

## MULTICULTURAS NA EJA: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DOS SUJEITOS GUIANENSES E VENEZUELANOS INSERIDOS NA EJA NAS ESCOLAS DE BOA VISTA – RR

Leidejane Machado Sá<sup>1</sup>; Sandra Vanessa da Silva Teixeira<sup>2</sup>

Universidade Federal de Roraima; [leidejane.sa@ufrr.br](mailto:leidejane.sa@ufrr.br); [sandra.teixeira@ufrr.br](mailto:sandra.teixeira@ufrr.br)

**Resumo:** Atualmente, os estudos amazônicos têm chamado a atenção de grande parte dos pesquisadores das ciências da natureza e também das ciências humanas, dado o seu caráter global e a importância que o tema vem ganhando, tanto pelas motivações ambientais como pelas sociais e culturais. A proposta aqui apresentada concentra-se justamente nestas últimas, considerando a dinâmica intercultural no estado de Roraima, pertencente à Amazônia Legal. Assim, tendo em vista a diversidade cultural no estado de Roraima, a investigação ora proposta teve como objeto de análise as manifestações culturais de estrangeiros guianenses e venezuelanos inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA nas escolas públicas de Boa Vista-RR. Como objetivo geral, a pesquisa se propôs a identificar, analisar e comparar as aproximações e/ou distanciamentos culturais desses grupos de estrangeiros, considerando o processo de transculturação. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou perceber as relações entre as manifestações culturais dos grupos selecionados e a modalidade EJA; analisar as manifestações culturais encontradas, a partir de conceitos como interculturalidade e identidade, à luz de Feuri (2001) e Hall (2006), respectivamente; comparar os pontos de encontro e/ou distanciamento das práticas culturais entre os grupos de informantes guianenses e venezuelanos. Este artigo apresenta parte de uma pesquisa maior e mais completa que analisou uma série de pontos relacionados à questão identitária, como a língua materna, língua portuguesa, línguas indígenas, entre outros. O recorte aqui apresentado se deterá, sobretudo, ao que foi investigado quanto às manifestações culturais relacionadas ao país de origem e ao país de residência dos entrevistados.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; língua; interculturalidade.

### Introdução

A atual realidade multicultural solicita novas relações sociais, políticas e educacionais. O fenômeno da globalização é o primeiro ponto a ser pensado quando se discute sobre o multiculturalismo, que é fruto das articulações entre o local e o global. Assim, atualmente, fala-se no termo “glocal”. E essa característica múltipla, em que elementos globais e locais se mesclam, é uma característica da escola também. Os processos migratórios são evidentemente intensos em Roraima e, no âmbito da educação, verifica-se que o fenômeno da migração resulta em um contexto multicultural, que vai desde os alunos, aos professores, gestores e à toda a comunidade escolar. Para Maher (2007),

O multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido à intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais não nos permitem mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas. Vai daí que, em nossos esforços para compreender as manifestações e os efeitos de diferenças culturais em sala de aula é preciso ter claro, em primeiro lugar, que alunos e professores não são autômatos, não agem, necessariamente ou

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima - UFRR. Professora de Língua Espanhola na educação básica, na rede pública de ensino.

<sup>2</sup> Especialista em Educação pela Universidade Estadual de Roraima - UERR

o tempo todo, de acordo com as convenções interacionais de sua cultura – as culturas propõem esquemas de significação, elas não são camisas de força. Além disso, a cultura não é só pensada, mas também vivida, as significações são continuamente avaliadas e transformadas pela ação humana. (MAHER, 2007, p. 88 e 89)

Nesse sentido e sem adentrar muito a questão de fatores da globalização, pode-se pensar na sala de aula como um espaço que favorece o intercâmbio cultural e que exige novos tratamentos também no sentido mesmo posto pela autora, de que as culturas não são estáticas, mas fluidas, móveis. Conforme Gadotti e Romão (2003),

Não se trata de negar o acesso à **cultura geral** elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. (GADOTTI; ROMÃO, 2003, p. 33, grifos do autor)

Com base nesta visão de mundo, a escola possui elementos potencializadores para que a troca de valores entre os sujeitos da aprendizagem se intensifique, pois além dos conhecimentos teóricos da cultura ocidental não indígena, são compartilhados conhecimentos da própria experiência entre diferentes grupos, nos segmentos da língua materna, arte e costumes, como hábitos alimentares e demais elementos culturais presentes nos grupos que estão efetivamente interagindo entre si. Gadotti e Romão (2003) também refletem sobre a postura da escola e do educador no que tange às salas de aulas cada vez mais heterogêneas. Para os autores, a educação no cenário multicultural

É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é também uma filosofia do diálogo. (GADOTTI; ROMÃO 2003, p. 33, grifo do autor)

Esse trecho nos instiga a pensar no currículo, cujas características ainda são monoculturais, isto é, parece não considerar a existência de outras culturas. De um modo geral, ainda há a prevalência de classes privilegiadas, cujas culturas e valores são realçados em detrimento das camadas “menos representativas” em termos culturais. Como pensar, pois, em uma sala de aula marcada pela heterogeneidade, pela diversidade cultural e linguística, sem considerar o envolvimento e a “integração” desses sujeitos de percursos culturais tão diferentes? Fala-se de integração aqui, no sentido de que os elementos culturais diversos devem fazer parte mesmo da produção de conhecimento, ou seja: o sujeito completo, com toda a sua bagagem, é compreendido e inserido no grupo, podendo efetivamente contribuir, participar e ver fazendo parte da aprendizagem a sua demanda cultural também, seja ela periférica ou dominante. Trata-se, pois, de alunos com diferentes histórias, famílias, expectativas, experiências e pensamentos compondo um mesmo ambiente, e cujas realidades devem ser problematizadas.

Diante desse contexto, esta pesquisa buscou identificar, analisar e comparar as aproximações e/ou distanciamentos culturais desses grupos de estudantes estrangeiros, considerando o processo de transculturação.

### **Metodologia**

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Boa Vista, estado de Roraima. A metodologia consistiu de pesquisa bibliográfica de material teórico/crítico e estudo de caso. A pesquisa teve caráter descritivo e, também, exploratório. A abordagem é predominantemente qualitativa e a análise dos dados se deu de maneira interpretativa. Durante a pesquisa são usados tanto dados absolutos como dados relativos, por meio de percentuais. Optou-se por usar os dados absolutos nas tabelas e os dados relativos do corpo do texto. Dessa forma, foram entrevistados 21 alunos estrangeiros matriculados em 9 escolas da rede pública estadual de ensino de Boa Vista-RR, sendo 8 venezuelanos e 13 guianenses. Participaram da pesquisa todos aqueles alunos da EJA que se autodeclararam guianenses ou venezuelanos e que se dispuseram a responder o questionário. As perguntas versaram sobre dados pessoais, como nacionalidade, tempo de residência fora do país de origem e dentro do Brasil (Roraima); sobre informações sobre a língua materna, a língua portuguesa e, quando aplicável, a língua indígena; sobre aspectos do período em que estudam na EJA, como relacionamento grupal, repetência escolar e língua estrangeira do curso; e, por fim, perguntas que abordam os aspectos culturais do aluno, tanto em relação às manifestações culturais referentes ao país de origem, como manifestações relacionadas ao Brasil. Os dados foram analisados a partir do suporte teórico apresentado no resumo deste trabalho.

### **Resultados e Discussão**

#### **Diálogos culturais: a interculturalidade em questão**

Este recorte trata especificamente das questões mais voltadas para as manifestações culturais referentes ao país de origem dos entrevistados, relacionadas à cultura e à tradição brasileira. Foram realizadas sete perguntas abertas relacionadas à cultura de um modo geral e duas fechadas especificamente sobre as tradições.

Ao serem perguntados sobre o que eles preservavam de sua cultura/tradição até os dias atuais, percebe-se que as respostas estão mais voltadas para as questões da alimentação, esporte, dança e música. Alguns apontam o vestuário e o culto familiar. 29% informou não praticar mais nada da sua cultura, enquanto que um informante venezuelano disse “*Tudo o que aprendi com o tempo em que vive lá!*”, ou seja, sua vida no Brasil continua “conectada” à Venezuela através de tudo o que o



constitui hoje. Esse mesmo informante, ao ser perguntado se considera importante continuar preservando suas tradições diz que sim e ao ser solicitado a justificar a resposta ele diz “*Porque, sem tradição não seria o mesmo*”. Para este informante, embora seu modo de vida tenha sido alterado como ele mesmo afirma, suas palavras mostram que a cultura do seu povo e a cultura brasileira, ambas o compõem e compõem sua vida.

Uma outra informante guianense diz preservar a dança do parixara, um dos costumes mais praticados pelos indígenas de um modo geral, e justifica dizendo ser importante preservar por fazer parte da cultura do seu povo. Segundo Bornheim (1978), “a palavra tradição vem do latim: *traditio*. O verbo é *tradire*, e significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para outra pessoa, ou de passar de uma geração a outra geração.” (BORNHEIM, 1978, p.18). Aqui, pode-se perceber um elo muito evidente entre memória e tradição, já que só se pode passar de uma geração a outra aquilo que ainda habita o presente por meio da memória. Bornheim segue dizendo que

(...) os dicionários referem a relação do verbo *tradire* com o conhecimento oral e escrito. Isso quer dizer que, através da tradição, algo é dito e o dito é entregue de geração a geração (BORNHEIM, 1978, p.18).

Aqui a oralidade aparece como elemento fundamental que transmite o que é lembrado e, assim, mantém ativas as tradições. Muitos transmitem os ensinamentos, a história do seu povo por meio da própria oralidade, mesmo habitando outro país.

Em seguida, pergunta-se se eles consideram importante continuar preservando suas tradições. Os resultados estão a seguir:

**Tabela 13:** Resultados obtidos quanto à importância de continuar preservando as tradições do seu povo.

Entrevistados	Respostas	
	Sim	Não
Alunos	15	3

Dos 21 entrevistados, 71% acreditam que seja importante continuar preservando as suas tradições, enquanto que 14% dizem não considerar importante e 14% não se manifestaram quanto ao item. Ao explicitar os porquês, constatou-se respostas muito variadas. Uma aluna venezuelana diz: “*Porque assim eu não me desligo do modo de lá*”. Para ela está claro que continuar preservando sua tradição representa um elo com seu país. O sentimento de nacionalidade tratado por Hall (2006) aparece muito claramente na maioria das falas. Seguem algumas: “*Pelo fato de serem tradições país materno*”, “*Porque minha família é bem acostumada nisso, e acho muito lindo*”, “*Minha custumi*”, “*Porque do meu origem*”, “*Porque trase muito coiaze importante para noss vida*”, “*Porque é nossa cultura*”, “*Por que me faz bem*”, “*Porque indentifica minha nacionalidade*”.

Uma aluna guianense que informou não cultivar mais suas tradições diz: *“Porque eu acredito em deus não em espíritos”*. Aqui, verifica-se claramente que a posição religiosa foi alterada profundamente. Vale ressaltar que essa informante é de origem indígena da etnia wapixana, para a qual os espíritos têm uma representatividade bastante acentuada, como para a maioria dos povos indígenas. Pode-se, então, falar em transculturação a partir do entendimento de que

(...) el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana acculturation, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación.. (ORTIZ, 1983, p.83)

O vocábulo transculturação não imprime a ideia de “perda” de um cultura que dá lugar à outra. Essa ideia é errônea. Trata-se do surgimento de novos fenômenos culturais a partir dos que já existem. Para outra informante, não é relevante continuar preservando traços culturais do seu país, pois para ela os elementos de sua própria origem cultural tornaram-se estranhos. Ela diz *“Por que e muito estranino”*. Vemos, pois, um distanciamento entre ela e seu país, a ponto de declarar estranho aquilo que inicialmente fazia parte da sua cultura. Podemos inferir aqui que esta informante assimilou profundamente novos elementos culturais, que por sua vez deram origem a outros e, portanto, algumas práticas culturais próprias de sua nação não tenham mais nenhum sentido para ela.

Partindo do entendimento de Bornheim (1978) de que tradição tem sua origem no verbo que em português significa entregar, passar algo adiante, foi feita a pergunta: Você transmite (ou transmitirá) suas tradições aos seus filhos e netos? O resultado mostrou que 43% considera importante, 19% não considera importante e 38% dos entrevistados não responderam à questão.

**Tabela 14:** Resultados obtidos quanto à tradição transmitida de uma geração para outra.

Entrevistados	Respostas	
	Sim	Não
Alunos	9	4

Ainda no âmbito da tradição, buscou-se verificar como as tradições e as manifestações culturais brasileiras são percebidas por esses estrangeiros. As respostas são diversas, mas na sua maioria são positivas e apontam o gosto pelas festas e pela música brasileira, dos quais 19% apontam as festas juninas como algo que mais lhes chama a atenção e que gostam de prestigiar. Alguns associaram os estilos das festas brasileiras à violência. Observou-se também que 29% dos informantes usaram a palavra “diferente” para expressar sua opinião sobre a cultura brasileira. Uma informante guianense diz *“Eles são diferentes do que a minha”* e uma Venezuela diz *“No começo foi um pouco exquísito*



*mas estou me acostumando*”. Ora, o verbo “acostumar” implica uma acomodação de novos elementos, implica um diálogo entre aquilo que já se preserva com aquilo que é novo. Todo esse jogo de relações culturais estabelecidos entre esses diferentes povos refletem um contexto de interculturalidade, definido por García Martínez como a “interrelação ativa e interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico” (2007, p. 86). Uma fala que também denota interculturalidade é de uma venezuelana que diz: “*São tradições legais. Aprendi muito aqui. Os brasileiros são muito família já nós não*”. Quando ela usa o verbo “aprender”, fica evidente que houve e há uma interação entre elementos de sua cultura com a cultura brasileira, principalmente porque ela emite uma comparação desses dois universos.

Ainda sobre as manifestações culturais brasileiras, perguntou-se se eles haviam incorporado alguma tradição brasileira à sua cultura e por quê? O resultado mostra que 81% dos informantes afirmaram que algum elemento da cultura brasileira está presente na sua vida de modo direto.

**Tabela 15:** Resultados obtidos quanto à incorporação de alguma tradição brasileira.

Entrevistados	Respostas	
	Sim	Não
Alunos	17	4

Percebe-se que a grande maioria diz ter hoje em seu modo de vida algo que é tipicamente brasileiro. Sobre as respostas que explicam ou complementam suas afirmações, novamente aparecem as festas juninas, o carnaval, a feijoada, os esportes, a religião e o hábito de ver telenovelas. O humor do brasileiro também aparece como na resposta de uma venezuelana que diz “*Porque os brasileiros são muito animados e eles me contagiam*”. Uma informante guianense diz “*Porque me sinto brasileira*”.

Entende-se que estamos diante de um cenário intercultural, pois culturas diferentes se relacionam, se envolvem, transitam umas entre as outras sem estabelecer limites. Novamente, trazemos como contraponto as reflexões de Ortiz, em que ele diz que “(…) en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos” (ORTIZ, 1983, p.83). Vemos acima citados vários elementos da cultura brasileira sendo resignificados por estrangeiros: o humor que contagia, as festas, os hábitos, a religião, etc.

Inversamente à questão anterior, foi perguntado se havia alguma tradição brasileira não cultivada por eles e o motivo dessa falta de afinidade. Em primeiro lugar aparece o carnaval com 43%. Os motivos são dois: a religião e a violência novamente. Boa parte deles diz que não participa do





carnaval porque são evangélicos; outros afirmam que nas festas em geral, mas principalmente no carnaval, há muita violência. Fica evidente que para esse grupo de informantes que compartilham dessa opinião, as festas e, sobretudo, o carnaval estão diretamente atrelados à ideia de violência urbana. Uma informante venezuelana diz “*Eu cultivo todas porque de certa forma eu sou brasileira*”. Essa fala é importante na medida em que nos permite pensar em que fatores são considerados para a afirmação “de certa forma eu sou brasileira”. Ser brasileira “também” para esta venezuelana representa laços fortes com o Brasil, seja em função da família, da afinidade com o lugar ou qualquer outra coisa: o fato é que ela participa da ideia de ser brasileira. Hall (2006), ao discutir sobre a identidade cultural, assinala que um povo, uma nação é “(...) algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas (...) participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2006, p. 49, grifo do autor). Esta nação brasileira constitui um sistema de representação para milhões de brasileiros e não-brasileiros, como para esta informante: ela se sente brasileira.

Caminhando para os últimos pontos de análise, voltamos a perguntar sobre o país de origem. Perguntou-se, então qual era o sentimento ao recordar do tempo em que viviam nos seus países. Grande parte aponta as lembranças, sobretudo, da infância. É oportuno trazer os escritos de Bosi (1995) e Bergson (1999) uma vez que suas considerações sobre a memória nos ajudam a perceber melhor o contexto das tradições. Para Bosi (1995), a memória é sempre um tempo presente. No âmbito da cultura, isso nos leva a crer que as práticas culturais de um povo que permanecem vivas na sua memória pertencem efetivamente ao presente em que vivem e, pois, não constituem o passado esquecido. Ora, se determinada comunidade é marcada por suas festas e danças peculiares, por exemplo, essa imagem é transmitida sempre a outras gerações, ocupando sempre um “lugar” no presente. Ao discutir as teorias de Bergson, Bosi (1995) enfatiza que a memória representa sempre uma relação do presente com o passado, e por isso ela está na raiz da identidade. Imagens do presente evocam as imagens do passado a todo o momento.

A saudade do país também aparece bastante, principalmente no que tange à família e amigos. Foram muitos os que deixaram a família e vieram em busca de trabalho, cheios de esperança, de crenças, de confiança de conquistar uma vida melhor. Aqueles, cujas famílias residem nas cidades que fazem fronteira, têm um contato maior, como diz uma informante venezuelana “*(...) todo ano vou pra lá dai da de mata a saudade*”; outros, cujas famílias moram em cidades mais distantes, declararam não ter visto nunca mais desde o dia em que saíram do país, principalmente em função das exigências legais para a permanência no Brasil.



Um informante guianense diz “*Eu ainda vivo muito no meu país*”. Embora ele more no Brasil há 5 anos e estude há 3 na EJA, ele considera que ainda vive em seu país, isto é, não saiu completamente de lá; ou ele viaja com frequência ou ele considera que ainda reside de fato no país onde nasceu. Aqui é importante ressaltar que a pergunta usa o verbo no passado “vivia” e o entrevistado faz questão de reforçar o mesmo verbo, no tempo presente (vivo), como se ele não quisesse abrir mão de viver lá, o que de certa forma implica uma tentativa de não lançar ao passado (como no verbo) a sua história com o seu país: quando se recorda de um tempo em algum lugar, significa que esse tempo já passou (no sentido cronológico mesmo) e que ficaram as recordações; mas ele deixa evidente que sua história com seu país está em um tempo presente.

Para outros, lembrar-se do seu país é sinônimo de tristeza, de dores, de lembranças dolorosas. Dois elementos apareceram nesse item: a morte de familiares que ficaram para trás e as dificuldades financeiras atreladas à falta de oportunidade de trabalho. E, por último, aparecem aqueles que dizem não sentir saudade e outros que dizem não sentir nada ao recordar do seu país. Verifica-se que, se por um lado, alguns entrevistados apontam o seu país como sua nação, o lugar de suas origens, sendo o Brasil “o diferente”, “o estranho”, por outro lado foi possível verificar, com isso, que o “outro lugar”, a “outra nação” para alguns dos estrangeiros guianenses e venezuelanos é justamente seu lugar de origem, isto é, suas raízes já se fixaram no país de destino (neste caso, o Brasil) de tal modo que esta passa a ser a sua terra, onde se sentem confortáveis, onde constituíram famílias, onde encontraram melhores condições de vida, é o país que lhes deu mais oportunidades. O sentimento de tristeza em relação à sua nação faz com que eles se desliguem das lembranças e do passado.

Por outro lado, se consideramos agora aqueles estrangeiros que nasceram no Brasil em região de fronteira, mas se reconhecem como venezuelanos e guianenses, observa-se que ocorre o contrário: para eles “a nação estrangeira” é o Brasil, tanto que eles só declaram a sua vinda para o Brasil quando saem efetivamente da área de fronteira e passam a residir em outros municípios do estado, em geral, a capital Boa Vista. Em outras palavras, embora tendo nascido no Brasil e ainda estejam “vivendo” no Brasil há muitos anos, somente quando deixam de residir em Bonfim e Pacaraima (municípios de fronteira) é que realmente eles consideram que saíram dos seus países para o Brasil. Também perguntou-se se eles usavam algum objeto que os identificasse como venezuelanos e guianenses e por qual motivo usavam ou não. Dos 21 alunos, 43% disseram usar algo que indicasse sua nacionalidade e 57% informou que não usa nenhum objeto dessa natureza. Alguns disseram que os objetos estão relacionados ao esporte, ao vestuário e acessórios. Um aluno diz apenas que o objeto que usa está relacionado ao seu avô. Das respostas, apresentam-se duas abaixo que mais



chamaram a atenção: A primeira: *“A razão e para que eu não me desligue da cultura de lá”* e a segunda: *“Por que me sinto eu to na me cidade”*. Ao usar um objeto típico de seu país, esses sujeitos revelam a todo o momento uma identidade fragmentada da qual fala Hall (2006), pois reivindicam suas origens e, ao mesmo tempo, incorporam novos elementos que também definem novas identidades. Feuri diz que *“cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes”* (FEURI, 2001, p.56). Essas histórias particulares estão impregnadas em cada indivíduo de modos diferentes. Verificou-se aí que há uma boa parcela de informantes que disseram não usar nada referente ao seu país. Isso revela que boa parte dos entrevistados não possui ou se esforça para não possuir mais vínculos *“diretos”* com sua nação de origem.

Por último foi perguntado sobre que outras coisas haviam mudado significativamente na vida deles em relação ao país de origem. Dos 21 informantes, 2 não se posicionaram nessa pergunta. O que apareceu em primeiro lugar foi a alimentação, um total de 53%. Em seguida, 32% dos entrevistados informaram que as mudanças estão relacionadas aos estudos, objetivos e alcances profissionais e 21% apontou o vestuário como principal mudança. No que se refere à alimentação, muitos usaram a palavra *“diferente”* para enfatizar essas mudanças; na fala de um aluno venezuelano aparece a palavra *“estranho”*: *“alimentação mudou em algumas coisas, no começo foi estranho”*. Novamente vemos um processo de adaptação; a interculturalidade também pressupõe esse sentimento de estranhamento apontado pelo próprio informante, que depois tende a ser substituído pela interação entre esses universos culturais.

Sobre a mudança com respeito aos estudos e objetivos profissionais, o acesso à educação é apontado por alguns; eles apontam também que no Brasil conseguiram realizar seus sonhos ou de ter uma profissão ou de ter melhores condições de vida, como na fala deste aluno guianense: *“Objetivos profissionais porque eu não alcaçava meus objetivos em meu país mais aqui sim em Brasil”*. Nesse aspecto, o Brasil aparece como a terra que lhes deu melhores oportunidades. A migração desses estrangeiros tem esse caráter social: deixar o país que não lhes deu grandes chances para sair em busca de uma nova terra, a qual muitos declaram como seu próprio lugar. Sobre o terceiro elemento de mudança mais apontado, o vestuário, a principal razão, segundo os informantes, se dá em função da religião. Muitos dizem ter alterado a maneira de vestir-se por serem evangélicos agora. Aqui, percebe-se uma cadeia de eventos: a mudança da religião, das crenças e uma conseqüente mudança no comportamento, no vestuário. Também no âmbito da religião está evidente o diálogo entre as culturas.



Outras falas de grande relevância mostram o processo de adaptação ao Brasil, como a de um jovem venezuelano: “*Mudou tudo, pois tive que me adaptar a tradição ou cultura brasileira!*”. Outra fala, de um venezuelano de 23 anos, expressa com clareza as mudanças em diversas áreas da sua vida, incluindo o idioma: “*Minha forma de pensar, novas culturas, um novo idioma, um novo aprendizagem etc...*”. Um guianense de 46 anos diz: “*Mudou tudo: alimentação, esporte agora é futebol; ganhei uma profissão (confeiteiro)*”. Por último, uma jovem venezuelana diz: “*O estudo por ser outra linguagem, e as pessoas diferente (no sentido) de amigos*”. O novo idioma aparece como um elemento de desafio para o estrangeiro, tanto no âmbito da escola como das relações interpessoais. Também há referência ao futebol como ícone do esporte no Brasil.

Toda essa discussão surge no ambiente da escola, mas não se trata somente das relações dentro dela. Percebemos aspectos de interculturalidade em diversas áreas da vida, seja profissional, familiar, espiritual, etc. Entende-se, no entanto, que a escola, por ser esse organismo que reúne essa gama de histórias e de experiências, pode atuar mais diretamente nessas relações, dando ênfase na diversidade como aspecto positivo e capaz de promover mudanças de pensamento no que se refere ao respeito, à valorização e à aceitação do diverso, do múltiplo, do heterogêneo. Feuri, falando sobre a interculturalidade no contexto da educação, diz

(...) assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FEURI, 2001, p. 49)

É nessa perspectiva de valorização das relações interculturais que se busca sempre pensar que esses cenários multiculturais ora apresentados representam espaços para a reflexão crítica, para o debate, para a geração de conhecimento e de respeito; o constante crescimento da diversidade cultural na sociedade pós-moderna retoma questões de naturezas diferentes, pois pensar na coexistência de índios, brancos, negros, mestiços e estrangeiros ajuda a desvendar muitos males sociais e que urgem ser diagnosticados e tratados. Pensar que povos tão diferentes e marcados por vivências tão ímpares são capazes de se adaptar e de recomeçar em uma terra estranha nos mostra a potencialidade da raça humana, e nos leva a pensar em nós mesmos como o restante da sociedade que ainda deve despir-se de velhos (pré)conceitos no que tange à riqueza cultural do nosso país Brasil.

### **Conclusões**

Tendo visitado, ao menos em parte, o cenário multicultural de Roraima no que se refere à presença de estrangeiros guianenses e venezuelanos, verificou-se que são muitas e novas as relações que se estabelecem quando do encontro de culturas tão singulares. Assim, constatou-se que os processos

culturais por que passam guianenses e venezuelanos em Roraima se assemelham sobremaneira. Embora muitos não compartilhem das mesmas opiniões, o que é muito natural, de um modo geral, entende-se que as mesmas questões e os mesmos conflitos parecem compor a paisagem de suas vidas. A identidade, a nacionalidade, o olhar sobre si mesmos, o olhar sobre o estrangeiro, sobre a fronteira, as percepções sobre a cultura brasileira, a representação da nação, tudo isso representa as mesmas lutas, enfrentadas cada uma a seu modo, mas enfrentadas por todos ou ao menos pela maioria deles.

Esses estrangeiros inseridos na EJA, na sua maioria indígenas, embora apresentem histórias de vida diferentes, opiniões muitas vezes divergentes entre si, se identificam uns com os outros, tendo em vista justamente o sentimento de pertencimento; seja em relação à nação de sua origem, seja quanto à nação que eles escolheram, o que prevalece é a sensação de igualdade de condições entre eles. As aproximações dessas vivências foram verificadas em dois sentidos distintos a partir dos depoimentos que revelam sentimentos embora opostos, como o amor à pátria ou a dor da lembrança do seu país, são ambos recorrentes entre esses povos migrantes.

Foi possível, portanto, comparar os pontos de encontro e distanciamento das práticas culturais entre os grupos de informantes guianenses e venezuelanos, a exemplo das diversas opiniões frente ao que tange à nacionalidade e à tradição.

Entende-se que discutir cultura de um modo geral é de extrema relevância para a sociedade. Pensar esses temas significa ir ao cerne de questões, que algumas vezes tendem a se tornar problemas, como a intolerância racial, por exemplo. Nesse sentido, embora esta não seja uma pesquisa de intervenção, pode-se pensar rapidamente em alguns pontos a serem refletidos como forma de recomendações e sugestões, especialmente acerca do comportamento educacional frente à presença de alunos estrangeiros na EJA. O primeiro deles é o currículo, entendendo que ele não é neutro e nem desprovido de intenções, mas um artefato social e cultural; como segundo ponto a ser pensado, sugere-se refletir a própria postura do docente no sentido mais simples do que a palavra intolerância pode significar, isto é, não há mais espaço num mundo globalizado para a intolerância, seja ela de gênero, de raça, etc.; e, por último, deve-se pensar sobre o discurso, sobre que discurso circula na escola e que discurso é disseminado pelos representantes do poder público e como isso reflete nesse aluno estrangeiro, indígena, fora da faixa etária, com baixa qualidade de vida (ou não), etc.

Finalmente, é importante dizer que esta é uma pesquisa que se insere numa temática bastante contemporânea e, portanto, as possibilidades de discussão sobre o tema abordado não se esgotam aqui, sendo importante ressaltar que essa reflexão abre para muitas outras abordagens afins.

## Referências

- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BORNHEIM, Gerd A. **Cultura brasileira: tradição / contradição**. RJ: Zahar / Funarte, 1987.
- BOSI, Ecléa. Memória-sonho e memória-trabalho. In: **Memória e Sociedade**. 4.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- CIDR. **Índios de Roraima: Makuxí, Taurepang, Ingarikó, Wapixana**. Coleção Histórico-Antropológica, n. 1. Diocese de Roraima, 1990.
- CIDR. **Índios e brancos em Roraima**. Coleção histórico-antropológica n. 2. Diocese de Roraima, 1990.
- COSTA E SOUZA, Jorge Manoel. Etnias Indígenas das savanas de Roraima: processo histórico de ocupação e manutenção ambiental. In: BARBOSA, R. I.; COSTA E SOUZA, J. M.; XAUD, H. A. M. (orgs.). **Savanas de Roraima: etnoecologia, biodiversidade e potencialidades ambientais**. Boa Vista: FEMACT, 2005.
- FEURI, R. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos Processos Educativos**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE. Rio de Janeiro, 2001.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- GARCÍA MARTINEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. **La interculturalidad. Desafío para la educación**. Madrid: Dykinson, 2007.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP e A, 2006.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Al. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ORTIZ, Fernando. **El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco**. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983: Del fenómeno de la "transculturación" y de su importancia en Cuba.
- ORTIZ, Graciele Raquel. *Heterogeneidade*. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- PIZARRO, Ana. **Amazonía: el río tiene voces**. Chile: FCE, 2009.
- REIS, Livia de Freitas. *Transculturação e Transculturação Narrativa*. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília: Brasília, 2004.
- VÓVIO, Cláudia Lemos. **Viver, aprender: educação de Jovens e Adultos (Livro 1)** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.