

Reconceituando Educação Intercultural: Um Modelo de Educação Linguística¹

Terry Lamb²

“‘Realismo utópico’[...]é a perspectiva característica de uma teoria crítica sem garantias. ‘Realismo’, porque uma teoria tão crítica, uma política tão radical, precisa compreender processos sociais reais para sugerir ideias e estratégias que têm alguma importância; ‘utópico’, porque em um universo social cada vez mais permeado pela reflexividade social, em que os futuros possíveis são não apenas equilibrados constantemente com o presente, mas também ajudam ativamente a constituí-lo, modelos do que poderia ser o caso pode afetar diretamente o que se torna o caso.”

(GIDDENS, 1994, p. 250)

1. Introdução

Os séculos XIX e XX nos legaram tanto terror quanto podíamos suportar. Pagamos um preço suficientemente caro pela nostalgia pelo universal e pelo particular, pela reconciliação do conceito e do sensível, da experiência transparente e comunicável. Sob a demanda geral de enfraquecimento e apaziguamento, podemos ouvir os murmúrios do desejo por um retorno ao terror, pela realização da fantasia para apreender a realidade. A resposta é: façamos guerra à totalidade; sejamos testemunhas do irrepresentável; vamos ativar as diferenças e salvar a honra do nome (LYOTARD, 1984).

Hoje, a educação realiza-se em um contexto que se transforma rapidamente. Fala-se muito da demanda por uma cidadania fundamentada em letramentos matemático e linguístico, e de uma maior conscientização das questões de equidade e inclusão. Além disso, a educação e a pesquisa educacional estão sendo consideradas mais responsáveis por seus efeitos. Muitas pesquisas educacionais passaram a apelar para as noções de 'social' e 'cultural' para abordar

¹Publicado originalmente na revista *Hermeneia*, nº 11, 2011. Traduzido por Murilo Jardelino da Costa.

²Palestrante Sênior em Educação. Diretor de Departamento de Ensino e Aprendizagem de Línguas, Diretor do Mestrado em Estudos Profissionais Aplicados em Educação, Universidade de Sheffield, Presidente da FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes), Editor Chefe do *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, e-mail: T.Lamb@sheffield.ac.uk

problemas cada vez mais visíveis no ensino e na aprendizagem e explicar o fracasso da educação em produzir esses cidadãos letrados tanto em relação aos números quanto às línguas. No entanto, receio que nem sempre se reconheça a complexidade para se trabalhar com os termos "social" e "cultural". À medida que avançamos no âmbito social, devemos estar cientes de que encontramos a sociedade como comunidades organizadas e ordenadas e devemos trabalhar com a sociologia e os estudos culturais como formas de teorizar a estrutura e o funcionamento da sociedade humana, em conjunto com seus textos e artefatos.

Devemos lembrar que uma visão desse papel mais amplo da educação inclui a preparação dos estudantes para "reestruturar os sistemas sociais, a fim de remover as barreiras que mulheres, minorias e outras pessoas experimentam em seus empregos e nas instituições sociais com os quais eles interagem" (LYOTARD, 1984). Isso oferece um foco para educadores interessados em equidade, equidade aqui" interpretada como uma verificação sobre se as ações tomadas no ensino (...) dos alunos e os arranjos sociais resultantes dessas ações são justos" (LYOTARD, 1984).

Uma mudança nessa direção desafiará claramente o contexto social e cultural em nossas salas de aula. De fato, com uma postura pedagógica baseada na escolha, na colaboração e no aprendizado contextualizado, começamos a avançar em direção à cultura, criando a sala de aula sugerida por Bruner (1986, p. 127):

Não se trata apenas de a criança se apropriar de um conhecimento e torná-lo próprio, mas de torná-lo próprio em uma comunidade com aqueles que compartilham seu senso de pertencer a uma cultura. É isso que me leva a enfatizar não apenas a descoberta e a invenção, mas também a importância de negociar e compartilhar - em uma palavra, a criação de uma cultura conjunta como um objeto da educação e como um passo apropriado para se tornar um membro da sociedade adulta em que se vive a própria vida.

Este é com certeza um passo no caminho para combater a seleção cultural que opera em muitas de nossas salas de aula. De fato, essa seleção cultural e a percepção de um imperialismo cultural em nossos sistemas educacionais levaram muitas comunidades a desafiar a educação oferecida em nossas escolas. Nas escolas do Reino Unido com programas especiais aos sábados, difundiram-se cursos complementares ou suplementares e esquemas de educação comunitária nas comunidades negras e asiáticas na Grã-Bretanha como um meio de combater as desigualdades no sistema público. Essas alternativas podem ser vistas como um

exemplo do compromisso de muitas comunidades por uma educação socialmente justa para seus filhos.

Portanto, o desafio para os educadores interessados em redefinir a experiência de aprender como uma experiência emancipatória e uma maneira de capacitar os indivíduos a enfrentar a injustiça é localizar as maneiras pelas quais o currículo e sua avaliação, a pedagogia e o ambiente social e cultural podem ser reconstruídos.

Minha visão de empoderamento neste caso é mais bem descrita por Rappaport, ao sugerir que:

O empoderamento precisa se basear em um raciocínio diverso que incentive a diversidade por meio do apoio de muitos grupos locais diferentes, e não das grandes agências e instituições sociais centralizadas que controlam os recursos, usam o raciocínio convergente e tentam padronizar a maneira como as pessoas vivem (RAPPAPORT, 1981, p.19).

Os educadores interessados no empoderamento talvez devam evitar a se reconhecer como especialistas que podem "resolver" os problemas daqueles com quem trabalham. Um enfoque no empoderamento envolve explorar maneiras pelas quais nós, como educadores, desempoderamos aqueles que não se encaixam prontamente nos modelos que concebemos. Em seguida, podemos trabalhar em colaboração com aqueles que não são capacitados pela educação, usando os recursos à nossa disposição para apoiar e criticar as necessidades de nossas comunidades, conforme definido nessas comunidades.

1.1 Definindo Cultura

Cultura é um termo extremamente difícil de definir. É particularmente difícil, pois os alunos de nossas escolas estão em um ponto de transição cultural e, de muitas maneiras, operam na interseção de várias culturas, ou mesmo se movem entre culturas, dependendo do contexto em que se encontram. Os alunos de escolas multiétnicas ilustram essa transição cultural com grande clareza.

O trabalho do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham é possivelmente o mais importante que surgiu no Reino Unido nesta área. Em vez de trabalhar com uma única ideia de cultura, eles preferiram discutir subculturas, embora

seus relatos sobre as origens da cultura jovem permanecessem em uma estrutura que havia sido expressa alguns anos antes:

A 'cultura' de um grupo ou classe é o 'modo de vida' peculiar e distinto que percebe ou objetiva a vida em grupo de maneiras e formas significativas. A 'cultura' de um grupo ou classe, os significados, valores e ideias consubstanciadas nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nas 'práticas sociais' e nos costumes do uso de objetos e da vida material. A cultura é a forma distinta em que essa organização material e social da vida se expressa. Para Sparks (1996, p. 84-85) a cultura é a maneira como as relações sociais de um grupo são estruturadas e modeladas: mas é também a maneira como essas formas são experimentadas, compreendidas e interpretadas.

Essa definição também pode ser considerada adequada para um termo como ideologia. A ideologia está ocasionalmente vinculada a visões de senso comum do mundo, aos valores subjacentes por meio dos quais interpretamos nossos mundos. No entanto, há uma diferença sutil. Eagleton (1991, p. 30) sugere que a ideologia consiste em "ideias e crenças, que ajudam a legitimar os interesses de um grupo ou classe dominante especificamente por distorção e dissimulação". Podemos trabalhar com uma separação de cultura e ideologia, definindo cultura como aquilo que os alunos trazem para a sala de aula, valores e ideias que estão incorporados em suas histórias de vida individuais e que moldam sua interpretação muitas vezes inconsciente desse negócio da educação. A ideologia pode ser vista como a maneira pela qual as instituições, por meio de seu interesse político, distorcem e moldam as culturas, a fim de reforçar e reinventar um *status quo* conservador, enquanto parecem se comportar de maneira sensata.

A ideologia opera para fazer com que os processos cotidianos pareçam naturais, como a única maneira sensata ou prática de trabalhar (ERNEST, 1991). Aparentemente, esses processos e estruturas não são afetados pelas escolhas dos professores, mas de alguma forma dentro da estrutura da escola. A ideologia pode frequentemente ser exposta quando essa visão de senso comum do mundo é desafiada - ocasionalmente por uma visão de fora da cultura dominante. Usamos a palavra cultura deliberadamente. Por exemplo, um professor de Portugal disse uma vez que não podia operar um sistema em Portugal em que os alunos eram 'definidos' por 'habilidade'. "Você esquece", disse ele, "que tivemos uma revolução". As pessoas não aceitariam um sistema que lhes dissesse que alguns alunos não seriam capazes de

serem bem-sucedidos.

As metáforas a seguir descrevem uma visão de desenvolvimento da identidade e da cultura. Ambos os termos devem ser considerados em constante mudança e transformação. Tanto os alunos nas escolas, assim como seus professores, estão envolvidos na criação da cultura e por meio desse processo na criação de identidade.

- Domínio cultural

A primeira visão de como a cultura da sala de aula ou das subculturas nas salas de aula pode ser vista é a de um grande planeta com luas em órbita. O planeta principal (cultura dominante) controla as jornadas e o desenvolvimento das luas em órbita (subculturas exteriores à cultura dominante). Nem a cultura dominante nem as subculturas precisam mudar durante a jornada. No entanto, a única maneira de acessar a cultura dominante é por meio de uma mudança completa da subcultura para assumir todos os valores da cultura dominante - uma jornada de mão única das luas para os planetas. Este modelo é de exclusividade, supremacia e desconexão.

- Osmose cultural

Este modelo pode ser visto como uma grande bolha de óleo com pequenas bolhas de óleo diferentes ao seu redor. Ocasionalmente, essas bolhas entram em contato por um momento. Durante esse momento, pode haver uma mistura de uma pequena quantidade de óleo, mas as bolhas logo se separam para continuar em suas jornadas próprias. Aqui a cultura dominante 'percebe' a diferença e, nas ocasiões em que se força o contato entre a cultura dominante e uma subcultura, pode haver pequenas mudanças na maneira como a cultura dominante opera. No entanto, essa mudança também se torna o meio pelo qual a subcultura é rejeitada como um todo. Este modelo é de integração seletiva, permitindo que a cultura dominante permaneça uma força controladora. É um modelo de conexões fracas.

- A teia/rede cultural

O último modelo é o de uma teia de aranha. Nesse modelo, nenhuma parte da teia pode ser vista como dominante. Dependendo da parte da teia para a qual olhamos, vemos uma construção diferente da cultura e um centro de identidade diferente em que nos concentramos. Assim, dependendo do contexto em que trabalhamos, a 'cultura' ou a 'identidade' que elaboramos será dominada por uma série de influências com centros de influência frequentemente diversos. Este modelo oferece força por meio da diversidade e é um modelo

que oferece comunicação, flexibilidade, conectividade e força.

2. Reconceituando a educação intercultural: um modelo do ensino de idiomas

As relações entre identidade, cultura e linguagem são poderosas. A linguagem é descrita como um 'marcador de identidade' (GRANT, 1997) e como um 'valor central' (SMOLICZ, 1979), parte integrante da identidade e da cultura. Conseqüentemente, o currículo de idiomas está intimamente ligado ao conceito de educação intercultural, como descrito acima. De fato, a presença de uma variedade crescente de idiomas na sala de aula é uma das manifestações mais óbvias de mudança e diversidade.

Por exemplo, uma das características do Reino Unido, e de muitas partes da Europa, é seu multilinguismo. Em Londres, por exemplo, mais de 300 idiomas são falados por crianças em idade escolar (BAKER, 2000). Além disso, apesar da crença de muitos de que o uso de línguas minoritárias desapareceria à medida que as várias comunidades se tornassem mais "integradas" na sociedade britânica e à medida que a imigração desacelerasse, o número de línguas faladas continuou a aumentar nas últimas décadas. Em 1989, por exemplo, havia falantes de 184 idiomas diferentes nas escolas de Londres.

Assim, um currículo para o ensino de línguas pode responder a essa mudança (LAMB, 2001). Paralelos podem ser traçados com as metáforas descritas acima. Na primeira metáfora (domínio cultural), o planeta principal é a língua inglesa, orbitado por outras línguas. A única maneira de obter acesso a essa força dominante é aprendendo inglês e deixando para trás o primeiro idioma. No currículo, isso leva a um foco no ensino de inglês como segunda língua, sem lugar para as outras línguas da sala de aula.

A metáfora da osmose cultural pode ser entendida como tolerância com as outras línguas, mas principalmente fora do currículo principal. Outras línguas da comunidade são restritas a escolas complementares voluntárias, em aulas à noite ou nas manhãs de sábado. Ocasionalmente, elas podem ser oferecidas na escola regular, mas apenas como uma atividade - curricular ou extracurricular - para os falantes desses idiomas. A maior bolha de óleo - a língua inglesa, falada pela maioria monolíngue - entra em contato ocasional com outros idiomas da comunidade, mas não é afetada por eles.

A metáfora da rede cultural pode ser entendida como uma sociedade linguisticamente

diversa na qual o bi- ou o plurilinguismo são percebidos como uma força; aqui, outras línguas além da língua majoritária não são apenas toleradas, mas apreciadas. Os aspectos benéficos do bilinguismo para o indivíduo são reconhecidos pelos linguistas há algum tempo. Como uma reunião de especialistas da UNESCO declarou em 1980:

... aprender uma segunda língua afeta estratégias perceptivas e capacidades cognitivas de um indivíduo de maneira positiva. O bilinguismo também é um fenômeno psicológico e individual e, em sua dimensão funcional, é propício a uma maior flexibilidade cognitiva e sensibilidade linguística. Traz a um indivíduo uma consciência social mais profunda, maior enriquecimento cultural e melhor entendimento internacional³.

Para a sociedade como um todo, a força também pode ser vista na diversidade e em uma maior flexibilidade e adaptabilidade. Claramente, isso se refletirá no currículo para o ensino de línguas, na verdade no sistema educacional como um todo, com falantes de todas as línguas sendo preparados para a vida em uma variedade de contextos linguísticos, tanto em casa quanto no exterior (LAMB, 1999).

2.1 Línguas e a Web cultural

Meu trabalho como chefe do departamento de línguas em uma escola multilíngue para alunos de 11 a 18 anos em Londres nos anos 1980 pode ser visto como uma resposta às necessidades da rede cultural. Diferente do trabalho tradicional realizado nos departamentos de línguas estrangeiras modernas das escolas do Reino Unido, em que os cursos oferecidos são geralmente restritos ao ensino de francês, com a possibilidade de cursos de alemão ou espanhol, o planejamento curricular foi elaborado de acordo com os seguintes princípios (LAMB, 1992):

- O desenvolvimento do potencial linguístico de todas as crianças é uma questão da escola. Portanto, a escola deve refletir, tanto quanto possível, a composição linguística da comunidade escolar, o que significa que as línguas ensinadas (e usadas como meio de comunicação) não devem se restringir às línguas europeias usuais, mas devem incluir as línguas dessa comunidade. Como o Relatório Bullock⁴ afirma, “não se deve esperar que

³ UNESCO. 1980, *Meeting of Experts on Language Teaching in a Bi- or Plurilingual and Multicultural Environment, 19-23 December 1977: Academic Report*, (Paris: UNESCO), p. 6.

⁴ Committee of Inquiry into Reading and the Use of English. 1975, *A Language for Life, Report of the*

nenhuma criança abandone a língua e a cultura do lar ao cruzar o limiar da escola ";

- Como todos pertencem a uma sociedade multilíngue, atitudes positivas em relação a outras línguas devem ser promovidas entre professores e alunos monolíngues. Ninguém deve sentir-se desconfortável em usar sua própria língua;

Todos os alunos devem ser capazes de experimentar uma variedade de línguas e depois escolher a que acharem mais adequada às suas próprias necessidades. Essas línguas devem incluir as da comunidade;

- Alunos bilíngues e plurilíngues possuem conhecimentos especiais e, portanto, podem ser facilmente desempenhar a função do professor em algumas ocasiões, por meio do uso de técnicas de aprendizagem colaborativa;

- Alunos bilíngues e plurilíngues precisam acessar todo o currículo, em vez de serem dispensados de determinadas disciplinas. No entanto, isso significa que o apoio ao desenvolvimento de inglês para falantes de outras línguas deve ser integrado a todas as disciplinas e que todos os professores devem ser treinados em seu papel de professores de inglês;

- Informações e experiências de outras línguas devem ser complementadas por uma consciência mais crítica da linguagem, que explora os benefícios do bi- e do plurilinguismo, bem como o desenvolvimento de comunidades multilíngues;

- Novos modos de ensino e aprendizagem precisam ser explorados para facilitar o aprendizado de uma variedade maior de idiomas e atender às necessidades individuais e da comunidade. O aprendizado autônomo, o ensino a distância e o aprendizado flexível representam uma mudança de paradigma na pedagogia e exigem o desenvolvimento da autonomia do aluno, para permitir que eles assumam o controle de seu próprio aprendizado (LAMB, 2007);

- As atividades também devem incentivar o desenvolvimento da autonomia, a fim de incentivar os alunos a serem "autores de seus próprios mundos" (PENNYCOOK, 1997), através da transformação e não da exclusão de situações que potencialmente os privam (LAMB, 2000).

Portanto, o currículo para o ensino de línguas modernas foi redesenhado para

apresentar aos alunos uma variedade de idiomas. Todos os alunos começaram aos 11 anos de idade com cursos em quatro línguas: francês, alemão, turco e grego; O turco e o grego eram as principais línguas da comunidade na escola, embora 40 línguas estivessem representadas ao todo. Depois desses projetos pilotos, que, por causa das restrições implementadas pelo Currículo Nacional recém-implantado, só poderiam ocorrer por um período de três meses, os alunos puderam escolher com qual idioma continuariam nos próximos cinco anos. Embora a maioria das crianças tenha escolhido o francês ou o alemão - principalmente em virtude da pressão dos pais devido à percepção da relevância vocacional desses dois idiomas - algumas crianças escolheram o turco ou o grego, e algumas eram de origem monolíngue de língua inglesa. Para essas crianças, aprender um idioma que eles poderiam usar diariamente parecia fazer mais sentido do que aprender francês ou alemão, e a consequente percepção do valor do aprendizado de idiomas muitas vezes os levou a aprender uma segunda língua estrangeira mais tarde na escola.

Como alguns dos princípios acima eram questões de toda a escola que afetavam todo o currículo e não apenas o do Departamento de Línguas Modernas, decidiu-se que um aspecto importante do currículo para o ensino de línguas deveria ser oferecido como parte da Educação Pessoal e Social (PSE). Essa parte do programa, oferecida por professores de diversas áreas de estudo a todos os alunos do primeiro ano do ensino médio, foi vista como uma introdução às questões de justiça social a serem seguidas em todo o currículo durante todo o tempo na escola. Em sua base estavam os seguintes objetivos:

- Revelar aos alunos a riqueza da variedade linguística representada na classe, na escola e na cidade (ou seja, Londres) por falantes de diferentes línguas maternas, e despertar o prazer por essa variedade sem despertar sentimentos de antagonismo ou inferioridade;
- Promover melhores relações entre todos os grupos étnicos e linguísticos, aumentando a conscientização dos alunos (e dos professores) sobre as origens e características das várias línguas e de seu lugar no mapa mais amplo de línguas usadas no mundo;
- Desafiar o racismo através da experiência direta das línguas de diferentes culturas e das associações culturais de palavras;
- Dar aos alunos a oportunidade de simpatizar com as pessoas que estão nos estágios iniciais do aprendizado de uma língua.

Com base nas ideias predominantes no conhecimento da língua na época (HAWKINS,

1987), os tópicos explorados nessas lições incluíram:

- As línguas de Londres: os alunos foram convidados a compartilhar seu próprio conhecimento de diferentes idiomas, a fim de aumentar a conscientização sobre o número de línguas faladas na comunidade escolar. Os alunos preencheram questionários sobre línguas e também participaram de uma atividade na qual combinaram alguns das línguas de Londres com o nome da língua no script original. Os scripts originais foram fornecidos pelos alunos da escola.

Cumprimentos: Nesta atividade, os alunos ouviram uma fita na qual foram gravados falantes nativos dizendo “Olá! Meu nome é X e estou falando Y”. Eles tiveram de adivinhar qual era o idioma e selecionar a expressão de saudação escrita correta entre uma série de cartões. Os alunos bilíngues foram convidados a contribuir com mais exemplos e a ensinar a dar as boas-vindas aos outros alunos. A atividade foi acompanhada de outros trabalhos sobre saudações, incluindo gestos (apertar as mãos, beijar, curvar-se, tocar a testa etc.). A atividade tinha como objetivo validar os conhecimentos linguísticos dos alunos, bem como ajudar os alunos a simpatizarem com as pessoas nos estágios iniciais do aprendizado de um idioma.

- Idiomas do mundo: os alunos foram convidados a fazer uma lista das doze línguas mais faladas de acordo com o número de falantes nativos do mundo. Posteriormente, eles identificaram no mapa mundi os territórios em que eles são falados. Isso ajudou a dissipar certos mitos, por exemplo, de que o inglês tem o maior número de falantes nativos e que existe um idioma chamado "indiano".

- Famílias linguísticas: isso introduziu a ideia de que existem famílias de línguas. Trabalhando com os números de um a dez em nove idiomas, os alunos estudaram as semelhanças e diferenças entre as famílias indo-europeias e outras línguas, bem como as maneiras pelas quais elas evoluíram ao longo dos séculos. Dessa maneira, os alunos perceberam que existem relações entre diferentes línguas.

- Empréstimos linguísticos: os alunos aprenderam que as línguas são constantemente influenciadas umas pelas outras por meio de uma atividade para identificar as origens de um conjunto de palavras. Isso proporcionou uma curiosidade adicional sobre as línguas e levou ao reconhecimento das contribuições feitas por diferentes grupos linguísticos para o desenvolvimento científico e cultural.

- Scripts: examinou-se uma série de diferentes alfabetos e scripts, com os alunos

decodificando e copiando alguns exemplos. Como nas atividades anteriores, os alunos foram incentivados a encontrar mais exemplos em suas localidades.

3 Conclusão

A intenção aqui não é oferecer uma série de planos de aula. Pelo contrário, espera-se despertar o interesse em saber como as ideias concernentes à educação intercultural com a qual estamos trabalhando se manifestam na sala de aula. O currículo de línguas modernas - renomeado apenas como currículo de línguas, para derrubar as barreiras entre diferentes categorias de idiomas - foi considerado pelos professores selecionados para ensinar no curso como um sucesso retumbante. Em particular, o elemento de conscientização da língua, ministrado por vários professores de áreas diversas do saber, proporcionou uma oportunidade para refletir sobre educação para contextos multilíngues não apenas para os alunos, mas também para os professores. O fato de os alunos terem sido utilizados como recurso e de que metodologias ativas de aprendizagem foram cuidadosamente planejadas para serem 'um teste para o professor' - uma vez que a maioria deles não era especialista em línguas - significava que os professores podiam relaxar e se divertir à medida que eles sentiram seu próprio conhecimento e conscientização se expandindo. Eles também observaram mudanças significativas entre os alunos. Os falantes monolíngues de inglês se depararam com um déficit linguístico em comparação com os alunos bilíngues e, conseqüentemente, procuraram encontrar conexões familiares com falantes de outras línguas - por exemplo: "Meu tio tem uma namorada que fala grego" - para ser capaz de 'competir'. Quando foi oferecida a chance para escolher o idioma do currículo nacional com base em uma série de projetos pilotos de ensino de línguas (francês, alemão, grego, turco e urdu), um número significativo escolheu a língua de seus amigos, pois ela estava conectada mais estreitamente com suas próprias vidas do que as línguas europeias usuais. Os alunos bi- e plurilíngues passaram de uma posição de negação em relação ao seu bi- ou plurilinguismo, para uma posição em que estavam prontos para apoiar a aprendizagem desses idiomas pelos colegas. Os gritos de "essa é a minha língua" contrastaram admiravelmente com as experiências anteriores nas quais eles não levantavam as mãos para dizer que eram bilíngues em resposta às perguntas dos professores. Alimentados por suas experiências, os professores ficaram ansiosos para continuar se

reunindo em grupo, explorando maneiras pelas quais a diversidade linguística dos alunos poderia ser incorporada em suas próprias áreas curriculares. Além disso, o fato de que, no curso do módulo de conscientização de línguas, os idiomas foram discutidos de maneira informal na sala dos professores, significava que um grupo maior de professores estava suficientemente interessado para participar da reunião voluntária inicial sobre a continuação do grupo de trabalho - apesar de suas objeções feitas normalmente ao grande número de reuniões impostas. Como resultado, o trabalho foi escrito no Plano de Desenvolvimento Institucional da escola, demonstrando o compromisso da equipe sênior com o trabalho. Assim, a escola desenvolveu uma política de línguas para toda a escola, que abordou as questões do bilinguismo, do dialeto, da ética da escola e do papel muito importante de *todos* os professores no desenvolvimento da linguagem. A hegemonia do inglês como único veículo para o desenvolvimento do letramento foi desafiada, pois a escola reconheceu a existência de diferentes letramentos.

Um dos principais desafios da sociedade pós-moderna é permitir e incentivar a diversidade – a “alteridade” - reconhecendo o desejo de “identificações comunitárias” para reduzir a experiência da “alienação” (WHEELER, 1994). As ideias apresentadas neste capítulo veem a diversidade na sala de aula como um componente vital da educação. A diversidade nos oferece novas formas de ver o mundo e novas formas de viver em nossos mundos. Nossas próprias identidades, tanto como aprendizes quanto como professores, são reconhecidas em sua complexidade, e essa complexidade nos permite finalmente compreender o enunciado tão familiar: "alcançar nosso potencial". Existe um imenso potencial em todas as nossas escolas. Com as ideias deste artigo, espera-se que os professores de todas as disciplinas possam encontrar maneiras de trabalhar juntos para alcançar esse potencial.

REFERÊNCIAS

- BAKER, P., EVERSLEY, J. *Multilingual Capital*. London: Battlebridge, 2000.
- BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. London: Harvard University Press, 1986.
- EAGLETON, T. *Ideology*. London: Verso Press, 1991.
- ERNEST, P. *The Philosophy of Mathematics Education*. London: Falmer Press, 1991.

GIDDENS, A. *Beyond Left and Right - The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press, 1994.

GRANT, N. Some Problems of Identity and Education: a Comparative Examination of Multicultural Education, *Comparative Education*, 33:1, 1997, p. 9-28.

Hawkins, E. 1987, *Awareness of Language: An Introduction* (revised edition). Cambridge: Cambridge University Press

LAMB, Terry. Reconceptualising Intercultural Education: A Model from Language Education. *Hermeneia*, Bucareste, nº 11, p. 79 – 87, 2011.

LAMB, T. 2007, Backward Planning for Lifelong Language Learning, *Lenguasen Aprendizaje Autodirigido* (Electronic journal of the Mediateca del CELE – UNAM (Mexico City); Lamb, T., & Reinders, H. 2005.

LAMB, T. Learner Independence in Language Teaching: A Concept of Change. In: Cunningham, D., & Hatoss, A. (eds.) *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. Belgrave, Australia: FIPLV, 2005, p. 225-239.

LAMB, T. 2001, Language Policy in Multilingual UK. In *Language Learning Journal*, 23, Summer, 2001, p. 4-12.

LAMB, T. Finding a Voice – Learner Autonomy and Teacher Education in an Urban Context. In Sinclair, B., McGrath, I., & Lamb, T. (eds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Addison Wesley Longman, 2000.

LAMB, T. Reconceptualising Disaffection – Issues of Power, Voice and Learner Autonomy. In: Walraven, G., Parsons, C., Van Veen, D., & Day, C. (eds) *Combating Social Exclusion through Education*. Louvain, Belgium & Apeldoorn, Netherlands: Garant, 2000, p. 99-115.

LAMB, T. Responding to Cultural and Linguistic Diversity in the Primary School. In Bertaux, P., Garcier, F. & Kerviel, C. (eds.) *La Dimension Européenne dans l'enseignement: Enjeux, Réalités et Perspectives*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1999, p. 25-36.

LAMB, T. The Promotion of Language Awareness across the Curriculum. *Language Awareness Newsletter*, 2:2, Derby: National Consortium of Centres for Language Awareness, 1992, p. 13-15.

LYOTARD, J. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

Pennycook, A. 1997, Cultural Alternatives and Autonomy. In Benson, P., & Voller, P. (eds) *Autonomy and Independence in Language Learning*, (Harlow: Addison Wesley Longman), p. 35.

RAPPAPORT, J. In Praise of Paradox: a Social Policy of Empowerment over Prevention, *American Journal of Community Psychology*, 9, 1981, p.19.

SMOLICZ, J. *Culture and Education in a Plural Society*. Canberra: Curriculum Development Centre, University of Adelaide, 1979.

SMOLICZ, J. Multiculturalism and an Overarching Framework of Values: Educational Responses to Assimilation, Interaction and Separatism in Ethnically Plural Societies. Discussion paper delivered at the *Eleventh Conference of the Comparative Education Society of Europe*, Würzburg, Germany, 3-8 July 1983.

SPARKS, C. Stuart Hall, Cultural Studies and Marxism. In: MORLEY, D., KUAN-SING, C. *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge Press, 1996, p. 84-85.

WHEELER, W. 1994, Nostalgia isn't Nasty: The Postmodernising of Parliamentary Democracy. In M. Perriman (ed.), *Altered States: Postmodernism, Politics, Culture*. London: Lawrence and Wishart.

Recebido em: 20/03/2021.

Aceito em: 08/08/2021.