

# CIDADANIA E DEMOCRACIA EM SOCIEDADES MULTICULTURAIS

Kátia Santos Mota\*

## RESUMO

Pode-se pensar em uma democracia sem garantir ao cidadão o direito de voz? Inspirada nesta questão, faço a associação entre pluralismo cultural e diversidade lingüística a fim de discutir os paradigmas lingüísticos do mundo contemporâneo. Considerando a pressão homogeneizante das línguas dominantes, enfoco a necessidade de se resgatar a legitimidade das línguas “minoritárias”, dos falares das camadas sociais subalternas para que as vozes silenciadas encontrem seu espaço de expressão nas esferas públicas e privadas das sociedades multiculturais. Sugiro a inclusão de conteúdos sociolingüísticos na formação do educador a fim de ajudá-lo a desenvolver uma consciência crítica sobre as práticas curriculares da educação lingüística.

**Palavras-chave:** Direitos lingüísticos. Sociedades multiculturais. Educação lingüística.

## ABSTRACT

Can we think about democracy without insuring the citizen's linguistic rights? The present text will reflect on this question in which the association between cultural pluralism and language diversity is the main focus, and aims at the understanding of the debate among contemporary linguistic paradigms. Considering the homogeneizing pressures of dominant languages, the author highlights the need to: acknowledge the legitimate status of “minority languages” / speech patterns of subordinated social classes; and provide a space of expression for silenced voices in the public and private spheres of multicultural societies. It is suggested that sociolinguistic contents be included in teachers' educational programs in order to help them develop a critical awareness about the language education curriculum.

**Keywords:** Linguistic rights. Multicultural societies. Language education.

---

## INTRODUÇÃO

Na construção idealista de um mundo democrático, pressupõe-se como condição essencial o direito de participação efetiva do cidadão no encaminhamento das decisões que norteiam o destino das trajetórias individuais e coletivas. Para tanto, o direito de voz, de expressão e escuta, de garantia de discursos dialógicos, torna-se um tema desafiante para os educadores que lidam com a linguagem não apenas no sentido funcional de categorização e troca de significados, mas também de ferramenta estratégica para ação e transformação social. A questão envolve os direitos lingüísticos de cada indivíduo ou grupo regional, social, nacional etc., assegurando que dentro da vasta pluralidade cultural das sociedades contemporâneas, o multilingüismo seja visto como reflexo da diversidade inerente ao processo natural da comunicação intercultural.

---

\* Professora da Pós-Graduação “Educação e Contemporaneidade” da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutora em Letras/Estudos Luso-Brasileiros – Brown University, E.U.A.; Pesquisadora Interculturalidade e Educação Lingüística. Tel.: (71) 3 245-6133 / 3 334-6242. E-mail: motakátia@hotmail.com

Como ponto de partida para a reflexão que proponho neste trabalho, retomo os textos bíblicos do Gênesis ao relatar o episódio da Torre de Babel: a imagem da torre e a leitura do texto trazem a tona a indagação – por que falamos línguas diversas?



Javé desceu para ver a cidade e a torre que os homens estavam construindo. E Javé disse: “Eles são um povo e só falam uma só língua. Isso é apenas o começo de seus empreendimentos. Agora, nenhum projeto será irrealizável para eles. Vamos descer e confundir a língua deles, para que um não entenda a língua do outro”. Javé os espalhou daí por toda a superfície da terra e eles pararam de construir a cidade. Por isso, a cidade recebeu o nome de Babel, pois foi aí que Javé confundiu a língua de todos os habitantes da terra, e foi daí que eles os espalhou por toda a superfície da terra. (Gênesis 11:1-9).

A simbologia da torre de Babel, da diversidade lingüística ou da “confusão entre as línguas”, costuma ser interpretada como uma forma de punição divina aos anseios da humanidade para a conquista do poder em direção à “construção de torres que alcancem o céu”. Uma outra versão, entretanto, que me traz inspiração para este texto, é a de compreender o texto bíblico como a apresentação de um novo contexto de territorialidade

para a humanidade, no sentido de redirecionar a torre para o plano horizontal, de espalhar povos diversos em múltiplos espaços falando diferentes línguas. Nesse novo cenário o desafio se traduz como a possibilidade de celebrar a unidade (o convívio harmônico / a comunicação intergrupal) dentro da diversidade (o patrimônio cultural / as falas singulares).

### **A TORRE DE BABEL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.**

Ao refletir sobre a contemporaneidade, Ianni (19, p.) revisita a torre de Babel tomando-a como metáfora dos desafios emergentes da globalização.

Babel também não é um lugar nem um momento da história. Flutua pelo tempo e o espaço, ao acaso da imaginação de uns e outros, povoando as inquietações de muitos. Diante dos desencontros que atravessam o tempo e o espaço, quando se acentuam as não-contemporaneidades, quando de repente tudo se precipita, abalando quadros de referência, transformando as bases sociais e imaginárias de uns e outros, dissolvendo visões do mundo, nessa época até mesmo a alegoria babélica permite a ilusão de um mundo de articulação.

A presença da torre de Babel, flexível e cambiante no tempo e espaço, invade a previsibilidade desejante do que é já dito, já sentido, já vivido. Vivemos incertezas constantes diante das referências múltiplas trazidas por diferentes formas de se estar, de se expressar no mundo, mas ao mesmo tempo a torre nos conduz à essência da nossa origem, aos traços universais da humanidade. Podemos, assim, estabelecer trocas comunicativas usando diversos códigos lingüísticos garantindo, contudo, o compromisso da articulação entre os diversos povos?

O caminho que parece ser mais fácil, mas sem dúvida menos democrático, vem sendo imposto pelas pressões homogeneizantes exercidas pelo discurso da globalização no contexto internacional: o monolingüismo. A imposição de uma língua franca para todos se acentua como uma forma de imperialismo lingüístico em detrimento da preservação de inúmeras outras línguas que carregam significados culturais valiosos para a compreensão histórica da diversidade cultural. Essa tendência para a homogeneização cultural encontra, entretanto, posições de resistência que, segundo Hall (2004, p.69), salientam o caráter de flexibilidade, de mutabilidade, de transnacionalidade das identidades culturais da pós-modernidade. Três conseqüências são assumidas:

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

Nessa mesma direção interpretativa, encontramos dois paradigmas de políticas lingüísticas que demarcam a globalização, segundo Tsuda (1994): a) o imperialismo lingüístico que imprime a soberania do inglês como língua internacional e b) a ecologia lingüística que denuncia a extinção de línguas “minoritárias” e faz um apelo à adoção de medidas sociais que garantam a preservação das mesmas. Os pontos temáticos associados a cada um dos referidos paradigmas são delineadas no seguinte quadro:

<b>Paradigma da Difusão do Inglês</b>
Capitalismo
Ciência e tecnologia
Modernização
Monolingüismo
Globalização ideológica / Internacionalização
Transnacionalização
Americanização / Homogeneização da cultura mundial
Imperialismo lingüístico, cultural e das tecnologias midiáticas.

O mito do monolingüismo rege, assim, o princípio no qual o estado de normalidade passa a ser a exclusividade de uma só língua na suposta boa intenção de garantir a comunicação universal, mas essa postura se manifesta implicitamente associada com a concepção de que os contatos entre diferentes comunidades lingüísticas são vistos como ameaçadores à ordem pública. Nessa perspectiva totalmente fora do espírito democrático, as línguas hegemônicas passam a ser consideradas como as da “norma”, enquanto que as demais, consideradas minoritárias, ficam sujeitas aos efeitos de atitudes de discriminação continuada que tendem a resultar no processo de conseqüente marginalização ou, até mesmo, extinção. Falantes de línguas “minoritárias” são silenciados, e, em larga escala, excluídos socialmente, como acontece em comunidades imigrantes residentes em países centrais. Tornam-se, assim, vítimas do “lingüicismo”, expressão usada por Skutnabb-

Kangas, em Skutnabb-Kangas e Cummins (1988, p.13) para definir as “ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetivar e reproduzir a divisão desigual do poder e de recursos (materiais e não-materiais) entre grupos que são definidos com base lingüística”.

Considerando a multiplicidade de línguas (várias estatísticas diferem, mas incluindo as línguas orais, temos cerca de 6.000 a 10.000 línguas) com o número reduzido de países independentes (em torno de 190 reconhecidos pela ONU), percebemos que o estado natural de comunicação dos povos ocorre, na verdade, em situação de bi/multilingüismo. Desse total de línguas, estima-se a seguinte distribuição: na Ásia encontramos 32% das línguas, 30% na África, 19% no Pacífico, 15% nas Américas e as 4% restantes estão na Europa e Oriente Médio. No entanto, o poder político centralizado nos países mais fortes confere legitimidade a um número bem reduzido de línguas que passam a ser adotadas por um número cada vez maior de falantes: 5% das línguas do mundo são faladas por aproximadamente 95% da população, quase sempre como segunda língua. (Romaine 1994). Essa “adoção em massa” das línguas “majoritárias” é resultante de políticas imperialistas que vêm sendo historicamente impostas aos povos colonizados. A aceleração do “genocídio lingüístico”, por outro lado, conforme denuncia Skutnabb-Kangas (2000), é resultante de políticas lingüísticas adotadas pelas “indústrias de consciência”: os sistemas de educação formal e os meios de comunicação de massa. Além disso, decorre, em grande parte, pela existência de um grande número de línguas essencialmente orais; cerca de 80% dessas línguas sem registro escrito está na África, Ásia e Pacífico.

## **A DESCONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA TORRE DE BABEL NO BRASIL**

Sempre que trabalho com informações sobre o quadro lingüístico do Brasil, minha audiência fica surpreendida com a inclusão do Brasil no quadro de países que têm mais de 200 línguas em território nacional, segundo pesquisa apresentada em Skutnabb-Kangas (2000). Da mesma forma parece estranho quando um cientista lingüista brasileiro declara seu interesse por pesquisas de bi/multilingüismo no Brasil, como confessa Cavalcanti (1999). A reação de espanto é decorrente da “teimosia histórica” em querer se manter o

mito da unidade lingüística em território nacional, a insistência na nossa representação como um país monolíngue, pois durante toda a nossa vida escolar aprendemos que vivemos em um país “que fala a mesma língua de norte a sul”. Nunca revelamos aos nossos alunos dados sobre o genocídio lingüístico que ocorreu no Brasil quando as várias línguas indígenas, africanas e de imigrantes foram dizimadas, nem tampouco revelamos que em nosso território ainda circulam cerca de 180 línguas indígenas sobreviventes, grupos imigrantes que mantêm vivas aproximadamente 30 línguas, além da presença das línguas africanas na formação do português brasileiro e em comunidades de afrodescendentes.

Nossos livros didáticos omitem as guerras lingüísticas que se travaram no nosso passado histórico fazendo com que a língua portuguesa só se consolidasse em todo o território nacional no séc. XIX. Em um texto chamado “Uma Babel colonial”, Villalta (2004, p.58 ) ressalta que

Desde o momento em que os portugueses puseram o pé (e a boca) na Terra Brasilis, eles depararam com mais de 300 línguas indígenas. O idioma português travou uma luta de resistência e assimilação por três séculos, enfrentando culturas, dialetos africanos e muitas línguas: francês, holandês, espanhol, latim, inglês, italiano, tupinambá, nheengatu...

Esta última, o nheengatu, como língua geral, seria a verdadeira língua nacional brasileira? A língua materna de todos os brasileiros que ainda é falada por alguns grupos de brasileiros marginalizados e que está presente em diversas variantes residuais, mas cuja legitimidade não é reconhecida, conforme denuncia o professor José de Souza Martins em artigo denominado “A proibição da língua brasileira”. Ele narra um fato que revela a intolerância em aceitar o multilingüismo como uma realidade brasileira, quando em agosto de 2002, a ANATEL proibiu a transmissão de um programa radiofônico da FM Educativa de Campo Grande, MS porque a língua usada era o nheengatu.

O preconceito lingüístico se espalha também em todas as variantes do português que se distanciam dos padrões gramaticais da norma culta. Os diversos falares regionais e sociais são considerados dialetos de menor prestígio, de baixa escolaridade. A negação da autonomia do português brasileiro como expressão de identidade nacional é fortemente denunciada pelos lingüistas, em especial Bagno (1999) que condena o poder dos

“comandos paragramaticais” na sua insistência de querer corrigir a língua brasileira. Ao combater o mito que diz que “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, questiona como fica a posição dos “sem-língua”. (Bagno 1999a, p.16-7)

Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os sem-língua. É claro que eles também falam português, uma variedade de português, não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal – por isso podemos chamá-los de sem-língua.

Assumindo, então, a nossa realidade de país multilíngüe, Cavalcanti (1999) chama a atenção para a necessidade de se intensificar pesquisas sobre as “minorias lingüísticas” do Brasil, incluindo nesse cenário bilíngüe/bidialetal vários grupos étnicos: comunidades indígenas, imigrantes (que mantêm ou não a língua de origem), brasileiros que vivem em regiões de fronteiras, sem esquecer as comunidades de surdos.

### **(DES)CAMINHOS PEDAGÓGICOS NA IDENTIDADE LINGÜÍSTICA ESCOLAR**

A política educacional no atendimento às minorias etnolingüísticas vem se posicionando, no cenário internacional, em três posturas pedagógicas que refletem diferentes ideologias em referência à inclusão/exclusão de línguas minoritárias:

- (a) predominância da língua materna em detrimento da aquisição da segunda língua, socialmente mais forte, imprimindo, assim, uma intenção de segregacionismo;
- (b) adoção da língua materna na escola como veículo de facilitação para se alcançar a competência na segunda língua, constituindo-se uma fase de transição no processo de assimilação lingüística do aprendiz;
- (c) opção pela pedagogia do bilingüismo/bidialetalismo através da qual a língua materna assume um papel relevante dentro do currículo escolar como parte do patrimônio cultural do aluno, enquanto que a segunda língua

determina a ampliação do seu universo cultural e possibilita a sua inclusão social.

Estudos revelam que a terceira postura é a que se apresenta como condição favorável à aquisição de uma competência comunicativa estável e funcional dentro da realidade social de famílias provenientes de classes sociais subalternas. Nessa visão, a escola assume um papel de agente de “empoderamento” social das minorias, garantindo melhores resultados acadêmicos, enquanto que nas duas primeiras posturas ela se torna agente de exclusão e de pacificação, respectivamente, contribuindo para o insucesso escolar. (Skutnabb-Kangas e Cummins 1988, p. 393-394).

As questões referentes à educação lingüística nas comunidades de minorias etnolingüísticas em países centrais podem ser devidamente transportadas para países, como o Brasil, onde a língua oficial imposta em sua variante culta torna-se, muitas vezes, uma língua estrangeira para sujeitos provenientes de camadas sociais subalternas e falantes de variantes desprestigiadas. “Que país? Que povo? Que língua?” são perguntas que inspiram Marcos Bagno a assegurar que a língua materna ensinada na escola é, de fato, uma língua estrangeira, pois estamos no Brasil, somos brasileiros, mas a “nossa língua” é a portuguesa. Os “comandos paragramaticais”, vozes de autoridade lingüística que circulam nos meios de comunicação e na nossa tradição pedagógica, reclamam que não sabemos nossa própria língua, mas Bagno (2003) defende a fala do brasileiro em seu desabafo:

Esta língua é a língua que eu sei, é a língua que eu falo bem, e por ser a minha língua ela não é difícil. Difícil, sim, é uma língua que não tem eco na minha vivência, na minha experiência, que não traz à tona as minhas lembranças, que não abala os meus sentimentos, uma língua que não me fala ao coração, que não faz vibrar as cordas do meu ser. E no entanto é essa língua estranha, estrangeira, que vou ser obrigado, sujeitado e quase torturado a aprender.

Essa estranheza lingüística é claramente registrada na fala do professor indígena que percebe na sua comunicação em língua portuguesa a dificuldade de abrir mão do pertencimento cultural à sua língua materna: “Eu falo, eu estou falando aqui em português: a cara, a língua, a boca tudo é minha, agora a fala não é minha porque a língua é emprestada”. (Maher 2001, p.120). Da mesma forma, Mariana percebe seu sofrimento ao tentar escrever o seu próprio nome na língua que a escola ensina: “Aí fica difícil, assinar o



nome, toda se tremendo. Eu tô perto de muita gente pra mim assinar o meu nome, fico tremendo, parece que tão matando alguma coisa, fico tremendo”. (Magalhães 2001, p. 219).

Como educadores lingüísticos, se quisermos, de fato, celebrar a multiplicidade de falares a fim de garantir a inclusão das diversas identidades lingüísticas e a expansão da nossa competência comunicativa no cenário internacional, precisamos redimensionar as nossas políticas lingüísticas aplicadas ao sistema de educação. Significa, então, promover reformas curriculares que incluam nas práticas pedagógicas:

- a valorização das variantes ditas populares no português brasileiro;
- a adoção de práticas discursivas em sala de aula que favoreçam a aquisição da variante padrão, mas que garantam a legitimidade das demais variantes;
- a implantação de programas de educação bilíngüe para comunidades indígenas, imigrantes e de fronteiras;
- o reconhecimento da influência das línguas africanas na história lingüística do Brasil, assim como a sua revitalização em contextos afro-brasileiros;
- a reestruturação do ensino de línguas estrangeiras dentro de uma visão intercultural.

Optando, assim, por uma pedagogia multicultural com a inclusão da diversidade lingüística, podemos vislumbrar a implementação de uma escola que adote como referencial ético o desenvolvimento das quatro consciências propostas por Morin (2001).

- *A consciência antropológica*, que reconhece a unidade na diversidade;
- *A consciência ecológica*, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera);
- *A consciência cívica terrena*, isto é, a responsabilidade e a solidariedade para com os filhos da Terra;
- *A consciência espiritual da condição humana* que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente.

Em uma visão idealista na qual todos tivessem seus direitos lingüísticos assegurados, como parte do patrimônio cultural do indivíduo e da coletividade, o espaço de interlocução funcionaria como um diálogo para a manutenção do sonho de uma democracia solidária. Não haveria receio em se ser discriminado pela língua, pelos diversos falares, em ter que se silenciar diante do impedimento da escuta. A aproximação das diferenças

despertaria a curiosidade de se descobrir as formas de expressão do outro e, conseqüentemente, promoveria a redescoberta das formas familiares. Este pode ser um cenário utópico de ser alcançado em uma sociedade tão contraditória, mas acredito que somente trabalhando em torno do respeito à sociodiversidade é que a escola pode, de fato, propor um trabalho pedagógico de construção de democracia. A imagem da torre de Babel pode ser revertida, então, em outras imagens contemporâneas que traduzam a esperança de um diálogo promissor. Essa foi a minha reação de alegria ao observar a imagem que finaliza este texto, a qual dispensa comentários.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Que país? Que povo? Que língua?* Palestra da III Semana de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, 14 -18 de junho de 1999.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz.* São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

BAGNO, M. *A norma oculta – língua e poder na sociedade brasileira.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil, *D.E.L.T.A.*, vol, 15, No. especial, 1999, p. 385-417.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IANNI, O.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In Kleiman, A. (org.) *Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 201-235.

MAHER, T. Sendo índio em Português. In: Signorini, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 115 – 138.

MARTINS, J. S. “A proibição da língua brasileira”, *Folha de São Paulo*, 20 de julho de 2003, p. 3.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

MOTA, K. M. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de língua estrangeira. In. K. Mota & D. Scheyerl (orgs.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*, Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35-61.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. English only worldwide or language ecology?, *TESOL Quarterly*, vol. 30, no. 3, Autumn 1996, p. 429 – 452.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford, UK ; Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

SKUTNABB - KANGAS, T. & CUMMINS, J. (Eds.), *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon, England: Multilingual Matters, 1988.

SKUTNABB - KANGAS, T. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*, LEA., 2000.

TSUDA, Y. “The diffusion of English: its impact on culture and communication”. *Keio Communication Review*, 16, 49-61, 1994.

VILLALTA, L. C. “Uma Babel colonial”, *Nossa História*, São Paulo: Ed. Vera Cruz, n. 5, março 2004, p. 58-63.