

Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais: uma diversidade de vozes

Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Luciana Maria Almeida de Freitas
Universidade Federal Fluminense

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre os sentidos atribuídos à “pluralidade cultural” no volume dedicado a esse tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/SEF,1998a). Como marco teórico, lançamos mão da concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003; 2004) e de perspectivas enunciativas (Authier-Revuz, 1982; 1998; Maingueneau, 1997; 2002). Para analisar os discursos e os sentidos que constroem o tema da pluralidade cultural nos PCNs, utilizaremos o conceito de heterogeneidade discursiva operacionalizado por Authier-Revuz (1982; 1998; 2004). Dentre os diferentes tipos de manifestações da heterogeneidade mostrada, voltamos-nos para o uso da modalização autonímica, mais especificamente o uso das aspas, marca que reflete a diversidade de vozes que constituem os enunciados e se mostra como importante categoria de análise para os estudos enunciativos. O estudo levou à conclusão de que no documento analisado não há qualquer tipo de menção à ambigüidade cultural e às relações historicamente construídas entre grupos e indivíduos.

Palavras-chave: pluralidade cultural; Parâmetros Curriculares Nacionais; heterogeneidade enunciativa; modalização autonímica.

É através dos discursos que a demanda do reconhecimento da própria dignidade pode ser satisfeita por meio do trabalho árduo ou da preservação do fim de semana para pescar, da liberdade individual ou da integridade da família, do culto religioso ou da liberdade política.

Eder Sader, 1988

INTRODUÇÃO

Vivemos, nos dias atuais, uma explosão discursiva em torno da chamada *pluralidade cultural*. Conceitos a ela relacionados, como cultura e identidade, tornaram-se palavras de ordem em diferentes áreas de conhecimento acadêmico, estendendo-se, igualmente, para a esfera política e o campo pedagógico.

Diante desse panorama, dedicamo-nos a uma reflexão sobre os sentidos atribuídos à pluralidade cultural no volume dedicado

a esse tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a), tendo como porta de entrada os estudos da linguagem. Mais especificamente, lançamos mão do aporte teórico da concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003; 2004) e de perspectivas enunciativas (Authier-Revuz, 1982; 1998; 2004; Maingueneau, 1997; 2002).

Na qualidade de professoras atuantes na formação de docentes de língua estrangeira, consideramos de suma importância ampliar o debate sobre referido tema tendo em vista a sua relevância no ensino de idiomas. Sabemos que o trato dado às questões culturais na aula de língua estrangeira não foi o mesmo ao longo do tempo. Não podemos desconsiderar, nessa trajetória, a existência de uma estreita relação entre as maneiras de conceber a língua e a cultura. Isso é, nas abordagens tradicionais, que concebiam a língua como um sistema hierarquizado de estruturas lingüísticas, elementos como pontos turísticos, obras literárias e estereótipos serviam apenas como pano de fundo do ensino de regras gramaticais (Byram; Fleming, 2001).

O lugar secundário atribuído à cultura no ensino de línguas – embora tradicionalmente o seu aprendizado tenha sido vinculado à idéia de apuro e de elegância – sofreu transformações importantes a partir de contribuições dos estudos sociolingüísticos. Estes foram responsáveis pela introdução de conceitos como variação, registro, comunidade de fala, situação comunicacional, competência comunicativa, entre outros que tiveram desdobramentos importantes no ensino de línguas estrangeiras (Moreno Fernández, 1994). Merece destaque, por exemplo, a noção de competência comunicativa que, segundo os PCNs de Línguas Estrangeiras (1998b), só pode ser alcançada a partir da articulação do conhecimento sistêmico, do conhecimento da organização textual e do conhecimento de mundo que, por sua vez, inclui os saberes culturais.

Ainda nesse mesmo volume, há um item dedicado à pluralidade cultural. No entanto, não é sobre ele que dedicamos a presente análise. Voltamos o nosso olhar, mais especificamente, para o volume intitulado “Pluralidade Cultural” que integra os temas transversais dos PCNs. Essa opção deve-se, sobretudo, pela maior profundidade da discussão acerca do tema nessa parte do

documento, que está dirigida a professores de todas as áreas de conhecimento, inclusive aos de língua estrangeira.

De antemão, podemos afirmar que identificamos, sem muita dificuldade, uma clara ênfase dada nos PCNs à formação do cidadão como objetivo central do ensino. Nesse contexto, parecemos que o tema da pluralidade cultural resulta de enorme relevância na formação escolar. Ainda assim, acreditamos que o desenvolvimento de algumas reflexões sobre o documento possa contribuir para a superação de possíveis insuficiências e na concretização dos aspectos positivos dos seus objetivos.

Para tanto, propomos, neste artigo, a seguinte organização: inicialmente, discutimos o marco teórico que sustentou nossa análise; em seguida, abordamos questões relativas aos conceitos de cultura, identidade e pluralidade cultural; depois, passamos à análise do *corpus*; por fim, apresentamos algumas conclusões.

A DIMENSÃO DISCURSIVA DOS PCNs

Seguimos como sustentação teórica no atual trabalho os pressupostos da Análise do Discurso (AD) de base enunciativa, para a qual a enunciação é um lugar de representação de fatos – fatos lingüísticos – num tempo e num espaço discursivos.

Estudar os PCNs, na sua dimensão discursiva, exige situá-los em um contexto mais amplo. Dessa forma, consideraremos que o documento analisado pertence a um determinado gênero do discurso. Como afirma Bakhtin (2003), qualquer gênero do discurso é criado e mantido a partir das necessidades de determinadas comunidades. Explica o pensador russo (Bakhtin, 2003, p.261; grifos do autor):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Nesse sentido, cada função e cada condição de comunicação discursiva geram determinado gênero do discurso:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (Bakhtin, 2003, p.266)

Seguindo a perspectiva bakhtiniana de que os gêneros discursivos estão relacionados com as necessidades históricas dos grupos sociais, concebemos a elaboração dos PCNs, no final do século XX, como um marco significativo da história da discussão curricular do ensino em nosso país, trazendo à tona um embate discursivo que constitui a trajetória da educação nacional.

Vale ressaltar, no entanto, que o interesse pela discussão acerca dos currículos nacionais é compartilhado mundialmente. Não podemos entender o surgimento dos PCNs sem relacioná-lo com uma série de compromissos assumidos internacionalmente e com os seus desdobramentos internos com o apoio de leis implementadas.¹ Nesse sentido, podemos considerar os PCNs como a concretização de uma proposta ministerial e também de forças políticas nacionais e internacionais que reúne uma diversidade de vozes e interesses, atravessados pelo discurso de especialistas - no documento, intermediários entre Estado e professores - que apresentam aos docentes orientações para a definição curricular.

No presente trabalho, interessadas, mais especificamente, em refletir acerca dos discursos e dos sentidos que constroem o tema da pluralidade cultural nos PCNs, lançamos mão do conceito de heterogeneidade discursiva operacionalizado por Authier-Revuz (1982; 1998; 2004), que estabelece uma distinção entre

¹ Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BANCO MUNDIAL. Dessa conferência, reforçou-se a necessidade de luta pela superação das carências básicas de aprendizagem. (RIBEIRO, Maria Luiza; SOUZA, Francisco Heitor, 2001). Seis anos depois, em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reafirma a necessidade de investimento do ensino fundamental e a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e os seus conteúdos mínimos, daí, explica-se o surgimento dos PCNs em 1998.

heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. Na primeira delas, a presença de outros discursos não é marcada em superfície, embora o debate com a alteridade seja intrínseco a qualquer manifestação verbal. No caso da heterogeneidade mostrada, podemos localizar a presença de discursos atribuídos a outras fontes enunciativas. Estes discursos outros, por sua vez, recuperáveis no plano da heterogeneidade mostrada, podem apresentar-se como formas explícitas, tal como o uso do discurso direto, ou como formas não-marcadas, como por exemplo a recorrência à ironia.

Dentre os diferentes tipos de manifestações da heterogeneidade mostrada, voltamo-nos para o uso das aspas. Segundo Authier-Revuz (2004), as aspas podem produzir na escrita dois valores diferentes: a autonomia e a conotação autonímica. No primeiro caso, o estatuto autonímico do elemento que está entre aspas remete-nos a uma *menção* do locutor, isto é, trata-se da indicação de um outro ponto de vista. Dizemos que, nesse grupo, encontram-se os casos nos quais o enunciado faz referência aos signos lingüísticos em si mesmos e o uso das aspas é considerado como obrigatório. Afirma a autora:

O elemento autonímico constitui, no enunciado em que figura, um corpo estranho, um objeto “mostrado” ao receptor; nesse sentido, pode-se considerar essas palavras aspeadas como “mantidas a distancia”, em um primeiro sentido, como se mantém afastado um objeto que se olha e que se mostra. (Authier-Revuz, 2004, p.218)

Diferentemente do elemento autonímico, Authier-Revuz (2004) define a conotação autonímica como o uso das palavras aspeadas pela conotação de menção. Nesse caso, sem causar uma ruptura sintática na combinatória que acompanha o termo aspeado, o uso dessa marca tipográfica consiste numa “espécie de operação metalingüística local de distanciamento” que provoca um “vazio” a ser preenchido durante a interação através de uma interpretação (2004, p.219).

A partir das contribuições de Authier-Revuz, Charaudeau e Maingueneau (2004, p.66), pautados no fato de que as aspas podem tomar significações variadas e que cabe ao leitor o preenchimento do seu valor, consideram o emprego em modalização autonímica

desse signo tipográfico um instrumento de análise produtivo para os estudos discursivos em virtude de seu caráter imprevisível e de sua relação com o implícito.² Quando se usam aspas, mostra-se que certos termos são mantidos à distância do enunciador. E mais, ao empregá-las, simula-se que é legítimo manter a referida distância, cujo sentido só pode ser entendido em um contexto de interação específico (Maingueneau, 1997, p.90).

Ao colocar palavras entre aspas, o enunciador, na verdade, apenas chama a atenção do co-enunciador para o fato de estar empregando exatamente as palavras que ele está aspeando; salientando-as, delegando ao co-enunciador a tarefa de compreender o motivo pelo qual ele está chamando assim sua atenção e abrindo uma brecha em seu próprio discurso. As aspas indicam uma espécie de lacuna, de vazio a ser preenchido interpretativamente. (Maingueneau, 2002, p.160-161)

Em suma, partimos da concepção de que as aspas, como importante marca da heterogeneidade discursiva e categoria de análise para os estudos enunciativos, podem ajudar-nos na presente reflexão, cujo objetivo é melhor compreender uma certa dimensão do movimento dialógico (Bakhtin, 2003) que sustenta os diferentes discursos e sentidos sobre a pluralidade cultural nos PCNs.

CULTURAS, IDENTIDADES, PLURALIDADE

Questões culturais e identitárias, atualmente, estão presente em grande parte dos debates políticos, científicos e filosóficos. Não é de se estranhar, portanto, que também ocupe importante lugar no discurso pedagógico e, mais precisamente, nos PCNs. Tampouco podemos qualificar como recente o interesse pelas referidas questões na história da humanidade, embora as acepções do que seja “cultura” ou “identidade” estejam muito longe de uma unicidade

² Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p.84), “Authier-Revuz considera o uso da estrutura descrita como ‘conotação autonímica’ da perspectiva de uma modalização reflexiva do dizer, e essa mudança de ponto de vista a leva a pensar a questão sob o ângulo da modalização autonímica”. De acordo com os autores, a expressão “conotação autonímica”, originada da perspectiva semiótico-lingüística e apreendida em termos de signos com conotação, permite uma ampliação menor dos fatos do que a expressão “modalização autonímica”.

e sujeitas a constantes reformulações. Da mesma maneira, os posicionamentos político-ideológicos subjacentes ao emprego desses conceitos tendem a seguir caminhos diversos.

O que buscamos a seguir é, antes de passarmos para análise dos PCNs, expor brevemente como concebemos as noções de cultura e de identidade coletiva.

Em geral, costuma-se dizer que há pelo menos uma definição de cultura para cada abordagem antropológica ou, talvez, para cada antropólogo. Segundo Laraia (1989), uma das principais tarefas da Antropologia moderna é a reconstrução desse conceito, que é intrínseco à vida humana. Ainda de acordo com esse autor, podemos identificar duas grandes vertentes na concepção da cultura: a que a define como um sistema para adaptar as comunidades humanas a sua base biológica e a que a considera como um sistema cognitivo, estrutural ou simbólico.

Diante das distintas acepções de cultura propostas pelas ciências sociais, acreditamos que seguir a perspectiva bakhtiniana da linguagem (2003; 2004), tal como o faz Williams (1979), seja um caminho interessante para refletir sobre o referido conceito.

Segundo Bakhtin (2003; 2004), o enunciado é um acontecimento social, fruto da interação verbal entre os sujeitos envolvidos. A única forma adequada da expressão verbal, para o autor, é o diálogo inconcluso. Ou seja, a linguagem é dinâmica, produto da vida social, mas, longe de ser um reflexo ou uma representação da realidade, é considerada como ação, um meio de produção, de intervenção sobre a vida. Fundamentado, portanto, nessa visão, Williams (1979) considera a cultura, não como um mero reflexo da realidade social, mas como força produtiva dinâmica e essencial na produção de significados e valores de nós mesmos e de nossas sociedades.

Voltemo-nos agora à noção de identidade. Parece-nos importante distinguir os dois conceitos que, muitas vezes, são apresentados indistintamente. Para tanto, retomamos o posicionamento de Mattos (2003, p.128):

As identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam. As tradições e práticas culturais também circulam, transformam-se e modificam-se, mas se efetivam em

um nível diferenciado, funcionando como gramáticas a definir o repertório de possibilidades de pensamento e ação dos diferentes agentes sociais. Toda identidade historicamente construída tem de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas culturais. Não há, porém, nenhuma correspondência absoluta entre um elenco fixo de identidades coletivas e um outro repertório fixo de tradições culturais.

Ainda pautadas no pensamento dialógico bakhtiniano (2003), segundo o qual o enunciado dialoga com enunciados já proferidos e com enunciados futuros, concebemos a identidade como uma produção discursiva em constante processo de (re)construção e sempre relacionado a demandas concretas de um momento histórico particular. Para Hall (2003), as identidades estão relacionadas com a recuperação de recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não propriamente do que “nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas sim do que “quem nós podemos nos tornar”.

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (Hall, 2003, p.108)

As breves considerações que aqui tecemos sobre cultura e identidade procuram evidenciar a nossa objeção às abordagens essencialistas, que defendem a idéia de um conjunto cristalizado, autêntico e puro de características compartilhadas por todos os seus integrantes de um dado grupo social, seja por suas origens biológicas ou históricas (Woodward, 2000). Acreditamos que os processos culturais e identitários vivem, ao longo da história, contínuas transformações e conflitos que não podem ser compreendidos isoladamente mas, é preciso que, antes, consideremos a dinâmica histórica das culturas e identidades construídas.

Tendo abordado os conceitos de cultura e de identidade, resta-nos, ainda, para concluir estes esclarecimentos teóricos, tratar da noção de pluralidade cultural. Na realidade, quase a mesma diversidade conceitual que caracterizam as noções anteriores existe no que concerne à discussão sobre pluralismo cultural.

Seguiremos aqui a concepção de Giménez Romero (2003), segundo o qual o pluralismo cultural supõe a coexistência ou a simultaneidade de distintas culturas em uma região e se baseia em dois princípios: (a) a igualdade ou não discriminação de qualquer ordem e (b) a aceitação e o respeito pelo alteridade, sem propostas assimilacionistas. O autor esclarece ainda que, no interior desse paradigma, se desenvolveram perspectivas multi e interculturais.

Pautada na “política do reconhecimento”, que visa a afirmar as diferenças e dar voz a grupos identificados como minorias, a doutrina do multiculturalismo, segundo os críticos, acabaria gerando um processo de segmentação e diluição de parâmetros coletivos (Hermet apud Gontijo, 2003, p.66).

Do ponto de vista de Giménez Romero (2003), a limitação do multiculturalismo está principalmente no fato de se satisfazer com uma suposta convivência pacífica das culturas. Diferentemente, o interculturalismo se interessa pela “interação positiva” (p.5). Segundo essa abordagem, é necessário promover a coesão entre os distintos povos, a busca das coincidências por meio do diálogo, da convivência entre as culturas, sem sentimentos assimilacionistas.

Aguilera Reija et al. (1996) afirmam que uma atitude interculturalista tem as seguintes características: (a) analisa outras culturas a partir dos seus próprios padrões culturais; (b) busca o encontro entre culturas; (c) defende a igualdade entre culturas; (d) tem uma visão crítica da cultura. Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva interculturalista, ao contemplar o diálogo e a relação entre diferentes culturas, se aproxima da nossa concepção sobre o ensino e sobre as práticas linguageiras.

A seguir, orientadas pelas balizagens teóricas apresentadas, dedicamo-nos à análise do volume referente ao tema transversal Pluralidade Cultural, proposto pelos PCNs (1998a).

UMA DIVERSIDADE DE VOZES

Interessa-nos, nesta análise, observar os termos aspeados para refletir sobre a diversidade de vozes, ou seja, a presença de

vários enunciadores e de seus distintos pontos de vista, que constituem o documento em questão e os sentidos atribuídos ao problema da pluralidade cultural.

A grande incidência do emprego das aspas no referido volume chama-nos a atenção. Encontramos os seus mais variados usos que, certamente, para a Análise do Discurso, podem aportar sentidos particularmente interessantes. Iniciaremos a presente análise recuperando alguns fragmentos dos PCNs³:

(a) O termo “raça”, de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais pelos maus usos a que se prestou [...] convém lembrar que o uso “raça” no senso comum é ainda muito difundido, para reafirmação étnica, como é feito comumente por movimentos sociais, ou nos contextos ostensivamente pejorativos que alimentam o racismo e a discriminação. (BRASIL/SEF, 1998a, p.132)

(b) Por sua vez, o conceito de etnia substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural [...] (BRASIL/SEF, 1998a, p.132)

(c) “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico [...] Já o “etnocentrismo” - tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo [...] (BRASIL/SEF, 1998a, p.133)

Podemos afirmar que os três fragmentos selecionados exemplificam o uso metonímico das aspas. O enunciador destaca o próprio signo lingüístico ao qual atribui certas definições dos termos “raça”, “etnia”, “grupo étnico”, “etnicidade” e “etnocentrismo”, explicando distintos conceitos oriundos do campo das ciências sociais.

Partimos do pressuposto de que, mais do que uma marca tipográfica, o uso das aspas põe em cena uma disputa de sentidos e visões de mundo que subjazem às escolhas das unidades

³ Neste artigo, consideramos apenas alguns dos termos aspeados no volume Pluralidade Cultural dos PCNs. Podemos encontrar, no capítulo examinado, ainda outros casos que complementam o movimento discursivo em torno da pluralidade cultural.

lingüísticas. Sendo assim, é válido observar que a tensão conceitual e, evidentemente, político-ideológica instaurada pelo emprego dos termos “raça” e “etnia” não se restringe à esfera acadêmica. Nos exemplos, mostra-se, com clareza, o embate existente entre o meio acadêmico e o seu entorno. À esfera não-acadêmica – onde se incluiriam alguns movimentos sociais – são atribuídos, nos PCNs, o uso “corriqueiro e banal” do termo “raça”, e a responsabilidade pela preservação de uma postura racista e discriminatória. A notável adesão do enunciador ao primeiro grupo, isto é, à voz da ciência, reforça a sua legitimidade como enunciador de um documento governamental contra os possíveis sentidos “corriqueiros” e “banais” do “senso comum”.

A bipolaridade entre o discurso científico “politicamente correto” e os sentidos não aceitáveis atribuídos a outros enunciadores atravessa todo o material analisado. Outros exemplos merecem a nossa atenção:

(a) As ações oficiais buscavam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade cultural e do “mito a democracia racial brasileira”. (BRASIL/SEF, 1998a, p.125)

(b) A perspectiva de um Brasil de “braços abertos” compôs-se no “mito da democracia racial”. (BRASIL/SEF, 1998a, p.126)

(c) A prática do acobertamento é a mais usual, pois o “mito da democracia racial” conduz à chamada “política de avestruz”, na qual pode-se fazer de conta que um problema não existe, tem-se a expectativa de que ele deixe, de fato, de existir (BRASIL/SEF, 1998a, p.138)

Podemos afirmar que, nos exemplos, o uso das aspas marca a inscrição do discurso científico que rejeita a idéia da existência de uma “democracia racial brasileira”, designando-a como verdadeiro “mito”. A escolha da palavra “mito” para qualificar a “democracia racial”, além de atribuir um caráter de falsidade ao conceito, ressalta a consolidação alcançada outrora pela idéia de “democracia racial”. Isso é, por sua ampla difusão e prestígio, supostamente, tornou-se um mito.

Nesse sentido, ao longo de todo o documento, nota-se clara adesão do enunciador ao discurso de desconstrução de uma perspectiva defendida em nosso país nas primeiras décadas do

século XX – momento marcado pela produção de uma idéia de nacionalidade brasileira – que vê a miscigenação racial como processo pacífico, positivo e democrático da história de nosso país. Dito de outro modo, rejeita-se veementemente a imagem positivada do Brasil mestiço e o ideal de harmonia racial defendidos, sobretudo por Gilberto Freyre, na década de 1930, e reforçados pela política do Estado Novo (Viana, 2003).

No volume de *Pluralidade Cultural* dos temas transversais, atribui-se ao mito da democracia racial o papel de preservação de uma longa história de discriminação na escola brasileira encoberta e sustentada pela imagem de um país de “braços abertos”. O uso de aspas nessa expressão nos remete a um discurso pautado na idéia de uma nação caracterizada pela convivência pacífica de seus habitantes, contribuindo, portanto, para a construção do que Anderson (1983) chama de “comunidade imaginada”.

Destaca-se, ainda, nos PCNs, que a idéia de um “Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro” (BRASIL/SEF, 1998a, p.126) buscou diluir as diferenças culturais presentes no país, contribuindo para a construção de uma perspectiva homogeneizadora da cultura brasileira. Nesse sentido, os PCNs têm como eixo central a defesa do reconhecimento e da valorização – termos muito recorrentes no documento – da heterogeneidade cultural brasileira, considerando-os como processos necessários para a atuação contra a discriminação e a exclusão no Brasil.

A idéia desenvolvida no documento de que o reconhecimento da diversidade brasileira é um passo fundamental para o fortalecimento da democracia vai ao encontro, segundo Gontijo (2003), da doutrina do multiculturalismo. A esta é atribuída a operacionalização do conceito de “reconhecimento” dos grupos sociais diversos. Retomando as idéias de Charles Taylor (apud Gontijo, 2003), um dos formuladores do multiculturalismo, afirma a autora:

A “política do reconhecimento” visa dar voz aos grupos que freqüentemente têm sido vistos como subalternos e identificados como minorias. Tal política parte da afirmação das diferenças que fundamentam a autenticidade dos grupos, em busca do reconhecimento de que todos são iguais na

dignidade. Para Taylor, a defesa universal da diferença é um sinal do advento da segunda fase do “imaginário político moderno ocidental”, oposta à fase precedente, marcada pela proclamação da igualdade primordial dos indivíduos, independentemente das suas características peculiares. A doutrina do multiculturalismo orienta-se pela defesa de uma igualdade que só é possível mediante a afirmação das diferenças identitárias. (Gontijo, 2003, p.66)

Segundo o ponto de vista de Gontijo (2003), é possível relacionar a proposta dos PCNs com uma complexidade de aspectos da história atual que, comumente, buscamos sintetizar como processo de “globalização”. Lançando mão das considerações tecidas por Hermet – teórico crítico do multiculturalismo – sobre a expansão de um “relaxamento do sentimento nacional” (Hermet apud Gontijo, 2003, p.65), a autora destaca que a opção pela política do reconhecimento e valorização da diversidade corre o risco de fortalecer um movimento em direção ao enfraquecimento das relações de compromisso nacional, ou seja, de compromisso com a comunidade cívica mais ampla em detrimento do fechamento sobre si das minorias. A autora considera que a ação afirmativa da diversidade presente no documento é consonante com o modelo norte-americano de explicitação das diferenças e que se, por um lado, pode beneficiar minorias, por outro, pode contribuir para o afastamento de parâmetros compartilhados coletivamente.

Pensamos ser interessante fazer aqui algumas breves ponderações sobre algumas questões introduzidas por Gontijo (2003). Consideramos, tal como exposto anteriormente, como um dos principais eixos norteadores dos PCNs a crítica feita ao “mito da democracia racial”, visto então como base de uma trajetória de discriminação e racismo. No lugar de uma postura considerada como encobridora das diferenças, defende-se a diversidade como marca principal da identidade nacional. Nesse sentido, podemos afirmar que, em nenhum momento, identificamos, nos PCNs, a idéia de enfraquecimento do sentimento nacional. Muito pelo contrário, o que notamos, de fato, é uma substituição de um discurso baseado na miscigenação por um outro dispositivo discursivo, segundo o qual a diferença é tratada como o eixo da unidade ou identidade nacional. Tal como é de se esperar de um documento governamental cuja proposta é estabelecer parâmetros

nacionais para o sistema educacional brasileiro, os PCNs, em nenhum momento, descartam a preocupação com o “sentimento nacional” e com a unidade de um “país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL/SEF, 1998a, p.121).

A discussão curricular apresenta como um de seus principais objetivos o conhecimento e a valorização do “patrimônio etnocultural brasileiro” como meio de fortalecimento da justiça e da democracia. Segundo a nossa leitura, mostra-se claramente que a proposta central do documento está direcionada ao repúdio à discriminação e defesa dos valores de solidariedade humana. No entanto, notamos que o elogio à diversidade étnica e a valorização do discurso das origens culturais são responsáveis por uma certa diluição de desigualdades sociais que, a nosso ver, vão além do âmbito das questões étnicas ou culturais. Vejamos o seguinte fragmento:

Trabalho com Pluralidade se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “Cultura de Paz”, baseada na tolerância, no respeito dos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. (BRASIL/SEF, 1998a, p.117)

O uso das aspas em “Cultura de Paz” e também o uso de letras maiúsculas marcam a referência a uma outra fonte enunciativa, que não é indicada na enunciação. Tal fato leva-nos a uma pressuposição de que o co-enunciador reconheça o sentido da expressão aspeada. No entanto, devemos ter em mente que, nesse caso, deixa-se aberta uma espécie de brecha ou lacuna, correndo-se o risco da não convivência. E, justamente, ao permitir essa lacuna, reforça-se a idéia de que o conceito em destaque seja socialmente compartilhado, mesmo que ele não o seja de fato para um dado co-enunciador.

Em uma outra parte do documento (BRASIL/SEF, 1998a, p.124), que sucede o fragmento citado, o documento esclarece que o conceito “Cultura de Paz” faz parte das propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) de desenvolvimento da tolerância, do respeito e da solidariedade no âmbito escolar. O que nos chama especialmente a atenção é que, nos PCNs, a defesa de uma suposta superação das rivalidades entre os grupos étnicos e culturais, de uma política de luta por uma almejada “paz” encobre, a nosso ver,

a imprescindível discussão a respeito da historicidade das diferenças, estejam elas fundamentadas em questões predominantemente étnicas ou econômicas.

Ao encontro dessa idéia, vai a perspectiva de Viana (2003, p.113):

À perspectiva adotada pelos PCNs, podemos acrescentar uma advertência importante, sugerida por E.P. Thompson, para quem o termo cultura não deve distrair nossa atenção dos conflitos e contradições sociais e culturais existentes no interior da sociedade. Thompson argumenta que a cultura popular, para se tornar um conceito mais concreto e utilizável, deve sempre ser pensada como parte de um equilíbrio particular de relações sociais, não sendo possível olhar para os “populares” isoladamente. A “pluralidade cultural” tem muito a contribuir se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais – embora este seja um aspecto importantíssimo - e, valorizarmos também as situações de ensino e aprendizagem que contemplam a possibilidade de pensar sobre as situações de desigualdade e a necessidade e mudanças sociais.

Parece-nos bastante pertinente a crítica de Viana (2003) aos PCNs acerca da ausência do conceito de cultura popular no tema Pluralidade Cultural, ressaltando o fato de que, nas escolas públicas, os alunos são, majoritariamente, oriundos dos segmentos ditos populares. Segundo a autora, a inclusão do conceito de cultura popular na discussão curricular implicaria considerar as relações interculturais, visto que não se pode pensar em cultura popular sem levar em consideração a dimensão conflituosa das relações sociais, isto é, a própria acepção do que é “popular”. Acreditamos que esse é um aspecto dos PCNs que deve ser pensado com mais cautela. Diferentemente da questão da desigualdade social, que ocupa um lugar menor no documento, o que mais nos chama a atenção é que a noção de ambigüidade cultural não está sequer em pauta no texto examinado. Vejamos a seguir alguns fragmentos:

(a) Aqui não se trata de bilingüismo, mas certas expressões que são usadas corriqueiramente por grupos étnicos em seu cotidiano no Brasil - “fazer a cabeça”, no candomblé, fazer “Bar-Mitzvá”, no judaísmo, etc. (BRASIL/SEF, 1998a, p.158)

(b) Para adolescentes e jovens freqüentemente a relação comunitária mais imediata é a do seu grupo, de sua turma, de sua "tribo", como se popularizou chamar na linguagem urbana. (BRASIL/SEF, 1998a, p.150)

Nos exemplos, notamos a menção a outros grupos sociais a partir de escolhas religiosas, faixa etária e espaço geográfico. As aspas marcam variantes lingüísticas – especialmente as escolhas lexicais – destacando a heterogeneidade da língua que atende às mais variadas necessidades sociais. Podemos considerar as aspas como uma espécie de delimitador entre o enunciador dos PCNs e o discurso da alteridade (os seguidores do candomblé, o judeu, o adolescente).

Embora a referência aos mais variados grupos possa ser encontrada na discussão curricular, o que, de fato, não encontramos é qualquer tipo de menção a relações, embates ou disputas que, no nosso entendimento, são intrínsecos à construção do panorama da diversidade cultural. Consideramos que, mais do que assumir uma postura de valorização da diversidade como "patrimônio cultural", possa concretizar contribuições positivas no contexto escolar uma reflexão mais ampla sobre a complexidade que constitui as relações históricas entre os diferentes grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o documento considera o "patrimônio étnico-cultural" como marca de "brasilidade", ou seja, como traço fundamental da identidade nacional. A nosso ver, esta perspectiva implica uma visão essencialista da construção identitária, visto que a suposta identidade nacional é definida por uma origem histórica pautada no encontro de diferentes culturas. Indubitavelmente, essa diversidade é uma marca importante de nossa história, assim como a de muitos outros países. Concebemos que a idéia de identidade nacional não é algo natural ou essencial, mas uma construção discursiva que atende a necessidades históricas de uma dada comunidade. Daí, explica-se a criação de um Brasil mestiço ou de um Brasil Plural.

À guisa de conclusão, o que, de fato, queremos ressaltar é a ausência nos PCNs, cujo foco recai na afirmação da diferença, de qualquer tipo de menção à ambigüidade cultural e às relações

historicamente construídas entre grupos e indivíduos. Remetendo-nos mais uma vez a nossa área de atuação, acreditamos que o ensino de língua estrangeira, no lugar de prestar-se a reforçar a idéia de culturas e identidades de origem, ou quiçá reafirmar concepções de uma língua homogênea, possa melhor concretizar a sua proposta por meio da contemplação das tensões intrínsecas aos encontros interculturais à dinâmica histórica entre discursos e identidades efetivamente construídos.

REFERÊNCIAS

AGUILERA REIJA, Beatriz et al. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. 2.ed. Madrid: Editorial Popular, 1996.

ANDERSON, Benedict. *Imagined communities*. Londres: Verso, 1983.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise e hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 1982.

_____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia C. R. Pfeiffer et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão técnica da tradução de Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. (VOLOCHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Pluralidade Cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y de la etnografía. Madrid: Cambridge, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução de Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, n.8, 2003. Disponível em:

www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8estudios/texto_c-gimenez.doc

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.55-79.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

LARAIA, Roque. *Cultura*. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise de discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.127-139.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE: Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, n.1, p.107-136, 1994.

RIBEIRO, Maria Luiza; SOUZA, Francisco Heitor. Acomodações neoliberais na educação brasileira e as estratégias do Banco Mundial. *Revista PUCVIVA*, n.13, jul.-set. 2001. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r05.htm

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. (Org.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.103-115.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

Recebido em julho de 2008
e aceito em outubro de 2008.

Title: *Cultural plurality in the cross-curricular themes of the National Curricular Parameters (PCNs)*

Abstract: *The main object of this paper is a reflection on the meanings attributed to cultural plurality in the cross-curricular themes of the National Curricular Parameters (PCNs). As theoretical framework, we used Bakhtin's dialogic approach (Bakhtin, 2003; 2004) and Authier-Revuz (1982; 1998) and Maingueneau's (1997; 2002) enunciative approach. In order to analyze the discourses and meanings which build the main theme of the cultural plurality in the PCNs, we used the concept of shown heterogeneity developed by Authier-Revuz (1982; 1998). Among different types of manifestations of shown heterogeneity, we studied the autonomous modalisation, more specifically the use of the quotation marks, which reflects the diversity of the voices which constitute the enunciations and which is an important analytical category in enunciation studies. This research leads to the conclusion that in the corpus there is no reference of any kind to cultural ambiguity and to any historically relation between groups or individuals.*

Keywords: *cultural plurality; National Curricular Parameters; enunciative heterogeneity; autonomous modalisation.*

