algumas: árabes, chineses, sul-coreanos, argentinos, paraguaios, japoneses, chilenos, os quais já constituíram famílias e têm filhos brasileiros.

Cientes dessa heterogeneidade, não podemos nos omitir diante da tendência ao não reconhecimento e desrespeito geralmente dos menos favorecidos, que, por isto mesmo, são discriminados pela cultura dominante.

Ao dar continuidade, o material propõe a seguinte questão: “[...] Cada região tem uma história, e os moradores que pertencem a esses lugares contribuem para a preservação da tradição local?” (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.234).

Percebemos que esse questionamento reitera essa noção de região estanque, como se cada região tivesse uma história dissociada de outras regiões, o que desconsidera todo e qualquer movimento migratório ou mesmo de circulação. É como se não houvesse múltiplas vozes por todos os lugares por onde andamos, com as mais variadas formas de diversidade.

Enfim, ao longo das atividades, norteadas pelo ensino por meio dos gêneros textuais, encontramos apenas uma atividade com referência ao multiculturalismo, apresentada no apêndice de uma unidade. Ela vem destacada pela cor verde, diferente das demais, brancas, confirmando a descontextualização, como se essa temática não pudesse ser trabalhada em consonância com os demais conteúdos.

Paraquett (2012) chama atenção para essa problemática:

Hoje já é consensual que o Livro Didático deve trazer textos diversificados que possibilitem ao aluno o contato com diferentes gêneros discursivos, mas, além disso, é preciso que os exemplares de gêneros selecionados favoreçam o diálogo com diferentes expressões culturais e a compreensão da pluralidade cultural envolvida no uso da língua. (PARAQUETT, 2012, p.395).

Embora os estudos apontem para tal necessidade, os livros didáticos, em grande parte, não trazem propostas que contemplem uma educação intercultural, o que agrava as já instaladas dificuldades de trabalhar com o coletivo.

Sobre a sensibilidade de se trabalhar com o coletivo e de perceber as diversas realidades, o que vem ao encontro da perspectiva de um trabalho intercultural, nos apoiamos na seguinte reflexão de Moraes (2008):

Esta etapa de transição da humanidade requer mudanças em nossa maneira de pensar, de sentir, de agir e de viver/conviver, para que, como educadores, possamos desenvolver ações que verdadeiramente colaborem para a evolução do pensamento, da consciência e do espírito humano. Para tanto, é preciso conhecer a problemática que nos afeta, apurar nossos canais perceptivos em relação à realidade, desenvolver uma escuta mais sensível e uma inteligência coletiva mais

aguçada, além de intensificar os mais diferentes diálogos, no sentido de compreender as múltiplas realidades que se apresentam nos ambientes educacionais em que atuamos, vivemos/convivemos e nos realizamos como pessoas honestas, produtivas e, conscientes de nossas responsabilidades sociais. (MORAES, 2008)

Como o LD analisado não oportuniza esse tipo de reflexão, e acreditamos que grande parte também não o faça, cabe ao professor realizar esse trabalho, propondo questões que envolvam diversas culturas. Essa atitude promoveria ganhos significativos em um processo de ensino e aprendizagem, colaborando para a formação de cidadãos conscientes e críticos de nossa realidade.

### **Descrição e análise da aplicação de proposta didática com enfoque à interculturalidade**

Entendendo o professor como agente transformador e também responsável pelo ensino, propusemos e desenvolvemos um trabalho para promover e levar à discussão, entre os docentes, a questão da interculturalidade.

Para a concretização da proposta, desenvolvida com três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, em um colégio estadual de Foz do Iguaçu, Paraná, planejamos aulas embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, de Gasparin (2003), cujo ponto de partida para a sistematização do ensino não é somente a sala de aula, mas sim a prática social em que os alunos se inserem.

Essa proposta didática segue cinco passos definidos por Gasparin (2003, p. 9) “Prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo”.

Desse modo, a metodologia adotada foi, inicialmente, questionar os alunos sobre o conhecimento prévio do conteúdo: cultura e interculturalidade. Partimos assim para a prática social inicial.

#### **Prática Social Inicial**

Segundo Gasparin (2003, p. 15), “[...] uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto.” Nesse sentido, vários questionamentos foram feitos aos alunos a respeito das palavras: Cultura e Interculturalidade.



Questionou-se oralmente: O que é cultura? Qual a cultura deles perante a sociedade? Como adquiriram cultura? Qual a cultura do povo brasileiro? O que diferencia uma cultura da outra? Podemos misturar as culturas? Qual o significado da palavra interculturalidade? Já ouviram falar do termo intercultural? O que acham que significa o termo intercultural(idade)?

Várias respostas foram citadas a essas perguntas: “Cultura é educação”, “Cultura é folclore”, “Cultura é tradição”, “Cultura é inteligência”, “Ainda estamos adquirindo a cultura vindo à escola”, “Meus pais são paraguaios e temos um pouco da cultura do Paraguai”, “Temos a cultura das festas juninas, do carnaval”, “Tenho a cultura da minha casa”, “A cultura vem de casa”, “Não me lembro como adquiri a cultura”, “Adquiri a cultura na casa dos meus pais”, “Adquiri a cultura no momento que nasci”, “O povo brasileiro tem a cultura do carnaval”, “O povo brasileiro tem a cultura de comer arroz e feijão”, “O Brasil tem a cultura da corrupção”, “Os países, cada um tem sua cultura”, “Há várias culturas no mundo”, “O Brasil tem uma cultura diferente da cultura dos Estados Unidos”, “Não podemos misturar as culturas senão deixamos de ser brasileiros”, “Uma cultura não pode se misturar com outra porque seria criada uma nova cultura”, “Podemos misturar as culturas, eu misturo as culturas em minha casa, pois sou brasileiro filho de paraguaios”, ... “A palavra inter é o nome de um time de futebol”, “A palavra inter vem da palavra internacional”, “Não sei o que significa”, “Nunca ouvi falar a palavra intercultural”, “É uma nova cultura?”, “A palavra intercultural pode significar uma nova cultura”, “A interculturalidade pode ser várias culturas”.  
[grifo nosso]

A partir das respostas dadas, percebemos que os alunos não tinham um conhecimento científico sobre os termos questionados, assim, “[...] A função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las e esclarecê-las reconceituando os termos de uso diário” (Gasparin, 2003, p. 20).

As informações obtidas foram, no decorrer do ensino, confrontadas com novas construções do conhecimento. Os alunos, assim, conseguiam perceber se suas primeiras considerações a respeito correlacionavam, ou não, com o novo conhecimento.

## **Problematização**

Sobre a segunda etapa da metodologia, a Problematização, Gasparin (2003) declara que:

representa o momento do processo em que essa prática social posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento. (GASPARIN, 2003, p. 36).

É o momento de selecionar os problemas advindos da prática social, declarada no primeiro passo, interligando com o conteúdo a ser trabalhado.

Várias questões foram formuladas com o intuito de propiciar a reflexão dos alunos acerca da realidade e confrontá-los com as diversas dimensões: histórica, religiosa, política, social.

As questões problematizadoras foram: Por que há divisão social em nossa sociedade? Por que alguns acreditam em Deus e outros não? Por que Deus tem diferentes “nomes”? Por que há somente uma pessoa, denominada presidente, que comanda nosso país? As regiões do Brasil são homogêneas em sua fala? Há diversidade linguística no Brasil? Quem mora na região sul do Brasil pode dançar frevo? Há diversidade gastronômica no Brasil? O povo brasileiro não pode comer *sushi* nem *paella*? O Brasil é um país monocultural? O Brasil tem várias culturas?

Nessa etapa, ainda, não é o momento de respostas a essas questões, pois, para Gasparin,

este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo passa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente. (GASPARIN, 2003, p. 50)

As questões foram formuladas com o objetivo de aguçar nos alunos a reflexão sobre os aspectos culturais e interculturais existentes no Brasil e em suas vidas.

Como na cidade de Foz do Iguaçu há várias etnias, este é o momento de o aluno confrontar sua cultura com a cultura do outro e refletir sobre as diferenças, igualdades e a interculturalidade que já manifesta, quase sempre sem perceber.

## **Instrumentalização**

Para contemplar a Instrumentalização, organizamos as atividades cientes de que, conforme Gasparin (2003, p. 53), a mesma se configura como “[...] o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.”

Aqui, o conhecimento científico foi apresentado ao aluno e confrontado com o senso-comum. Desse modo, elegemos um meio pelo qual o aluno pudesse se apropriar do conhecimento científico.

Na proposta didática, trabalhamos com o gênero discursivo receita para que o conhecimento sobre interculturalidade pudesse ser abstraído pelos alunos. Para isso, contemplamos um pressuposto teórico de Bakhtin (1997) que considera a língua como instrumento de interação: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem” (BAKHTIN, 1997, 280).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001) de Língua Portuguesa também enfatizam o trabalho com gêneros discursivos.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN, 2001, p. 26)

Utilizamos uma enquete para iniciar o conteúdo. Solicitamos que os alunos questionassem seus pais e/ ou responsáveis sobre o prato que a família elegeu como o “prato da família”. Foram realizadas as seguintes perguntas: 1) Qual é o prato que a mãe, pai e/ou responsável faz nos dias festivos ou independente de comemoração? 2) Por que sempre é feito esse prato nesses dias? 3) Qual a história dessa receita na família? 4) Qual a história dessa receita na sociedade? 5) Escreva a receita do prato.

Cerca de 80 famílias, dentre os 90 alunos que participaram da atividade, responderam à enquete. Abaixo segue um exemplo sobre o que foi respondido:

- 1) Qual é o prato que a mãe, pai e/ou responsável faz nos dias festivos ou independentes de comemoração? R: Sopa paraguaia.
- 2) Por que sempre é feito esse prato nesses dias? R: Porque todos gostam. Sempre todos pedem.
- 3) Qual história dessa receita na família? R: É tradição da família porque somos descendentes de paraguaios. É um prato típico da cultura paraguaia.

4) Qual a história dessa receita na sociedade? R: É um bolo de milho salgado muito consumido no Paraguai. Tem uma forte influência indígena, predominando o uso do milho.

5) Escreva a receita do prato: Ingredientes: 12 espigas de milho; 2 cebolas médias; 1 prato de queijo ralado; Uma pitada de sal; 1 tablete de caldo de carne; ½ xícara de óleo; 1 copo de leite. Modo de preparo: Corte as espigas retirando os grãos de milho e bata no liquidificador com o leite. Bata bem. Coloque numa vasilha e reserve. Corte as cebolas em cubos e frite no óleo. Acrescente o caldo de carne. Coloque sobre o milho batido. Coloque o queijo ralado e uma pitada de sal. Misture bem. Coloque em uma forma untada e leve ao forno a 180 graus até ficar dourada. Sirva a seguir

Analisando as respostas dos alunos, o professor solicitou refacção daquelas que não condiziam com o que fora solicitado, por exemplo: A questão 3, alguns responderam: “Porque sim”, “Não sei”, “Não tem história”. Ao solicitar a refacção, o professor questionou as respostas e alguns desses alunos disseram não ter entendido a questão. O professor reformulou a pergunta: “Como seu pai, sua mãe ou seu responsável começou a fazer esse prato na família de vocês?”. A devolutiva dessa refacção foi satisfatória, dado que as respostas foram condizentes com a pergunta realizada.

Com todas as pesquisas em mãos, o professor estudou-as e organizou as histórias das receitas de modo a relacionar com o conteúdo a ser apreendido: a interculturalidade.

O professor apresentou aos alunos os conceitos que ele preconiza sobre cultura. Na presente proposta, o conceito de cultura foi embasado em Canclini (2009)

Pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social. (CANCLINI, 2009, p. 41).

A partir desse conceito foram discutidas as diferenças entre as diferentes culturas, o respeito ao diferente, os confrontos culturais, as interações possíveis e existentes entre as culturas, a cultura globalizada.

O professor apresentou o conceito de interculturalidade embasado em Fleuri<sup>5</sup> (2001) e Canclini (2009)

---

<sup>5</sup> Teórico já mencionado na fundamentação teórica do trabalho.

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro, *intercultural* e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a *diversidade* de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: *multiculturalidade* supõe aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (CANCLINI, 2009, p.17).

Mediante os conceitos apresentados aos alunos, o professor formulou questionamentos para que os alunos refletissem sobre o aprendizado, questões como: No Brasil, cite algum fato que você considera cultura e que provém de outro país; Quem aqui considera que pratica a interculturalidade? Como vocês praticam a interculturalidade?

Após as indagações, o professor retomou a pesquisa realizada por eles sobre a receita de família e propôs a discussão, turma por turma, sobre a cultura e interculturalidade existente na prática social dos alunos.

Um significado cultural que chamou a atenção foi quando um aluno de origem árabe citou como receita de família, a esfiha. O aluno comentou que é o prato que a família mais consome, mesmo vivendo no Brasil há anos. Houve uma discussão acerca desse fato, pois os alunos brasileiros disseram também comer esfiha e gostarem muito. A partir dessa discussão, começamos a refletir sobre a interculturalidade subjacente a essa receita aqui no Brasil, uma vez que tem a origem na Síria, mas não precisamos ser sírios, tampouco de origem árabe para comermos e apreciarmos uma esfiha. O aluno árabe foi questionado pelo seu colega brasileiro, se ele comia arroz e feijão. Esse disse que sim, não todo dia, mas quando a mãe fazia, ele gostava muito. Houve alguns alunos que se surpreenderam com a resposta. Coube ao professor neste momento posicionar-se dizendo que a interculturalidade está presente em nossa sociedade e que este exemplo, além de muitos outros, comprovam a impossibilidade de culturas homogêneas, isoladas e estanques, pois estão em constante processo de transformação, havendo sempre uma interação e sobreposição de culturas.

Todas as receitas pesquisadas foram apresentadas e discutidas, como o *pierogi*, uma comida polonesa, frequente na casa de uma aluna brasileira, porém com descendência russa, foi bem comentada pela interculturalidade marcante em sua apresentação.

## **Catarse**

A fase do trabalho denominada catarse foi o momento de os alunos demonstrarem o conhecimento adquirido. Segundo Gasparin (2003):

Na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais [...]. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, [...] O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui-se um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social. (GASPARIN, 2003, p. 130 - 131).

Nesse momento, o professor realizou, oralmente, um debate com as três turmas juntas. Foi uma estratégia para que eles pudessem demonstrar o aprendizado adquirido. Todos os alunos que participaram da atividade foram à frente dos colegas e apresentaram suas receitas, relacionando-as com sua intercultura.

## **Prática Social Final**

Após as reflexões e atividades desenvolvidas, tanto o professor quanto os alunos, ao relacionarem os conceitos às práticas sociais, se reconheceram mais questionadores em relação a suas concepções iniciais sobre o conteúdo, exaltando assim falas de Gasparin (2003):

Durante o processo de sua formação no Ensino Fundamental e Médio ou na formação inicial em Nível Superior, o educando ainda não se encontra habilitado legalmente para o exercício da profissão que escolheu. Por conseguinte, sua prática final do conteúdo será sempre uma prática, em maior medida, pedagógico-escolar e futuramente profissional. [...] a finalidade da escola em todos os níveis, em todas as áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão. Por isso a prática social final do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extra-escolar nas diversas áreas da vida social. (GASPARIN, 2003, p. 145).

Para contemplar a Prática Social Final, o professor propôs uma troca de experiências por meio das receitas de família, bem como a produção de um livro culinário contendo todas as receitas de família dos 6º anos do período vespertino do colégio.

Portanto, no dia 19 de novembro de 2014, às 14h, o professor reuniu as três turmas no saguão do colégio e iniciou a apresentação da atividade intercultural com o auxílio de outros

professores do colégio. Apresentação esta que foi direcionada aos presentes: alunos, familiares, professores, funcionários e equipe pedagógica.

Após o agradecimento da participação de todos os envolvidos, o professor salientou a importância do momento no aprendizado dos alunos. Expôs o livro de culinária com todas as receitas de família dos alunos do 6º ano vespertino e convidou aluno por aluno a apresentar seu prato, evidenciando o processo intercultural. Neste momento os alunos efetivaram socialmente o aprendizado do conteúdo. Foram protagonistas do processo ensino e aprendizagem.

Após a apresentação, todos os presentes se serviram para saborear os pratos e efetivamente trocar experiências interculturais.

### **Considerações finais**

Como proposta de desenvolver um trabalho para promover e levar à discussão, entre os docentes, a questão da interculturalidade e, por entendermos que a multi e a interculturalidade são fatores essenciais para o reconhecimento, por parte de cada sujeito, do contexto em que vive. Observamos que o material de apoio, Livro Didático analisado não aborda, da forma como se espera, a questão da interculturalidade, ou mesmo não dispõe de enfoque que considere a interpenetração entre fatores culturais, sendo assim, é essencial que a escola elabore projetos de inclusão que sejam trabalhados durante as aulas, num tempo maior, não somente fazê-lo para contemplar o que regem as DCEs ou os PCNs, ou mesmo leis que preconizam a inclusão de questões das minorias, entre elas afro e indígenas.

Por meio de proposta didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, de Gasparin (2003), cujo ponto de partida para a sistematização do ensino não é somente a sala de aula, mas sim a prática social em que os alunos se inserem, buscamos contribuir para a reflexão dos alunos, contemplando também entrosamento e troca de experiência entre os mesmos, além do envolvimento das famílias no processo de apreensão do conhecimento, que se concretiza nos momentos de interação.

Entendemos que a escola precisa discutir tais questões para tornar o ensino o mais democrático possível, trazendo para a sala de aula os conhecimentos sociais que os alunos têm, para, a partir deles, acrescentar conteúdos pertinentes e que tenham relação com o seu mundo e a sua cultura.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF,1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília (DF), 2001. v.2; Il. 144p.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. In: Educação e Sociedade, vol.33, jan–mar 2012.

CANDAU, V.M., RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América latina**: uma construção plural, original e complexa. In: Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151–169, jan./abr. 2010.

DELMANTO, D, CARVALHO, L. B. **Jornadas**. Port. – Língua Portuguesa – 6º ano. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. In: Educação, Sociedade e Cultura, n.º 16, 2001, 45–62.

GASPARIN, J. N. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MARCHIORO, H.P.C. **Educação intercultural**: limites e possibilidades no trabalho docente. Artigo apresentado no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, e I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 7 a 10 de novembro de 2011.

MORAES, M. C. **A aula como expressão de convivência e transformação [online]**. Outubro, 2008. Disponível em: [http://www.tendencias21.net/ciclo/A-AULA-COMO-EXPRESSAO-DE-CONVIVENCIA-E-TRANSFORMACAO\\_a33.html](http://www.tendencias21.net/ciclo/A-AULA-COMO-EXPRESSAO-DE-CONVIVENCIA-E-TRANSFORMACAO_a33.html). Acesso em 31 de outubro de 2014.

PARAQUETT, M. **A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE**. In: SCHEYERL, D & SIQUEIRA, S. (eds). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições** 379–304. Salvador: EDUFBA, 2012.