

Políticas de Identidade, Interculturalidade e Surdez

Terezinha Machado Maher

A motivação inicial para escrever este texto adveio de um certo desconforto que venho sentindo com a noção, tão cara à Linguística Aplicada, de *empoderamento*. O trabalho de Cameron et al publicado em 1992 contribuiu, de forma decisiva, para colocar o conceito na agenda de investigação de muitos linguistas aplicados. Apoiada nesses autores, eu mesma inscrevi o estudo que fiz em meu doutorado *no rol das pesquisas que elegem como meta, além da produção de conhecimento científico, o empoderamento (empowerment) dos sujeitos pesquisados*.¹ Aliado ao meu interesse acadêmico de melhor entender a relação língua, discurso e identidade, existia a intenção política de que aquele trabalho contribuísse, tanto para dar voz e visibilidade ao grupo de professores indígenas acreanos sujeitos da pesquisa,² quanto para torná-los mais conscientes de seus direitos linguísticos e do modo como esses direitos estavam sendo aviltados. Esse último objetivo foi contemplado nas longas conversas que tive com eles durante o processo de geração de dados e nas ocasiões em que refletimos sobre os resultados da pesquisa. Como consequência, não apenas dessas nossas conversas, evidentemente, mas também de várias outras ações desenvolvidas no interior do projeto de educação no qual esses docentes estão inseridos, os professores indígenas em questão estão muito mais fortalecidos politicamente: para eles suas línguas não são mais “gírias” – como foram levados a acreditar. Sabem, hoje, que as línguas indígenas são línguas plenas, são línguas de direito. Não leram Berenblum (2003), mas adquiriram consciência de que o confisco da legitimidade de suas línguas é resultado de processos históricos que permitiram que houvesse uma invenção de nação e uma invenção de língua nacional. E mais: sabem que são esses os fatos que explicam a atual situação de risco linguístico em que se encontram suas comunidades de fala. Se as línguas indígenas acreanas vêm enfraquecendo, se em algumas aldeias as famílias já “optaram” por criar seus filhos monolíngues em Língua Portuguesa, esses professores sabem que isso se deve, em grande parte, a uma coerção ideológica. A uma coerção perfeitamente explicável, rastreável historicamente: a construção de um “Brasil”, de uma “Nação Brasileira” dependia da capacidade de se construir uma uniformidade

¹ Cf. Maher, 1996:59.

² Esses professores, membros de sete diferentes grupos étnicos (Kaxinawa, Yawanawa, Jaminawa, Shawādawa/Arara, Katukina, Manchineri e Asheninka), fazem parte de um projeto de formação continuada para o magistério indígena coordenado pela organização não-governamental *Comissão Pró-Índio do Acre* (CPI-Ac). Marilda Cavalcanti e eu vimos, desde o início da década de 90, atuando nesse projeto como docentes, consultoras e pesquisadoras.

interna, uma uniformidade linguística, inclusive. As demais línguas ali presentes precisavam ser apagadas e para tanto era preciso começar por denegri-las na consciência de todos, inclusive na de seus próprios falantes.

Tendo feito o deslocamento ideológico necessário – língua indígena é uma língua como outra qualquer, não é “gíria” –, tendo tomado consciência da necessidade urgente de aumentar o prestígio de suas línguas maternas para tentar conter o avanço predatório da Língua Portuguesa nas aldeias, os professores indígenas bilíngues acreanos, amparados por um conjunto de legislações favorável,³ incluíram suas línguas tradicionais em seus currículos escolares, tanto como objeto de ensino, quanto como língua de instrução.⁴ E investiram, pesadamente, na elaboração de materiais didáticos adequados: hoje eles podem contar com materiais escritos em suas línguas para ensinar matemática, geografia, história... Porém – e aqui está o nó da questão – apesar de muitos alunos indígenas estarem aprendendo os conteúdos curriculares em suas línguas maternas, técnicos de secretarias municipais insistem que as provas, nessas mesmas escolas, sejam elaboradas e feitas em Português! E não em qualquer Português, diga-se de passagem, mas na variedade considerada padrão dessa língua: o Português Indígena também é menosprezado na região.⁵ E o cerceamento aos direitos indígenas não vem ocorrendo apenas no que se refere a questões linguísticas. Culturalmente insensíveis, alguns técnicos de secretarias de educação locais pressionam os professores para o “cumprimento do programa”, por exemplo, sem considerar que as pedagogias indígenas estão frequentemente assentadas em outras noções de tempo de ensino e tempo de aprendizagem. Em outras ocasiões, a cobrança refere-se à “observância estrita ao calendário escolar”. Ora, os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) contemplam, entre outras coisas, a construção de calendários escolares específicos para esses ambientes educativos: em época de colheita e dos rituais a ela associados, por exemplo, as atividades escolares em muitas comunidades indígenas têm que ser interrompidas de modo a permitir que os alunos possam acompanhar os adultos nessa importante esfera de socialização. Mas não pense o leitor que é apenas quando têm que lidar com o aparato escolar que os professores indígenas se vêem em situações difíceis por conta de suas especificidades culturais e linguísticas. São inúmeros os contextos em que se vêem discriminados por falarem ou se comportarem de forma diferenciada. Vários deles relatam, por exemplo, o constrangimento que sentem quando têm que tirar documentos:

Às vezes, quando o índio vai para o cartório para tirar um documento e ele quer registrar o seu filho com nome indígena, eles não aceitam, não querem registrar. Eles

³ A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação atualmente asseguram aos povos indígenas o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal (Grupioni, 2001).

⁴ Algumas das atuais estratégias empregadas por esse grupo de professores para compor uma política de manutenção e revitalização das línguas indígenas acreanas estão descritas em Maher, 2006b.

⁵ Cf. Maher, 1996.

dizem que o nome só pode ser em Português! Eles discriminam os Huni Kui... (Prof. Tadeu Mateus Siã Kaxinawa)⁶

Com o que venho dizendo quero argumentar que não basta as minorias brasileiras – e aqui estou, como muitos autores, utilizando “minorias” em um sentido político, não necessariamente demográfico⁷ – terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado. Daí o meu desconforto com o modo como o termo *empoderamento* vem sendo, em muitas situações, utilizado. Creio que **politização** ou **fortalecimento político** dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas. Porque o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização, (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente –, quando se pensa a arquitetura de projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como já afirmei anteriormente, o desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um *plus*, como um enriquecimento, como um bônus porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência da escola hoje, é o que dá a ela relevância política.⁸ E esse grande desafio tem que ser estendido para todas as escolas do país. Porque, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação, cada vez mais, se antes as culturas estavam mais ilhadas e, por isso mesmo, mais protegidas, o fato é que a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, vêm expondo as culturas umas as outras. E é essa exposição que exige, sem mais adiamentos, que nos preparemos para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente. Claro está que muito mais fácil seria viver em um mundo afinado por um mesmo diapasão cultural, como desejavam os teóricos da modernidade. Mas o mundo não é assim: ele é extremamente diverso, dissonante. E que respostas vimos dando à tamanha pluralidade cultural?

⁶ *Huni Kui* é como o povo Kaxinawa se autodenomina em ocasiões.

⁷ Cf., por exemplo, Tollefson (1991), Cavalcanti (1999) ou Chiodi e Bahamondes (2001).

⁸ Cf. Maher, 2006a.

A RETÓRICA DO MULTICULTURALISMO E OS PROCESSOS EDUCATIVOS

A pluralidade cultural sempre fez parte do mundo; o fato, em si, não é novidade. O que é novo é a atenção que ela vem recebendo, principalmente por parte de educadores. O *multiculturalismo* – termo preferido, na tradição anglo-saxônica, para referir o fenômeno – tem sido tema de publicações de vários estudiosos, os quais, dada a polifonia do termo, se preocupam em explicitar os múltiplos usos que dele se vem fazendo.⁹ Em primeiro lugar, há que se fazer uma distinção entre, por um lado, aqueles que atribuem ao termo um valor negativo e, por outro, aqueles que veem o multiculturalismo na educação como uma benesse. Os adeptos da primeira opinião são taxativos: defendem os modelos de pensamento e as práticas escolares eurocêtricas; deslegitimam tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas) e acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida. Os que subscrevem a essa perspectiva – denominada por Peter McLaren (2000) *Multiculturalismo Conservador* – condenam veementemente os defensores do ensino de base multicultural, os defensores da educação bilíngue para minorias, por julgarem que esses fomentam cisões e conflitos sociais. Os que elegem o multiculturalismo como bandeira, no entanto, não podem ser enquadrados em uma única perspectiva: *multi* são os sentidos de multiculturalismo no interior desse bloco. Grosso modo, no entanto, eles podem ser divididos em duas categorias: há aqueles que adotam uma perspectiva liberal face ao fenômeno e há aqueles que assumem uma perspectiva crítica ao examiná-lo.

Todos os adeptos do *Multiculturalismo Liberal* reconhecem, como legítimas, as diferenças. O enfoque dado ao tratamento do diverso, no entanto, não é o mesmo: há aqueles cuja grande aposta é na universalidade e há aqueles que apostam todo o seu cacife na própria diferença. O primeiro grupo enfatiza que, apesar das diferenças, todos os seres humanos são intelectualmente iguais.¹⁰ Frequentemente bem intencionados, argumentam que, desde que se garanta igualdade de condições, i. e., desde que se garanta que todos tenham as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas, todos terão condições de competir, em pé de igualdade e ser bem sucedidos. Essa ênfase na *equidade* e na *meritocracia individual* abre espaço para posturas que culpam a própria vítima pelo fracasso escolar: se o indivíduo falhou é porque não estava motivado o suficiente, não se esforçou o suficiente para aprender.¹¹ Acredita-se, equivocadamente, que todos os seres humanos são totalmente “livres” para fazer suas escolhas. Mas, eles não são. Suas escolhas, como já nos lembrava Tollefson em 1991, são determinadas, são condicionadas por fatores sociopolíticos mais amplos. Não é como se um aluno proveniente de um grupo marginalizado pudesse, sempre e livremente,

⁹ Cf., por exemplo, Candau (2002), Moreira (2002), Veiga-Neto (2003) e Kubota (2004).

¹⁰ Essa visão corresponde ao que McLaren (op.cit.) denomina *Multiculturalismo Humanista Liberal* e Moreira (2002), *Multiculturalismo Benigno*.

¹¹ Cf. Kubota, 2004.

optar entre motivar-se, ou não, para a aprendizagem; esforçar-se, ou não, por aprender. Porque não há como disassociar a diferença das relações de poder: são essas últimas que criam e preservam a primeira. Não há, portanto, como analisar as diferenças *sem levar em conta que determinadas minorias, identificados por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idades, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem o outro, o diferente, o inferior*. (Moreira, 2002: 18).¹²

Ao ignorar as questões de poder imbricadas nas diferenças culturais, os defensores dessa visão de multiculturalismo, banalizaram o termo: “educação multicultural”, para muitos, não é mais do que mera bandeira politicamente correta.¹³ E é por isso que nessa perspectiva as diferenças culturais são sempre trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas. Assim orientadas, as escolas se apressam em promover verdadeiros “safáris culturais”, nas quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado. Não há espaço nessas celebrações para, por exemplo, um índio Pataxó ou Kaxinawá contemporâneo, que usa um celular, que acessa a internet; o que se quer (e muito!) é celebrar o “índio autêntico” (leia-se: o índio mumificado). Assim, nessa perspectiva liberal, “tolera-se” uma certa dose de diferença, *cria-se uma igualdade ilusionista, enquanto mantêm-se as relações de poder existentes às quais, espera-se, as pessoas marginalizadas possam ser assimiladas* (Kubota, op.cit. pg.36).

A vertente do *Multiculturalismo Liberal* que enfatiza, não a igualdade, mas a diferença, argumenta, por outro lado, que não é possível ignorarmos as especificidades culturais, pois são justamente essas que justificam os valores e as práticas sociais de diferentes grupos humanos.¹⁴ Aqui, embora não se desconsidere que os grupos humanos são constituídos por relações desiguais de diferentes naturezas, seus seguidores tendem a “essencializar” as diferenças e a eleger certas experiências culturais como as únicas “autênticas, na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, garante previamente uma postura” politicamente correta (McLaren, op. cit., pg.121). Todo e qualquer índio, todo e qualquer negro, todo e qualquer homossexual, todo e qualquer surdo – dependendo em que grupo oprimido se está inserido ou que se está defendendo – é visto, automaticamente, como isento de contradições ou equívocos. Ora, como esclarece o autor, estamos todos inseridos em formações discursivas e ideológicas muito complexas e, ainda que nossas experiências coletivas sejam importantes

¹² É importante esclarecer que, assim como Andrea Semprini, entendo que a experiência de exclusão, de marginalização – e não necessariamente uma base “objetivamente” étnica, política ou nacional – é que faz com que alguns grupos sociais se reconheçam como *possuidores de valores comuns e se percebam como um grupo à parte* (Semprini, 1999, pg. 44). É são justamente as reivindicações desses grupos, dessas “minorias” os objetos de reflexão da Antropologia Interpretativa, dos Estudos Culturais e da Pedagogia Crítica, matrizes teóricas das quais me alimento.

¹³ Cf. Kubota, op. cit.

¹⁴ McLaren (op. cit.) chama essa corrente de *Multiculturalismo Liberal de Esquerda*.

na construção de nossa identidade política, essas experiências precisam ser analisadas no interior dessas formações. *como um grupo à parte* (Semprini, 1999, pg. 44). E são justamente as reivindicações desses grupos, dessas “minorias” os objetos de reflexão da Antropologia Interpretativa, dos Estudos Culturais e da Pedagogia Crítica, matrizes teóricas das quais me alimento.

Se na primeira versão liberal de multiculturalismo as culturas minoritárias são fetichizadas, nessa última, elas são santificadas, beatificadas. E enquanto aquela primeira postura preconiza a assimilação plena dos grupos minoritários, essa outra, em contrapartida, tende a promover o separatismo, a guetização. Se politizar a diferença é preciso, promover a criação de *apartheids* culturais nesse processo não é preciso, nem produtivo.¹⁵

Na base das percepções acríicas de multiculturalismo descritas até o momento, está um conceito de cultura que, tendo sustentado a criação dos projetos coloniais e de estado-nação,¹⁶ é também o conceito que prevalece no senso comum: a cultura vista, equivocadamente, como “coisa”, como um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos. Por isso, faço aqui um hiato para expor, brevemente, um outro modo de entender o conceito, já que é esse entendimento que sustenta o *Multiculturalismo Crítico* – ou, como prefiro chamar, *a Interculturalidade* - tema que abordarei em seguida.

EXAMINANDO O CONCEITO DE CULTURA

A cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura quem orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.¹⁷ Porque se se é verdade que todas as populações humanas pertencem a uma mesma espécie, também é verdadeiro o fato de elas se diferenciarem entre si *por suas escolhas culturais, cada um inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados* (Cuche, 2002:10-11). A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é “algo”, não é uma “coisa”. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Brian Street, *a cultura é um verbo*. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela *define* palavras, conceitos, categorias, valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas. Por isso, insiste o autor, muito mais importante do que nos preocuparmos em definir cultura, em estabelecer o que é cultura, é tentarmos entender a natureza das definições que a cultura oferece, é tentar entender porque diferentes grupos humanos acreditam no que acreditam, agem do modo como agem (Street, 1993:25). Dito de outro modo, o grande desafio não é descrever as crenças e os comportamentos de um dado grupo cultural; é entender a lógica por detrás

¹⁵ Cf. Hall (2003), Skliar (2003) ou Silva (2005), entre outros.

¹⁶ Cf. Hall (op. cit.), Almeida (2002) e Berenblum (2003).

¹⁷ Cf. Sahlins (1990), Geertz (1997), Cuche, (op.cit) e Hall (2003).

dessas crenças e comportamentos. E é fundamental que esse entendimento seja sócio-historicamente localizado porque a cultura não é só pensada, ela é vivida. Diante de qualquer mudança produzida por forças externas, todos os agrupamentos humanos irão, inevitavelmente, avaliar seus esquemas de significação e, se julgarem conveniente, transformá-los.¹⁸ As culturas, entendo, funcionam para os grupos humanos como bússulas. Bússolas inteligentes, eficazes porque, sensíveis às mudanças, permitem aos homens não somente *adaptarem-se a seu meio, mas também adaptar esse meio a suas necessidades, aos seus projetos* (Cucho, op.cit.:10). É essa, e nenhuma outra, a função precípua da cultura.

Importa também aqui considerar que a cultura não é automaticamente partilhada por todos os seus membros: a cultura não forma um todo homogêneo, integrado, coerente. A cultura pode ser alvo de disputas; ela frequentemente é alvo de disputas.¹⁹ Porque as culturas

... não se assemelham a algo assim como um, texto cifrado, revisado e dotado de uma lógica unívoca por alguma inteligência impessoal. As pessoas, os atores, os membros de uma sociedade fazem sua história. E a trama de suas relações constrói uma história de diferenças e diferentes histórias. **Quando se trabalha com as culturas, portanto, temos que nos precaver para não apresentar os atores dessas culturas como representantes exemplares das mesmas.** Temos que buscar as matrizes comuns, mas também abrir espaço para a diversidade de expressões, para a possibilidade e para a existência real de divergências e criações individuais e coletivas que variam no tempo e no espaço. (Chiodi e Behamondes, 2001, pg. 58; ênfase minha).

Se há dissenso no interior das culturas, elas só podem ser vistas, então, como uma multiplicidade de discursos, em interação ou em disputas, dentro de um complexo sistema de configurações, de manipulação e produção de políticas culturais. Daí ser impossível falarmos em uma “cultura surda nacional”, pois, se a cultura não é uniforme, se ela é sempre alvo de disputas, quemalaria em nome de todos? O que seria tomado como padrão dessa totalidade que é heterogênea? E assim sendo, também, nada justifica considerar qualquer indivíduo emblema, encarnação de sua cultura.

MULTICULTURALISMO CRÍTICO OU INTERCULTURALIDADE?

As considerações sobre cultura e relações entre culturas feitas acima não orientam as perspectivas de multiculturalismo delineadas anteriormente, mas servem bem aos propósitos do que vários autores vêm se referindo como *Multiculturalismo Crítico*.²⁰

Além desse ponto de vista reconhecer o caráter dinâmico, híbrido, não

¹⁸ É por isso que, do ponto de vista antropológico, nenhuma cultura pode jamais ser vista como um todo acabado: todas elas estão, sempre, em constante processo de (re)construção de si mesmas.

¹⁹ Cf. Dirks et al., 1994.

²⁰ Cf. Mc Laren (2000), Candau (2002), Moreira (2002), Veiga-Neto (2003) Kubota (2004) e Silva (2005).

consensual e não hierarquizável das culturas, ele traz para o centro do debate as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais. Porque perseguem esses objetivos vários desses estudiosos, argumentam a favor de estudos e ações educativas que contribuam para aumentar a consciência das formas de dominação, i. e., que contribuam para desvelar as estratégias utilizadas – na mídia, nos livros didáticos, nas interações em sala de aula, em cursos de formação para a docência, etc. – para construir, ou justificar, discursivamente, uma pretensa superioridade de indivíduos ou grupos sociais em relação a outros.²¹

Vários desses estudiosos, contra-hegemonicamente, também pregam que todo o conhecimento, e não somente o “conhecimento oficial”, seja considerado nas pesquisas e no ensino.²² Como se vê, aqueles que se apóiam em uma visão crítica de multiculturalismo pretendem contribuir para que, na escola, se vá muito além de uma mera celebração ou tolerância das diferenças. Silva coloca essa questão nos seguintes termos:

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (Silva, 2005, pg. 88).

Ao argumentar a favor do exame permanente e crítico das causas da diferença, essa corrente do multiculturalismo não preconiza, no entanto, a separação entre as culturas. Se ainda hoje acreditássemos que a assimetria entre os grupos humanos fosse fixa e irreversível, que os donos do poder o detivessem irremediavelmente para todo o sempre, claro está que nenhuma forma de diálogo seria produtivo. Melhor mesmo seria manter os grupos minoritários em guetos. Mas, Michel Foucault (1979) nos ensinou que o poder não é unilateral; ele não está fixado em um único ponto, não está centrado em um único lugar. O poder também é alvo de disputa. Por isso o multiculturalismo crítico propõe a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser contruídas. Agora, ao não se incentivar o isolamento, o mutismo cultural, não se supõe, ingenuamente, a possibilidade de um congraçamento geral entre as culturas. Porque o diálogo proposto, não há que se ter nenhuma ilusão, é competitivo, é tenso, é difícil. E não apenas porque o que está em jogo são **relações** de poder. É que diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis ou inegociáveis. A resolução de um dado conflito intercultural, avisa Joanildo Burity

²¹ Ver, entre outros, Candau (2002), Moreira (2002), Kubota (2004), Silva (2005), Maher (2006a) e Moita Lopes (2006).

²² Cf., por exemplo, Canagarajah (2005) e Cavalcanti (2006).

(2001), não zera os inevitáveis antagonismos culturais - apenas os deslocam para outros lugares. Cedo ou tarde, eles voltarão a brotar, assumindo novas formas. Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível. E em sendo a diferença o cerne da questão, talvez seja preciso colocar o termo “diversidade” sob suspeição porque ele é, muitas vezes, utilizado como um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos; um bálsamo que cria a falsa ideia de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas (Skliar, 2003, pg. 205). Daí, também, eu pessoalmente considero que “interculturalidade” traduz melhor a essência daquilo que tanto chama nossa atenção e nos preocupa contemporaneamente. Além de muito menos polifônico e menos saturado, banalizado do que “multiculturalismo”,²³ o termo interculturalidade evoca, mais prontamente, a relação entre as culturas, que é o que de fato importa.

A EDUCAÇÃO DO ENTORNO PARA A DIFERENÇA LINGÜÍSTICA E CULTURAL

O argumento com que abri este texto é que todo projeto educativo voltado para o empoderamento de grupos minoritários no país tem que também contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades lingüísticas e culturais desses grupos.²⁴ Os contornos e as implicações da educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo em contextos de minorias ainda precisam, sem dúvida alguma, ser mais bem conhecidos, mas os resultados de pesquisas e algumas ações educativas que tenho examinado apontam, para o que, ao meu ver, podem ser consideradas algumas das exigências desse tipo de educação. A primeira delas se refere à necessidade de **aprender a aceitar o caráter mutável do outro**. Essa é uma questão particularmente importante para aqueles que interagem com as sociedades indígenas. Porque colocadas no papel de refêns de suas próprias ancestralidades, as mudanças nelas observadas são, categoricamente, denunciadas como “perda cultural”. E aqui é importante apontar que mesmo entre os simpatizantes da causa indígena há aqueles que precisam ser educados a rejeitarem a noção de que as culturas indígenas são estáticas: incrédulos quanto à capacidade dos povos indígenas de gerenciar, criativamente, as novas tecnologias com que entram em contato (a escrita e o computador, por exemplo), muitos simpatizantes veem a introdução dessas novidades nas aldeias automaticamente como ameaças às línguas indígenas e, conseqüentemente, como motivos para o “enfraquecimento” dessas culturas. Mas, é preciso insistir que a

²³ Gloria Ladson-Billings, em entrevista concedida a Gandin et al (2002), informa que, na atualidade, até supermercados são apresentados aos consumidores norte-americanos como “multiculturais”. O termo, infelizmente, favorece mesmo um entendimento de “culturas em *display*”.

²⁴ Tendo em mente esse objetivo, Marilda Cavalcanti e eu vimos coordenando cursos destinados a técnicos de secretarias de educação envolvidos com o funcionamento de escolas indígenas no país ou com a formação de professores indígenas. Tais cursos fazem parte do CEFIEL – Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

cultura não é “algo” que um determinado povo “possui” e, portanto, não pode ser “enfraquecida” ou “perdida”. Uma outra exigência da educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo é **a necessidade de aprender a destotalizar o outro**. Porque a tendência, sabemos, é ver o diferente de forma unívoca e a eleger padrões culturais “modelares”. Assim é que acabamos elegendo como surdo legítimo aquele que faz uso, ou deseja fazer uso, de Língua de Sinais – o surdo que, por ventura, preferir fazer uso de leitura labial é visto como “surdo de segunda categoria”.²⁵ Na mesma linha de pensamento, índio que se preza fala uma língua indígena – o índio monolíngue em Língua Portuguesa é “índio falso”.²⁶ É também o não reconhecimento da complexidade, da multiplicidade de expressões no interior dos grupos culturais que nos leva a pensar em “culturas de aprender” de forma monolítica. Ryoko Kubota, em seu artigo de 2004, relata os efeitos danosos que a estereotipificação de filhos de imigrantes orientais nos Estados Unidos tem para a aprendizagem de muitos deles: porque vistos, automaticamente, como “ótimos alunos”, como “estudantes aplicadíssimos”, aqueles que apresentam dificuldades para aprender matemática, por exemplo, desconcertam de tal modo seus professores, que esses tendem a ignorá-los por completo em sala de aula. Assim, o nosso desafio é chamar a atenção, não apenas para as diferenças interculturais, mas também para as diferenças intraculturais.

²⁵ Cf. Santana e Bérnago, 2005.

²⁶ Na raiz dessas classificações está a noção equivocada que atribui à materialidade linguística, e não ao discurso, o papel definidor de identidade cultural e étnica (Maher, 1996).