

O MULTICULTURALISMO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Prof. Ms. Wellington Marinho de Lira*

RESUMO

Nossa intenção com este artigo é chamar a atenção dos professores e educadores para a questão do Multiculturalismo em nossas salas de aula e mostrar como esse fator pode ser utilizado pelo professor como mais um instrumento na construção do conhecimento de seus alunos no ensino de línguas estrangeiras.

PALAVRAS CHAVE: Educação multicultural, multiculturalismo, ensino de línguas

ABSTRACT

The aim of this article is to get the attention of our school teachers regarding the issue of multiculturalism in their classrooms, also showing them that this fact can be used as an additional tool to help the students to strengthen their knowledge in the process of learning a foreign language.

KEY WORDS: Multicultural education, multiculturalism, language teaching.

INTRODUÇÃO

O trabalho que deu origem a este artigo foi realizado entre os anos de 2002 e 2004 com professores e alunos da rede oficial de ensino do grande Recife. Mostraremos aqui, apenas, uma pequena parte de um trabalho maior e mais profundo sobre a percepção do que é Pluralidade Cultural na ótica de professores e alunos das escolas pesquisadas. Por uma questão de organização e espaço, optamos por não mostrar os resultados da pesquisa em si, mas apenas trabalhar com a definição dos conceitos de Pluralidade Cultural, Multiculturalismo e Interculturalismo, já que esses conceitos são facilmente confundidos por alunos, professores e leitores em geral, que ainda não se familiarizaram com tais fenômenos. Queremos com este artigo, além de esclarecer estes conceitos, chamar a atenção do leitor e

* Professor de Lingüística e Língua Inglesa do CESVASF – Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco.

Belém do São Francisco – PE. Professor de Lingüística na Faculdade Sete de Setembro - Paulo Afonso – BA.

profissionais da área, para o fenômeno do multiculturalismo em nossas salas de aula e mostrar como esse fator pode ser um aliado do professor na construção do conhecimento de seus alunos no ensino de línguas.

O Brasil é um país com uma enorme diversidade cultural, fruto de influências européias, indígenas e africanas. Cerca de 56 etnias de imigrantes contribuem para a formação do povo brasileiro. Muitos chegaram aqui com suas línguas e culturas e se espalharam de norte a sul do país. Além desses imigrantes, devemos considerar as populações indígenas que, antes da imigração, aqui habitavam e foram massacradas ou absorvidas por outras culturas, muitas chegando a desaparecer totalmente e outras submetidas ao processo de aculturação, perdendo até a própria identidade lingüística - a língua materna ou primeira, o bem maior na manutenção e perpetuação de uma cultura.

Estima-se que cerca de 188 idiomas indígenas são falados no Brasil, porém são raras as escolas brasileiras que consideram uma língua indígena como disciplina curricular e muito pouco se fala sobre culturas indígenas dentro da escola e na sociedade. Em geral, o ensino-aprendizagem de um idioma indígena e sua cultura, fica restrito aos currículos escolares das escolas localizadas em áreas de reservas indígenas.

Da mesma forma, se dá a questão dos afro descendentes no Brasil. Sabemos que povos de diversas nações e etnias africanas foram arrancados de suas terras de origem e aqui trazidos para o trabalho escravo, forçados a conviverem juntos como se fossem um povo só. Apesar disso, conseguiu-se, através de luta e resistência, preservar um pouco dessa cultura.

Ainda hoje, no início deste século XXI, as escolas brasileiras não conseguem trabalhar com a merecida dignidade e o devido aprofundamento, a questão da diversidade cultural africana no Brasil. Por isso, deparamo-nos com o termo genérico “cultura afro-brasileira” para definir a influência e presença da cultura africana no Brasil. Isto ocorre, apesar de o Brasil ser considerado o país com a segunda maior população negra no mundo, e de 2002 ter sido declarado Ano Internacional de Combate ao Racismo, na Conferência Mundial sobre Racismo e Discriminação, em Durban, África do Sul, em 2001. Saliente-se que até o presente momento não existe um programa já implementado que seja voltado para o ensino das culturas e línguas africanas nas escolas por nós pesquisadas na cidade do Recife.

Geralmente a sociedade brasileira vê com distância e preconceito grande parte do que está relacionado às culturas negras e indígenas, não sendo assegurado a nós, brasileiros, o direito lingüístico de aprender algum idioma indígena ou africano em nossas escolas. Sabemos que muitos dos problemas comunicativos em sala de aula podem resultar de

conflitos internos entre os alunos de origens culturais diversas e do conflito entre alunos e a realidade externa, geralmente representada por professores e pela instituição escolar.

1. OS PCN E A PLURALIDADE CULTURAL

No final da década de 1990, o Governo Brasileiro, através de seu Ministério da Educação, preocupado com a qualidade de ensino nas escolas públicas do país, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento norteador do trabalho do professor. Com o lançamento desse conjunto de publicações, veio à tona uma série de discussões a respeito da qualidade de ensino, formação de um corpo docente mais capacitado a enfrentar os desafios diários em sala de aula e a elaboração de materiais didáticos como gramáticas, livros didáticos e manuais que sejam mais eficazes e mais próximos da realidade sócio-cultural do educando.

Assim, as questões fundamentais da transversalidade e da educação participativa devem ser tratadas como elementos primordiais para um ensino voltado ao meio ambiente do aluno.

Uma escola com uma abordagem participativa, que inclua as capacidades dos alunos e dirigindo-os para o próprio meio ambiente, constitui uma base para uma sociedade democrática, fundada no respeito a diversidades e às diferenças. Os PCN (da 1^a. a 8^a. séries) destacam o vínculo entre tolerância da diversidade e a abordagem participativa:

O tema da Pluralidade cultural implica, de maneira determinante, a temática da participação. De fato, a criação cultural se dá como obra coletiva, em que se compõem contribuições de muitos. Abrir a possibilidade de participação da criança no cotidiano da sala de aula de maneira ativa é colaborar para que compreenda a própria realidade, enquanto percebe e vivencia a possibilidade de transformar práticas. (1997, p. 97)

2. A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL

Os temas transversais são questões sociais, inseridas nos PCN, que têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que são intensamente vividos no cotidiano da sociedade. Os temas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

São temas considerados como de urgência social e que devem ser tratados com a mesma importância das áreas convencionais.

Os PCN (Vol.10) destacam, a “Pluralidade Cultural”, como um dos temas transversais no contexto mais amplo da globalização dos direitos humanos e da luta contra a injustiça social:

Os direitos humanos assumiram, gradativamente, a importância de tema global. Assim como a preservação do meio ambiente, os Direitos Humanos colocam-se como assunto de interesse de toda a humanidade. Se o planeta está ameaçado por políticas de desenvolvimento predatórias, da mesma maneira a miséria e a intolerância em seus diversos aspectos promovem no final do século a morte e a fome, a marginalidade extrema, migração em massa, desequilíbrios internos e, no limite, guerras entre grupos humanos que outrora conviveram em suposta harmonia. A violência em que pode resultar a disputa étnica, religiosa e social, quando a intolerância e o desequilíbrio são levados ao extremo, expressa-se em números: Sabe-se que 80% das guerras que ocorrem hoje derivam da intolerância étnica e religiosa em conflitos internos. (1997, p. 37)

A questão da “pluralidade cultural” nas duas edições dos PCN (1997 e 1998) para o Ensino Fundamental está diretamente ligada a várias áreas de conhecimento: fundamentos éticos, conhecimentos históricos e geográficos, conhecimentos psicológicos e pedagógicos, populacionais, jurídicos, sociológicos, linguagens e representações e conhecimentos antropológicos.

A transversalidade e a interdisciplinaridade deste tema parecem evidentes quando um professor prepara uma aula prática de língua inglesa que envolve elementos como cultura, história, geografia ou mesmo problemas sociais, levando seus alunos a refletirem sobre essa experiência prática. Esta é uma boa iniciativa, apesar de sabermos que o tratamento dado ao assunto para os diferentes ciclos do ensino fundamental, ainda não é muito explorado e pouco desenvolvido nos referidos volumes dos PCN.

De acordo com os PCN, tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade são fundamentadas na crítica de uma concepção de conhecimento

[...] que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez

que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. (1998, p. 29)

Convivem hoje no território nacional, diversas etnias indígenas, onde se fala 188 idiomas (ETHNOLOGUE, 1999), cada um desses povos com sua identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural. Juntando-se a essa situação, temos uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a forma de apreender o mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores e de projetos de vida.

Freqüentemente, porém, esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado. Na escola, onde a diversidade é visível naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural. No Recife, conhecida como a capital multicultural do Brasil, a coisa não é diferente, porém aqui encontramos em número maior os grupos de resistência à massificação cultural que é imposta de fora para dentro.

3. MULTICULTURALISMO

A existência de uma pluralidade de línguas no mundo implica também numa existência de uma pluralidade cultural. Muito além das listas e tipologias, constatamos que é o inter-relacionamento entre línguas e seus falantes que gera interesses e conflitos. De maneira semelhante acontece com as culturas: Como elas se unem, interpenetram e entram em conflito umas com as outras? De fato, sabendo da proximidade entre línguas e culturas, podemos dizer que falar a respeito de contato lingüístico e contato cultural, quase sempre é o mesmo que se falar sobre um sistema integrado, interagente. Um exemplo comum é encontrado onde os debates sobre a língua refletem ansiedades culturais mais amplas, ou seja, onde a língua é,

de fato, um pretexto visível e conveniente para mostrar interesses sociais mais abrangentes. Algumas políticas oficiais ou *de facto* que reconhecem mais de uma língua, são geralmente guiadas pela necessidade política e nem sempre indicam crenças filosóficas mais aprofundadas sobre o valor do multiculturalismo por si só. Da mesma forma, adaptações multiculturais podem surgir mais por causa de certas circunstâncias do que por um desejo sincero de celebrar a diversidade cultural.

Por outro lado, existe um forte sentimento de apoio ao pluralismo lingüístico e cultural; às vezes esses sentimentos são fortalecidos por causa da percepção moderna da ameaça da dominação de uma monocultura global. Mesmo com toda campanha em prol da globalização, existe um sentimento forte de preservação da cultura, principalmente entre os grupos minoritários, obrigando de uma certa forma os políticos e os governos a assumirem um posicionamento em favor dos mesmos. Isto foi o que ocorreu em 1992, quando o Parlamento da Comunidade Européia endossou um documento em favor das línguas minoritárias regionais, em que destaca claramente o termo interculturalismo. Isso mostra que, em sua essência, a Europa continua existindo apesar do federalismo continental representado pela União Européia, e que a diversidade é vista como um valor dentro dessa unidade.

Apesar de tudo, muitos problemas permanecem. Não basta criar-se legislação sobre diversidade cultural, em lugar de boas intenções apenas veiculadas na mídia. De qualquer forma, a criação dessas leis, já representa um certo avanço com relação à problemática tratada, no entanto muito ainda tem que ser feito para realmente proteger essas línguas regionais. Ainda assim, as pressões não oficiais, militando contra a continuidade cultural ainda deverão ser grandes por parte das ideologias dominantes. Também relacionado a esse assunto, se por um lado, há hoje dia um embasamento legal maior para a proteção das culturas, especialmente as que estão sob risco de desaparecimento, por outro lado, também existe o receio contínuo da fragmentação social, da diluição causada por uma política cívica comum, ou de uma força indesejável impondo uma determinada cultura, apoiada por grupos étnicos ou nacionalistas, como já aconteceu em um passado não muito distante.

Muitos dos problemas mencionados podem ser vistos mais claramente nos países que recebem imigrantes, especialmente os países do novo mundo, nos quais encontramos uma população de origem multiétnica e multicultural. Por outro lado, podemos também citar os países que reconhecem oficialmente o plurilingüismo como é o caso da Suíça, Bélgica e Singapura ou mesmo alguns países africanos e asiáticos, onde medidas foram tomadas para a acomodação pluralística de diferentes grupos e línguas, sem a necessidade de uma divisão com fronteiras.

A cidade do Recife é conhecida como a “capital multicultural do país” e recentemente a cidade de Olinda ganhou o título de “primeira capital brasileira da cultura”. Podemos dizer que juntas as duas cidades são responsáveis pela maior parte da produção cultural do Estado de Pernambuco. Nas escolas dessas cidades encontram-se alunos oriundos dos mais diversos lugares, como aqueles vindos de cidades do interior ou de outros estados e regiões, e, em alguns casos, até mesmo de outros países.

Nas escolas públicas, freqüentadas principalmente por alunos de baixa renda, podemos encontrar alunos de diferentes origens culturais tais como afro descendentes ou descendentes de indígenas ou de europeus todos compartilhando o mesmo espaço na escola, e boa parte deles compartilham neste espaço, seus problemas e experiências diárias de sobrevivência em bairros pobres ou mesmo em favelas. Dentro deste quadro, cria-se uma cultura urbana de sobrevivência (Calvet, 1994), onde pessoas de procedências diversas passam a conviver juntas em comunidade em busca de soluções para seus problemas, criando novos códigos e valores que são refletidos até na linguagem do dia-a-dia, criando-se assim novos códigos lingüísticos que poderão ser usados pelo grupo como uma forma de identificação.

4. INTERCULTURALISMO

O interculturalismo supõe uma livre inter-relação entre diferentes culturas. De acordo com Micheline Rey (1986)

O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um ‘mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas’. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação.

Segundo a mesma autora, o prefixo se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural. (Muñoz Sedano, 1997, p.119)

Com a globalização da economia mundial, as relações sociais estão se tornando, aos níveis econômico e político, cada vez mais transnacionais. E, na esfera cultural, pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontando suas diferenças. Nasce, daí, a necessidade de solidificar a defesa das identidades e do domínio étnico. Aparece, ao mesmo

instante, a necessidade de um grupo abrir-se e de iniciar um relacionamento recíproco com os outros. Surge, então, a possibilidade de um movimento de intercâmbio: os diferentes grupos e indivíduos articulam-se sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Este é o campo das *relações interculturais*.

A importância e a necessidade do estudo desta temática na área da educação e do ensino de línguas é notória no Brasil, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental no Brasil elegem a Pluralidade Cultural, como um dos temas curriculares transversais. Algumas iniciativas já tratam ou trataram da temática em projetos específicos e pontuais. Nesse contexto encontram-se alguns estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico. Mas muito pouco se discutiu sobre uma proposta educativa que leve em conta efetivamente a diversidade e complexidade cultural do Brasil. São raras as pesquisas que tratam da elaboração das identidades e das relações culturais entre crianças e adolescentes, em seu sentido amplo. Esta é a razão porque se encontra muita dificuldade na elaboração de propostas de trabalho pedagógico sobre este tema.

Entretanto, a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina. E é muito anterior ao atual movimento de valorização desta perspectiva. São várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de “cultura popular” – e que posteriormente vieram a ser denominados de “educação popular” – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

No Brasil, já no início da década de 60, junto com as grandes mobilizações camponesas e urbanas, apareceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), como a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, liderados por estudantes, intelectuais, movimentos ligados à igreja, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura.

Com o Golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 70. Surgiram os movimentos de

base, alicerçados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais.

Apareceram novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade).

É nesta perspectiva da diversidade e das relações culturais levantadas nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil. E é a partir deste ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural.

5. DIFERENÇAS ENTRE MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo (Scherer-Warren, in FLEURI 1998, p. 31-32).

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilhem, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuguie as minorias culturais.

De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, nas práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

O debate sobre as relações multiculturais e interculturais na educação é bastante recente no Brasil. Inicia-se sob o estímulo de estudos que vêm se elaborando na Europa e na América do Norte. Trata-se de um debate complexo, em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas. Por isso, ao entrar nesse debate, consideramos importante explicitar as diferentes perspectivas teóricas e as motivações políticas que entram em jogo. E, de modo particular, manter o foco sobre a especificidade das relações culturais em nosso contexto brasileiro, especificamente na cidade do Recife, considerada a capital multicultural do país, e seus efeitos e conseqüências na formação educacional dos alunos do ensino fundamental em nossas escolas, especialmente na aquisição de uma língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que vimos, acreditamos que nossos alunos do ensino fundamental e médio estão expostos a uma forte carga multicultural que trazem consigo de casa e da comunidade onde vivem. Essas heranças culturais são refletidas na linguagem cotidiana, especialmente em momentos de informalidade. É comum escutar palavras como: *PEBA* (que significa ‘comum’ em tupi) para designar algo sem valor; *LELÊ* (que significa intriga e discussão no quicongo) para designar confusão, briga; ou mesmo expressões como: “*TALIGADO?*” (significando “está entendendo?”), “*VALEU, DOIDO*” (significando “Obrigado amigo”) ou “*MASSA*” (“Muito bom”) que têm origem na linguagem de rua e muitas vezes são trazidas para a escola, sendo incorporada ao uso dos jovens, muitas vezes até mesmo no meio universitário. Para se adequar a essa realidade o professor tem que entender o ambiente cultural de onde provém o aluno. Para isso, deve preparar-se e adaptar os conteúdos das aulas para que estes sejam mais próximos da realidade cotidiana do aluno.

Sabemos que este não é um fenômeno local. Fatos semelhantes ocorrem em diversas

partes do mundo. Neste ponto, o ensino de línguas estrangeiras pode ajudar o aluno a entender esses fenômenos não como um fato isolado, mas através do estudo de uma outra sociedade distante com língua e cultura distintas, este aluno pode entender um pouco melhor sobre si e a realidade onde se encontra inserido, conforme sugerem os PCN de Língua Estrangeira.

Os efeitos das novas diretrizes dos PCN, no que se refere ao tema transversal “pluralidade cultural”, serão sentidos pelos alunos somente depois de entendidas e processadas pelos professores. Caso os PCN influenciem os professores, estes podem mudar de atitude perante a sala de aula, colocando em prática essas novas diretrizes. Uma vez ocorrendo essa mudança, os alunos serão em seguida beneficiados por ela. Contudo, sabemos que esse não é um caminho fácil a ser percorrido. A mudança de atitude não ocorre do dia para a noite, mas faz parte de um processo de transformação interna por que passa o professor para, a partir daí, reformular suas estratégias de ensino e oferecer o “novo” aos seus alunos. É necessário que o professor compreenda o ambiente sócio-cultural em que o aluno está inserido, reconhecendo seus direitos como aprendiz de uma segunda língua, procurando adaptar o conteúdo das aulas para assuntos e conveniências que possam ser do interesse dos alunos. Para isso, é necessário haver uma empatia do professor para com seus alunos e uma maior interação em sala de aula. A interação professor / aluno / professor é de importância fundamental no ensino / aprendizagem de línguas, pois sem ela o ensino seria abordado de uma forma unilateral e verticalizada, nem sempre respeitando os direitos e os anseios dos alunos. Está ligada diretamente à forma como o professor percebe o aluno e para isso se faz necessário compreender esse aluno como um ser holístico, levar em conta sua condição de criatura cognitiva, sociolingüística e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. (1^a. a 4^a. séries) Vol. 1 a vol. 10. Brasília (MEC/SEF), 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Línguas Estrangeiras (5^a. a 8^a. séries). Brasília (MEC/SEF), 1998.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Temas Transversais (5^a. a 8^a. séries). Brasília (MEC/SEF), 1998.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Médio. Vol 1 a vol. 4. Brasília (MEC/SEMT), 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine**. Paris: Editions Payot & Rivages, 1997.

COX, Maria Inês, PETERSON Ana. **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. New York and Melbourne: Press syndicate of the University of Cambridge, 1987.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EDWARDS, John. **Multilingualism**. London and New York, Routledge, 1994.

ETHNOLOGUE. **Línguas do Brasil**. Website com um mapa das principais línguas indígenas faladas no Brasil. Catálogo de 1999. Disponível em: <www.ethnologue.com>. Acesso em: Maio de 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias, org. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

GOMES DE MATOS, Francisco **Comunicar para o bem. Rumo à paz Comunicativa**. São Paulo: Editora Ave Maria, 2002.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

KRASHEN, Stephen D. **Principles in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – um conceito antropológico**. 11.^a ed. Rio de Janeiro. Zahar Editor, 1996.

MUÑOZ SEDANO, A. *Educación Intercultural: teoria y practica*. Madrid: Edit. Escuela Española, 1997.

PRINZ, Manfred. **Analphabetismus und Erwachsenenbildung** – ein Nord-Süd problem? Frankfurt. P. 39 – 48, 1993

STEVICK, Earl. **Humanism in Language Teaching**. East Kilbride, Scotland: Oxford University Press., 1990.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEINREICH, Uriel **Languages in Contact**. Findings and Problems. The Hague: Mouton & Co. N.V. Publishers, 1974.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psychology for English teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: C.U.P., 1997.