



**EVERTON ALEXANDRE GARCIA FARIA**

**O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E SUAS  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA**

**LAVRAS – MG**

**2021**

**EVERTON ALEXANDRE GARCIA FARIA**

**O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Lavras, como parte das  
exigências presentes no curso de Letras  
Português/Inglês e suas Literaturas, para a  
obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Gasperim Ramalho de Souza

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2021**

**EVERTON ALEXANDRE GARCIA FARIA**

**O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Lavras, como parte das  
exigências presentes no curso de Letras  
Português/Inglês e suas Literaturas, para a  
obtenção do título de Licenciado.

APROVADO EM:

PROFESSORA DR.(A). TANIA REGINA DE SOUZA ROMERO - UFLA

PROFESSORA DR (A). ISABEL CRISTINA RODRIGUES FERREIRA

Prof. Dr.

---

Gasperim Ramalho de Souza  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2021**

*À minha avó, Maria Antonieta Garcia, que me salvaguardou de tantas maneiras. À toda a minha família, que eu seja o primeiro, mas não o último. Aos meus amigos. Aos meus parceiros de UFLA. Aos professores que passaram por mim e me inspiraram a ser quem sou. À todos os LGBTs que vieram antes de mim e abriram as portas do armário para que eu pudesse prosseguir com orgulho. Essa conquista também é de vocês.*

**DEDICO-LHES CARINHOSAMENTE.**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha avó materna, Maria Antonieta, sem a sua benção e sua proteção não seria capaz de vencer mais esse desafio. Nunca serei capaz de retribuir tudo que fez, e ainda faz por mim. Obrigado pelo amor incondicional.

Agradeço aos meus pais, Elaine e Alexandre, que confiaram e acreditaram no meu potencial desde quando éramos só nós três contra o mundo. Espero dar a vocês tudo que me deram. Agradeço à minha tia Vanessa, que sempre esteve do meu lado. Obrigado pela parceria. Agradeço aos meus irmãos, Wallison e Maycon, que vocês possam ser capazes de seguir o caminho que quiserem, da forma que quiserem. À todo o resto da minha família, meu muito obrigado e espero ainda trazer muito orgulho a todos vocês.

Agradeço aos meus amigos de antes e de hoje, obrigado por não abandonarem um coração nômade como eu e por sempre ouvirem meus desabafos sobre o mundo. Obrigado, Isabela, Tassi (por me apoiar indiretamente nos estudos), Nathalia, Julia, Lucas, Gabriella, Gabrielle, Jéssica, Blair. Espero que sempre possamos caminhar juntos.

Agradeço à minha família do 308 e 307. Foi um prazer compartilhar ideias e discutir sobre as construções sociais com vocês. Obrigado Rodolfo, Rodrigo, Maria, Celso, Pâmela, Wigor, Rafael e Neo. Que vocês possam alcançar grandes voos.

Agradeço aos meus irmãos da UFLA e de Lavras, que dividiram as angústias e felicidades acadêmicas comigo. Acredito que nada acontece por acaso e que por um motivo maior nossos caminhos felizmente se cruzaram, espero que levem um pouquinho de mim onde quer que estejam. Um obrigado especial ao pessoal do Centro Acadêmico de Letras, ao meu grande amigo Wesley, a sua felicidade sempre será a minha também; à Flaviane, que com um sorriso no rosto me ensinou tanto; à Larissa, a primeira que vi e sempre levarei no coração; a Giovanna, minha gêmea de alma; e à Hali, que acredita mais nos meus sonhos do que eu mesmo. Obrigado por tudo que passamos juntos.

Agradeço aos meus amigos de Porto Alegre e da CEUFRGS. Um obrigado especial para Joana, Ellen, Shayane, Davi, Luiz, Babi e principalmente para o Vinícius, que permaneceu durante todas as crises existenciais. Obrigado pelas descobertas e aventuras.

Agradeço aos meus professores, em especial ao meu orientador Gasperim, que me guia e me inspira todos os dias, e à Roberta, que foi minha guardiã e minha amiga durante a jornada acadêmica. Obrigado pelas orientações.

Por fim, agradeço à Deus, aos orixás e à Iansã, que sempre vai na minha frente.

Gostaria que todos pudessem desfrutar desse momento presencialmente comigo, mas as boas vibrações serão suficientes nesta hora. À todos os citados, essa conquista também é de vocês. Junto de vocês sou mais forte.

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, acerca das implicações do multiculturalismo crítico no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Sendo assim, por meio do levantamento bibliográfico pretende-se compreender os aspectos constitutivos do Multiculturalismo, sobretudo, pelo viés crítico e como o conceito é relevante no âmbito dos Estudos Culturais, assim, a partir da contextualização do seu aspecto crítico amparada por autores como Hall (2003, 2006), McLaren (2000), Kubota (2004), entre outros, é possível discutir sobre a relação direta entre cultura, língua e identidade, assim como, compreender o multiculturalismo crítico como uma alternativa epistemológica no ensino-aprendizagem de língua inglesa, dado seu caráter emancipatório de transformação social. Assim, na análise de dados, os resultados obtidos identificaram as contribuições do multiculturalismo crítico para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, dessa forma, no que diz respeito à formação de professores, percebe-se a necessidade de um currículo que estimule a reflexão crítica do educador para que ele possa se comprometer com uma educação decolonial e emancipatória. No que tange à produção e seleção de materiais didáticos é necessário uma revisão dos conteúdos disponíveis para que se selecione materiais que fujam dos saberes pré-estabelecidos e apresentem outras formas de se enxergar o mundo. Por fim, em relação à uma abordagem pedagógica, é imprescindível uma prática crítica e multiculturalmente orientada que considere a diversidade como o fundamento das discussões sobre a língua e as questões pertinentes à ela dentro da sala de aula e assim, também possibilitar o estudante de ser um agente de transformação social fora da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiculturalismo Crítico. Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Formação de Professores. Material Didático. Abordagem Pedagógica.

## ABSTRACT

The present work is a qualitative research, carried out through a bibliographical research, about the implications of critical multiculturalism with regard to English language teaching and learning. Thus, through the bibliographical survey, it is intended to understand the constitutive aspects of Multiculturalism, mainly through the critical bias and how the concept is relevant in the context of Cultural Studies, thus, from the contextualization of its critical aspect supported by authors such as Hall (2003, 2006), McLaren (2000), Kubota (2004), among others, it is possible to discuss the direct relationship between culture, language and identity, as well as understanding critical multiculturalism as an epistemological alternative in language teaching and learning English, given its emancipatory character of social transformation. That said, in the data analysis, the results obtained identified the contributions of critical multiculturalism to English language teaching and learning. educator's criticism so that he can commit to a decolonial and emancipatory education, with regard to the production and selection of teaching materials, a review of the available content is necessary in order to select materials that escape from pre-established knowledge and present other forms of seeing the world, finally, in relation to a pedagogical approach, a critical and multiculturally oriented practice is essential that considers diversity as the foundation of discussions about the language and the issues related to it within the classroom and so, too enable the student to be an agent of social change outside the school.

**KEYWORDS: Critical Multiculturalism. English Language Teaching-Learning. Teacher training. Courseware. Pedagogical Approach.**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. O MULTICULTURALISMO .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. MULTICULTURALISMO: CARACTERÍSTICAS E TENSÕES .....</b>	<b>14</b>
<b>3. MULTICULTURALISMO CRÍTICO .....</b>	<b>17</b>
<b>4. CULTURA(S), LÍNGUA E IDENTIDADE COMO ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO.....</b>	<b>20</b>
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
<b>6. AS IMPLICAÇÕES DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>23</b>
<b>6.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>23</b>
<b>6.2. SELEÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO .....</b>	<b>25</b>
<b>6.3. ABORDAGEM EM SALA DE AULA .....</b>	<b>27</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>30</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>31</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A diversidade sempre foi objeto de curiosidade para um garoto do interior como eu. Desde pequeno já me percebia diferente dos demais, ao invés de jogar bola e brincar na rua como os outros meninos da minha idade, eu gostava de ler livros e quadrinhos no cantinho do meu quarto. Essas leituras me faziam viajar por lugares que eu nunca tinha ido e me permitiam ter contato com outras formas de ser e existir. Conforme fui crescendo, crescia também a vontade de me encontrar e desbravar os lugares distantes que eu só conhecia pela literatura. Foi somente aos 20 anos que fui capaz de realizar o meu grande sonho de estudar em uma universidade federal, cujo interesse pela língua inglesa me trouxe até o curso de Letras da UFLA e, conseqüentemente, a possibilidade de vivenciar, absorver e experimentar as singularidades daquele novo lugar.

Com o passar do tempo, tive a oportunidade de obter uma bolsa de mobilidade acadêmica nacional que me levou ao extremo sul do país, mais precisamente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e foi lá que tive contato com as mais diversas culturas que se entrelaçam pela capital gaúcha, aflorando novamente a minha ânsia pelo conhecimento da diversidade. A UFRGS me apresentou a pluralidade linguística, a diversidade étnica-epistemológica indígena, a educação para as relações raciais, entre muitos outros conhecimentos dos quais eu nunca tive acesso, assim, me debrucei nos estudos de cultura e quando voltei para UFLA, estava eufórico para colocar em prática tudo que aprendi.

Então comecei a pesquisar sobre questões acerca das literaturas indígenas, estudos culturais, chegando até as teorias sobre multiculturalismo, as quais me fizeram refletir sobre a fragilidade do sistema educacional quanto aos temas relacionados a diversidade de gênero, raça e culturas dentro da sala de aula, e o quanto a multiculturalidade poderia contribuir significativamente para uma prática pedagógica mais inclusiva e que considere a diversidade cultural também no ensino-aprendizagem de uma nova língua.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Utilizo a expressão ensino-aprendizagem no texto para reforçar o dialogismo entre o ensino e aprendizagem mediatizado pela cultura, como propõe Vygotsky (1998), que acredita que o que distingue os animais dos seres humanos é a cultura, e ela por sua vez, é definida como “um produto ao mesmo tempo social e da atividade social do homem” (p.16).

Nos dias atuais, a importância de uma abordagem multicultural no ensino-aprendizagem é essencial, dado a diversidade cultural da qual temos acesso, virtual ou presencialmente, que multiplicam e questionam as maneiras de se enxergar o mundo e desafiam-nos a repensar sobre nós e os outros. Assim, no que diz respeito ao ensino de línguas, principalmente a inglesa, é necessário uma abordagem orientada por uma pedagogia multicultural.

Desse modo, o objetivo do trabalho é refletir sobre os desafios e as possibilidades do Multiculturalismo Crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Desta forma, a fundamentação teórica é elaborada a partir dos preceitos de Cevalco (2003) e Hall (2006) para investigar como se estabelece o conceito de multiculturalismo nas teorias dos estudos de cultura, assim, sendo possível compreender as origens e as concepções acerca do termo, tal qual, como seu aspecto crítico (MCLAREN, 2000) é capaz de desenvolver-se como uma alternativa epistemológica no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isto posto, na análise de dados, identifica-se quais as prováveis implicações do multiculturalismo crítico no que diz respeito à formação de professores, à produção e seleção de materiais didáticos e, principalmente, à uma abordagem pedagógica que se utilize do multiculturalismo crítico.

## 2. O MULTICULTURALISMO

Na contemporaneidade, o conceito de multiculturalismo<sup>2</sup> têm sido bastante explorado nas pesquisas acadêmicas em virtude do *zeitgeist* acerca de temas relevantes como a diversidade cultural, de gênero, de raça etc. Antes de tudo, qualquer que seja sua forma, o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas (MUNANGA, 2013, p.6).

---

<sup>2</sup> Alguns autores como Souta (1997) e Almeida (2007), assim como alguns documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) utilizam a expressão "multiculturalidade" e multiculturalismo de forma intercambiáveis. A seguinte pesquisa adota o termo *multiculturalismo*, cujo sufixo substantivo "-ismo" identifica uma linha de pensamento ideológico ou um conjunto de ideias acerca de um tema, como propõe Hall (2003).

Stuart Hall (2003), um dos mais famosos teóricos da área, faz a distinção entre "multicultural" e "multiculturalismo". Enquanto o primeiro é um adjetivo que qualifica uma sociedade onde há diferentes comunidades culturais relacionando-se entre si, o segundo é um substantivo que se refere "às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais." (p.52). Há certa dificuldade em compreender o multiculturalismo dado a tendência em reduzi-lo a um conceito fechado e claramente definido, portanto, é necessário concebê-lo a partir de uma óptica mais subjetiva, em que seja possível, reconsiderar as concepções pré-estabelecidas pela sociedade contemporânea.

Portanto, há inúmeras formas de se pensar o multiculturalismo. De acordo com Hall (2003), o multiculturalismo conservador tende à assimilação das diferenças às tradições e costumes da maioria; o multiculturalismo liberal aborda a diversidade em um sentido mais individual, o que faz com que algumas práticas sejam permitidas no mainstream enquanto outras devem permanecer em âmbito privado; o multiculturalismo pluralista visa o direito dos grupos de diferentes comunidades dentro de uma lógica político-comunitário; o multiculturalismo comercial, por sua vez, pressupõe que a publicidade da diversidade cultural vai trazer a igualdade de direito a todos, sem a necessidade de redistribuição de poder; na mesma linha, o multiculturalismo corporativo administra as diferenças "minoritárias" em prol da maioria; por fim, há o multiculturalismo crítico que tem um caráter revolucionário e reflete sobre as hierarquias de poder por meio de movimentos de resistência. (p.51). É sobre este último que o presente trabalho pretende discorrer mais adiante, mas antes, é necessário uma reflexão acerca da indispensabilidade do multiculturalismo na contemporaneidade e dos efeitos consequentes de uma prática pedagógica que se utilize de um viés multiculturalista.

A humanidade sempre se constituiu a partir das relações estabelecidas entre pessoas. Com isso, muito antes das Grande Navegações do século XV, o deslocamento migratório se dava pelos mais diversos fatores: desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semi-escravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico (HALL, 2003), portanto, grande parte da História mundial acontece em contextos multiculturais e multiétnicos.

Como escreveu Calhoun, não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não faça, de uma maneira ou de outra, a distinção entre “ela” e a “outra”, entre “nós” e “eles. (CALHOUM apud MUNANGA, 2013, p. 4)

Ao se pensar os tempos atuais, a migração tem se intensificado, as identidades culturais têm se organizado em prol de maior reconhecimento nas mais diferentes instâncias e as estruturas sociais têm sido abaladas pela resistência de movimentos raciais e de gênero. Toda essa movimentação gera uma necessidade de se revisar o status quo e elaborar políticas públicas específicas de inclusão e diversidade. Essa contextualização histórica é importante pois evidencia que o multicultural sempre foi um aspecto importante da sociedade, portanto, o multiculturalismo também o é, e dessa maneira, com o reajuste advindo das demandas contemporâneas, percebe-se a relevância de se pensar sobre conceito na construção de uma equidade social.

## **2.1 MULTICULTURALISMO: CARACTERÍSTICAS E TENSÕES**

O multiculturalismo está intimamente ligado ao conceito pós-colonial devido, principalmente, ao aspecto questionador que perpassa as duas vertentes.

O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o "pós-colonial" marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra (HALL, 1996).

Do mesmo modo, para se pensar o multiculturalismo é preciso problematizar as características hegemônicas estabelecidas na sociedade contemporânea, entre elas, o nacionalismo extremista consequente, principalmente, dos conflitos de guerra e do alto índice de imigração, que se caracteriza por exaltar um discurso arcaico sobre tradição e bons costumes, assim como a “globalização” desenfreada, que traz consigo a padronização dos aspectos econômicos e culturais ao redor do mundo, o que gera uma desigualdade desproporcional em decorrência da busca pelo lucro do capital de giro, base da perspectiva capitalista neoliberal.

Com isso, ao adotar-se uma metodologia multiculturalista é preciso estar ciente de que o multiculturalismo reconhece na diversidade uma nova perspectiva na formação cidadã do estudante. Ao questionar os valores pré-estabelecidos do que é certo e errado, desordena-se o poder da minoria dominante, provocando

alguns **efeitos transruptivos** (HALL, 2003) que dão condições para que aqueles "à margem" possam se tornar produtores de mudança social.

O primeiro desses efeitos refere-se à relação aos conceitos de raça e etnia. Com o crescimento das comunidades multiculturais, a homogeneidade cultural foi contestada por meio de uma "racialização" da diferença. Como afirmam muitos pesquisadores, Hall (2003), Gonzalez (1984), Davis (2016), Guimarães (1995) o conceito de raça não tem nenhum embasamento científico, mas é uma construção político-social que perpetua as relações desiguais de poder decorrentes do preconceito pela cor da pele, ou seja, por meio do racismo.

No Brasil, o racismo age de uma maneira muito particular, segundo Gonzalez (1984), o racismo se constitui como um sintoma da neurose cultural brasileira acerca de uma ficcionada "democracia racial", que imagina um país onde não existe tal diferenciação entre raças. Desse modo, o racismo articula-se de modo estrutural, validando discursos discriminatórios e estereótipos raciais nas práticas sociais cotidianas brasileiras, e cria um discurso dominante opressor que invalida o sujeito preto a partir da sua cor. De acordo com Fanon (1968), essa prática de impor uma imagem negativa forjada sobre os cativos, era a principal arma dos colonizadores. No que se diz respeito a "etnicidade", ela gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas (HALL, 2003), porém, dentro da lógica racista, ambos os conceitos parecem andar juntos:

O racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo. Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente. No anti-semitismo, os judeus eram multiplamente racializados por razões biológicas, culturais e religiosas. [...] Portanto, parece mais apropriado falar não de "racismo" versus "diferença cultural", mas de "duas lógicas" do racismo. (HALL, 2003, p. 71)

Portanto, o multiculturalismo deve integrar os conceitos raciais e étnicos na sua estrutura pedagógica para que seja possível alcançar uma política fundamentada na justiça racial e valorização das diferenças culturais.

O segundo efeito diz respeito à própria concepção de cultura. A cultura é um fator determinante para a compreensão de uma sociedade. Assim, muitas outras civilizações dispuseram-se aos estudos de cultura de uma maneira ou de outra. Porém, somente nos anos de 1950, na Inglaterra, que os Estudos Culturais tomam forma como uma área interdisciplinar e começa-se o seu desenvolvimento

teórico-acadêmico. Raymond Williams em seu livro *Culture and Society* (1958) inicia o debate acerca do significado de cultura e assim, percebe-se a variedade de sentidos da palavra ao longo da história, todos diretamente ligados às transformações sociais de cada época.

Desse modo, o enfoque dos estudos de cultura concentra-se na camada trabalhadora que sempre consumiu e produziu cultura, mas só agora começava a ser percebida como tal. A partir desse momento, a cultura, em todas as suas expressões artísticas, assume um papel extremamente político que contempla os modos de vida das classes populares e não somente a interpretação da minoria dominante, composta por uma burguesia branca e patriarcal. Ao inverter esse pólo hegemônico, o valor cultural construído a partir dessa ideologia conservadora é questionado e se dissolve para considerar os princípios e as produções da classe popular, assim é possível identificar as relações de poder como fator determinante para considerar o que é ou não culturalmente relevante, ou seja, a crítica cultural fundamenta-se a partir de um ponto de vista hierárquico e socialmente construído, quem tem poder dita o que é “cultura”. Essa ruptura é descrita por Cevalco (2003):

Nesse momento, a Cultura, com maiúscula, é substituída por culturas no plural. O foco não é mais a conciliação de todos nem a luta por uma cultura comum, mas as disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais e regionais. (CEVASCO, 2003, p.15)

É a partir deste olhar que o multiculturalismo concebe a cultura, não considerando-a como algo isolado, capaz de ser ranqueada, mas como um objeto de análise que deve ser levado em conta a partir das realidades sociais em que elas acontecem, assim, expande-se a possibilidade de reflexão e estudo a respeito de inúmeras temáticas que outrora não eram discutidas. O resultado é uma multiplicidade de campos de investigação que considera temas como questões de gênero, de classe, de raça, de identidade, de modernidade/pós-modernidade, entre muitos outros.

Portanto, uma das características desta nova visão sobre culturas é a percepção da complexidade de uma identidade cultural. Este aspecto fragmentado é característico da era pós-moderna, em que se percebe a fantasia de uma identidade incontestavelmente invariável, mas ao mesmo tempo, busca-se reconhecimento em meio à diversidade das identidades culturais. Segundo Stuart Hall (2006), essa crise irrompe do “descentramento” do sujeito do Iluminismo, resultando em identidades

abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno. Portanto:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada.” (HALL, 2006, p.21)

Então, percebe-se que as representações criadas a partir de uma cultura, como por exemplo, a cultura nacional a partir do lugar de nascimento, são muito importantes na construção da identidade do sujeito contemporâneo, pois a partir delas é que se dá a significação desta identidade em si. Além disso, também é possível perceber a influência de outros fatores na formação identitária do sujeito como as marcas da experiência diaspórica, da orientação sexual e da identidade de gênero, o que reforça a presença de um certo hibridismo na caracterização dessas identidades culturais e contesta a homogeneidade do tradicionalismo vigente. Hall (2003) ratifica:

Nesses termos, [...] o adolescente negro que é um DJ de um salão de baile, toca jungle music mas torce para o Manchester United; ou o aluno mulatano que usa calça jeans larga, em estilo hip-hop, de rua, mas nunca falta as orações da sexta-feira, são todos, de formas distintas, "hibridizados". Se eles retornassem a suas cidadezinhas de origem, o mais tradicional deles seria considerado "ocidentalizado" — senão irremediavelmente diaspóricizado. Todos negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas.” (HALL, 2003, p. 76)

No Brasil, assim como em grande parte do ocidente invadido, a pluralidade étnica indígena e africana foi subordinada em relação a uma hegemonia europeia, desse modo, esses povos tiveram suas línguas, religiões, tradições, conhecimentos desconsiderados e ignorados por uma romantizada identidade nacional de país. Santos (2009) descreve que são estabelecidas linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tamanha que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e até mesmo sendo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (p.23)

Desse modo, o multiculturalismo precisa ser capaz de superar os símbolos e representações “contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias

que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas“ (HALL, 2006, p.51), a fim de não legitimar um discurso errôneo de identidade “pura” que deve combater aqueles “outros” que não compartilham desses mesmos valores.

Por fim, o terceiro efeito relaciona-se ao questionamento do multiculturalismo quanto aos discursos dominantes fundamentados pelo liberalismo que foram tão bem articulados na sociedade moderna que se tornaram hegemônicos e estabelecem regras e comportamentos, ou seja, construções sociais que controlam a vida privada e pública do sujeito em decorrência do “bem comum”. Com a urgência advinda desta reconfiguração em torno da questão cultural e multicultural, adotou-se uma nova perspectiva no campo político, o chamado neoliberal ou a social democracia que Hall (2003) conceitua da seguinte maneira:

O Estado reconhece formal e publicamente as necessidades sociais diferenciadas, bem como a crescente diversidade cultural de seus cidadãos, admitindo certos direitos grupais e outros definidos pelo indivíduo. O Estado teve que desenvolver estratégias de redistribuição através de apoio público (como programas de ação afirmativa, legislação que garanta igualdade de oportunidades, fundos públicos de compensação e um estado de bem-estar social para grupos em desvantagem etc.), até mesmo para garantir a igualdade de condições tão cara ao liberalismo formal. Tem transformado em lei algumas definições alternativas do "bem viver" e legalizado certas "exceções" por razões essencialmente culturais. ( HALL, 2003, p.81)

Com isso, esta nova perspectiva visa suprir as necessidades políticas dos grupos multiculturais, porém, será que ela consegue desenvolver todas as especificidades no que diz respeito à Educação? É a partir deste questionamento que o multiculturalismo pode ser uma alternativa na luta por uma nova lógica pedagógica que ocorra a partir da concepção do multiculturalismo crítico.

### **3. MULTICULTURALISMO CRÍTICO**

O aspecto crítico do Multiculturalismo deriva-se da pedagogia crítica, investigada por diversos autores como Freire (2007) e McLaren (2000}), este último incorpora as concepções crítico-pedagógicas ao conceito de Multiculturalismo, o que resulta em uma abordagem constituída por ideais de contracultura, “que destaca as repercussões da sociedade de classes e das discriminações sociais de gênero e de raça.” (p. 14), dado que a cultura dominante sustenta-se pela tendência

ao consumo de concepções padronizadas de modelos políticos, culturais e econômicos da sociedade moderna. Desse modo, evidencia-se a relação direta entre cultura e política, enfatizando a necessidade de se questionar acerca da lógica capitalista e democrática, que permeia as infraestruturas sociais e, como diz McLaren (2000, p.42), tem sido a maneira pela qual os cidadãos têm sido convidados a se esvaziarem de toda a sua identidade racial e étnica, de forma, a se apresentarem nus diante da lei, ou seja, o discurso de que todos são iguais.

Portanto, o multiculturalismo crítico se apresenta como um método alternativo para lidar com as exigências da contemporaneidade que visam uma subversão das estruturas hegemônicas em prol da diversidade. Não é apenas uma falácia, mas uma necessidade inevitável de se debater e incluir ideias progressistas na prática social. Logo, a abordagem crítica:

Busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anti capitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homofóbica e anticolonialista.[...] Mobiliza um discurso de esperança e de possibilidade que se recusa a colocar o “sucesso” e a “falha” na pessoa e não no sistema. (MCLAREN, 2000, p. 50)

No campo da educação, Paulo Freire (1976) elabora uma pedagogia a partir da relação entre conhecimento, cultura e sociedade, dado que o conhecimento humano é um processo de aquisição de uma “consciência epistemológica” a partir da compreensão do indivíduo como sujeito social e transformador. Assim, o educador antepõe a importância da participação popular na produção cultural a fim de que seja possível transformar a realidade social:

[...] não devemos estar preocupados com o simples deslocamento do poder de um grupo para outro. É necessário compreender que, ao tomar o poder, é preciso transformá-lo. Essa recriação e reinvenção do poder passa necessariamente pela reinvenção do ato produtivo. E a reinvenção do ato produtivo tem lugar na medida em que o discurso do povo se legitima em termos dos desejos, decisões e sonhos das pessoas, e não meramente de palavras vazias. (FREIRE, 1990, p. 36)

Freire (1976) utiliza-se de uma educação contra-hegemônica que, a partir da problematização da diversidade cultural, colabora para uma formação libertadora dos estudantes. Esta perspectiva freiriana de preocupar-se com a realidade social e com as identidades culturais implica uma abordagem multiculturalista, além de propor práticas emancipatórias de transformação em prol de um tecnicismo alienado exclusivamente para o mercado de trabalho. Desse modo, o desafio é criar um

currículo multiculturalista que não só se preocupa com os recortes identitários (de raça, gênero, classe, etnia, orientação sexual, etc), mas também que forneça a esses grupos um lugar a partir do qual eles possam mover-se para além de uma identidade étnica estreita e essencializada, uma vez que ele também têm uma posição nas condições globais da igualdade e justiça social (HALL, 1991).

#### **4. CULTURA(S), LÍNGUA E IDENTIDADES COMO ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO**

Agora que compreendemos o multiculturalismo crítico como uma perspectiva ideológica que pode ser articulada à prática pedagógica, é preciso entender a relação do aspecto cultural com a língua e a identidade dos sujeitos, para que dessa maneira, haja a possibilidade de identificar quais os aspectos que podem ser influenciados por uma ação educativa multiculturalmente orientada no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Ao estabelecer interações culturais e linguísticas entre diferentes grupos de modo saudável e efetivo é necessário uma *cultural awareness* (Byram, 1997) para que seja possível avaliar criticamente as práticas e produtos culturais da sua própria cultura e da cultura de outros lugares. Esta responsabilidade deve se aplicar também ao ensino de uma nova língua já que professores de línguas são professores de cultura (Byram, 1989), portanto, a práxis em sala de aula deve contemplar a diversidade, visibilizando saberes que diferem da lógica hegemônica dominante e reflitam criticamente sobre ela, tendo como base o multiculturalismo crítico.

De acordo com Byram (1989), a linguagem é inseparável da cultura, uma vez que ao se aprender uma nova língua, os estudantes também aprendem a se comunicar com uma nova cultura, desta maneira, durante muito tempo a linguagem foi uma das ferramentas de dominação mais utilizada pelo processo de colonização. Dado esta conexão entre a língua e cultura, muitas identidades foram propositalmente silenciadas nas relações linguísticas, a fim de manter a conservação de determinados valores dominantes.

Dessa forma, “a consequência natural desse debate é a revisão dos cânones estéticos ou mesmo de identidades regionais e nacionais que se apresentam como

universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe.” (ESCOSTEGUY, 2010, p.47). Em meio a tantas considerações, noções antiquadas de comportamento se desgastam em decorrência do surgimento de concepções mais modernas de identificação, portanto, a cultura, revérbero político-social de sua atualidade, também reflete as mudanças da modernidade.

Este aspecto fragmentado é característico da era pós-moderna, em que se percebe a fantasia de uma identidade incontestavelmente invariável, mas ao mesmo tempo, busca-se reconhecimento em meio à diversidade das identidades culturais. Essa crise irrompe do “descentramento” do sujeito do Iluminismo, resultando em identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno, portanto, uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. (HALL, 2006, p.21)

Dado a essa característica segmentada das identidades modernas, percebe-se a sua relação com as culturas. Do mesmo modo, há uma relação entre culturas e língua, como exemplifica Kramsch (1998) que identifica quatro linhas deste pensamento relacionado ao ensino:

Numa primeira linha, [...] Não deve simplesmente existir uma transferência de informação, mas, sim, professores e alunos devem interagir num processo que exige uma reflexão sobre a cultura alvo. Numa segunda linha, a cultura é vista como um processo interpessoal. O significado emerge através da interação social [...]. Mais ainda, numa outra linha de pensamento, apresenta o ensino da cultura baseado na diferença. Esta abordagem é cada vez mais importante devido à crescente variedade de etnias dentro de uma sociedade. Por último, o atravessar limites disciplinares, ou seja esta aprendizagem deve ser encarada como sendo transversal, envolvendo várias áreas do saber. (p. 20-21)

Com isso, é possível definir as problemáticas de um ensino de língua, em uma perspectiva que se considere a cultura, sendo possível servir-se do multiculturalismo crítico para problematizar-se acerca da sistematização do ensino de língua inglesa e encontrar soluções alternativas, conforme:

**(1)** a formação de professores, que devem compreender a correlação entre o conhecimento das estruturas da língua com a estrutura social, de modo que se construa criticamente uma reflexão sobre o aprendizado das culturas de si mesmo e do outro, Para isso, utiliza-se as contribuições de Moreira (2001), Pansini e Nenevê, (2008), Romero (2020) e Macedo (2004);

(2) a produção e seleção de materiais didáticos que se preocupe com a diversidade de saberes e representações, nesse sentido, as considerações se baseiam no estudos de Wolkoff (2015), Izarra (1999), Paula, Ferreira e Feldman (2016) e Ngugi wa Thiong'o (1994).

(3) uma abordagem que contemple os aspectos culturais da língua como um processo interpessoal de interação e reflexão crítica, que transpassa as fronteiras das convenções sociais do currículo e das práticas educativas e percebe a língua como o “meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social” (Mclaren e Giroux, 2000, p. 30), assim, utiliza-se das reflexões de Kubota (2004), Freire (1990) e Cruz; Ghiggi; Battestin, 2014).

Na seção a seguir pretende-se apresentar a metodologia utilizada na elaboração deste trabalho.

## 5. METODOLOGIA

Este estudo de natureza qualitativa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. Assim sendo:

A palavra qualitativa implica em uma ênfase nas qualidades do fenômeno e nos processos não experimentáveis ou mensuráveis em termos de quantidade, intensidade, ou frequência. [...] Esses pesquisadores salientam o valor intrínseco de suas investigações. Buscam respostas às perguntas relacionadas às experiências sociais e à sua atribuição de sentidos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 14)

Deste modo, por meio do levantamento e análise de autores que discutem o tema do multiculturalismo crítico, pretende-se encontrar as contribuições do termo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no que tange à formação de professores, produção e seleção de materiais didáticos e abordagem dentro da sala de aula. Como ratifica Prodanov; Freitas (2013) acerca da pesquisa bibliográfica, ela é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54)

Com isso, o devido trabalho utiliza-se da pesquisa qualitativa e bibliográfica devido ao caráter interpretativista do Multiculturalismo Crítico que percebe a subjetividade dos fenômenos analisados e, dado às constantes transformações no

que tange a língua, as identidades, as cultura e as estruturas de poder, demanda contínuas revisões bibliográficas

Assim, a pesquisa tem a intenção de produzir novos conhecimentos acerca das potencialidades do multiculturalismo crítico como um olhar alternativo para as dinâmicas de ensino-aprendizagem de língua inglesa, além disso, também visa-se uma reflexão crítica em relação a uma matriz curricular devidamente atualizada em relação às demandas contemporâneas. Para além de sua contribuição acadêmica, essa análise bibliográfica também deve ser estendida aos professores formadores de todo o país, uma vez que acredito no poder da diversidade como transformação social da nossa realidade.

## **6. AS IMPLICAÇÕES DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Considerando o potencial do Multiculturalismo Crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa, as seções abaixo apresentam algumas dimensões a serem analisadas nesse sentido.

### **6.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No debate sobre uma prática educacional multiculturalista é indispensável que reflita-se acerca do professor e sua formação inicial e continuada, como reforça Pansini e Nenevê (2008), sendo “necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais” (p.32).

Todavia, apesar das inúmeras potencialidades provenientes do multiculturalismo crítico, o currículo de formação docente ainda prevalece inflexível à mudanças. Esta intransigência se apresenta em estudos sobre diversidade cultural e formação de professores, em que Pansini e Nenevê (2008, p. 38 apud Canen e Oliveira, 2002) identificam que o aprofundamento de questões relacionadas à educação e cultura estão minimamente presentes nos cursos de licenciatura, tampouco, as considerações relativas ao multiculturalismo no Brasil “não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas nas relações entre ensino e diversidade cultural vivenciadas pelas escolas”.

Sendo assim, o grande desafio no que diz respeito à formação dos professores é a integração do multiculturalismo nos currículos de licenciatura.

Moreira (2001) argumenta sobre sua preocupação sobre qual o modelo de educador formado a partir dos currículos atuais:

Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (p. 5)

Desse modo, no que diz respeito ao ensino de línguas, neste caso a inglesa, esse questionamento faz pensar sobre os professores e professoras da área ao longo da nossa vida escolar. Eles instigavam seus estudantes na reflexão e investigação acerca das questões culturais dos nativos da língua? Da mesma maneira, quem eram esses nativos? Eles eram sempre os estadunidenses brancos de New York ou eles traziam outros modos de se performar e falar a língua inglesa? E em relação ao *speaking*, eles consideravam outras formas de se falar a língua, outros sotaques, outros países? Dificilmente os professores fogem dos estereótipos e valores pré-estabelecidos da língua inglesa, assim, uma formação docente baseada em um currículo que considera o multiculturalismo possibilita aos futuros professores “reescreverem os conhecimentos adquiridos no espaço institucional da academia a partir do ponto de vista da realidade política e cultural das minorias” (Pansini e Nenevê, 2008, p. 40), rompendo com as práticas consolidadas a partir de uma lógica opressora.

Uma formação multiculturalmente orientada propõe um professor reflexivo que é capaz de pensar sua prática pedagógica a partir de si mesmo, a partir do outro e a partir do mundo em que ele está inserido. Desse modo, uma das alternativas do currículo deve estar pautado “nas vivências, nas experiências e nas memórias dos alunos que irão dedicar-se ao futuro trabalho docente” (Pansini e Nenevê, 2008, p. 44). Isto posto, Romero (2020) sugere o uso de narrativas autobiográficas na formação do docente de línguas, pois, a partir de uma auto reflexão sobre suas experiências pessoais como estudante e professor, o educando pode mapear e reconduzir a construção identitária de si mesmo. A autora reconhece que:

[...] as narrativas (auto)biográficas inseridas na formação de professores promovem uma ação reflexiva que traz impacto e faz

transformar (com) o outro. Assim, a aprendizagem vicária provoca um fortalecimento empático, uma reconfiguração pelo testemunho, pela emoção, principalmente quando sustentada teoricamente. (ROMERO, 2020, p. 108)

Outra característica de uma formação docente à luz do multiculturalismo é o professor descolonizador, que visa uma pedagogia emancipatória comprometida com os saberes e culturas silenciados e exerce a função de mediador entre esse conhecimento e o estudante. Neste sentido, a formação multicultural compreende que o papel do professor de línguas vai muito além de ensinar conteúdos linguísticos. Como salienta Pansini e Nenevê (2008, p.45), essa formação deve considerar as questões relacionadas à cultura e a linguagem dos grupos populares, promovendo a interação com diferentes grupos culturais e étnicos.

A partir disso, é possível instrumentalizar os futuros professores no que se refere a refletir criticamente sobre o poder da linguagem e de que modo ela, como ratifica Macedo (2004, p. 104) “é muitas vezes utilizada para construir realidades ideológicas que encobrem o brutal racismo que desvaloriza, invalida e envenena outras identidades culturais”.

## **6.2 SELEÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**

No que se diz respeito aos espaços de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no caso à inglesa, além dos inúmeros desafios estruturais e sociais encontrados pelos professores, nota-se uma dificuldade de se localizar materiais didáticos que contemplem a diversidade e pluralidade dos povos falantes de inglês dado que os livros didáticos refletem a homogeneidade cultural estereotipada acerca dos nativos. Desse modo, os textos, os exemplos, as notícias, os textos literários contidos no livro didático evocam uma única forma de se perceber o mundo e língua, sendo esta, geralmente, por uma perspectiva estadunidense, britânica ou de grupos sociais privilegiados, em geral.

No ensino básico, ao falarmos de literaturas de língua inglesa nos materiais de apoio, os referenciais são quase nulos ou inexistentes, provavelmente, como argumenta Wolkoff (2015), porque estes espaços visam mais o ensino de leitura e interpretação do que, necessariamente, o aprendizado de literaturas articulada a língua em si.

Essa afirmação revela uma preocupação em torno da abordagem do texto literário dentro do material didático e de forma ele se apresenta: como um instrumento de uma pedagogia crítica e transformadora ou uma ferramenta de manutenção de privilégios e preconceitos? Esses apontamentos são criticado por Izarra (1999: 03) que considera o ensino de literatura como:

(...) uma maneira de estabelecer um conjunto de valores diferentes, não valores morais de uma padronização europeia, mas valores que levem em conta a diferença e outros padrões variáveis. (IZARRA, 1999, p. 3)

Dessa forma, deve-se valorizar os materiais que reconheçam as diferentes produções culturais dos diversos espaços que se utilizam da língua inglesa, principalmente, no que diz respeito aos textos literários que, como defende Paula, Ferreira e Feldman (2016), precisam ser de vários gêneros literários, em que seja possível ler, interpretar e identificar “sua natureza e características, elementos linguísticos, bem como os elementos que os diferenciam e entender a intencionalidade do texto e a quem se destina, assim como sua condição de produção, reconhecendo a contextualização, os lugares e implicações do discurso feito.” (p. 3).

Os documentos orientadores como os PCNs, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Estaduais visam o ensino de língua inglesa na escola em uma vertente social democrática, onde é necessário a valorização das diferenças, formação do senso crítico e materiais didáticos que contenham outras representações de sujeito (PAULA, FERREIRA, FELDMAN, 2016, p.5). Isto posto, o multiculturalismo crítico se apresenta como um modo de repensar as práticas do senso comum, que já se estabelecem como naturais e corretas, assim, superando as relações de poder dominantes existentes. Aqui, é importante salientar que os clássicos da literatura não devem ser ignorados ou vilipendiados, mas considerados a partir da data e do ponto de vista em que foram escritos, visto que há uma relação intrínseca entre cultura e sociedade, em que deve-se priorizar uma concepção de análise sobre a obra literária mais embasada por um pensamento crítico. Desse modo:

“Nesse processo, que traduz o regresso do social e do político à análise cultural, salta à vista que [...] o ponto de apoio para levantar a questão da diferença pertence agora a outros, marginalizados pela política e pela cultura: a mulher, o negro, o homossexual, as minorias étnicas, as minorias em geral.” (Ribeiro e Ramalho, 1998, p.70)

Com isso, busca-se refazer a relação de responsabilidade e solidariedade com os problemas sociais e culturais da contemporaneidade, expandindo-se as possibilidades de contar histórias que por muito tempo foram silenciadas, além de ser possível o debate e a conscientização acerca das estruturas racistas, misóginas e preconceituosas que impedem determinados grupos de progredir. Como defende Gabriel Okara apud Ngugi wa Thiong'o (1994, p. 9), as línguas vivas crescem como coisas vivas, e o inglês está longe de ser uma língua morta. Dessa forma há diversas versões do inglês, como o americano, o indiano, australiano, canadense, neozelandês. Todos eles adicionam vida e vigor para a língua enquanto refletem suas próprias culturas. Do mesmo modo, porque não haver um inglês nigeriano ou do leste africano para que possamos expressar nossas próprias ideias, pensamentos e filosofias da nossa própria maneira?<sup>3</sup>.

Portanto, é necessário produzir e selecionar materiais didáticos que também apresentem narrativas fora do eixo hegemônico e ofereçam outras fontes de saber além da dominante, dessa forma podemos apresentar as literaturas africanas de língua inglesa, autores afro-estadunidenses, enxertos de autoras inglesas antigas e atuais para que seja possível fazer uma comparação dos valores de antes e de agora, assim como, introduzir autores indianos, irlandeses, australianos, indígenas, entre muitas outras possibilidades, que se utilizam da escrita em língua inglesa como resistência discursiva.

### **6.3 ABORDAGEM EM SALA DE AULA**

A sala de aula de línguas estrangeiras<sup>4</sup> é sempre o local de confluência da diversidade cultural e linguística, todavia, a abordagem que se faz das diferenças entre povos, línguas e culturas tende a englobar uma perspectiva um tanto quanto ingênua sobre essas questões. Como o sistema educacional é articulado a partir de uma lógica neoliberal, o multiculturalismo se apresenta como um modo de

---

<sup>3</sup> Original: Living languages grow like living things, arid English is far from a dead language. There are American, West Indian, Australian, Canadian and New Zealand versions of English. All of them add life and vigour to the language while reflecting their own respective cultures. Why shouldn't there be a Nigerian or West African English which we can use to express our own ideas, thinking and philosophy in our own way?

<sup>4</sup> Aqui, utilizo estrangeira no sentido de resistência, assim como propõe Souza (2020, p.102), do mesmo modo, apesar do trabalho focar-se na língua inglesa, os aspectos críticos do multiculturalismo também podem ser aplicados e refletidos em outras línguas estrangeiras.

apreciação das diferenças culturais, além de suportar a ideia de que todas as pessoas são iguais e devem possuir as mesmas condições na sociedade, independente do seu background. (KUBOTA, 2004, p. 30).

A autora discorre sobre a preocupação acerca dos discursos humanistas de que “só há uma raça, a humana” dado sua tendência a validar uma dinâmica meritocrática de que o sucesso só vem para aqueles que se esforçam o suficiente, suprimindo as necessidades históricas e opressões estruturais dos povos “minoritários”. Além disso, essa perspectiva humanista também gera uma ênfase na singularidade, na excentricidade que determinada cultura é socialmente construída, obscurecendo os problemas advindos das relações de poder e privilégio :

Liberal multiculturalism's focus on common humanity as well as its celebration of cultural differences places everyone on the same plate - everyone is presumably equal despite differences in skin color, language, culture, and so on. However, in reality, people occupy their space on different layers of plates garnished with different amounts of privilege and power. Putting everyone on the same neutral plate thus evades unequal relations of power and privilege. [...] In other words, the celebration of both individual differences and cultural differences is in a complicit relationship with the avoidance of power and privilege in creating illusionary equality while maintaining the existing power relations that the people on the margins are expected to assimilate into. (KUBOTA, 2004, p. 36)

Isto posto, percebe-se a complexidade de uma educação crítica e multiculturalmente orientada, que requer ir além da limitação neoliberal do respeito às diferenças culturais, da apreciação de tradições e da promoção de uma sensibilidade cultural, mas que, como propõe McLaren (2000) e Freire (1976), seja uma pedagogia crítica que vise desenvolver uma consciência crítica nos estudantes quanto às diversas formas de dominação e opressão, além de ajudá-los a se tornarem agentes ativos e reflexivos na mudança social. (KUBOTA, 2004, p.37).

Desse modo, é necessário elaborar uma abordagem pedagógica que reflita criticamente acerca das estruturas racistas que permeiam a sociedade e problematize as relações de poder construídas a partir das diferenças, identificando as culturas como construções políticas, econômicas e discursivas.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua inglesa fundamentado pelo multiculturalismo crítico, a abordagem deve se estabelecer a partir de reflexões e ações que vão além de incluir narrativas estereotipadas das celebrações de grupos marginalizados, mas que adotem uma prática pedagógica reflexiva que exponha as estratégias de opressão dentro da segunda língua ensinada, assim, é

possível trazer aspectos estruturais e semânticos desta língua para dentro da sala de aula, sem esquecer-se também das questões sociais e opressoras intrínsecas a ela.

Durante as aulas também é importante a discussão acerca de que as ideias sobre o outro não são fixas e irrefutáveis, mas são propositalmente construídas a fim de manter ou retirar privilégios, desse modo, as questões referentes à diversidade cultural são analisadas a partir “não só como as culturas se diferem, mas como essas diferenças culturais são discursivamente construídas e como esta construção influencia a comunicação intercultural” (KUBOTA, 2004, p. 45). Com isso, os estudantes de língua inglesa são levados a pensar sobre discursos que se encontram nos textos apresentados a eles e, também se tornem conscientes de como, para quê, porquê e para quem estes textos são construídos, sendo possível contestá-los e, porque não reescrevê-los.

Uma abordagem multicultural crítica também pressupõe a legitimação das variações linguísticas e sotaques dentro da língua, dado ao seu caráter vivo e de constante transformação. Assim, adotar uma prática que considera os movimentos populares e de resistência é subverter a lógica dominante de silenciamento e desvalorização das “culturas inferiores”. Dessa maneira, o espaço de ensino-aprendizagem de línguas se torna também um centro de debates de ideias, soluções e reflexões para que o estudante adquira os meios necessários para uma emancipação intelectual dos valores da classe dominante (FREIRE apud CRUZ; GHIGGI; BATTESTIN, 2014, p.191):

[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (FREIRE, 1995, p. 16)

Seguindo na mesma lógica, outro ponto importante em uma abordagem multicultural crítica é a relação entre o ensino-aprendizagem de língua inglesa com as questões acerca da branquitude e seus privilégios. Como defende Kubota (2004, p.46), “é necessário que os professores e estudantes, brancos ou não, examinem criticamente até que ponto os seus modos de pensar e comunicar são regulados

pelas normas eurocêntricas em uma paradigma imperialista”. Desse modo, o professor pode apresentar quais palavras e expressões que preservam as estruturas de poder dominante e como a língua pode ser utilizada como resistência discursiva por grupos marginalizados, como o *Black English* ou o *New York Latino English*.

Por fim, a abordagem para o ensino-aprendizagem de língua inglesa baseada pelo multiculturalismo crítico deve empoderar os seus estudantes para que eles possam ser agentes de transformação social fora dos muros da escola, sendo capazes de derrubar as estruturas de opressão e criar alternativas de resistência e solidariedade consigo e com o próximo a partir da aquisição de uma competência cultural crítica. Além disso, que eles possam utilizar-se da língua inglesa para questionar e refletir criticamente acerca da ineficiência das estruturas dominantes e na potencialidade da diversidade uma alternativa para uma educação que “incentiva a questionar o saber, a desfazer as tramas reducionistas da realidade histórica e buscar na cultura elementos para se construir conhecimento novo, capaz de contribuir para a formação do homem-sujeito, e por fim, na constituição de uma sociedade mais justa” (CRUZ; GHIGGI; BATTESTIN, 2014, p.198).

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados obtidos na análise dos dados supracitada apontam as implicações do multiculturalismo em uma perspectiva crítica no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com ênfase na língua inglesa, a partir dessa prerrogativa pode-se compreender a relação complexa que tange o multiculturalismo nas práticas pedagógicas, principalmente, acerca do seu aspecto crítico.

Na Fundamentação Teórica foi possível entender os impactos gerados pelo multiculturalismo na sociedade contemporânea, sendo necessário uma revisão dos conceitos de raça, etnia, cultura e, principalmente, no que diz respeito ao aspecto político decorrentes das demandas multiculturais. A partir daí, é necessário adotar uma postura mais crítica sobre o multiculturalismo, salientando a relação entre as estruturas políticas de poder e a diversidade cultural. Portanto, o multiculturalismo crítico apresenta-se como uma alternativa metodológica para se refletir criticamente acerca das concepções pré-estabelecidas na atualidade, como por exemplo, no que

se refere à educação, mais precisamente ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Desse modo, a partir da análise pode se presumir que uma pedagogia orientada por uma concepção multicultural crítica têm implicações importantíssimas no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tal qual, no que diz respeito à formação de professores, à produção e seleção de materiais didáticos e à abordagem em sala de aula.

Portanto, discutiu-se sobre o desafios de uma formação pautada no multiculturalismo crítico, assim, propõe-se uma atenção ao currículo universitário no que concerne à instrumentalização de um professor reflexivo, capaz de pensar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, assim como um professor decolonizador, que está apto na mediação entre o estudante e os conhecimentos propositalmente silenciados, além de ser treinado na reflexão crítica acerca das relações de poder que se estabelecem nos usos da língua.

Em relação à seleção e produção de materiais didáticos é necessário considerar materiais que contêm narrativas fora da hegemonia pré-estabelecida, que contemplem a diversidade cultural e epistemológica de autoras e autores de todas as raças, classes e lugares.

Da mesma maneira, no que diz respeito à abordagem em sala de aula é necessário transpassar os valores neoliberais que esvaziam o discurso sobre a diversidade cultural. Sendo assim, pode-se desenvolver uma consciência multicultural crítica nos estudantes acerca dos valores dominantes e opressivamente instituídos na sociedade. Então, eles podem refletir criticamente sobre as construções sociais e discursivas relacionadas à língua inglesa e agir sobre essa lógica, tornando-se agentes de transformação da suas realidades sociais e sendo capazes de criar alternativas para superarem os obstáculos que são e serão apresentados à eles.

Por fim, o multiculturalismo crítico pode potencializar os estudantes no que diz respeito à compreensão e exploração da multiplicidade de sentidos e interpretações da língua, sendo possível compreender melhor suas identidades e as dos outros, assim como, oferecer possibilidades de se perceber além dos discursos hegemônicos materializados por meio da língua a fim de redefinir e redistribuir as hierarquias de poder.

## 8. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Multilingual Matters. 1997.

BYRAM, Michael. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Multicultural matters. Ltd, England. 1989.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2003.

CRUZ, Claudete; GHIGGI, Gomercindo; BATTERSTIN, Cláudia. **Contribuições de Paulo Freire para pensar o processo de ensino e aprendizagem na sociedade multicultural**. Revista Teias v. 15 • n. 36 • 186-199 • (2014): Estado, Educação Pública e Laicidade

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana** – ed. On-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Novos Estudos nº43. Novembro de 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... et al. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003

HALL, Stuart. **When Was the Post-Colonial?** In: CURTI, L; CHAMBERS, I. (Ed.). *The Post-Colonial Question: Common Skies, Divided Horizons*. London: Routledge, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HALL, Stuart. **Ethnicity: identity and difference**. *Radical America*: 9-20, 1991.

IZARRA, Laura. **Crossing the borders: the turning point in the teaching of English Literatures to 'foreign' students today**. In *Anais do XXIX Senapulli*. 1999.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUBOTA, Ryuko. (2004). **Critical multiculturalism and second language education**. In: Norton, B. & K. Toohey. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 30-52.

MACEDO, Donaldo. (2004). **O multiculturalismo para além do jugo do positivismo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.4, n.1, Jan/Jun, p. 101-114.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire. 2000. (Coleção Prospectiva, v. 3)

MOREIRA Antônio. **Currículo, cultura e formação de professores**. *Revista Educar*, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52., 2001.

MUNANGA, Kabengele. (2013). **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** *Movimento-Revista De educação* , (12). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i12.158>

NGUGI, Thiong'o. **Decolonising the Mind.** Zimbabwe. Publishing House Ltd. P.O. Box 350. Zimbabwe. Reprinted in 1994.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.31-48, JAN/JUN 2008.

PAULA, Maria; FERREIRA, Geniane; FELDMAN, Alba. **Diversidade e Multiculturalismo por meio da Literatura em Língua Inglesa.** In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão Online. ISBN 978-85-8015-093-3. 2016.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013

RIBEIRO, Antônio Sousa; RAMALHO, Maria Irene. **Dos estudos literários aos estudos culturais?** *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº52/53. Novembro de 1999/Fevereiro de 1999.

ROMERO, Tania. **Narrativas e as identidades do docente de línguas.** Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. Ronaldo Corrêa Gomes Junior - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Edições Almedina SA. Janeiro, 2009.

SOUZA, Gasperim. **Por uma língua estrangeira inclusiva: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês.** Tese (doutorado). CEFET MG, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society**. Londres, The Hoggarth Press, 1958.  
[Edição Brasileira: Cultura e Sociedade. Tradução: Leonidas H. B. Hegenberg. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969.

WOLKOFF, Gisele. **Multiculturalismo e Ensino: Literatura Estrangeira em dois relatos**. UNISA, São Paulo. 2015