

**Reflexões sobre a interculturalidade e a  
tradução num contexto decolonial<sup>41</sup>**

*Reflections on interculturality and translation  
in a decolonial context*

*Reflexiones sobre interculturalidad y traducción en un  
contexto decolonial*

*Gabriele Greggersen<sup>42</sup>*

---

<sup>41</sup> Recebido em 10/08/2022, versão aprovada em 10/11/2022.

<sup>42</sup> Doutora em História e Filosofia da Educação pela USP (1998). LATTES ID: <http://lattes.cnpq.br/0260060318651073>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5647-8535>. Email: [ggreggersen@gmail.com](mailto:ggreggersen@gmail.com).

### RESUMO

O artigo trata da teoria da interculturalidade, seu conceito e contexto especialmente na América Latina, que ainda se ressentir das marcas do colonialismo. Usando a metodologia bibliográfica e reflexiva, situaremos a interculturalidade no campo da educação, da política e destacaremos suas relações com a tradução. O adjetivo “decolonial” é proposto, inspirado em vários autores, para exprimir a luta contra as marcas herdadas de épocas passadas e que apresentam exemplos de como elas podem ser dirimidas. A tradução cultural tem muito a se beneficiar desses estudos e muito tem a contribuir para eles. Podemos concluir, particularmente, a situação da tradução cultural ou “decolonial”, como lugar de tensão, com o potencial de se tornar criativo e sempre consciente do caráter não terminal e eterno da tradução e de seu caráter dilemático. Se retirarmos o dilema e o conflito da tradução, retiraremos a sua razão de ser, que é estimular a humanidade à reflexão sobre a cultura própria e a outra, e como conviver construtiva, pacífica e criticamente com ela..

**PALAVRAS-CHAVE:** interculturalidade; decolonialismo; educação; tradução cultural.

### ABSTRACT

The article deals with the theory of interculturality, its concept and context especially in Latin America, which still suffers from the marks of colonialism. Using bibliographical and reflective methodology, we will be placing interculturality in the field of education, politics and highlighting its relations with translation. The adjective “decolonial” is proposed, inspired by several authors, to express the struggle against the marks inherited from past eras and which present examples of how they can be resolved. Cultural translation has much to benefit from these studies and much to contribute to them. We can conclude, particularly, the situation of cultural or “decolonial” translation, as a place of tension, with the potential to become creative and always aware of the non-terminal and eternal character of translation and its dilemmatic character. If we remove the dilemma and conflict of translation, we remove its *raison d'être*, which is to encourage humanity to reflect on its own culture and the other, and how to live constructively, peacefully and critically with it.

**KEYWORDS:** interculturality; decolonialism; education; cultural translation.

### RESUMEN

El artículo trata sobre la teoría de la interculturalidad, su concepto y contexto especialmente en América Latina, que aún sufre las marcas del colonialismo. Utilizando una metodología bibliográfica y reflexiva, situaremos la interculturalidad en el campo de la educación, la política y destacando sus relaciones con la traducción. Se propone el adjetivo “decolonial”, inspirado en varios autores, para expresar la lucha contra las marcas heredadas de épocas pasadas y que presentan ejemplos de cómo se pueden resolver. La traducción cultural tiene mucho que beneficiarse de estos estudios y mucho que contribuir a ellos. Podemos concluir, particularmente, la situación de la traducción cultural o “decolonial”, como lugar de tensión, con potencial para volverse creativa y siempre consciente del carácter no terminal y eterno de la traducción y su carácter dilemático. Si quitamos el dilema y el conflicto de la traducción, quitamos su razón de ser, que es animar a la humanidad a reflexionar sobre su propia cultura y la otra, y cómo vivir con ella de manera constructiva, pacífica y crítica.

**PALABRAS CLAVE:** interculturalidad; decolonialismo; educación; traducción cultural.

## INTRODUÇÃO

“Tolerar a existência do outro,  
E permitir que ele seja diferente,  
Ainda é muito pouco.

Quando se tolera,  
Apenas se concede  
E essa não é uma relação de igualdade,  
Mas de superioridade de um sobre o outro.

Deveríamos criar uma relação entre as pessoas,  
Da qual estivessem excluídas  
A tolerância e a intolerância”.  
(José Saramago)

As sociedades contemporâneas estão cada vez mais marcadas pelo encontro entre diferentes culturas, em diversas circunstâncias, em decorrência de refugiados de guerras, exílios, crises econômicas e neocolonialismos, para além da globalização que nos fazem refletir sobre o encontro das culturas e seus hibridismos. Enquanto no pós-guerra se discutia o que aconteceria com as indústrias bélicas e as economias nelas baseadas, hoje se fala em pós-colonialismo, ou seja, fala-se sobre o rumo dos países emergentes, que já foram colônias de países europeus, seja na África, seja no oriente ou na América Latina, agora que são independentes, já que criaram um vínculo de dependência social, econômica e ideológica de suas ex-metrópoles.

A ideologia da dominação, que é tão presente nas ex-colônias, perpassa todas as instituições sociais, inclusive filtrando a forma como os seus participantes leem o mundo e fazem uso da arte e da literatura. E é na escola e através da educação que essa leitura é formada, por meio da ideologia que perpassa a prática de sala de aula.

No pensamento de Ricoeur (1990), ideologia não significa simplesmente o *Way of live* dos colonizadores dominadores e a exploração pelo capital, mas toda e qualquer forma de pensar de uma nação e que só se torna devastadora quando faz calar as desigualdades e diferenças.

O diálogo entre a cultura dos dominados e dos dominadores e entre os dominados também é chamado de interculturalidade, que representa a abertura das diversas culturas ao outro, para além da ideologia dominante, num processo de conscientização e libertação, que promove uma leitura e uma educação mais cidadã.

A partir dessas questões preliminares cabe esclarecer que o objetivo desse artigo é demonstrar que a leitura nos dias de hoje passa pelo confronto entre culturas diferentes e que

esse encontro se dá através da educação. Introduziremos o conceito de interculturalidade e decolonialismo como visões alternativas para tornar essa leitura, que não pode ser vista sem o contexto educacional, mais consciente, cidadã, igualitária e libertadora. E isso requer um processo de tradução cultural, que torna o diálogo possível. O diálogo, por sua vez, pressupõe o respeito às diferenças e à alteridade, o que também pode ser denominado de “tolerância”.

Como lemos na epígrafe desse artigo, a tolerância, longe de ser um absoluto, tem seus limites e fronteiras. O que Saramago chama genericamente de “tolerância” é um extremo do desequilíbrio na relação com o outro, cuja contrapartida é a intolerância. Tolerar em excesso significa, para esse escritor, assumir uma atitude de pouco caso diante do diferente e do outro. É descartar a diferença e a diversidade numa postura reducionista que se vale de fórmulas prontas burocráticas e legalistas. Registrar a diferença e presença do outro não é já tratá-lo como igual. Mas o que seria necessário para se chegar à verdadeira e profunda relação com o outro, dotada de senso crítico?

A multi- e interculturalidade têm apresentado respostas às intolerâncias e às demandas de melhoria nas relações entre culturas que compartilham de um mesmo espaço, (ou até de espaços virtuais, através da tecnologia e dos meios de comunicação).

Nesse artigo, gostaríamos de discutir ainda o que se entende por multiculturalismo e suas limitações, e por interculturalidade numa visão pós-colonial ou “decolonial”, como veremos mais adiante.

## **MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALISMO**

O que se entende, genericamente, por multiculturalismo é a convivência pacífica e interação entre as várias culturas, de tal modo, que tenham seus direitos e identidade preservados. Candau (2008) identifica três perspectivas multiculturais: A “assimilacionista”, que defende a criação de uma cultura comum, sem mexer em sua matriz; a “diferencialista” ou de “monocultura plural”, que dá ênfase à diferença e defende um verdadeiro *apartheid* cultural; e um “multiculturalismo aberto e interativo”, que dá ênfase à interculturalidade.

E a perspectiva intercultural privilegiaria a inter-relação entre as culturas em dada sociedade, que não sejam assimilistas nem diferencialistas. Esse modelo rejeita a ideia de pureza cultural e promove a hibridização; ele engloba a consciência das relações de poder presentes nas culturas e reconhece a complexidade das relações de desigualdade e diferença nas sociedades, evitando o reducionismo.

Esse modelo está consciente de que as representações sociais são fruto de lutas; de que a sociedade é feita de conflitos; e de que “a diferença deve ser afirmada ‘dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social’” (CANDAU, 2008, p. 51).

Nesse sentido, e Candau (2008) é uma autora que milita nessa área, a palavra interculturalidade tem sido usada no campo da educação, tendo se revelado como uma alternativa concreta para fazer frente aos novos desafios multiculturais presentes nas escolas.

Mas é no campo da antropologia e da sociologia e da filosofia que a interculturalidade tem a sua maior repercussão. Mignolo (2008) introduz uma perspectiva bastante inovadora em relação a ela, cuja origem, aliás, ele situa nos Andes e na América Latina, sem desmerecer outras culturas decoloniais, através do que ele chama de “epistemologia” decolonial.

Trata-se não de uma política *da* identidade, como defendem as propostas multiculturais, cuja origem situam-se nos EUA, mas de uma identidade na política. Por mais que reconheça os seus avanços, o autor ressalta que enquanto a primeira, que pode ser identificada como multicultural, permanece no paradigma e lógica imperialista, com todos os seus “ismos” absolutistas, a segunda representa uma “resistência”, ou “desobediência epistêmica”, que envolve o “desaprendizado” de várias noções colonialistas arraigadas na cultura e no pensamento e o “reaprendizado” de certos princípios da boa convivência entre os seres humanos, tais como a promoção da sabedoria, a valorização da comunidade e a reciprocidade.

Segundo ele, essa “nova” epistemologia já existe há várias gerações na América Latina e dá uma riqueza de exemplos para ilustrar esse fato. Não se trata simplesmente de negar as raízes gregas e latinas do pensamento europeu ocidental, mas de criar alternativas para a sua noção de “consciência pura” de Kant, Heidegger e outros clássicos do pensamento europeu, que é absurda numa cultura que distingue entre os verbos ser e estar. No lugar dela, ele propõe a “consciência mestiça”, que é um conceito “pluri-versal”, daqueles que sentem a “fratura” entre o ser e estar e o que também chama de “ferida colonial”, que abrange todos aqueles povos que foram de alguma forma, colonizados.

Ele assim resume os múltiplos significados de decolonialidade:

Descolonização, ou melhor, descolonialidade,<sup>43</sup> significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que,

---

<sup>43</sup> Alguns, como nós, preferem o termo decolonialismo à descolonialismo e descolonização. (nota da autora).

é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem-sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo). (MIGNOLO, 2008, p. 313).

Nesse sentido, a interculturalidade não deve ser pensada desvinculada do pano de fundo mais amplo da decolonialidade, que é o seu lado conscientizador e libertador, em termos freirianos.

Depois de esclarecer esses conceitos elementares, passaremos a discutir a interculturalidade no contexto educacional, que é um dos pontos-chave de qualquer proposta decolonial e intercultural.

## O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade está relacionada à formação de sentidos na interface das culturas. E Esses sentidos são adquiridos por um processo de leitura do mundo, do outro e também dos livros. Como vimos anteriormente, a leitura de livros e do mundo não se dá sem considerar a educação. É ela que definirá o filtro<sup>44</sup> usado pelo indivíduo para enxergar e interpretar a realidade. Em seu estudo sobre o estado da arte da interculturalidade, elaborado por Fleuri (2022), a mesma é definida como “uma nova perspectiva epistemológica” e

[...] um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social. (FLEURI, 2022, p. 16).

A discussão sobre a interculturalidade nas escolas foi estimulada pelo crescente desnorteamento teórico e prático dos professores diante dos novos desafios representados pelas tecnologias,<sup>45</sup> com sua facilidade de comunicação entre alunos do mundo todo, e pelo aumento das diferenças físicas (com a inclusão de deficientes), culturais e religiosas entre os alunos, que têm acontecido no mundo todo. Tal desnorteamento pode ser uma das explicações para a ocorrência de atos de violência de todos os tipos, desde o *bulling*, até chacinas e terrorismo nas escolas, fenômeno este, que certamente é mais complexo do que isso e não é tema abordado

---

<sup>44</sup> Outra palavra para ideologia. (nota da autora).

<sup>45</sup> Esse fenômeno se intensificou com a pandemia e a necessidade obrigatória de uso das tecnologias pelos professores. (nota da autora).

diretamente no presente artigo. Mas vamos argumentar no sentido de apontar para o modo pelo qual o conceito de interculturalidade pode prevenir tais problemas.

Fleuri (2022) apresenta a proposta da interculturalidade como uma tentativa de superação de dois extremos em relação ao outro cultural: o medo e a indiferença, numa nova “leitura do outro”, que se baseia no que chama de “paridade de direitos” (FLEURI, 2022, p. 17).

No Brasil, cremos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996) seja multicultural, uma vez que fala muito em direitos e inclusão, coisa que está se esforçando para ser traduzida em prática nas escolas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente dos chamados “temas transversais”, tais como a ética, a sexualidade e as raízes brasileiras nas culturas africanas e indígenas e das chamadas “competências”, uma delas sendo a do diálogo e da tolerância. Tais medidas fazem parte das chamadas “políticas educacionais afirmativas”, que preveem a inclusão não apenas de portadores de necessidades especiais nas salas de aula comuns, mas também a luta contra o preconceito racial e de gênero. Para isso, os educadores estão sendo capacitados para lidar com as diferenças de diversas formas, como por exemplo, adotando uma segunda língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), para lidar com os surdos; ou o Braile, para lidar com alunos cegos, na pedagogia que se chama de bilíngue.

Para dar conta da diversidade de medidas e políticas que podem ser tomadas, Fleuri (2022, p. 17) chega a distinguir a “educação para a alteridade”, a “educação para a democracia” e “educação multicultural”, que em outros países recebe ainda os nomes de “pedagogia do acolhimento”, ‘educação para diversidade’, ‘educação comunitária’, ‘educação para a igualdade de oportunidades’ ou, mais simplesmente, ‘educação intercultural’”.

O autor discute ainda a variedade de significados atribuídos ao multi- e intercultural, bem como à transculturalidade. Ele trata da complexidade da questão da afirmação das diferenças, sem anular a unidade cultural em suas dimensões étnicas, religiosas e raciais, traçando um histórico de como essas questões, que não são de hoje, se impuseram, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, promovidas por eventos históricos de miscigenação como a colonização, a imigração, as Grandes Guerras na Europa e o fenômeno mais recente dos refugiados na Europa e nos Estados Unidos. Nessas situações, a educação era tida como compensatória, no sentido de ser corretora do que se considerava “defeitos” da cultura do outro, até que se chegou ao *Swann Report*, de 1985. Este propunha “a adoção de

práticas multiculturais para todos, e não só para cada grupo étnico específico” (FLEURI, 2022, p. 19).

Nos EUA, entre 1980 e 1985 partiu-se para a educação antirracista. Com isso, estabeleceu-se um embate entre os defensores da educação antirracista, considerados radicais, e os partidários do multiculturalismo, de linha mais liberal.

O movimento de educação antirracista foi acusado de se constituir de maneira exageradamente ideológica, como expressão de minorias étnicas orientadas principalmente numa perspectiva de *oposição* sectária, contra o poder oficial e as desigualdades raciais, ao invés de se dirigir a todos os cidadãos e cidadãs numa perspectiva de construção de abertura e acolhimento dos diferentes. (FLEURI, 2022, p. 19).

Os defensores do antirracismo estavam, segundo a visão oposta, ideologizando o próprio conceito de racismo, e acabavam, assim, em sua oposição radical e pretensamente neutra, por aprofundar as diferenças.

Já a proposta europeia, emanada do confronto cada vez mais intenso entre culturas diversas, dada a migração cada vez maior de indivíduos, principalmente provenientes dos países árabes, mas também de africanos e latino-americanos para a Europa, defendia a relação bilateral entre essas culturas. Essa situação teve suas consequências em relação à metodologia e didática basicamente multiculturais, mas não chegando a ser interculturais, da educação europeia.

Na América Latina, predominou a educação compensatória e a tentativa de harmonizar a diversidade por políticas educacionais que fizeram os alunos de língua e cultura diferente da oficial, serem considerados portadores de dificuldades de aprendizado.

Com o aumento de movimentos indígenas no continente sul-americano, começa-se a discutir a educação bi-cultural e intercultural. Isso acontece no Brasil em especial, depois da promulgação da Constituição de 1988, que garante a educação bilíngue aos indígenas. Paralelamente, vão se firmando movimentos pela preservação da identidade afro-brasileira, que se articulam com movimentos pelos direitos humanos e dos subalternos e excluídos da sociedade.

O autor também traça um histórico dos movimentos populares, a partir de 1950, que foram muito influenciados pela Igreja Católica (Movimentos de Base), pelo pensamento de Paulo Freire e pela promoção da educação de adultos, como forma de libertação. Embora tenha havido uma ruptura dos mesmos com o golpe militar, esses movimentos são marcados por identidades de origem sexual, étnica, infantis e juvenis e de terceira idade, de deficiência mental e física com discursos marcados pela ideia de inclusão.

É nesse contexto que surge a interculturalidade, como “entre-lugar” para a discussão da complexidade das relações interculturais, inter-religiosas, inter-éticas, sociais e de gênero e deficiência, numa abordagem interdisciplinar e transversal, para a transformação sociocultural e construção de uma nova subjetividade.

O autor passa então a discutir as relações da interculturalidade com a de identidade e conclui “que a identidade muda de acordo com a forma como o ‘sujeito é interpelado ou representado, num processo’ descrito como uma mudança de uma política de **identidade** (de classe) para uma política da **diferença**.” (FLEURI, 2022, p. 24, grifos do autor).

Fleuri (2022) usa ainda o exemplo de estudos sobre a identidade do jovem e sobre o preconceito sofrido por crianças negras, além de estudos sobre a educação indígena e sobre a questão do gênero e a educação inclusiva, para frisar a complexidade da formação do sujeito humano, inserido na sociedade e na cultura.

E essa formação passa, novamente, pela leitura do outro e pela tradução de suas necessidades e sua cultura para a linguagem conhecida.

A irrupção do outro produz um interstício entre o anúncio e a denúncia, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos, ambivalentes significados. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao **mesmo** ou ao **diferente** (FLEURI, 2022, p. 30, grifos do autor).

E tal processo tradutório não se resume à assimilação do outro a si mesmo, de interpretá-lo de acordo com os nossos padrões e pressuposições, mas abertura ao estranho, “ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos” (FLEURI, 2022, p. 31).

Sem mencionar Berman, e seu conceito de tradução discutido em **A Prova do Estrangeiro** (2002), o autor conclui que a educação, entendida em seu contexto intercultural é ressignificada, tornando-se um conceito complexo, que envolve diversas inter-relações e diversas “traduções”.

E o educador passa a ser alguém que interfere e interage com os participantes do processo educativo, no sentido de compreender e construir e reconstruir as suas realidades, tornando-os sujeitos efetivos de sua existência.

A já mencionada autora, Candau (2008, p. 51-52), resume a interculturalidade no contexto da educação como próxima ao multiculturalismo crítico de McLaren (1997), que é

comprometido com uma “agenda política de transformação”, a qual é fundamental para a sua contribuição para a transformação da sociedade, sob pena de, sem ela, servir apenas para a reprodução do *status quo*. Com esse comprometimento com uma cultura conflitiva e seus conceitos de raça, gênero e classe, pode-se

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Mais adiante ela enumera os núcleos fundamentais do que ela identifica como a interculturalidade de Walsh (2007), que tem a vantagem de ser uma abordagem que nasce da perspectiva do colonizado e não do colonizador e visa à reconstrução de uma postura crítica diante da cultura. Ela também defende a hermenêutica diatópica, baseada:

[...] na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem [...]. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside seu caráter diatópico. [...]. (CANDAUI, 2008, p. 52).

Lembrando que *topos* significa lugar; como em *utopia*, o não lugar. O caráter diatópico da interculturalidade faz dela uma visão dialética e paradoxal, em que o diferente é necessário e valorizado para que o mesmo se revele com toda a sua peculiaridade.

## **O GRANDE EXCLUÍDO DO MULTICULTURALISMO, A POLÍTICA: O CASO DA AMÉRICA LATINA**

Como já adiantamos, a interculturalidade cria um “entre espaço” que é basicamente político. Seja nas escolas, nas empresas, repartições públicas ou qualquer outra instituição, onde há o confronto ou ainda mais, onde há o encontro de culturas, ali haverá a necessidade de diálogo e, portanto, de tradução. E essa tradução, dependendo da postura teórica assumida, irá sempre refletir uma ideologia, ou então, uma contra-ideologia.

Nesse sentido, referindo-se à tradução cultural, Walsh (2007) aponta para os limites da multiculturalidade, que tende ao humanismo sem crítica ideológica e às discrepâncias entre as culturas e classes sociais. E, no caso de países emergentes, a diferença tem as suas raízes no período e na política colonial.

Seu objetivo no artigo é associar a interculturalidade ao conhecimento e à hegemonia geopolítica, a ser superada nos países pós-coloniais, com destaque à Colômbia e ao Equador, tendo esse último país sido declarado internacionalmente como “nação andina indígena”.

Equador e Bolívia são casos interessantes, pois têm doado aos indígenas um papel de agentes socioculturais e políticos, como parte de um processo de “decolonialização” e transformação. Ambos os países têm doado aos indígenas um papel de agentes socioculturais e políticos, como parte de um processo de decolonialização e transformação.

Nesse contexto, a interculturalidade é um dos pilares de sua estratégia e projeto, que pretende ser “anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista.”<sup>46</sup> capaz de garantir “a participação máxima e permanente dos povos e nacionalidades (indígenas) na tomada de decisões.”<sup>47</sup> (WALSH, 2007, p. 49). Além disso, o projeto a que a autora se refere é o de promover a unidade, equidade e solidariedade e a união de todas as camadas da sociedade em um Estado Plurinacional.

Mais do que valorizar a **cultura do outro**, como fazem as propostas multiculturais, a interculturalidade propõe a ênfase numa **cultura outra**, capaz de promover o que se chama de “giro decolonial”. E esse tem um sentido epistêmico.

Uma configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica a essas realidades que aconteceram e estão acontecendo, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena. Como argumenta Muyolema (2001, p. 349), esse lugar de enunciação é um “lugar político” que inclui tanto o sujeito da enunciação quanto um programa político e cultural, bem como um programa que, a meu ver, também tem um caráter epistêmico. (WALSH, 2007, p. 50).<sup>48</sup>

Essa diferença entre “cultura do outro” e “cultura outra”, pode ser comparada àquela de Niranjana (1992) entre pensar “a diferença” e pensar “através da diferença”. Pensar a diferença é estabelecer um relacionamento entre o Eu e o Outro, que é distinguível. Pensar através da diferença, no processo de compreensão da cultura, é deixar-nos ser modificados e transformados por esse Outro, numa perspectiva intercultural.

---

<sup>46</sup> Livremente traduzido do seguinte trecho citado: “*anticolonialista, anticapitalista, antiimperialista y antissegregacionista*” (WALSH, 2007, p. 49).

<sup>47</sup> Livremente traduzido do seguinte trecho citado: “*la máxima y permanente participación de los pueblos y nacionalidades (indígenas) en las tomas de decisión*” (WALSH, 2007, p. 49).

<sup>48</sup> Livremente traduzido do seguinte trecho citado: *Una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena. Como Muyolema (2001, p. 349) argumenta, este lugar de enunciación es un “lugar político” que comprende, tanto al sujeto de la enunciación como un programa político y cultural, a la vez que un programa que desde mi perspectiva tiene también carácter epistémico.* (WALSH, 2007, p. 50).

Nesse sentido, para Walsh (2007, p. 51), a interculturalidade é, assim, a lógica, que se insere num contexto de paradigmas diferentes, já existentes na sociedade. Esse contato e interação epistêmica seriam capazes de gerar um “pensamento outro” que se torna guia dos movimentos em suas dimensões políticas, tanto quanto sociais e culturais, minando as “estruturas e paradigmas dominantes”.

Embora fosse equivocado e muitas vezes se colocasse como universalização da visão ocidental, fazendo muitas pessoas reduzirem a interculturalidade a ele, o multiculturalismo é importante para entendermos as alternativas à sociedade capitalista, principalmente na sua formação neoliberal.

Numa abordagem semelhante à de Candau (2008), Walsh defende que a verdadeira interculturalidade quebra o “monotopismo” do pensamento moderno, ou seja, a “geopolítica do conhecimento e o lugar da enunciação epistêmica, política e ética.”<sup>49</sup> (WALSH, 2007, p. 53).

Enquanto o multiculturalismo prega a unidade na diversidade, como na proposta do *glocal* (fusão de global e local, conforme defendido por Ricardo Vieira, 2022), que deixa de lado a questão ideológica, é preciso enfatizar a diversidade na unidade.

Como vimos nos autores levantados até aqui do campo da educação, alguns deles revelam o quanto as reformas educacionais se limitam ao multicultural, confundindo-o muitas vezes com o intercultural, sendo defensores da inclusão transversal e da diversidade étnica, mas sem uma abordagem crítica da ideologia.

Essa assimetria também pode ser notada na formação e qualificação de professores, que pode ser considerada uma “nascente” do “rio” ideológico, em que a discussão em torno da cultura é muitas vezes reduzida ao folclore.

Perrelli (2008, p. 294) discute a perspectiva da interculturalidade na sua prática com formação de professores indígenas, discutindo o conceito de conhecimento tradicional e sua inserção nos currículos. E ela conclui que:

[...] é preciso ter em mente que, no jogo das relações de poder, a promoção da interculturalidade exige que os currículos estejam comprometidos com os grupos culturais silenciados historicamente. Em outras palavras, conforme Candau (2005) e Fleuri (2002), a perspectiva intercultural na escola aspira à relação entre pessoas, mas uma relação de respeito e de escuta de outra identidade cultural, o que implica, dentre outros desafios, a abertura do currículo escolar a conhecimentos provenientes de lógicas distintas do conhecimento hegemônico do ocidente. Essa relação deve ocorrer

---

<sup>49</sup> Livremente traduzido do seguinte trecho citado: *geopolítica del conocimiento y del lugar de enunciación epistémico, político y ético*. (WALSH, 2007, p. 53).

em uma via de mão dupla, na qual um grupo se dispõe a influenciar o outro e, também, a deixar-se influenciar por ele.

Para Walsh (2007, p. 57), o que as propostas de políticas afirmativas e de inclusão adotadas por países pós-coloniais têm gerado antes, mesmo as que se autodenominam “interculturais”, é um “racismo epistêmico da modernidade”<sup>50</sup> que, no caso de Equador e da Bolívia, está sendo retificado pela nova diversidade política do Estado. Essa postura se reflete nas disciplinas da universidade e no currículo das escolas em geral, apontando para o fato de que nenhuma proposta intercultural vai surtir efeitos benéficos, se não vier acompanhada de uma política. E afirma que não existe inclusão “vazia de ‘lugar político’” e sem infiltração profunda no “sistema de pensamento”, sob pena de se tornar um mero discurso mascarador da realidade de exclusão.

## INTERCULTURALIDADE E TRADUÇÃO CULTURAL

A leitura do outro e da realidade e, portanto, a educação intercultural, cria um espaço de negociação e tradução, como tratado até aqui. Pois não há diálogo sem que as partes tenham um terreno em **comum**, onde ocorre a **comunicação**, ou seja, onde falem a mesma língua, nem que seja de forma traduzida ou interpretada.

Candau (2008) identifica nessa interculturalidade o “empoderamento” dos indivíduos que foram destituídos de poder na sociedade, superando as desigualdades sociais, e a formação para a cidadania. E essa deve ser também a orientação de todo trabalho de tradução no seio das comunidades indígenas, comunidades surdas etc.

Como vimos anteriormente, o campo da tradução é muito complexo e tem muito a contribuir para a educação e a cultura, sob o prisma da interculturalidade, como tão bem explica Anaya Ferreira (2009, p. 263), dando espaço à discussão de problemas de “representação, poder e historicidade.”<sup>51</sup> A autora também descreve qual seja o papel do tradutor nesse complexo processo tradutório, que para além de mediador de uma mensagem, torna-se: “agente integral de fenômenos complexos de aculturação e, claro, de todos os processos de conquista e colonização

---

<sup>50</sup> Livrentemente traduzido do seguinte trecho citado: “*racismo epistêmico de la modernidad.*” (WALSH, 2007, p. 57),

<sup>51</sup> Livrentemente traduzido do seguinte trecho citado: “*representación, poder e historicidad.*” (FERREIRA, 2009, p. 263).

Ele se torna assim, consciente ou inconscientemente, mediador ético e político, fomentador de um novo paradigma cultural. De fato a tradução é um fator de importância fundamental para qualquer discussão e, principalmente, de prática no âmbito da interculturalidade. Para estimulá-la é preciso, antes de tudo, esclarecer as relações entre tradução e interculturalidade, cujo “objetivo é analisar sistematicamente os processos de transferência de textos através das fronteiras culturais e as consequências que essa transferência tem tanto no sistema inicial quanto no sistema receptor” “*objetivo es analizar sistemáticamente los procesos de transferencia de textos a través de límites culturales, y las consecuencias que esa transferencia tiene tanto en el sistema de partida como en el de llegada [...]*”<sup>52</sup> (FERREIRA, 2009, p. 264).

Pois interculturalidade, como vimos, está relacionada ao contexto da cultura, o que é muito importante para o tradutor considerar no processo tradutório. E em culturas neocoloniais, em que a tendência é de se ter leituras exclusivamente pela lógica imperialista, o tradutor está diante de uma decisão política de aderir ou ser crítico das ideologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposta de solução para os problemas apontados, ao final de seu texto, Walsh (2007, p. 58) se vale de Mignolo para propor o que chama de “posicionamento crítico fronteiriço” do tradutor, que é “uma maneira de pensar a alteridade, de transitar por 'outra lógica', enfim, de mudar os termos não apenas no sentido de ter uma conversação”. uma forma ‘de pensar la otredad, de moverse a través de ‘otra lógica’, en suma, de cambiar los términos no solo en el sentido de mantener una conversación”<sup>53</sup>.

E conclui que o conceito de interculturalidade:

[...] um bom exemplo do potencial epistêmico de uma epistemologia de fronteira. Uma epistemologia que trabalha no limite dos saberes indígenas subordinados à colonialidade do poder, marginalizados pela diferença colonial e saberes ocidentais transferidos para a perspectiva indígena do saber e sua concepção política e ética. (WALSH, 2007, p. 58).

---

<sup>52</sup> Livremente traduzido do seguinte trecho citado: “*objetivo es analizar sistemáticamente los procesos de transferencia de textos a través de límites culturales, y las consecuencias que esa transferencia tiene tanto en el sistema de partida como en el de llegada [...]*” (FERREIRA, 2009, p. 264).

<sup>53</sup> Livremente traduzido do seguinte trecho citado: “*una forma ‘de pensar la otredad, de moverse a través de ‘otra lógica’, en suma, de cambiar los términos no solo en el sentido de mantener una conversación.*” (WALSH, 2007, p. 58).

Assim, o que se propõe é um pensamento e posicionamento diante do conhecimento que seja “pluritópico e dialógico”<sup>54</sup> (WALSH, 2007, p. 58) e que, portanto, também seja politicamente engajado e comprometido, como procuramos destacar nesse artigo. Mas para isso, é preciso que os envolvidos estejam abertos para outra forma de ver o mundo e que tenham o seu senso crítico aguçado. Talvez a expressão certa para essa postura seja, como a definiu Ricoeur (2001), “hospitalidade lingüística” ou simplesmente uma atitude de amor.

Podemos concluir, citando o trecho final do texto de Borges e Nercolini (2022) sobre a tradução, particularmente, a tradução cultural ou “decolonial”, como lugar de tensão, com o potencial de se tornar criativo e sempre consciente do caráter não terminal e eterno da tradução e de seu caráter dilemático. Se retirarmos o dilema e o conflito da tradução, retiraremos a sua razão de ser, que é estimular a humanidade à reflexão sobre a cultura própria e a outra, e como conviver construtiva, pacífica e criticamente com ela.

Assim, como procuramos defender aqui, a leitura dos textos, do mundo e do outro é em muito enriquecida pela visão da interculturalidade, num contexto decolonial.

## REFERÊNCIAS

BERMAN, A. **A Prova do Estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica.** Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.

BORGES, A. I.; NERCOLINI, M. J. A (im) possibilidade da tradução cultural.. *In: Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2., Oct. Anais [...]*, 2002, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000300006&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000300006&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 29 set. 2022.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, N. M. A. “La traducción y el otro. El acto (invisible) de traducir y los procesos de colonización”. **Anuário de Letras Modernas**, [S.l.], v. 15, 2009. Disponível em: <http://revistas.filos.unam.mx/index.php/anuariodeletrasmodernas/article/view/660>. Acesso em 22 fev. 2023.

---

<sup>54</sup> Livrentemente traduzido do seguinte trecho citado: “*pluritópico y dialógico*.” (WALSH, 2007, p. 58).

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 set. 2022.

NIRANJANA, T. **Siting translation: history, post-structuralism, and the colonial context**. Berkeley: University of California Press, 1992.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Paraná, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/78142/43060>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PERRELLI, M. A. de S. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kyk6mbRj3Vbcp6JZDb6HDWf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

RICOEUR, P. El paradigma de la traducción. **Revista de Occidente**, Fundación Jose Ortega y Gasset, Espanha, n. 240, abr., 2001.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

VIEIRA, R. **Entre o Particular e o Universal: A Escola e a Construção da Cidadania Glocal**. Lisboa, Universidade de Lisboa, 2022. Disponível em:

[http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/530/1/Entre%20o%20particular%20e%20o%20universal\\_a%20escola%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20.pdf](http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/530/1/Entre%20o%20particular%20e%20o%20universal_a%20escola%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20.pdf). Acesso em: 26 set. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'outro' desde la diferencia colonial. *In: El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

## VERSÃO INTEGRAL EM LÍNGUA INGLESA

### Reflections on interculturality and translation in a decolonial context <sup>55</sup>

*Gabriele Greggersen*<sup>56</sup>

#### INTRODUCTION

*“Tolerate the existence of the other,  
And allow him to be different,  
It's still too little.*

*When tolerated,  
It is only granted.  
And this is not a relationship of equality,  
But of superiority of one over the other.*

*We should create a relationship between people,  
from which they were excluded  
Tolerance and intolerance”.*  
(Jose Saramago)<sup>57</sup>

Contemporary societies are increasingly marked by the encounter between different cultures, in different circumstances, because of refugees from wars, exiles, economic crises and neocolonialisms, in addition to globalization that make us reflect on the encounter of cultures and their hybridism. While in the post-war period it was discussed what would happen to the war industries and the economies based on them, today there is talk of post-colonialism, that is, there is talk about the course of emerging countries, which were once colonies of European countries, whether in Africa, whether in the East or in Latin America, now that they are independent, since they have created a bond of social, economic and ideological dependence on their former metropolises.

The ideology of domination, which is so present in the former colonies, permeates all social institutions, even filtering the way in which its participants read the world and make

---

<sup>55</sup> Received on 08/10/2022, version approved on 11/10/2021.

<sup>56</sup> PhD in History and Philosophy of Education from USP (1998). LATTES ID: <http://lattes.cnpq.br/0260060318651073>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5647-8535>. Email: [ggreggersen@gmail.com](mailto:ggreggersen@gmail.com).

<sup>57</sup> Freely translated from the quoted passage: Tolerar a existência do outro, E permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede. E essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas, da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância” (José Saramago)

use of art and literature. And it is at school and through education that this reading is formed, through the ideology that permeates classroom practice.

In the thinking of Paul Ricoeur (1990), ideology does not simply mean the *Way of life* of the dominating colonizers and exploitation by capital, but any and all ways of thinking of a nation and that only becomes devastating when it silences inequalities and differences.

The dialogue between the culture of the dominated and the dominated and between the dominated is also called interculturality, which represents the opening of different cultures to the other, beyond the dominant ideology, in a process of awareness and liberation, which promotes a reading and education more citizen.

Based on these preliminary questions, it should be clarified that the objective of this article is to demonstrate that reading today involves the confrontation between different cultures and that this encounter takes place through education. We will introduce the concept of interculturality and decolonialism as alternative visions to make this reading, which cannot be seen without the educational context, more conscious, citizen, egalitarian and liberating. And that requires a process of cultural translation, which makes dialogue possible. Dialogue, in turn, presupposes respect for differences and otherness, which can also be called “tolerance”.

As we read in the epigraph of this article, tolerance, far from being an absolute, has its limits and borders. What Saramago generically calls “tolerance” is an extreme of imbalance in the relationship with the other, whose counterpart is intolerance. Tolerating in excess means, for this writer, to assume an attitude of little regard in the face of what is different and the other. It means discarding difference and diversity in a reductionist posture that makes use of ready-made bureaucratic and legalistic formulas. Registering the difference and presence of the other is not already treating him as an equal. But what would it take to reach a true and profound relationship with the other, endowed with a critical sense?

Multi- and interculturality has provided responses to intolerances and demands for improvement in relations between cultures that share the same space (or even virtual spaces, through technology and the means of communication).

In this article, we would also like to discuss what is meant by multiculturalism and its limitations, and by interculturality in a post-colonial or “decolonial” view, as we will see later.

## MULTICULTURALISM, INTERCULTURALITY AND DECOLONIALISM

What is generally understood by multiculturalism is the peaceful coexistence and interaction between different cultures, in such a way that their rights and identity are preserved. Candau (2008) identifies three multicultural perspectives: The “assimilationist”, which defends the creation of a common culture, without changing its matrix; the “differentialist” or “plural monoculture”, which emphasizes difference and defends a true cultural *apartheid*; and an “open and interactive multiculturalism”, which emphasizes interculturality.

And the intercultural perspective would favor the interrelation between cultures in each society, which are neither assimilative nor differential. This model rejects the idea of cultural purity and promotes hybridization; it encompasses the awareness of power relations present in cultures and recognizes the complexity of relations of inequality and difference in societies, avoiding reductionism.

This model is aware that social representations are the result of struggles; that society is made of conflicts; and that “difference must be affirmed 'within a policy of criticism and commitment to social justice’” (CANDAUI, 2008, p. 51).

In this sense, and Candau (2008) is an author who works in this area, the word interculturality has been used in the field of education, having proved to be a concrete alternative to face the new multicultural challenges present in schools.

But it is in the field of anthropology, sociology, and philosophy that interculturality has its greatest impact. Mignolo (2008) introduces a very innovative perspective in relation to it, whose origin, incidentally, he places in the Andes and Latin America, without discrediting other decolonial cultures, through what he calls decolonial “epistemology”.

It is not a matter of identity politics, as defended by multicultural proposals, whose origins are located in the USA, but of an identity *in* politics. As much as he recognizes its advances, the author points out that while the first, which can be identified as multicultural, remains in the imperialist paradigm and logic, with all its absolutist “isms”, the second represents a “resistance”, or “disobedience”. epistemic”, which involves the “unlearning” of various colonialist notions rooted in culture and thought and the “relearning” of certain principles of good coexistence among human beings, such as the promotion of wisdom, the appreciation of community and reciprocity.

According to him, this “new” epistemology has existed for several generations in Latin America, and he provides a wealth of examples to illustrate this fact. It is not simply a question of denying the Greek and Latin roots of Western European thought, but of creating alternatives to its notion of “pure consciousness” of Kant, Heidegger, and other classics of European thought, which is absurd in a culture that distinguishes between verbs be and be. In its place, he proposes the “mestizo consciousness”, which is a “pluri-versal” concept, of those who feel the “fracture” between being and living and what he also calls the “colonial wound”, which encompasses all those peoples that were somehow colonized.

He thus summarizes the multiple meanings of decoloniality:

Decolonization, or better, decoloniality, <sup>58</sup>means at the same time: a) unveiling the logic of coloniality and the reproduction of the colonial matrix of power (which, of course, means a capitalist economy); and b) disconnect from the totalitarian effects of Western subjectivities and categories of thought (for example, the successful and progressive subject and blind prisoner of consumerism) (MIGNOLO, 2008, p. 313).

In this sense, interculturality should not be thought of as disconnected from the broader background of decoloniality, which is its conscientious and liberating side, in Freire's terms.

After clarifying these elementary concepts, we will discuss interculturality in the educational context, which is one of the key points of any decolonial and intercultural proposal.

## THE CONCEPT OF INTERCULTURALITY

Interculturality is related to the formation of meanings at the interface of cultures. And These meanings are acquired through a process of reading the world, the other and also books. As we saw earlier, reading books and the world does not happen without considering education. It is she who will define the filter <sup>59</sup>used by the individual to see and interpret reality. In his study on the state of the art of interculturality, elaborated by Fleuri (2022), it is defined as “a new epistemological perspective” and

[...] an object of interdisciplinary and transversal study, in the sense of thematizing and theorizing the complexity (beyond plurality or diversity) and the ambivalence or hybridity (beyond reciprocity or linear evolution) of the elaboration **processes of meanings in** intergroup and intersubjective relationships, constitutive of identity

---

<sup>58</sup>Some, like us, prefer the term decolonialism to decolonialism and decolonization. (author's note).

<sup>59</sup>Another word for ideology. (author's note).

fields in terms of ethnicities, generations, gender, social action (FLEURI, 2022, p. 16).

The discussion on interculturality in schools was stimulated by the growing theoretical and practical bewilderment of teachers in the face of the new challenges represented by technologies,<sup>60</sup> with their ease of communication between students from all over the world, and by the increase in physical differences (with the inclusion of disabled people), cultural and religious events among students, which have taken place all over the world. Such disorientation may be one of the explanations for the occurrence of acts of violence of all kinds, from bullying to massacres and terrorism in schools, a phenomenon that is certainly more complex than that and is not a topic directly addressed in this article. But we will argue in the sense of pointing to the way in which the concept of interculturality can prevent such problems.

Fleuri (2022) presents the proposal of interculturality as an attempt to overcome two extremes in relation to the cultural other: fear and indifference, in a new “reading of the other”, which is based on what he calls “parity of rights” (FLEURI, 2022, p. 17).

In Brazil, we believe that the Education Guidelines and Bases Law (LDB), (BRASIL, 1996) is multicultural, since it talks a lot about rights and inclusion, something that is making an effort to be translated into practice in the schools through the National Curricular Parameters (PCN), and the National Common Curricular Base (BNCC), mainly the so-called “transversal themes”, such as ethics, sexuality and Brazilian roots in African and indigenous cultures and the so-called “competences”, a them being that of dialogue and tolerance. Such measures are part of the so-called “affirmative educational policies”, which provide for the inclusion not only of people with special needs in common classrooms, but also the fight against racial and gender prejudice. For this, educators are being trained to deal with differences in different ways, such as, for example, adopting a second language, Libras (Brazilian Sign Language), to deal with the deaf; or Braille, to deal with blind students, in the so-called bilingual pedagogy.

To account for the diversity of measures and policies that can be taken, Fleuri (2022) even distinguishes “education for otherness”, “education for democracy” and “multicultural education”, which in other countries still receives the names of “welcoming

---

<sup>60</sup>This phenomenon intensified with the pandemic and the mandatory need for teachers to use technologies. (author's note).

pedagogy', 'education for diversity', 'community education', 'education for equal opportunities' or, more simply, 'intercultural education'" (FLEURI, 2022, p. 17).

The author also discusses the variety of meanings attributed to the multi- and intercultural, as well as to transculturality. It deals with the complexity of the question of the affirmation of differences, without annulling cultural unity in its ethnic, religious and racial dimensions, tracing a history of how these questions, which are not recent, were imposed, mainly in Europe and the United States, promoted by historical miscegenation events such as colonization, immigration, the Great Wars in Europe and the more recent phenomenon of refugees in Europe and the United States. In these situations, education was seen as compensatory, in the sense of correcting what were considered "defects" in the other's culture, until the *Swann Report*, of 1985. This proposed "the adoption of multicultural practices for all, and not only for each specific ethnic group" (FLEURI, 2022, p. 19).

In the USA, between 1980 and 1985, there was a focus on anti-racist education. With this, a clash was established between the defenders of anti-racist education, considered radical, and the supporters of multiculturalism, of a more liberal line.

The anti-racist education movement was accused of constituting itself in an exaggeratedly ideological way, as an expression of ethnic minorities oriented mainly towards a sectarian **opposition perspective**, against official power and racial inequalities, instead of addressing all citizens from a perspective construction of openness and acceptance of the different (FLEURI, 2022, p. 19).

Defenders of anti-racism were, according to the opposite view, ideologizing the very concept of racism, and thus ended up, in their radical and supposedly neutral opposition, by deepening the differences.

The European proposal, on the other hand, emanating from the increasingly intense confrontation between different cultures, given the increasing migration of individuals, mainly from Arab countries, but also from Africans and Latin Americans to Europe, defended the bilateral relationship between these cultures. This situation had its consequences in relation to the basically multicultural, but not quite intercultural, methodology and didactics of European education.

In Latin America, compensatory education predominated and the attempt to harmonize diversity through educational policies that made students of a language and culture different from the official one, considered to have learning difficulties.

With the increase of indigenous movements in the South American continent, bicultural and intercultural education began to be discussed. This happens in Brazil in particular, after the enactment of the 1988 Constitution, which guarantees bilingual education for indigenous people. At the same time, movements for the preservation of the Afro-Brazilian identity are being established, which are articulated with movements for human rights and those of subordinates and those excluded from society.

The author also traces a history of popular movements, from 1950 onwards, which were greatly influenced by the Catholic Church (Grassroots Movements), by Paulo Freire's thinking and by the promotion of adult education as a form of liberation. Although there was a rupture with the military coup, these movements are marked by identities of sexual origin, ethnicity, children and youth and the elderly, mental and physical disabilities with discourses marked by the idea of inclusion.

It is in this context that interculturality emerges, as an "in-between place" for the discussion of the complexity of intercultural, inter-religious, inter-ethical, social, gender and disability relationships, in an interdisciplinary and transversal approach, for sociocultural transformation and construction. of a new subjectivity.

The author then goes on to discuss the relations between interculturality and identity and concludes "that identity changes according to the way the 'subject is questioned or represented, in a process' described as a change in identity politics (class) for a politics of **difference**." (FLEURI, 2022, p. 24).

Fleuri (2022) also uses the example of studies on the identity of young people and on the prejudice suffered by black children, in addition to studies on indigenous education and on the issue of gender and inclusive education, to emphasize the complexity of the formation of the subject human, inserted in society and culture.

And this training involves, once again, reading the other and translating their needs and their culture into a known language.

The irruption of the other produces an interstice between the announcement and the denouncement, configuring the enunciation space of new, multiple, fluid, ambivalent meanings. Between identity (the self, the same) and otherness (the other, the different) processes of translation and negotiation take place whose statements are not reducible to the same **or** to the **different** (FLEURI, 2022, p. 30).

And such a translation process is not limited to the assimilation of the other to oneself, of interpreting it according to our standards and assumptions, but openness to the

strange, “to the shift from the known to the unknown, which is not just the other subject with whom we interact socially, but also the other who lives in ourselves” (FLEURI, 2022, p. 31).

Without mentioning Berman, and his concept of translation discussed in **A Prova do Estrangeiro** (2002), the author concludes that education, understood in its intercultural context, is re-signified, becoming a complex concept, which involves several interrelationships and diverse “translations”.

And the educator becomes someone who interferes and interacts with the participants in the educational process, in the sense of understanding and building and rebuilding their realities, making them effective subjects of their existence.

The aforementioned author, Candau (2008, p. 51-52), summarizes interculturality in the context of education as close to McLaren's (1997) critical multiculturalism, which is committed to a “political transformation agenda”, the which is fundamental for its contribution to the transformation of society, under penalty of, without it, serving only for the reproduction of the **status quo**. With this commitment to a conflicting culture and its concepts of race, gender, and class, one can

[...] to promote an education for the recognition of the “other”, for the dialogue between the different social and cultural groups. An education for cultural negotiation, which faces the conflicts caused by the asymmetry of power between the different sociocultural groups in our societies and can favor the construction of a common project, whereby differences are dialectically integrated. The intercultural perspective is oriented towards the construction of a democratic, plural, humane society, which articulates equality policies with identity policies.

Further on, she lists the fundamental cores of what she identifies as Catherine Walsh's (2007) interculturality, which has the advantage of being an approach that is born from the perspective of the colonized and not the colonizer and aims at the reconstruction of a critical posture towards culture. She also defends diatopical hermeneutics, based on:

[...] in the idea that the *topoi* of a given culture, however strong they may be, are as incomplete as the culture to which they belong [...]. The objective of diatopical hermeneutics is not, however, to reach completeness – an unattainable objective – but, on the contrary, to expand as much as possible the awareness of mutual incompleteness through a dialogue that unfolds, so to speak, with one foot in a culture and the other in another. Therein lies its diatopic character [...]. (CANDAUI, 2008, p. 52).

Remembering that **topos** means place; as in **topia**, the non-place. The diatopic character of interculturality makes it a dialectical and paradoxical vision, in which what is different is necessary and valued so that it reveals itself in all its peculiarity.

## THE GREAT EXCLUDED FROM MULTICULTURALISM, POLITICS: THE CASE OF LATIN AMERICA

As we have already mentioned, interculturality creates an “in-between space” that is basically political. Whether in schools, companies, public offices, or any other institution, where there is confrontation or even more, where cultures meet, there will be a need for dialogue and, therefore, for translation. And this translation, depending on the theoretical posture assumed, will always reflect an ideology, or else, a counter-ideology.

In this sense, referring to cultural translation, Walsh (2007) points to the limits of multiculturalism, which tends towards humanism without ideological criticism and discrepancies between cultures and social classes. And, in the case of emerging countries, the difference has its roots in the colonial period and policy.

His objective in the article is to associate interculturality with knowledge and geopolitical hegemony, to be overcome in post-colonial countries, with emphasis on Colombia and Ecuador, the latter country having been declared internationally as an “indigenous Andean nation”.

Ecuador and Bolivia are interesting cases, as they have given indigenous people the role of socio-cultural and political agents, as part of a process of “decolonialization” and transformation. Both countries have given indigenous people a role as sociocultural and political agents, as part of a process of decolonialization and transformation.

In this context, interculturality is one of the pillars of its strategy and project, which intends to be “anti-colonialist, anti-capitalist, anti-imperialist and anti-segregationist.” capable of guaranteeing “the maximum and permanent participation of (indigenous) peoples and nationalities in decision-making.” (WALSH, 2007, p. 49). Furthermore, the project to which the author refers is to promote unity, equity and solidarity and the union of all layers of society in a Plurinational State.

More than valuing the **culture of the other**, as multicultural proposals do, interculturality proposes an emphasis on **another culture**, capable of promoting what is called the “decolonial turn”. And this has an epistemic meaning.

A conceptual configuration that, while building a social, political, ethical and epistemic response to these realities that happened and are happening, does so from a place of indigenous enunciation. As Muyolema (2001, p. 349) argues, this place of enunciation is a “political place” that includes both the subject of the enunciation and

a political and cultural program, as well as a program that, in my view, also has an epistemic character. (WALSH, 2007, p. 50).

This difference between “other culture” and “other culture” can be compared to that of Niranjana (1992) between thinking “the difference” and thinking “through the difference”. To think difference is to establish a relationship between Self and Other that is distinguishable. Thinking through difference, in the process of understanding culture, is to let ourselves be modified and transformed by that Other, in an intercultural perspective.

In this sense, for Walsh (2007, p. 51), interculturality is, thus, logic, which is inserted in a context of different paradigms, already existing in society. This epistemic contact and interaction would be capable of generating an “other thought” that becomes a guide for the movements in their political, as well as social and cultural dimensions, undermining the “dominant structures and paradigms”.

Although it was mistaken and was often seen as a universalization of the Western view, making many people reduce interculturality to it, multiculturalism is important for us to understand the alternatives to capitalist society, especially in its neoliberal formation.

In an approach like that of Candau (2008), Walsh argues that true interculturality breaks the “monotopism” of modern thought, that is, the “geopolitics of knowledge and the place of epistemic, political and ethical enunciation.” (WALSH, 2007, p. 53).

While multiculturalism preaches unity in diversity, as in the **glocal** proposal (fusion of global and local, as defended by Ricardo Vieira, 2022), which leaves aside the ideological issue, it is necessary to emphasize diversity in unity.

As we have seen in the authors raised so far in the field of education, some of them reveal how educational reforms are limited to the multicultural, often confusing it with the intercultural, being defenders of transversal inclusion and ethnic diversity, but without a critical approach of ideology.

This asymmetry can also be noticed in the training and qualification of teachers, which can be considered a “source” of the ideological “river”, in which the discussion around culture is often reduced to folklore.

Perrelli (2008, p. 294) discusses the perspective of interculturality in its practice with training indigenous teachers, discussing the concept of traditional knowledge and its insertion in the curricula. And she concludes that:

[...] it is necessary to bear in mind that, in the game of power relations, the promotion of interculturality requires that curricula be committed to historically silenced cultural

groups. In other words, according to Candau (2005) and Fleuri (2002), the intercultural perspective at school aspires to the relationship between people, but a relationship of respect and listening to another cultural identity, which implies, among other challenges, the opening of school curriculum to knowledge from different logics of the hegemonic knowledge of the West. This relationship must occur in a two-way street, in which one group is willing to influence the other and also to let itself be influenced by it.

For Walsh (2007, p. 57), what the proposals for affirmative and inclusive policies adopted by post-colonial countries have generated before, even those that call themselves “intercultural”, is an “epistemic racism of modernity” that, in the case of Ecuador and Bolivia, is being rectified by the new political diversity of the State. This stance is reflected in university disciplines and in the school curriculum in general, pointing to the fact that no intercultural proposal will have beneficial effects if it is not accompanied by a policy. And he states that there is no such thing as inclusion “empty of a 'political place'” and without deep infiltration in the “system of thought”, under penalty of becoming a mere masking discourse of the reality of exclusion.

## INTERCULTURALITY AND CULTURAL TRANSLATION

The reading of the other and of reality and, therefore, intercultural education, creates a space for negotiation and translation, as discussed so far. Because there is no dialogue without the parties having **common** ground, where **communication takes place**, that is, where they speak the same language, even if it is translated or interpreted.

Candau (2008) identifies in this interculturality the “empowerment” of individuals who have been stripped of power in society, overcoming social inequalities, and training for citizenship. And this should also be the guideline for all translation work within indigenous communities, deaf communities, etc.

As we saw earlier, the field of translation is very complex and has a lot to contribute to education and culture, from the perspective of interculturality, as Ferreira (2009, p. 263) explains so well explains so well, giving space to the discussion of problems of translation. “Representation, Power and Historicity.” The author also describes the role of the translator in this complex translation process, which, in addition to mediating a message, becomes: “an integral agent of complex phenomena of acculturation and, of course, of all processes of conquest and colonization.

He thus becomes, consciously or unconsciously, an ethical and political mediator, a promoter of a new cultural paradigm. In fact, translation is a fundamentally important factor for any discussion and, above all, for practice in the field of interculturality. To stimulate it, it is necessary, first of all, to clarify the relationship between translation and interculturality, whose “objective is to systematically analyze the processes of transferring texts across cultural borders and the consequences that this transfer has both in the initial system and in the receiving system.” “The objective is to systematically analyze the text transfer processes across cultural boundaries, and the consequences that this transfer has both in the starting system and in the incoming one [...]” (FERREIRA, 2009, p. 264).

Because interculturality, as we have seen, is related to the cultural context, which is very important for the translator to consider in the translation process. And in neocolonial cultures, where the tendency is to have readings exclusively by imperialist logic, the translator is faced with a political decision to adhere to or be critical of ideologies.

## FINAL CONSIDERATIONS

As a proposal for a solution to the problems pointed out, at the end of his text, Walsh (2007, p. 58) uses Mignolo to propose what he calls the “critical borderline positioning” of the translator, which is “a way of thinking about alterity, of transiting through 'another logic', in short of changing the terms not only in the sense of having a conversation”. a way 'of thinking about the future, of moving through 'another logic', in short of changing the terms on the ground in the sense of maintaining a conversation”.

And concludes that the concept of interculturality:

[...] a good example of the epistemic potential of a frontier epistemology. An epistemology that works within the limits of indigenous knowledge subordinated to the coloniality of power, marginalized by the colonial difference and western knowledge transferred to the indigenous perspective of knowledge and its political and ethical conception. (WALSH, 2007, p. 58).

Thus, what is proposed is a thought and position on knowledge that is “pluritopical and dialogical” (WALSH, 2007, p. 58) and that, therefore, is also politically engaged and committed, as we seek to highlight in this article. But for that, those involved need to be open to another way of seeing the world and have their critical sense sharpened. Perhaps the right expression for this posture is, as defined by Paul Ricoeur (2001), “linguistic hospitality” or simply an attitude of love.

We can conclude, quoting the final excerpt of the text by Borges and Nercolini (2022) on translation, particularly cultural or “decolonial” translation, as a place of tension, with the potential to become creative and always aware of the non-terminal character and translation and its dilemmatic nature. If we remove the dilemma and conflict from translation, we remove its *raison d'être*, which is to encourage humanity to reflect on its own culture and the other, and how to live constructively, peacefully, and critically with it.

Thus, as we seek to defend here, the reading of texts, the world and the other is greatly enriched by the vision of interculturality, in a decolonial context.

## REFERENCES

- BERMAN, A. **A Prova do Estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica.** Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.
- BORGES, A. I.; NERCOLINI, M. J. A (im) possibilidade da tradução cultural.. *In: Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2., Oct. **Anais [...]**, 2002, São Paulo. Available at: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000300006&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000300006&lng=en&nrm=abn). Access on: 29 set. 2022.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. Available at: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Access on: 22 fev. 2023.
- FERREIRA, N. M. A. “La traducción y el otro. El acto (invisible) de traducir y los procesos de colonización”. **Anuário de Letras Modernas**, [S.l.], v. 15, 2009. Available at: <http://revistas.filos.unam.mx/index.php/anuariodeletrasmodernas/article/view/660>. Access on: 22 fev. 2023.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Available at: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso). Access on: 29 set. 2022.
- NIRANJANA, T. **Siting translation: history, post-structuralism, and the colonial context.** Berkeley: University of California Press, 1992.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Paraná**, n. 34, p. 287-324, 2008. Available at: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/78142/43060>. Access on: 22 fev. 2023.
- PERRELLI, M. A. de S. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciênc. educ. (Bauru)**,

Bauru, v. 14, n. 3, 2008. Available at:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kyk6mbRj3Vbcp6JZDb6HDWf/abstract/?lang=pt>. Access on: 22 fev. 2023.

RICOEUR, P. El paradigma de la traducción. **Revista de Occidente**, Fundación Jose Ortega y Gasset, Espanha, n. 240, abr., 2001.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

VIEIRA, R. **Entre o Particular e o Universal: A Escola e a Construção da Cidadania Glocal**. Lisboa, Universidade de Lisboa, 2022. Available at:

[http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/530/1/Entre%20o%20particular%20e%20o%20universal\\_a%20escola%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20.pdf](http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/530/1/Entre%20o%20particular%20e%20o%20universal_a%20escola%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20.pdf). Access on: 26 set. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'outro' desde la diferencia colonial. *In: El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.