



“Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas

Milan Puh*

Introdução: a partida para uma reflexão

Este ensaio foi elaborado a partir da reflexão provinda do trabalho docente nas disciplinas Metodologias do Ensino de Alemão, Grego, Latim e Letras Orientais na Universidade de São Paulo e da pesquisa de doutorado sobre as políticas linguísticas *em* e *para* comunidades de imigrantes e modos de ensino (não)formais, no caso eslavas (Puh, 2017). Exploro as diferentes definições que fazem sobre o multiculturalismo e seu campo teórico, bem como as discussões que giram em torno de sua presença no ensino de línguas no contexto universitário brasileiro. Assim, apresento diferentes referências da esfera da produção acadêmica e institucional/governamental para elucidar a coexistência de algumas visões (conservadora, liberal, crítica, antirracista e antiopressão), com o objetivo principal de pensar possibilidades de análise do senso comum presente no que se refere ao multiculturalismo, que na minha hipótese representa um modo de “orientalização” de línguas não-ocidentais. Isso pressupõe a criação de um aparelho analítico e teórico que poderá ser utilizado para a abordagem do que chamamos de Políticas Linguísticas Acadêmicas. Desse modo, espera-se construir leituras mais críticas sobre as contribuições, e principalmente, os limites do multiculturalismo, indo inclusive além dele para outros –ismos, no que se refere ao ensino de línguas no contexto da Universidade e da formação docente, que frequentemente colocados nos seus lugares quando se perceberam os seus limites.

Contextualizarei este ensaio citando que se trata de minhas reflexões sobre as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. Elas provêm de dois tipos de atuação: a docente na Universidade de São Paulo e também a de pesquisador, aproveitando as reflexões iniciais feitas no doutorado em Educação, dedicado ao estudo de grupos minoritários imigrantes invisibilizados e/ou

* Milan Puh é doutor em Educação (2017) e mestre em Língua e Filologia (2012) pela Universidade de São Paulo, mestre em Linguística pela Universidade de Zagreb (2010) e graduado em Antropologia e Língua e Literatura Portuguesa (2008) pela mesma universidade. Atua como docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pesquisando Políticas Linguísticas, Estudos de Migrações, Metodologias de Ensino.

milan.puh1@gmail.com

inviabilizados institucionalmente no Brasil. Refletirei sobre uma tendência comum que percebi existir no país, isto é, no imaginário coletivo sobre a condição linguística da população brasileira, a princípio, sempre vista como falante monolíngue do português [1]. Vejo que, por um lado, em círculos acadêmicos da área de linguagem, há um certo consenso sobre o caráter plurilíngue do país, nomeando as línguas autóctones (ditas nativas), e por vezes, as alóctones (ditas estrangeiras, trazidas de fora pela colonização). Por outro lado, institucionalmente há poucos cursos de línguas que não sejam as modernas ocidentais (inglês, francês, espanhol, italiano), o que também se reflete individualmente no conhecimento e interesse em aprender as línguas menos conhecidas, as quais poderia chamar cientificamente de não-hegemônicas ou popularmente de esquisitas. Aqui destaco que minhas reflexões resultaram em artigos que tematizam outros países, línguas e regiões do Oriente Médio e Extremo e África (Puh, 2015, 2016, 2018, 2019).

Assim, percebo existir um descompasso e um paradoxo linguístico em terras brasileiras. Durante toda a sua história pré e pós-colonial, o Brasil nunca vivenciou a redução para uma língua única, e sua realidade idiomática atesta isso cotidianamente, apesar das pressões seculares para que seja uma única língua do rei ou posteriormente da nação. As causas dessa situação incompatível entre a realidade e a percepção podem ser resumidas no conceito de ideologia monolíngue, já altamente explorada e comprovada pela ciência (inter)nacional [2]. Aceita-se que a maioria da população é resultado de mistura de raças e povos, mas nega-se que essa população venha a conhecer as diversas raízes que a compõem. Nesse sentido acredito que o surgimento e o estabelecimento de multiculturalismo vem sendo utilizado para continuar, de fato, reforçando as políticas monolíticas, especialmente no que se refere às línguas. Sem dúvida, esse meu uso de –ismo já indica a atitude negativa que consta nessa terminação, mas eu o enxergo como um nome que designa bem uma ideologia (não declarada, é importante salientar) que trabalha em transformar o múltiplo em uno. Ela se dá através da “orientalização linguística” [3], processo pelo qual todas as línguas, que não são hegemônicas politicamente no Brasil, sempre trazem consigo uma imagem de algo “exótico” e “esquisito” que, por sua vez, faz delas um idioma raro e difícil de se aprender e falar, desimportante para a população que teria que, primeiro, aprender as línguas (instrumentais) modernas – tais como o inglês, ou em menor grau, espanhol, francês e italiano.

A proposta deste ensaio é, de modo mais livre, passar pelo histórico do multiculturalismo, suas diferentes definições no tempo, e os desdobramentos posteriores pelas trocas do *multi* pelo *inter* e *trans*, articulando-o com as percepções do meu fazer docente e trabalhos que realizo na área de estudos migratórios, ensino e políticas linguísticas. Quero mostrar que existe uma Política Linguística Acadêmica, em que embora bastante favorável ao multicultural e multilinguístico, promove certos preceitos que

acabam agindo em detrimento de uma maior visibilidade e, conseqüentemente, conhecimento e aproveitamento da presença de diversas línguas e culturas no território nacional. Mas, faz-se necessário começar pela própria noção de cultura antes de entrarmos no complicado histórico do nosso conceito-alvo.

“Cultivar culturas”: definindo bases para uma discussão

Nesta parte quero sumariamente explorar o conceito da cultura e o modo como a atual ideia de estado-nação a aproveitou durante a constituição do conceito de multiculturalismo. Aqui preciso me basear em dois pensadores da área de estudos culturais: Eagleton (2005) e Bauman (2012).

É significativo perceber que “cultura”, em uma das suas primeiras acepções históricas e sociais, significava “cultivo”, como constata Eagleton (2005), pertencendo ao domínio da agricultura e do contato com a natureza, e não somente ela, mas a língua também se cultiva (claro que não essa elitista que considera somente uma parte dela válida). Segundo ele, a própria palavra indica uma relação dialética entre o artificial e o natural, posicionando-se entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos devolve. Porém, observa o autor, esse conceito saiu do domínio do natural e foi para o meio urbano, separado da natureza, que não permite aos que a cultivam tempo livre realizar atividades culturais de refinamento dissociado da vida cotidiana (não sendo, portanto, consideradas como a boa cultura). O estudioso afirma ainda que é possível acontecer uma divisão em nós mesmos, entre o que cultivamos e refinamos, e aquilo que serve como base para esse cultivo, dentro de nós. Nessa visão, a cultura é tanto autossuperação quanto autorrealização.

Por outro lado, Eagleton (2005, p. 14) considera que o Estado, nesse caso, é o meio transcendente no qual essas divisões, entre a base natural e a elaboração cultivada, ou dito de outras palavras, o desejo de ser e a necessidade de se realizar, podem ser harmoniosamente reconciliadas, o que seria a sua função ideal. Na minha opinião, isso mostra-se como um assunto extremamente delicado, pois em muitos momentos o Estado (brasileiro) tentou coibir a vida cultural das comunidades minoritárias na realização de seu projeto monolíngue. Isso indica que essas tiveram de lidar com esse tipo de entidade – um fato de extrema importância –, porque muitas das atitudes e atividades dos grupos linguísticos minoritários são realizadas a partir da relação que mantém com o Estado. Se olharmos para o contexto internacional, são as relações estabelecidas pelo Estado que também fizeram com que os ucranianos saíssem de seu país rumo à Croácia e ao Brasil, por exemplo.

Quero me deter um pouco mais na relação entre o Estado e a cultura, trazendo um pensamento de Bauman (2012) que ajuda a entender diferentes modos de agir contra ou a favor das culturas e suas expressões linguísticas:

... havia Estados-nação que promoviam, de modo explícito e forçado, a unificação nacional de línguas, calendários, padrões de educação, versões da história e códigos de ética juridicamente fundamentados – Estados preocupados em homogeneizar o vago conjunto de dialetos, costumes e memórias coletivas locais para formar um conjunto único, comum, nacional, de crenças e estilos de vida e de governos de Estado que promovem ativamente o “multiculturalismo”, não mais interessados em privilegiar algum modelo particular de cultura nacional, mas preocupados em não infringir qualquer das incontáveis “opções culturais” individual ou coletivamente assumidas (Bauman, 2012, p. 22).

Parece válida essa divisão entre os dois polos: aquele que coíbe e aquele promove culturas em suas multiplicidades, assim parece fácil pensar com quem concordar, e o que promover. Aqui o multiculturalismo surge como uma não ação, visto que durante praticamente toda a história da formação de estados-nações que nós conhecemos hoje o pressuposto era o contrário.

Portanto, embora a colocação do autor seja pertinente, não concordo com a definição dicotômica de tipo de Estados, nem com os tempos verbais no passado do trecho citado, pois no caso brasileiro, o “multiculturalismo” do Estado resumia-se na sua maior parte a uma não-ação de coibição, com alguns momentos repressivos mais intensos, porém não contínuos. Além disso, concretizava-se de modo diferenciado com cada um dos grupos étnicos indígenas, africanos, europeus, asiáticos etc. Essa atitude ajudou a manter o caráter múltiplo da comunidade como fato real, porém intercalou-se com outros períodos de uma forte proibição em nome de uma língua e um povo, e esse criou no imaginário a percepção do país monolíngue. Essas conclusões já foram explicitadas em trabalhos sobre projeto de monolinguismo brasileiro, e eu quero aqui levar a discussão para algo pouco menos presente no discurso público/acadêmico.

Assim, outro questionamento que parece tocar essa temática é a possibilidade de uma homogeneização às avessas da qual o multiculturalismo parece fazer parte. O que seria isso? Às vezes é forçado um “multi” que desterritorializa o todo de um conjunto de características culturais de um grupo étnico-social, planejando as suas características, equiparando a sua existência a uma variedade de outras culturas com as quais, supostamente, se parece e com as quais tem de se dialogar, mesmo quando as diferenças culturais são em determinados espaços muito mais profundos e, muitas vezes, incomensuráveis. Se tomarmos essa visão por base, podemos pensar que não mudou, necessariamente, a homogeneização

como processo, mas o modo como ela é posta em ação, dependendo se o Estado propunha uma ação coibitiva aberta ou tácita. Nesse sentido, ou o Estado homogeneizava negando a condição multicultural da sociedade brasileira em período de ação coibitiva mais forte (governo de Marquês de Pombal, ditaduras dos anos 1930/40 e 1960/70) ou fazia o mesmo processo de homogeneizar afirmando o caráter multicultural, porém sem investir no seu melhor entendimento, em fases de coibição menor. Essa última modalidade de homogeneização, menos estudada e pesquisada, é melhor resumida pela expressão “tudo junto e misturado”, em que se afirma a característica do povo brasileiro como o resultado de uma mistura de raças/etnias e que pouco importa quais são essas etnias, qual a relação que elas têm entre si, o que cada um contribuiu na vida da sociedade e do próprio indivíduo. Já que todo mundo é brasileiro, e ninguém é puro, pensa-se no senso comum que não vale a pena insistir em procuras pelas raízes, especialmente quando se trata daquelas etnias cujo histórico foi de muita negação: indígenas, africanas e de outras europeias e asiáticas que não fazem parte do grupo hegemônico ocidental. Essa atitude também se reflete nas instituições de ensino superior e no mundo da pesquisa, resultado direto de um histórico que a própria área de estudos culturais e de multiculturalismo foi se estabelecendo, inclusive reforçando atitudes comuns gerais.

“Multiculturalismo, o teu passado te condena”: o histórico do multiculturalismo

Quero prosseguir aqui com o meu argumento sobre a relação intrínseca entre a história do multiculturalismo, a história de ensino de línguas no Brasil e seu histórico de tratamento pela universidade brasileira. Como já falei acima, muitas vezes a visão sobre a existência de uma sociedade multicultural brasileira levava para atitudes diversas e até opostas no que se refere ao ensino de línguas no Brasil; e, conseqüentemente o modo como a Universidade olha para essa realidade, criando um certo orientalismo linguístico que ainda comentarei. Para explicitar melhor essa minha conexão, que é válida para outros países do continente americano e não só para eles, traçarei um histórico de perspectivas de multiculturalismo, inspirando-me no texto de Ayaz Naseem intitulado “Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo” (2012). Esse artigo traz um histórico do multiculturalismo na educação e dos estudos dedicados a esse conceito, através das seguintes perspectivas: multiculturalismo conservador; multiculturalismo liberal; liberal de esquerda; multiculturalismo crítico; educação antirracismo e educação antiopressão.

Essas perspectivas caminham metodológica e historicamente, pois ele considera que as origens do pensamento conservador e liberal, caminhando após inúmeras críticas até um multiculturalismo liberal de esquerda e depois crítico. Porém, no final, ele afirma que ainda existem as possibilidades de se pensar

o multiculturalismo fora das suas constrictões e partir para uma educação que se identificasse como antirracista e antiopressão. O autor, à moda de academicismo anglo-saxão, oferece listas de autores que estudam ou são de cada uma das perspectivas, bastante instrutivas para quem quer se aprofundar nesse assunto. Eu farei uma rápida passagem por cada uma delas, situando-as no contexto de ensino de línguas e na visão que a Universidade assume.

Começarei com a quarta perspectiva de Naseem – o multiculturalismo conservador que se baseia na crença de que as sociedades multiculturais deveriam trabalhar em um pluralismo que promova uma cultura comum rica. Isso significa que as populações, ele diz imigrantes, e nós para o contexto brasileiro indígenas e africanas, devem aceitar os valores e prática sociais do local de recepção com intuito de garantir um funcionamento harmonioso. O pesquisador diz ainda que esse tipo de multiculturalismo, embora com pouco respaldo nas universidades, serve como promotor do crescimento econômico do país. E aqui podemos rapidamente nos deter na situação do Brasil onde de fato as imigrações do século 19 e 20 foram utilizadas para incentivar o desenvolvimento da economia nacional, mas eram inseridas na ideologia do *branquecimento* – uso esse vocábulo como neologismo feito de duas palavras branco e esquecimento. A imigração garantiria assim que a população brasileira ficasse mais branca, algo que garantiria uma maior aproximação dos países ricos do hemisfério norte – ideologia também amplamente estudada e aceita no Brasil [4], porém ainda pouco explorada em estudos linguísticos [5], o que se reflete no modo como os linguistas olham para a história (das línguas) do Brasil. Dito de outro modo, essa proposta, a base do pensamento brasileiro, inclusive estatal, a partir de 1930, entende que existe uma cultura brasileira composta por várias partes indefinidas que a compõem, o que valeria para as línguas que fazem parte do português brasileiro (sempre com base no português e quase nunca olhando para a formação de línguas brasileiras de origens africanas, indígenas, asiáticas e europeias). Nesse sentido, estudam-se algumas características do português falado no Brasil para mostrar as diferenças com relação às demais variantes e no multiculturalismo conservador, todas as contribuições devem ajudar para que o português continue sendo entendido como uma língua una e natural, com conjunto básico de valores embutidos e comuns para todos os seus membros, o que dispensa a necessidade de se estudar individualmente as outras línguas que se estabeleceram aqui e contribuíram para o cenário linguístico múltiplo do país. Parte-se da existência do um e suas quase indistintas partes e não de múltiplos que existem paralelamente a esse um que pode ser o enfoque do estudo e da política pública específica.

Nesse aspecto, essa perspectiva se aproxima do multiculturalismo liberal que se preocupa com a relação entre os indivíduos e o Estado, procurando garantir as liberdades e direitos individuais perante o Estado.

O pensamento predominante é que as desigualdades criam diferenças no tratamento e que se deve procurar uma maior igualdade através de luta legal contra as instituições e a legislação. Ambas as perspectivas entendem que o multiculturalismo deve proporcionar meios para uma sociedade mais harmoniosa e equilibrada, a partir da aceitação do sistema vigente por parte dos indivíduos e que estes devem também aos poucos alterá-lo.

A diferença é que na visão liberal todas as línguas e culturas são naturalmente iguais, o que elimina as suas características sociais, históricas etc. bem específicas, algo que é criticado pela terceira perspectiva chamada por Naseem de liberal de esquerda, porque questiona o ofuscamento das diferenças resultantes das características específicas. Elas mesmas deveriam ser estudadas e interrogadas para que sejam identificados as ideologias e os discursos que fazem as desigualdades se propagarem, ou seja, entender as causas das desigualdades. Muitas vezes, essa perspectiva é questionada pelas ideologias mais críticas que são costumeiramente chamadas de críticas marxistas, por não oferecer estratégias claras sobre como combater as desigualdades e por ser “acadêmica” demais, o que no senso comum significa enclausurada em suas análises. Muitas vezes percebo que estudos sobre esses aspectos na área da linguagem e do ensino de línguas acabam permanecendo nessa situação de apontar para as diferenças e para as possíveis causas, sem adentrar numa reflexão mais propositiva. Me parece que isso continua assim pelo fato de existir um posicionamento ideológico acadêmico que não penetrou ainda todas as áreas do estudo da linguagem, mas que deixa a universidade distante da atuação mais enfática para mudar alguns dos pressupostos gerais, tais como “o Brasil é um país monolíngue”, “o Brasil quase não tem estrangeiro e não tem contato com outras culturas que não as latinas que falam língua parecida” e daí “para quê aprender uma língua estrangeira se a pessoa não vai ter com quem praticar”, “se com inglês ou espanhol o indivíduo não encontra emprego ou oportunidade de usar profissionalmente, para quê aprender outras línguas”, “outras línguas são pouco comuns no país, portanto esquisitas e difíceis de se aprender”, “o brasileiro mal fala português, imagina que vai aprender outra língua”. São essas as metáforas em forma de afirmações que exemplificam bem o que percebo ser a “orientalização linguística”, que acomete o ensino de línguas estrangeiras e que se resume, na maior parte das universidades e escolas, no ensino de línguas ocidentais hegemônicas, inviabilizando a criação de espaço para outras línguas.

Aqui o multiculturalismo crítico, a próxima perspectiva na construção de um pensamento sobre o assunto, surge como possibilidade de ação – inspirado nas contribuições do educador Paulo Freire. Ele questiona esses idealismos que estariam presentes nas vertentes já apresentadas, procurando construir um pensamento que saísse de ideias hegemônicas e assimilacionistas que não dialogam com os falantes das

línguas e/ou com os aprendizes. Aqui o objetivo principal é criar um diálogo entre as partes envolvidas, oferecendo meios de reflexão crítica, introspecção e conscientização que seriam veículos para negociar e reafirmar a condição multilíngue da sociedade. Uma atitude importante se pensarmos que não individualiza a luta, ou a restringe a ações judiciais como meio de se relacionar com o Estado, propondo outros modos de criação de frentes de luta, que na minha opinião são quase inexistentes na área de ensino de línguas.

Mais recentemente, apareceram propostas mais abrangentes que partem do multiculturalismo e suas possíveis aplicações para a diferentes áreas e espaços da sociedade para educação que têm vieses mais assertivos e propositivos, como é o caso da educação antirracista e antiopressão. A primeira evidentemente foca na raça como um dos elementos bases para a discussão sobre as culturas que são invisibilizadas e silenciadas, incluindo posteriormente em maior grau intersecções das diferenças sociais de classe, gênero e etnia, comenta Naseem. O Brasil, em comparação à situação na América do Norte, começou a discutir isso com um certo “atraso” (não que não tivesse grupos e indivíduos que já não faziam propostas nesse sentido) no âmbito acadêmico e estatal, em parte pela força do multiculturalismo conservador traduzido na ideia de democracia racial, inserida e reafirmada no período de Governo Vargas. Ela desloca um pouco a discussão de classe, muito forte no multiculturalismo crítico e parte para a experiência de raça, dando outros enfoques, enquanto a educação antiopressão retoma, de um modo mais geral, diversos modos como a educação pode oprimir e reforçar as opressões já existentes. O autor que foi tomado como base para a exploração histórico-conceitual do desenvolvimento do multiculturalismo como um ideário oferece algumas possibilidades de entendimento dessa última proposta a partir da leitura das produções acadêmicas, nomeadamente quatro:

- a) educação para o outro;
- b) educação sobre o outro;
- c) educação crítica ao privilégio e discriminação do outro;
- d) educação transformadora de alunos e da sociedade.

Pela experiência de atuar na área de ensino de línguas eslavas (croata, ucraniano, polonês) e do português no Brasil e no exterior, e mais recentemente na disciplina Metodologia de ensino das Letras Orientais (russo, armênio, hebraico, chinês, japonês, árabe e coreano), Alemão, Grego e Latim – um combo de 4 disciplinas/áreas incorporadas numa única aula para os licenciandos destas línguas na Universidade de São Paulo –, percebo que a proposta cultural que permeia a educação linguística é a dos primeiros dois itens. Ela é voltada de fato para o outro, pois os cursos raramente privilegiam um olhar mais atento para

o Brasil e sua situação linguística, criando assim poucas propostas de educação que são feitas para a população brasileira e para os falantes destas línguas no território nacional. Na falta de uma preocupação maior com o próprio, os materiais são feitos pelo outro e evidentemente para o outro, assim os alunos recebem um encaminhamento educativo que os direciona para servir e se adaptar ao outro. Esse aspecto é complementado com a educação sobre o outro, já que não se olha normalmente para o modo como o local, o nosso pode ser articulado com o outro, separando-os e criando uma situação de segregação linguística. Estudam-se outras culturas como algo distante ou exótico sem vínculo com o Brasil, reforçando a ideia de orientalismo linguístico que mencionei anteriormente.

Cabe aqui explicitar esse conceito, forte no contexto institucional político e acadêmico, e que, na minha opinião, afeta muito a educação no Brasil, impedindo que se pense também numa educação linguística que apontaria para os privilégios e a discriminação do outro, pensando também em propostas transformadoras para a sociedade. O conceito de Orientalismo já foi altamente explorado em outras partes do mundo, mas ocorre de modo específico (cultural, histórica e socialmente) no Brasil e sem receber a devida atenção. Entendo que existe uma multiplicidade de abordagens que foram dadas ao que (não) se chama de língua oriental e ao seu ensino no país, as quais não foram analisadas em sua interação, bem como seus resultados que ainda não foram sistematizados. Isso permitiria que se compreendesse melhor como essas concepções circulam e qual é o efeito que têm na imagem das línguas no Brasil e dos países nos quais são faladas, permitindo um aumento significativo de frentes de pesquisa, melhorias no planejamento de políticas adequadas para o ensino dessas línguas, criação de eventos ou grupos de pesquisa, etc.

Ao meu ver, quando estamos falando de um país ou uma região, de fato estamos falando de uma comunidade em seu sentido linguístico. Assim, não podemos defini-la somente como uma comunidade que fala uma língua, pois as relações entre seus membros não se restringem à esfera linguística, mas também cultural etc. Os falantes também se identificam uns aos outros em um contexto cultural maior e específico - um nome nativo pelo qual se identificam, automanutenção em uma rede social de contatos – sustentados por uma série de atividades e eventos, dentre as quais está o ensino da língua. A imagem que se cria sobre determinados países e suas línguas que não pertencem à Europa Ocidental é perpassada pelas pesquisas e pelo discurso acadêmico que é criado a seu respeito. Nela encontramos procedimentos que chamo, então, de orientalização linguística para a qual acredito ser uma das chaves para o entendimento da formação de relações acadêmico-teóricas internacionais que a Universidade brasileira estabelece com os países não-ocidentais. Sem entender como a Universidade trata os países que não

estão no grupo hegemônico cultural e linguisticamente, não conseguiremos compreender o processo de orientalização que o ensino de línguas. E aqui digo todas, porque ela igualmente afeta o ensino de português que desde sempre eliminou, dentro da visão de multiculturalismo conservador, as variantes criadas no contato com outras línguas (o mais conhecido é o caso do portunhol nas fronteiras com países hispano falantes) e que foram criadas em ambientes sociais menos privilegiados.

Por outro lado, existem estudos críticos que vão no sentido de desvendar os efeitos de um projeto monolíngue, fortemente inspirado no multiculturalismo conservador, mas o seu alcance é ainda limitado, pois percebo que não há tanta articulação entre a área de ensino de português e outras línguas de culturas que não são tão conhecidas no Brasil. Estudos críticos em diversas áreas, não só no que se refere à linguagem e ao ensino de línguas, trouxeram essas contribuições que exigem que os pesquisadores e os docentes se envolvam de um outro modo com a sua área de atuação. Os mesmos têm sido fortemente criticados nos momentos mais atuais por proporem uma outra visão, um outro mundo, pairando sobre eles o conservadorismo que já esteve na base do movimento multiculturalista e que faz uso para questionar os avanços dados até agora. Fazer línguas e etnias se misturarem e criarem uma sociedade acrítica, pacífica, sem polarizações, isenta política e ideologicamente representa uma estratégia de um outro conservadorismo que pode não negar mais a existência de uma sociedade múltipla, mas continua querendo transformá-la em algo uno e mono. Portanto, continua próxima do conservadorismo “tradicional”, que está se reinventando e insistindo novamente em uma sociedade, que pretende preservar as suas tradições, seu modo de ser em detrimento dos chamados perigos da globalização e das migrações.

No intuito de propor outras possibilidades de trabalhar com culturas e línguas, foram criadas outras definições que trocam o *multi* por prefixos como *inter*, *pluri* e *trans*, por ter que se preocupar em entender as relações entre as culturas, o caráter plural das sociedades e determinadas culturas e como certos elementos culturais transcendem os limites nacionais e étnicos. Pensa-se assim, que observando de outros ângulos, menos definitivos e estanques, pode-se oferecer outras maneiras de lidar com esse mundo onde a multidão não dá conta.

“Ido para além do multi”: outras possibilidades para o entendimento do não-mono da cultura e da língua

O argumento que aqui defendo é: se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação propagadora da diversidade cultural e questionadora das desigualdades, deve superar posturas

dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. Nesse sentido, investiguei, durante as minhas pesquisas de doutorado (Puh, 2017), que o conceito de interculturalismo daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

O prefixo *-inter* chamou atenção no momento de abordar o conceito de discurso e tradição e foi levado para o âmbito cultural. Cito aqui Canclini que, no livro *Diferentes, desiguais e desconectados* (2015), faz uma explicação comparativa da *multi* e *interculturalidade*:

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (Canclini, 2015, p. 17).

Aqui constam algumas afirmações como a da diferença entre um olhar voltado para as etnias heterogêneas distantes ou até segregadas e outro que define a cultura pelas relações mais conflituosas onde há trocas, negociações e constantes redefinições. Mas há de se ter um certo cuidado com esse termo porque, na visão de autores como Canclini, já estamos num mundo completamente globalizado, onde a interculturalidade parece ser o único modo de se olhar e organizar sociedades. Assim, fica difícil de concordar que o mundo passou na sua totalidade para o modo globalizado de se relacionar e comunicar, e que não existem mais espaços onde determinadas culturas continuem mais estáveis e sem tantas trocas. Isso pode ser mais válido para determinados países e etnias, mas não pode ser utilizado como chave máxima para interpretação das relações efetivamente estabelecidas.

Aqui de certo modo faço uma crítica em proveito a ideia de transculturalismo que convive com os dois conceitos anteriores, desde os escritos de autores clássicos de antropologia como Bronislaw Malinowski e Fernando Ortiz. Malinowski oferece, na introdução do livro de Ortiz *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar* (Contraponto: tabaco e açúcar) de 1947, uma visão mais positiva dizendo que é um processo em que ambas as partes, isto é, culturas são afetadas pela troca, transformando em uma nova realidade que não é um aglomerado mecânico de características, nem mosaico, mas sim um novo fenômeno. Assim, considera o autor polonês, é possível encontrar momentos de trocas e colaborações ativas e mais ativas

entre as culturas, o que Ortiz chama de transculturalidade, enquanto o transculturalismo entende como um processo que impõe sobre uma cultura e sua gente a transculturação. Essa diferença entre o sufixo –dade e –ismo vale também para o multiculturalismo, interculturalismo e até orientalismo, pois reforça a existência de um processo inegável e não-negociável que ocorre nas culturas da atualidade, desde sempre afetada pelos fenômenos contemporâneos de globalização. Agora se eliminarmos os –ismos como efeitos nefastos que não são uma realidade absoluta e uma necessidade científica total para analisar as culturas e suas línguas, podemos comentar as diferenças entre a *multi*, *inter* e *transculturalidade*. O último conceito entende que não existem culturas que são separadas ou isoladas e que é preciso uni-las em uma nova cultura, como já foi o caso de uma visão *multi* da qual falamos detalhadamente, e que nem sempre elas criam tensões e conflitos e cuja relação precisamos entender para reduzi-las, como é o caso das análises do intercultural.

Nesse momento convém trazer contribuições de autores que, de algum modo, oferecem visões vindas de locais não-ocidentais como a Rússia, sendo esse o caso de Mikhail Epstein que define a transculturalidade como um modo de libertação “da prisão a cultura e língua”. No seu livro *Transculture: A broad way between globalism and multiculturalism* (Transcultura: um largo caminho entre globalismo e multiculturalismo), de 2009, ele crítica mais diretamente a perspectiva dominante norte-americana de uma cultura homogênea e conformista, que vê o indivíduo inevitavelmente como destinado a ser globalizado, hibridizado e em um processo constante de homogeneização.

Novamente, retomamos a questão do Orientalismo e do processo de orientalização que ajuda a criar imagens de outras culturas e línguas como impassíveis de serem articuladas com a “nossa” cultura, estranhas e distantes que são. Aqui, prevalece uma negação ou minimização da sua existência, eliminando a possibilidade de contato, conflito e negociação, ou seja, este conceito que alguns propõem como substituição do multiculturalismo também traz suas dificuldades e problemáticas.

Políticas linguísticas acadêmicas como parte do orientalismo linguístico

Como já venho apontando em minhas pesquisas mencionadas anteriormente, o conhecimento acadêmico pode ampliar e colaborar com o conhecimento da Comunidade, como também pode ocasionar a sensação de inadequação do falante em relação a uma língua propagada que se distancia da língua de sua comunidade (o mesmo vale para a cultura). Pois, quando a língua oferecida em textos acadêmicos difere daquela do próprio falante, ela costuma ser associada à criação de uma necessidade de “deslocamento”

geográfico ou temporal. Aqui, prevalece uma negação ou minimização da sua existência, eliminando a possibilidade de contato, conflito e negociação.

Por outro lado, as lutas do multilinguismo ainda estão “atrás” das do multiculturalismo no reconhecimento legislativo, institucional e até acadêmico, o que enxergo como mais um efeito do orientalismo à brasileira, pois toma-se a ideologia do monolinguismo como a realidade-prova da inexistência de uma situação passível de maiores investimentos por parte do Estado. Mas esse não é a única instância a ser contemplada, até porque foi bastante analisado por trabalhos na área de Políticas Linguísticas e Estudos Culturais, constituindo-se como um objeto de pesquisa padrão. E quem merece ser citado como mais uma instância agenciadora do orientalismo é a própria Universidade, como já comentei em alguns momentos ao longo dessa reflexão.

Efetivamente, ao se argumentar sobre a língua, não só se cria um conhecimento dela, mas também se constitui e se aplica uma política sobre a mesma. Nesse sentido, seria importante pensar na persistência do conflito entre língua ensinada nos espaços de ensino, língua veiculada em meios de comunicação, língua assumida oficialmente pelas instituições e a língua falada como elemento constitutivo de uma etnia ou nação. Daí uma das preocupações com relação ao que a Universidade faz quando “inventa” conceitos e começa a aplicá-los em situações diversas e muitas vezes incomensuráveis.

Apesar de ser considerado como um ambiente “neutro” - lugar no qual não se criariam relações de pertencimento e onde não se aplicariam políticas linguísticas relacionadas às línguas estudadas – o espaço universitário pode representar uma rica fonte para o entendimento de como as Políticas linguísticas são formadas e sustentadas. Existem dois polos de uma Política linguística que chamo de acadêmica: o institucional (oficial) e o local (não oficial), de forma que a primeira se refere à participação da Universidade, ao convite do Estado, na construção de políticas por meio de assessoria à escrita de documentos ou realização de sondagens, enquanto a segunda à possibilidade de produção de uma política nos próprios textos de caráter científico. Dependendo da visão da sociedade que se toma e da atitude com relação ao que se definiu, os atores universitários continuam fazendo pesquisas voltadas para o outro, sobre o outro, e mais raramente para apontar os privilégios e discriminações e possibilidades de atuação e resolução. Aqui uma atitude multiculturalista crítica costuma prevalecer, eximindo-se de uma preocupação mais intensa com o fortalecimento das comunidades das línguas estudadas, pois ela está definindo cientificamente a situação local em determinado lugar. E esse criticismo é afetado pelo orientalismo linguístico quando se deixa de estudar o caráter múltiplo e/ou plural das comunidades de

fala, e especialmente de atuar em seu favor, apesar de indícios de marginalização, perda e desaparecimento. Tanto é evidente isso que essa área ainda recebe um nome específico adjetivo de “crítica” ou “antirracista” ou ainda de “antiopressão”, como se toda metodologia de ensino e pesquisa não devesse ser os três elementos mencionados.

A este respeito, trago a contribuição de Barzotto e Aragute (2008) que, ao comentarem a valorização de línguas, afirmam não ser ela necessária, tanto no caso de línguas oficiais quanto no de línguas minoritárias, estrangeiras em sociedades multilíngues ou plurilíngue. São importantes, sim, políticas que as incorporem aos repertórios linguísticos dos aprendizes e que sejam reconhecidas como legítimas em quaisquer contextos. Ou seja, aquilo que é feito cotidianamente pela comunidade precisa ser reconhecido oficialmente pelo Estado não somente com relação ao valor que ela tem intrinsecamente, mas incorporando as contribuições linguísticas para a planificação estatal. De fato, entendo como senso comum a afirmação de que, na área de estudos linguísticos, o multilinguismo/plurilinguismo é a condição natural, uma vez que foram realizados diversos estudos linguísticos para atestar um fato que sempre foi conhecido na Comunidade – mais uma instância extremamente importante para se levar nessa reflexão. Porém, muitas vezes essa ideia é ainda suplantada pela tentativa de se construir um ideal de nação baseado em uma língua homogênea que deve “valorizar” e “respeitar” as variantes que não são consideradas padrão ou hegemônicas, o que a Universidade acaba reforçando pela insistência em sua posição dissociada dos contextos locais. Aqui voltarei para a minha situação e atuação de docente e de pesquisador, exposta inicialmente e mencionada ao longo do texto.

Considerações finais: de volta ao começo

Neste ensaio, foram apresentadas diversas concepções de multiculturalismo, as quais raramente são levantadas e questionadas em estudos sobre ensino de línguas, pois criou-se um senso comum que considera consensual o uso desse termo. Eu quis demonstrar o quão problemático é tal uso, mas sem pretensões de sugerir e/ou substituí-lo por um outro conceito, como se costuma fazer em Estudos Culturais, pois tanto a perspectiva *inter* como a *transcultural* apresentam questões emblemáticas quanto às suas definições e capacidades de descrição das culturas. O meu objetivo também foi mostrar o histórico do multiculturalismo que foi se modificando ao longo do tempo, este sendo mais um elemento importante a ser contemplado quando se quer refletir sobre o lugar da cultura no ensino de língua. Além da discussão conceitual e histórica, abordei a concepção de “orientalismo linguístico” como um processo que orientaliza as línguas não-hegemônicas no Brasil, fortemente calcada em um entendimento mais conservador do multiculturalismo, apesar do seu formato contemporâneo. Isso é importante destacar

porque não é somente o Estado o responsável pela aceitação dessa perspectiva, mas também a Universidade que não me parece fazer uma autocrítica suficientemente forte das ideias culturalistas que a regem.

Por isso, comentei o que chamo de Políticas Linguísticas Acadêmicas, uma área incipiente de estudo da produção acadêmica de línguas que segue determinados preceitos e políticas normalmente implícitas e pouco evidentes. Essa atitude reforça os efeitos “orientalizantes” do ensino de línguas não-ocidentais, pois não potencializa a criação de espaços favoráveis para a discussão e reflexão sobre as línguas que não são contempladas em documentos e instituições estatais. Numa perspectiva multiculturalista ainda um tanto conservadora, a realidade linguística brasileira se entende como uma confluência de diversas culturas ou estanques e impassíveis de comparação/conexão ou completamente amalgamadas sem a necessidade de se olhar mais detalhadamente para as suas características individuais. Um exemplo disso é a junção de oito línguas em uma única disciplina de Metodologia de Ensino que é ministrada na Universidade de São Paulo, sendo que elas são tão diversas entre si que, à título de curiosidade, cada uma possui um sistema de escrita próprio (cirílico, latino/gótico, armênio, árabe, hebraico, ideográfico chinês e japonês e silábico japonês e coreano). Essas disciplinas, excluindo o alemão, pertencem a um único Departamento chamado de Letras Orientais, cuja criação remonta aos anos 1960 quando foi criado o curso de russo num contexto de Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética e a instauração da Ditadura cívico-militar no Brasil. Apesar do crescimento e a ampliação de vagas e cursos ensinados (japonês, árabe e hebraico, depois armênio, chinês e coreano), o Departamento ainda carece de um Programa de formação de professores (apesar de formalmente existir um desde 2009), com disciplinas e docentes próprios, que fortaleceria a área e, junto com outras ações, evitaria a incorporação de todas estas línguas numa única disciplina chamada Metodologia de Ensino das Letras Orientais, ministrada na Faculdade de Educação no contexto da Licenciatura nestas línguas. Aqui o alemão entra também como uma língua do entremeio que pertence ao Departamento de Letras Modernas e já conta com dois profissionais específicos na disciplina de estágio de dois semestres na própria Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas onde estão situados todos os cursos de bacharelados.

O questionamento de conclusão que se apresenta aqui é como trabalhar com línguas orientalizadas e como pensar em uma formação de futuros profissionais nestas línguas?

Poderão ser colocadas diversas razões para esta situação, as quais não dependem da Universidade e que, quero deixar claro, não é a única responsável. Na prática, o argumento mais forte é que muitas dessas

línguas não apresentam um número suficiente de alunos nas licenciaturas para garantir a sua emancipação, um fato que é o resultado desse orientalismo linguístico que sempre acaba criando uma preferência pelas línguas mais próximas e práticas como o inglês, italiano, francês e espanhol. Mas se levarmos em conta todos os argumentos colocados até agora e que versão acerca do multiculturalismo e como ele foi se estabelecendo no Brasil, podemos entender que a visão conservadora que não dá importância para a pluralidade linguística do país, cria uma política estatal que se traduz também em uma política acadêmica. Essa política não dá preferência ao desenvolvimento dessas e outras línguas que são faladas e/ou poderiam ser faladas no país, inviabilizando o seu crescimento e a elaboração de um planejamento nacional que daria ênfase para outras línguas. Com os recentes acontecimentos na política brasileira, especialmente com a legislação de 2017 que coloca o inglês como a única língua obrigatoriamente ensinada no Brasil, há de se pensar em outras estratégias que irão contra esse orientalismo linguístico à brasileira. E penso que ele somente poderá ser superado com uma articulação não somente nacional, mas também internacional para mostrar a importância de se ensinar para o outro, sobre o outro e também apontando para os privilégios e as discriminações que acontecem na educação, para que possamos pensar em estratégias para mudar essa situação que ainda é pouco tratada na área de ensino de línguas. Portanto, toda a discussão conceitual é importante para não tomarmos lados irrefletidos nessa luta e negociação de sentidos que se dão às culturas e às línguas.

Notas

[1] Trata-se da tese de doutorado intitulada: Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil, defendida em 2017.

[2] Existem muitas pesquisas que mostram como se criou e efetivou o projeto monolíngua no Brasil e aqui nomearei alguns autores que mais me inspiram: a) Oliveira, Gilvan Müller de (2004): *Política Linguística, Política Historiográfica: epistemologia e escrita da(s) história(s) da língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem; b) Villalta, Luiz Carlos (2012): “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”. Souza, Laura de Mello e (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. vol. 1. 2. reimp. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 331-385; c) Orlandi, Eni P. (2008): *Terra à vista*. 2a. ed. São Paulo/Campinas, Cortez/Unicamp, e (2007): *As Formas do Silêncio*. 6a. ed. Campinas-SP, Editora da Unicamp; d) Altenhofen, Cléo V. (2013): “Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil”. Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tilio, Rogério; Rocha, Cláudia Hilsdorf (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. 1ed. Campinas, Pontes Editores; ALAB, v. 1, pp. 93-116.

[3] Esse termo foi cunhado por mim a partir de uma longa discussão iniciada por Edward Said sobre o orientalismo e a criação de um Oriente pela ótica ocidental.

[4] Existem algumas linhas de estudos que abordam a ideia de branqueamento como a dedicada aos números quantitativos, representados aqui por Skidmore (1976) com a obra “Preto no Branco. Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro” e Seyferth com dois trabalhos “A Estratégia do Branqueamento” (1986) e “Os Paradoxos da Miscigenação: Observações sobre o Tema Imigração e Raça no Brasil” (1991). Outra linha é de trabalhos mais teóricos que se voltam para seus aspectos ideológicos e culturais como os do clássico de Bastide e Fernandes de 1959 *Branços e Negros em São Paulo* e mais recentes que tocam na questão da branquitude, conceito mais recente que questionam o lugar do branco nesse processo, daí sugiro a obra de Bento e Carone *Psicologia Social do Racismo*. Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil de 2002. E última linha de pensamento e pesquisa sobre o assunto é uma mais analítica e metodológica onde vale a pena a leitura do artigo “O conceito de ‘raça’ e o ideário do ‘branqueamento’” de Hofbauer (2003).

[5] Apesar de pouco estudada, a relação entre a questão do branqueamento/racismo no contexto linguístico brasileiro recebeu uma contribuição importante no formato de um livro intitulado *A Linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes* de Carboni e Maestri (2003).

Bibliografia

Ankava, Matan; Puh, Milan (2015): Material didático de ensino do hebraico: algumas considerações sobre elementos nacionais e religiosos”. *Revista Vértices*, v. 18, pp. 1-20.

Barzotto, Valdir H.; Aragute, Tânia A. (2008): “O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa”. Zozoli, R.; Oliveira, M. B. (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió, Edufal, v. 1, p. 157-170. 1ed.

Bauman, Zygmunt (2018): “Introdução”. Bauman, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., pp. 7-81.

García Canclini, Néstor (2015): *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro, Ed. EFRJ. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed.

Eagleton, Terry (2005): “Versões da cultura”. *A ideia de cultura*. São Paulo, Ed. UNESP, pp. 9-50.

Epstein, Mikhail (2009): “Transculture: A broad way between globalism and multiculturalism”. *American Journal of Economics and Sociology*, vol. 68, n° 1, pp. 327-52.

Malinowski, Bronislaw (1947): “Introduction”. *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. New York, Alfred A. Knopf, pp. 9-17.

Naseem, M. Ayaz (2012): “Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo”. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n° 1-2, pp. 23-36.

Librenjak, Sara; Puh, Milan (2016): “Olhares críticos e ensino institucional: o japonês e o coreano como língua estrangeira em documentos oficiais”. *Humanidades & Inovação*, v. 3, pp. 178-187.

Puh, Milan (2019): “Concepções de leitura entre o Oriente e Ocidente: Ensino de língua russa na Ásia Central”. Riolfi, Cláudia; Barzotto, Valdir Heitor (Org.). *Leituras Errantes*. São Paulo, Paulistana, v. 1, pp. 184-197.

----- (2018): “Triangulações lusófonas: alguns apontamentos sobre o ensino de língua portuguesa em Angola”. *Iniciação & formação docente*, v. 5, pp. 1-14.

----- (2017): *Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo.