

RELAÇÕES MULTICULTURAIS EM A PRINCESINHA DO TOCANTINS E ÉIRE, A ILHA ESMERALDA

MULTICULTURAL RELATIONS IN TOCANTINS' LITTLE PRINCESS AND ÉIRE, THE GREEN ISLAND

Naiana Siqueira Galvão¹

RESUMO

O multiculturalismo se constitui na perspectiva de envolver e compreender as diferenças no seio da diversidade cultural que se perpassa a sociedade pós-moderna. Mediante essa temática, o presente trabalho propõe trazer reflexões acerca dos conceitos de cultura e multiculturalismo engendrados no currículo da educação infantil como caráter emancipatório, capaz de reconhecer o 'eu' no 'outro'. No decorrer do levantamento da pesquisa bibliográfica foi observado que 'diferenças' culturais podem implicar significativamente na constituição e formação sociocultural das crianças colinenses que utilizam as aulas de língua inglesa, ministradas por voluntários irlandeses, como espécie de "ponte" em que há os (inter) cruzamentos dos saberes linguísticos da LI e dos saberes das vivências dos voluntários na língua portuguesa.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Língua Inglesa. Educação Infantil. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Multiculturalism is constituted with a view to engage and understanding the differences within the cultural diversity that permeates postmodern society. Through this theme, this paper proposes to bring reflections about the concepts of culture and multiculturalism engendered in early childhood education curriculum as an emancipatory character, able to recognize the 'I' in 'other'. During the survey it was observed that cultural 'differences' may imply significantly in the constitution and socio-cultural background of colinenses children who use the English language classes, taught by Irish volunteers, as a kind of "bridge" where there are (inter) crosses the linguistic knowledge of LI and knowledge of the experiences of volunteers in Portuguese language.

Keywords: Multiculturalism. English Language. Childhood Education. Portuguese Language.

¹ Mestranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* universitário de Araguaína. E-mail: anaiangalvao@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O município de Colinas do Tocantins abrange a área de 843.840 km², localizada na região norte do Estado, a 274 km da capital, Palmas, com população estimada de 30.879 habitantes.

Mesmo sendo um pequeno município com discreto desenvolvimento político econômico, vem se destacando em relação a outros pequenos municípios dos rincões tocantinense quanto ao desenvolvimento da cultura.

De localização geográfica privilegiada, por estar situado as margens da BR 153, esta cidade oferece acessibilidade e mobilidade tanto para seus habitantes e imigrantes da região. Dessa forma, a cultura de Colinas pode ser considerada bastante heterogênea por haver festas típicas a exemplo dos festejos de São Sebastião, Nossa Senhora da Aparecida, Folia de Reis, comemoração do dia do evangélico, vaquejada, cativa, e festivais de música popular, sacra, modas de violas e desafio de sanfoneiros.

Provavelmente, o leitor estará questionando no que realmente essas informações trazem de relevante para este artigo. Não serão estas festas religiosas comuns à cultura do estado do Tocantins como um todo? No que estas festas locais ocasionam de “diferente” para as pessoas deste município?

É neste ponto de indagação que iniciarão as reflexões acerca da temática cultural focando aspectos do multiculturalismo existente na comunidade colinense e suas influências na formação do povo local.

Mas, afinal, que fator é esse? O que está aos poucos se agregando nesta população?

A Paróquia de São Sebastião, situada no bairro Novo Planalto, a cerca de duas décadas vem sendo responsável por fomentar o processo heterógeno e cultural nos ideais colinenses. Todavia, o leitor permanecerá na incógnita: como isso é factível?

A retro mencionada paróquia é gerida por um pároco irlandês, natural de Ballina, a maior cidade do condado de Mayo na República da Irlanda. E um dos programas que esta igreja instiga é a vinda de missionários irlandeses para o município de Colinas do Tocantins, no intuito de contribuírem com atividades sociais para a população local.

É pertinente mencionar que uma escola técnica profissionalizante foi construída pela iniciativa desses missionários, bem como cooperação dos governos brasileiro e irlandês. A escola é referência na cidade por oportunizar cursos técnicos- profissionalizante e de capacitação à população. Os voluntários se dedicam a ministrarem aulas de língua Inglesa à

comunidade carente, creches e programas de políticas públicas, o que neste âmbito, favorecem comunidades circunvizinhas.

Em virtude da dimensão e complexidade inerente a temática do trabalho, como referencial teórico para sustentar as reflexões, baseamo-nos em autores como: Kramsch (1998), Bhabha (1998), Gomes (2010), Byram (1989), Bosi (1992), Hall (1993), Canen (2000), Bakhtin (2000) entre outros citados ao longo da pesquisa.

O artigo está ordenado em quatro seções, a saber: a primeira seção corresponde aos conceitos de cultura e língua e suas (inter) relações na formação do caráter sociocultural do ser humano. Na seção seguinte, abordará o multiculturalismo nas gerências curriculares, os PCN's e suas reconfigurações na (re) construção de políticas educacionais.

No terceiro momento da discussão é colocado em evidência os 'entre lugares' e suas fronteiras no que confere o etnocentrismo e o relativismo cultural quando o 'eu' e o 'outro' se encontram, ademais na quarta seção há tentativas de se mobilizarem 'as palavras finais', entretanto, é notório que este assunto se perfaz com tamanha magnitude que muito ainda há para ser galgado, sendo assim, almeja-se corroborar por maiores discussões futuras.

2 CULTURA E LÍNGUA: UM DIÁLOGO PERTINENTE

A linguagem faz parte da comunicação que reproduz a sua praticidade social. Não há meios de limitar uma a outra, ou seja, colocadas como sistemas isolados (língua e cultura) não seria possível existir o produto social inerente a vida humana.

As instituições de pensamento humano são produzidas pela língua sistematizadas pela cultura, ambas são responsáveis pelos processos dinâmicos e metamórficos do homem. Sarmiento (2004, p.5) *apud* Giddens (1996, p.58) define que “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”.

Refletindo sobre os valores, as normas, as regras, os conselhos que certos modos acabam sendo definidos pela sociedade como forma de se estabelecer um norte, um direcionamento para auxiliar na conduta dos integrantes do grupo e até os próprios bens materiais são incorporados nesta perspectiva de organização e direcionamento cultural. Bosi (1992, p.16) explica que:

[...] Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social [...] cultura supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro.

É evidente que a propagação, a resistência e o 'culto' a cultura de um determinado grupo permeará pela frequência e uso da linguagem, sendo assim, ambas se tornam (inter) dependentes nos emaranhados e a questão nodal que interseccionam uma a outra. Elas são as marcas expressivas, simbólicas e sociais de um grupo. A identificação é representada não apenas pela língua que é falada, mas também pelo seu modo de disposição cultural. Neste sentido Kramsch (1998, p. 65).

É amplamente aceito que há uma conexão natural entre a língua falada por membros de um grupo social e a identidade daquele grupo, através de seu sotaque, vocabulário e padrões de discurso, os falantes se identificam e são identificados como membros dessa ou daquela comunidade de fala e discurso.

No ato de identificar pessoas de uma determinada nacionalidade, a língua e a cultura emanam imbricadamente no contexto de comunicação capaz de reproduzir os valores, ideais e costumes denominando a organização constituinte do grupo vigente. É relevante ressaltar que de acordo com Haupt e Vieira (2013, p. 87) cultura é tido como

[...] conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, as artes, as leis, os comportamentos, qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística.

Como Vigotski (2003) declara que o conhecimento e o pensamento é ordenado, formado e construído socialmente, é oportuno conduzir essas reflexões para as propostas da Educação Infantil, pois é nesta base que as concepções e os valores culturais, estruturas semânticas e gramaticais da língua, seja ela qualquer que for, além da preparação do indivíduo para o mundo no auge da globalização, são enfatizados na óptica de construção em qualidade e cidadania.

Vigotski (2003) é uma das principais referências ao relacionar a aquisição da linguagem por meio da interação entre ambiente e sujeito. Esta relação é conhecida como sócio interacionista, e ocorre nas experiências de convívio que o sujeito passa a estabelecer em vida na sociedade, o que contribuem para momentos de trocas/intercâmbios proporcionando o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quando envolve a aprendizagem de língua estrangeira faz jus trazer situações que exemplifiquem contextos sociais e culturais. Como as crianças atualmente integram a composição de uma sociedade globalizada, oferecer a elas elementos contextualizados ao ensino de língua acarretarão por promoverem, além de competências linguísticas, a constituição do caráter crítico e reflexivo.

Desse modo, a escola deve buscar mecanismos que tratem a sua efetiva função organizacional ampliando e inserindo em seus planejamentos práticas que sistematizem essas questões tão relevantes no seu currículo. Entende-se que ensinar não é apenas tratar de compactar/'encaixotar' conteúdos programáticos, mas, envolver certos tipos de valores, saberes e experiências pertinentes aos contextos socioculturais dessas crianças.

3 O MULTICULTURALISMO E OS PCN'S: A (RE) CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A escola é ainda o espaço destinado a promover os diversos tipos de saberes, concepções, atitudes e práticas advindas de vários prismas compostos por discentes e docentes. Sendo esta concebida pelas constantes e variáveis identidades híbridas, justamente pela diversidade cultural que a integra, pensá-la como um ambiente favorável para articular em seu currículo o caráter multicultural é envolver-se com a construção de políticas públicas no âmbito educacional. Conforme Gomes (2010, p. 208):

Quanto a diversidade cultural e o multiculturalismo estabelece ser um processo de homogeneização cultural, isto é, de integração entre sociedade que resultaram em aculturação e assimilação de culturas, o que é realizado pela adoção de usos e costumes entre culturas diferentes.

Esse dinamismo latente no processo de assimilação das culturas desencadeia o que CANEN (2002) aborda no que confere ao posicionamento crítico que o multiculturalismo é tensionado a postular, pois, esta corrente provém de bases consolidadas as visões pós-modernas e pós-modernas. O multiculturalismo indica o desafio de ir além dos preconceitos, da busca pela auto identificação porque as confluências desse emaranhado incorporam-se nas construções dos discursos, da própria linguagem. De acordo com Canen (2000, p. 94)

O multiculturalismo busca 'descolonizar' os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc.

Impulsionados pelos movimentos das diversidades culturais nas esferas sociais é conivente discutir esse processo nas conjecturas curriculares da educação básica infantil. Sabe-se, que, o estudo do multiculturalismo nas gerências curriculares contribui sistematicamente na elaboração de alternativas e estratégias curriculares e didáticas, no intuito de, reconhecer e entender a diversidade cultural como a parte e o todo dos seres que compõem esse espaço.

Na educação infantil a criança desde suas primeiras vivências no ambiente escolar deve se integrar as diversas formas culturais que a sociedade contemporânea vem diariamente (re) construindo. Durante suas prematuras experiências com o “outro”, a criança imersa em atividades voltadas para os sujeitos que vivem nessa sociedade vista sob o prisma plural, gerada por diferentes formas de contextos culturais, lhe proporcionará mecanismo auto cognitivos tornando a capaz de refletir sociocultural mente desde os primeiros anos na escola.

Nesta perspectiva, o currículo não deve ser visto como um método de dominação ou algo totalmente pragmático e hegemônico no qual o poder e a opressão sejam as ditadoras de ideologias que carregam os remanescentes ímpetos estruturalistas da educação. É neste embate ideológico que se faz pertinente as considerações de novos sujeitos históricos, é a (re) construção da identidade configurada nos entre lugares, em ver o “outro”, um novo processo, novas transições e é com esta forma pensante que as temáticas transversais vão remetendo as necessidades de relações interpessoais apoiadas em princípios éticos e democráticos engendrando uma política social e cidadã.

[...]”esta no além”, é habitar um espaço intermediário, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas resistir, “no além”, é ainda, como demonstrei, ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural. (BHABHA, 1998, p.27)

Logo, o além pode ser comparado com o que há por vir no “novo”, nas novas ideologias e sujeitos históricos e pensando nesta vertente de um tempo visionário, torna-se imprescindível mencionar que as questões culturais dispostas nos PCN’s através da temática transversal nomeada de pluralidade cultural perfaça as propostas curriculares de ensino na educação infantil. A escola usufruindo dos temas transversais e interdisciplinares conduzem na fundamentação de uma concepção crítica do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 97) abordam que:

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.

De acordo com a Resolução nº.01/99 da CEB, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) e no artigo 3º concernente as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) Princípio éticos da autonomia, da reponsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Com base no excerto retro mencionado compete ao docente instigar nos discentes o que Bakhtin (2000) postula quanto ao papel do eu olhar o outro e a forma que este passa a ser reconhecido e respeitado por suas diferenças. É através das relações de aproximação que as duas faces, a do eu e a outro, são colocadas de frente que tendo em vista o respeito como a conduta ética mínima, passamos a cambiar entre um e outro, entre eu ser e o que o outro é. Ou seja, Bakhtin (2000, p. 37;45) expõe que:

[...] na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realizar-se sempre nas categorias de nossa própria vida. [...] devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois de volta ao meu lugar.

Como o multiculturalismo crítico pontuado por Hall (2003) desdobra nos questionamentos concernentes a origem das diferenças, a crítica da exclusão social e política assim como a capacidade de lhe lidar com as distinções nas formas de hierarquias presentes na sociedade contemporânea, esta conduta corresponde ao empoderamento dos movimentos de resistência e até mesmo 'rebeliões' dos dominados.

Tendo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil como fundamentos que norteiam as propostas das unidades de ensino da educação infantil e trazem à baila asserções na perspectiva multicultural, é cada vez mais perceptível as oportunidades de desenvolver o trabalho no compromisso de envolver as crianças nessas proposições que geram a humanização. Os instantes de trocas, conversas, interações, assimilações e até mesmo

o modo de ver o outro, no estranho e voltar para si, conduz e incentiva a formação desses futuros cidadãos conscientes da diversidade cultural que os cercam contribuindo para a neutralização do racismo, preconceito e discriminação.

Percebe-se que as perspectivas multiculturais estão presentes fundamentando a organização social do ensino brasileiro. Estes princípios rompem as fronteiras e se (re) constroem moldando o pensamento lógico, racional, empírico e popular da sociedade. Assim, compreende-se que na escola, na qual vários saberes, sociais e culturais serão compartilhados e contemplarão o espaço multicultural proporciona a inclusão de trocas de distintos saberes e vivências administrados pelos docentes por meio de atividades que integram as proposições do multiculturalismo.

4 IF YOU DON'T KNOW WHERE TO GO, I KNOW YOU BETTER GO: CRIANÇAS COLINENSES E AS IRLANDESAS VOLUNTÁRIAS

A cerca de duas décadas a Paróquia São Sebastião vem desenvolvendo trabalhos missionários, as chamadas missões, no município de Colinas do Tocantins. A igreja que provém das bases do regimento apostólico-romano desempenha através desses missionários, além das tentativas de propagação do catolicismo, atividades sociais envolvendo preferencialmente os bairros periféricos e comunidades circunvizinhas.

E como ocorre os processos e organizações dessas missões? Primeiramente, nas igrejas católicas da Irlanda é divulgado um folheto explicando a necessidade de missionários no interior do estado do Tocantins, neste caso, na cidade de Colinas. Após, entrevistas formais e informais feitas para avaliar o perfil do candidato, o bispo regente irlandês autoriza o envio do referido candidato a exercer seu papel de missionário no município por cerca de dez (10) meses.

Os homens, ou seja, os missionários auxiliam o pároco local a desempenharem atividades sociais, religiosas e prestam assistência, dependendo da formação profissional desses irlandeses, na escola São José. As missionárias acabam se responsabilizando, além do auxílio nas liturgias, pelas atividades pedagógicas envolvendo o ensino de língua inglesa na creche do bairro São João e o programa PETI.

De acordo com Kostoulas (2011:13) em seu artigo, *Developing multiculturalism awareness through english: Reflections on culture and multiculturalism*, o autor destaca que a inserção da cultura nas aulas de língua inglesa pode trazer aos aprendizes uma diversidade de

assuntos que estimulem sua vida social e os conscientizam para sua resistência de identidade e interação social com base nos *cultural backgrounds*.

O que para muitos poderia parecer uma grande barreira, a presença do “outro” na “minha” cidade, no “meu” território, abre as portas para essas outras vozes, é o que permite ligar ao pensamento de Bhabha (1998) “a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (p.25). Quando o olhar do “outro” se sobressai no “eu”, é como o outro se tornasse espelho, o reflexo do eu com imagens talvez um pouco distorcidas devido ao estranhamento, mas é ‘graças’ a essa forma estranha de ver o outro que se contempla o raciocínio pós-moderno pincelado por movimentos dissonantes que o ‘eu’ é estabelecido em sua gênese.

Torna-se significativo lembrar que a Irlanda sobreviveu a diversos ataques dos ingleses quando era um país-colônia, sua diáspora aos Estados Unidos foi das formas de sobrevivência no período de 'An Gorta Mór ou *The great famine*' por volta dos anos 1845 - 1849. São por esses e diversos outros combates que o povo irlandês carrega como princípio de sua tradição as bases celtas dos valores atribuídos ao amor, a lealdade e a amizade do outro (*claddagh fáinne*).

Sabe-se que o relativismo cultural não categoriza culturas em tipologias, nem opera patamares de juízos. Como a própria corrente de estudos críticos pós-colonial sugere uma equivalência entre elas, ou seja, as culturas são compostas de variantes que se metamorfoseiam sincronicamente e diacronicamente. (CANEN, 2000).

Após realizada as sondagens no bairro local, as irlandesas se comprometem, juntamente com a equipe da creche e do programa PETI, a estabelecerem objetivos e estratégias de ensino de língua inglesa e a inserção da L.I conforme contexto sócio cultural dos participantes. É neste instante de articulação de ideias e propostas que ocorrem as interações multiculturais nessas instituições escolares.

O relativismo cultural propõe o relacionamento entre culturas, na ideologia que o ‘eu’ deve aprender com o outro, valorizar suas nuances e suas diferenças. Construir nossas 'diferenças dentro das diferenças' como alega Sousa Santos (2001) é o caminho para entender que a partir do momento que nascemos já somos nomeados sujeitos dessa sociedade que não possui o caráter homogêneo, mas é carregada do hibridismo social, identitário, racial e étnico.

Nas palavras de Byram (1989, p.51) a língua ‘deveria ser usada como um meio, não para resolver problemas, mas para ensinar e aprender sobre o povo (...)’. É neste momento de interação e assimilação mútua que as voluntárias estreitam as relações interculturais, elas

contribuem não apenas no ensino de língua, porém, elas auxiliam essas crianças na formação de uma educação multicultural.

As atividades são baseadas em músicas locais na versão em língua inglesa, poemas e parlendas nacionais transpostas para o inglês. Quando se iniciam essas propostas, as missionárias inserem além do *input* auditivo, *input* visual por meio de *flashcards*. Assim, os alunos ao mesmo tempo, que, acompanham a fala, são estimulados por figuras, fotos e desenhos que representam a concretização do signo linguístico.

Nas aulas do programa PETI, as propostas são semelhantes e são acrescentadas pequenas rodas de discussão com relação aos elementos de cultura. É evidente que os alunos desse programa, devido uma maturação pela própria idade, são expostos a abordagem de questões que envolvem diferenças e semelhanças culturais. Eles não são obrigados a se expressarem em língua inglesa, todavia, muitos deles o fazem diante da motivação que os move, e ela é diversa.

Muitos desses alunos compreenderam que aulas de inglês tanto da escola (regime regular) quanto as do próprio programa missionário poderiam auxiliar criticamente e ampliar suas reflexões de 'lerem o mundo'. Estes alunos foram estimulados a conhecerem formas de interpretar o outro, seja pelas letras de música estrangeira, pelas trocas de experiências em conversas informais, os famosos bate-papos, compreender a linguagem escrita nos jogos online em rede, tecer em redes sociais e também de tentarem descobrir o que as professoras-missionárias falavam entre si durante alguns minutos nas aulas do programa.

Alguns participantes cochichavam entre si sobre o assunto das atividades ou qual era a proposta para aquele momento. Sem saberem, ou seja, de maneira inconsciente já estavam a entender o outro, na língua do outro e conseguiram perceber semelhanças de alguns vocábulos na sua própria língua materna com a língua estrangeira, o inglês.

Nas concepções de Candau (2005, p.35) é evidente que a 'perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o dialogo entre os diferentes grupos sociais e culturais'. É diante da oportunidade de se estabelecer a aproximação do 'eu' e do 'outro' que é possível ver no 'outro' a semelhança porque ambos são seres humanos movidos por uma língua e uma cultura que regem a competência sócia cognitiva e afetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inseridos em uma sociedade que carrega em seu seio a hibridização de seus componentes, percebemos que somos vistos ou identificados por marcadores sociais e identitário. As concepções do multiculturalismo certificam essas diversidades formadas por grupos de pessoas e suas minorias como: negros, índios, brancos, ocidentais, homossexuais, mulheres, enfim, que contemplam esse contexto social.

O desafio aqui se constrói nos pontos de articulação que a escola e a sociedade deve encontrar e reinterpretar as culturas presentes nessas esferas institucionais. Em busca de um currículo culturalmente inclusivo capaz de estabelecer interações, diálogos por meios das diferenças que a partir do momento em que o 'eu' se colocar/ ir ao encontro do/no 'outro' este estranhamento passa a ser neutralizado, assim como, as discriminações, os estereótipos e os preconceitos. Canen (2000, p.101) discorre quanto ao desafio que:

Sínteses criativas a partir de olhares plurais só tem a contribuir na construção de alternativas educacionais propiciadoras da formação de gerações abertas à diversidade cultural.

Ao falar de diversidade e diferença um emaranhado infinito de saberes, vivências, conhecimento e experiências compartilhadas coletivamente e individualmente serão agregados aos sujeitos dessa comunidade. É notório que estes diálogos serão os mecanismos de propagação da socialização dessas múltiplas identidades entre os povos.

Logo, o multiculturalismo é o 'ser' responsável por impulsionar o discurso da desconstrução, ou seja, juntamente com o relativismo cultural ambos envolvem, sob uma perspectiva crítico pós-colonial, valores étnicos, humanos de preservação da vida e sua relação mutual de existência do outro.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural/ orientação sexual. Secretária de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª Edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2000.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BYRAM, M. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

CANAU, V.M. (Org.) **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

CANEN, A (2000). Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, Dezembro de 2000, p.135-149.

GOMES, Mércio Pereira. O futuro da Antropologia. In:____. **Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura**. São Paulo: Contexto, 2010.

HALL, J. K. (1993) The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. **Applied Linguistics**, vol.14,nº2. Oxford University Press, 144 - 166.

KOSTOULAS, A. (2011) **Developing multiculturalism awareness through english: Reflections on culture and multiculturalism**. 4th International Conference Arts and Education. Greek Association of Primary Music Education Teachers, 11- 15.

KRAMSCH, C.J. **Context and Culture in Language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

SARMENTO, S. **Ensino de cultura na aula de lingua estrangeira**. Revista Virtual de Estudos da linguagem. Revel. V. 2. N.2. Março de 2004.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.