

Pluralidade cultural nos PCNs: uma diversidade de vozes e sentidos

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UERJ/ CPII)

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, 1998). Para isso, lançamos mão do aporte teórico da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003) e da Análise do Discurso de base enunciativa (AUTHIER- REVUZ, 1982, 1998; MAINGUENEAU, 1997, 2002).

Para tanto, propomos, neste artigo, a seguinte organização: inicialmente, discutimos o marco teórico que sustentou nossa análise; em seguida, passamos à análise do *corpus*; por fim, passamos a algumas conclusões.

A dimensão discursiva dos PCNs

Seguimos como sustentação teórica no atual trabalho os pressupostos da Análise do Discurso (AD) de base enunciativa. 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). Esta introduz a distinção entre 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. Esses 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 da modalização autonímica. Consiste num conjunto de procedimentos por meio dos quais o enunciador comenta a sua fala e que não rompe o fio da sintaxe, seja pelo uso de enunciados metadiscursivos (“como se diz X”, “o que é preciso chamar Y”, “no sentido literal da palavra”), seja pelo uso das aspas.

Em nossa análise, voltamo-nos para o emprego das aspas, tendo em vista a grande variedade de ocorrências no texto analisado e os diferentes sentidos construídos pelo seu uso. Para tanto, devemos distinguir dois valores das aspas: o autonímico e o modalizador autonímico. Consideramos como emprego autonímico quando as seqüências verbais aspeadas são tomadas em menção. 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. No emprego em modalização autonímica, por sua vez, a seqüência aspeada não é tomada propriamente como uma menção, mas como uso. Isto é, ao recorrer às aspas, o enunciador constrói uma espécie de comentário sobre a própria enunciação (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 65-67).

Em suma, partimos do pressuposto teórico 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.

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 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. Veremos neste artigo apenas alguns exemplos, começando pelos que se seguem:

- 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, 1998, 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, 1998, 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, 1998, 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 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 são atribuídos 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:

- d. As ações oficiais buscavam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade cultural e do “mito a democracia racial brasileira” (BRASIL/ SEF, 1998, p. 125).
- e. A perspectiva de um Brasil de “braços abertos” compôs-se no “mito da democracia racial” (BRASIL/ SEF, 1998, p. 126).
- f. 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, 1998, 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”. Isto 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 que vê a miscigenação racial como processo pacífico, positivo e democrático da história de nosso país. Isto é, 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 analisado, 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, na 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, 1998, p. 126). Busca-se diluir as diferenças culturais presentes no país, contribuindo na 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.

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:

g. 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, 1998, 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, 1998, p. 124), que procede ao 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), que aponta a 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:

- h. 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, 1998, p. 158).
- i. 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, 1998, 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 do Outro (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, a nosso ver, 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

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 E/LE, 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

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

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

_____. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL/ SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

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

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

VIANA, L. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

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