

Ensino de línguas no século XXI: Visitando epistemologias

*Language teaching in the XXI century: Visiting
epistemologies*

Francisco Leandro Oliveira Queiroz *

Resumo: Este estudo é um pequeno recorte de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado acerca de epistemologias decoloniais, concepções, ensino e aprendizagem de línguas em diálogo com documento oficial. Neste artigo, objetivamos refletir sobre epistemologias “relevantes” para o ensino de línguas no século XXI. Assim, abordaremos questões contemporâneas de linguagem e sociedade e discorreremos sobre conceitos como lócus de enunciação, diferença cultural (BHABHA, 1991, 1998), perspectiva dialógica de Freire (2005), rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995), pensamento de fronteira, plurilinguajamento (MIGNOLO, 2003). A metodologia é de natureza bibliográfica, assim este estudo é teórico, de natureza qualitativa e interpretativa, pois considera a escolha da literatura dos pesquisadores, suas visões, vivências e expectativas sociais em meio às demandas da sociedade atual. A opção por pesquisar e abordar determinadas epistemologias, e não outras, deu-se por escolha e filiação teórica do pesquisador, por acreditar que essas epistemologias são cruciais para a promoção de uma sociedade de conhecimentos pluralizados, contextualizados, participativos e inclusivos. A conclusão aponta para a necessidade de filiações e reflexões epistemológicas que promovam a ampliação das visões de mundo dos sujeitos e para perspectivas de ensino que valorizem o repertório dos aprendizes.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Sociedade contemporânea, Epistemologias.

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PG/M/Estudos de Linguagens).

Abstract: *This essay is the reduction a of a developing master rearseach about decolonial epistemologies and conception of language teaching in a dialogue with the official documents. In this article, we aim to think about meaningful epistemologies for the language teaching in the XXI century. Therefore, concepts about locus of enunciation and cultural differences (BHABHA, 1991, 1998), dialogic perspective Freire (2005), rhizome (DELEUZE and GUATTARI, 1995), border thinking, plurilinguaging (MIGNOLO, 2003) will be discussed by this article. The methodology is from bibliografical nature, thus, this study is theoretical from qualitative and interpretative nature, since it considers the researchers literature choices, their visions, experience and social expectatives among the demands of the current society. The option for researshing and considering certain epistemologies, not the others has been chosen by the researcher´s theoretical filiation, considering beliefs that these epistemologies are crucial to promote pluralized, contextualized, participative and including knowledge in the society. The conclusion points epistemoligical filiation and reflection necessity that promote the expansion of the individuals world perspective as well as teaching perspective that prizes the learner's knowledge.*

Keywords: *Language teaching. Contemporary society. Epistemologies.*

Introdução

[...] o “analfabeto” político – não importa se sabe ler e escrever ou não – é aquele ou aquela que têm uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social (FREIRE, 1981, p. 74).

Estamos já na emergência da terceira década do século XXI. E, mesmo com os avanços das pesquisas educacionais, sobretudo na área de educação linguística (crítica), o ensino de línguas nas escolas brasileiras continua sendo um dos principais desafios para melhorarmos a qualidade social da educação. Ao abordamos questões contemporâneas de língua e sociedade, reivindicamos relevância maior para o fenômeno da linguagem e suas posições frente ao contexto de ensino e aprendizagem na sociedade atual, pois a língua reflete nossos usos, nossas necessidades, vivências e nossa própria constituição

enquanto ser. Assim, somente por meio da linguagem podemos o ler o mundo, construir sentidos e produzir epistemologias. Em que as epistemologias contribuem para o campo da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas? Como o pensamento crítico e o contexto de ensino e aprendizagem de línguas podem caminhar lado a lado?

Este trabalho é um pequeno recorte de pesquisa em desenvolvimento em nível de mestrado acerca de epistemologias decoloniais¹, concepções, ensino e aprendizagem de língua em diálogo com documento oficial. Neste trabalho, objetivamos refletir sobre epistemologias “relevantes” para o ensino de línguas no século XXI. Para isso, discorreremos acerca de conceitos como lócus de enunciação e diferença cultural (BHABHA, 1991, 1998), perspectiva dialógica (FREIRE, 2005), rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995), pensamento fronteiroço², plurilinguajamento (MIGNOLO, 2003).

A opção por pesquisar e abordar determinadas epistemologias, e não outras, deu-se por escolha e filiação teórica do pesquisador, por acreditar que estas epistemologias são cruciais para a promoção de uma sociedade de conhecimentos pluralizados, contextualizados, participativos e inclusivos. A

¹ Na literatura especializada, vemos *descolonialidade* e *decolonialidade*, ou seja, o termo grafado com e sem o “s”. A esse respeito, Mignolo (2010b), em uma entrevista dada a Norma Fernandez, profere: “*Estuvimos dabatiendo en el colectivo si usar ‘descolonialidad’ o ‘decolonialidad’. Para algunos, de-colonialidad es un anglicismo. Para otros, marca la diferencia con descolonización más claramente que descolonialidad. Catherine Walsh arguye, y estoy de acuerdo, que decolonialidad no es un anglicismo sino que marca también una distancia y rompe (se desengancha) de la expresión correcta en castellano que sería descolonialidad*”. De fato, argumenta Walsh (2013, p. 24 - 25): “*Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas*”. Neste trabalho, concordando com as argumentações de Walsh (2013) e Mignolo (2010b) e advogando-as para a língua portuguesa, optamos por grafar *decolonialidade*, *decolonial*, sem o “s”. Embora, o termo com o “s” será utilizado nas citações diretas.

² Pensamento de fronteira ou pensamento fronteiroço (Border thinking) foi desenvolvido por Walter Mignolo, em *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, (2003). Em espanhol, o título foi traduzido como *Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Em português, como *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Como se vê, na tradução brasileira, a expressão *border thinking* foi traduzida como *pensamento liminar*. Neste artigo, adotamos o termo *pensamento de fronteira*, como formula o autor originalmente. No entanto, os termos são sinônimos, e *pensamento liminar* será utilizado nas citações diretas.

metodologia é de natureza bibliográfica, assim, este estudo é teórico, de natureza qualitativa e interpretativa, pois considera a escolha da literatura dos pesquisadores, suas visões, vivências e expectativas sociais em meio às demandas da sociedade atual.

Pensarmos questões atuais de língua e sociedade, implica inscrevermos na perspectiva pós-moderna, caracterizada por incertezas constantes, imprevisibilidades, contradições. Lyotard (2009), ao analisar a condição pós-moderna do conhecimento, localiza sua análise no que chama de “sociedades mais desenvolvidas”. Essas sociedades, a que se refere o autor, são as que tiveram grande desenvolvimento após a Segunda Guerra. Para o autor (ibid, p. XV), a pós-modernidade “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram a regra dos jogos da ciência, literatura e das artes a partir do século XIX. Essas transformações serão situadas aqui relativamente à crise das narrativas”.

Não podemos negar que a sociedade atual, caracterizada sobretudo pela globalização, por “novas” tecnologias e “novos” meios de comunicação (CASTELLS, 1999), carrega em sua constituição uma série de implicações para a produção, circulação e interpretação do conhecimento (TAKAKI, 2012a, 2012b). As diferenças estão (e sempre estiveram) presentes nas culturas de todos os povos, muitas vezes ocasionando conflitos e confrontos (BHABHA, 1991, 1998).

Castells (1999, p. 51), refletindo sobre o momento contemporâneo, fala em “surgimento de uma nova estrutura social”, em que a revolução tecnológica da informação aplica os próprios conhecimentos e informações para gerar mais conhecimentos, em uma espécie de círculo de “realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”. Para Castells (1999), as estruturas sociais que estão emergindo, em decorrência de um “novo” modelo de desenvolvimento, são caracterizadas pelo “informacionalismo”, (re)configurado no final do século XX, como consequência do rearranjo do sistema capitalista.

Takaki (2012a, p. 1-3), também refletindo sobre o momento atual, fala em “complexo cenário cultural da sociedade globalizada”, propõe a perspectiva dos letramentos como possibilidade de abertura para “novos” horizontes interpretativos em uma sociedade caracteristicamente instável. Conforme

lemos em Takaki (2012a), depreendemos que a autora está interessada em discutir “novas” epistemologias para agenciar contingências e ampliar as perspectivas de discussões sobre as diferenças e as “novas” demandas de necessidade de construção de sentido.

Já Morin (2000), com a noção de complexidade, propõe o pensamento complexo como alternativa para lidarmos com as diferenças nas sociedades contemporâneas. Assim, preparar aprendizes para viver em uma sociedade de diferenças e lidar produtiva e criticamente com dissensos e conflitos, muitas vezes, em ambientes de confrontos torna-se um dos mais importantes desafios na sociedade contemporânea (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012a, 2012b). O reconhecimento da linguagem, portanto, como uma categoria social pela qual geramos os sentidos, produzimos e imaginamos o mundo e concebemos a nós mesmos como seres do mundo e com linguagem é imprescindível para acolhermos as diferenças e convivermos com elas.

A linguagem enquanto prática é um fenômeno social. Conforme lemos em Makoni e Meinhof (2006), as línguas não existem ontologicamente (não são naturais). As línguas são invenções, construções sociais, são produtos das intervenções sociais e históricas. A partir dessa concepção de língua, não podemos duvidar do caráter social e local do saber, uma vez que este é construído ou gerado a partir das línguas. Sob essas óticas de leituras, localizar, contextualizar e ressignificar os saberes é crucial para pensar o seu contexto de produção, circulação e interpretação. Estamos de acordo com Menezes de Souza (2011), quando afirma que:

Isso ocorre pela razão seguinte: se, como já vimos, a produção de significação sempre ocorre em contextos sócio-históricos específicos, produtos de determinadas comunidades e suas histórias, cada produção de significação de cada comunidade adquire então sua validade apenas em cada momento histórico dessa comunidade (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 136).

Fanon (2008, p. 34) demonstra compreender a complexidade da linguagem e o seu papel crucial nas relações de poder existentes. O autor afirma que “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência

[...]”. O que depreendemos a partir de Fanon é que a língua é a lente por onde enxergamos e interpretamos o mundo. Ademais, é por meio da linguagem que produzimos o mundo em que vivemos e agimos socialmente, em meio às relações (sociais) de poder.

Por isso, defendemos que (re)pensar o contexto de ensino e aprendizagem de línguas a partir de lógicas plurais, porém contextualizadas às realidades dos aprendizes, é condição *sine qua non* para a promoção de sociedades que valorizem a formação de cidadãos que pensem global e ajam localmente. Defendemos também que essas lógicas pluralizadas devem observar as perspectivas pós-modernas (LYOTARD, 2009; VATTIMO, 1992) e o conceito historicizado, social, dialógico, localizado, contextualizado de conhecimento (SANTOS, 2010, FREIRE, 2005). Isso implica (re)ver posturas epistemológicas e metodológicas, “abrangendo questões de produção de conhecimento, ensino e formação de professores de línguas, educação crítica, cidadania, inclusão, ética (TAKAKI, 2012b, p. 88). Pois, como bem salienta Takaki (2012a, p. 88)), adaptar-se às “novas” questões sociais requer inovações conceituais.

Lócus de enunciação, dimensão dialógica: incluindo a perspectiva do outro

A tese defendida de que o conhecimento é sempre social, implica afirmarmos que sua produção somente ocorre por meio do diálogo. E, ao falarmos de contexto educacional, parece-nos óbvio que o ato educativo só pode ocorrer na (ou por meio da) relação dialógica. Assim, a consciência e a valorização da perspectiva do *outro* é imperativa e premente no processo educativo, inclusive o *outro* é *condição sine qua non* para a existência do diálogo. Quando nos referimos à relação dialógica como condição para produção de conhecimento, referimo-nos ao *eu* e *outro* que estão (re)lendo, (re)significando, (re)construindo, (re)negociando os saberes e as práticas (sociais) educativas.

Conforme aprendemos com Todd (2009), conflito, pluralidade e imperfeição são inerentes ao contexto educativo. Muitas vezes, é no processo educativo consciente, ou seja, em contextos formais de ensino, que os

conflitos, dissensos e diferenças são exacerbados e tornados visíveis. No entanto, os conflitos e os dissensos precisam ser produtivos e as diferenças precisam ser acolhidas socialmente e aceitas como imanentes a todas as relações humanas. Já é consensual nas pesquisas educacionais contemporâneas que as diferenças em sala de aula não devem ser apagadas ou vistas negadas. Ao contrário, devem ser produtivas, transformadoras de realidades locais e promotoras de ampliação das visões de mundo dos aprendizes.

As diferenças são as causas dos dissensos, conflitos e confrontos. Acreditamos que a consciência e a compreensão do lócus de enunciação e do diálogo permitem acolher as diferenças. A consciência do lócus enunciativo possibilita compreendermos que as diferenças são inerentes aos grupos humanos e que constituem possibilidades de mudanças ou ampliação de cosmovisões dos aprendizes, para intervirem e ou transformarem as “realidades”.

Começamos por compreender o conceito de lócus de enunciação (BHABHA, 1998; MENEZES DE SOUZA, 2004). É importante salientar, como pontua Menezes de Souza (2004), que Bhabha (1991, 1998), em seus estudos, pensa a cultura e os sujeitos em contexto pós-colonial cujas identidades são formadas nos interstícios, nas margens e nos entrelugares.

Para Bhabha, para entender a representação, é primordial entender o lócus de enunciação do narrador, escritor ou, enfim, o lócus de enunciação de quem fala; isso porque, diferentemente dos conceitos de enunciados prontos, homogêneos e fechados, o conceito de lócus de enunciação revela esse lócus atravessado por toda a gama das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito (MENEZES DE SOUZA, 2004, p.119).

Destarte, o lugar de onde falamos influencia nossos enunciados. Grosso modo, vejamos alguns exemplos de como isso poder ocorrer. Em um diálogo hipotético, se as temáticas forem segurança pública, educação, saúde, trânsito nas grandes cidades, é provável que os enunciados produzidos no Brasil sejam mais permeados por queixas ou tópicos negativos do que os enunciados produzidos na Finlândia. Se as temáticas do diálogo forem miséria, Aids, provavelmente os enunciados produzidos no Zimbábue sejam mais permeados

por tópicos negativos do que os produzidos no Brasil. Conforme Menezes de Souza (2010) ensina-nos, os enunciados emergem do diálogo, são imprevisíveis e dependem da avaliação do interlocutor.

Por exemplo, até mesmo uma conversa cotidiana das mais simples é construída dialogicamente pela ação conjunta de seus interlocutores; o significado de cada intervenção de cada interlocutor é constantemente reavaliada pelo(s) outro(s) interlocutor(es) enquanto o diálogo se desenrola; assim o significado de uma ação ou de uma fala não pode ser reduzido à intenção ou ao desejo de um único interlocutor (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 300).

A consciência da existência do lócus de enunciação torna-se fundamental para atenuar os conflitos nas relações humanas e para expandir as visões de mundo dos aprendizes. O diálogo e a capacidade de colocar-se no lugar do outro, muitas vezes, tornam-se as formas mais eficazes e eficientes de promoção do conhecimento do mim, do outro e de nós, para, então, transformar dissensos em consensos (se for o caso) ou acolher as diferenças.

Outro conceito importante para Bhabha (1998) é o de diferença cultural, é nela que ocorrem as enunciações, os encontros e desencontros, oriundos de diferentes lócus. A diferença cultural é o lugar das possibilidades, é condição *sine qua non* para a percepção das alteridades e consciência das identidades (que são heterogêneas, dinâmicas, complexas e móveis). Percebemos isso nas salas de aulas que, apesar de serem espaços formais onde ocorre o processo educativo, são um recorte da sociedade, destarte, as diferenças estão ali evidentes. Conforme Bhabha (1998, p. 63):

[...] a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. [...] A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

Saber o lugar de onde o *eu* e o *outro* produzem os discursos permite a compreensão de por que pensamos e agimos de uma determinada maneira ou de outra em diferentes contextos. Muitas vezes, os embates improdutivos entre

os sujeitos dão-se pela incompreensão ou não aceitação do *outro*. Acreditamos que por meio (e a partir) da consciência do lócus de enunciação do *eu* e do *outro*, podemos diminuir a intolerância dos discursos e atenuar os confrontos improdutivos.

Nos contatos interculturais entre membros de diferentes grupos dentro dessa mesma comunidade surgem conflitos baseados justamente nas diferenças culturais existentes entre os grupos; essas diferenças culturais por sua vez geram interpretações e percepções conflitantes (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 293).

A partir do momento em que o eu e o outro tomam consciência da razão de pensarem como pensam e agirem como agem, é possível se fazer uma reflexão e a partir daí acolher os discursos. Freire (1981, 1987, 2005, 2008), em seus estudos, propõe e desenvolve uma perspectiva de educação para a emancipação (educação para o mundo). É uma perspectiva de educação crítica e dialógica. O educador debruçou-se sobre a educação popular, assim, produziu uma perspectiva de produção de saberes altamente produtiva para as humanidades.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada a nossa maneira de ler o real (FREIRE, 2008, p. 29).

Por meio dos estudos de Menezes de Souza (2011), alguns textos de Freire (2005) foram ressignificados³, o que permitiu fazermos uma (re)leitura dos textos freirianos altamente produtiva para a crítica brasileira. É, portanto, nessa perspectiva que dele nos valem para “[...] termos consciência do mundo e uma consciência de nós mesmos” (FREIRE, 2005, p. 252).

As perspectivas trabalhadas por Freire (2005) - a valorização das experiências individuais e coletivas, as práticas de rigorosidade, de escuta, de

³ Em 2004, sob organização de Ana Maria Araújo Freire, é publicada a obra *Pedagogia da tolerância*. A coletânea reúne textos escritos em diferentes épocas, assim, podemos perceber uma “(re)visitação” do próprio Paulo Freire às suas teorias, ideia, concepções sobre o mundo, fazendo uma espécie de autocrítica.

relação dialógica e, sobretudo a prática da tolerância com as diferenças - em muito contribuem para o ensino e a aprendizagem de línguas, na inclusão dos aprendizes, no protagonismo dos processos de aprendizagem e na valorização dos repertórios trazidos da vida.

Freire (2005) também se refere à dimensão dialógica para a inclusão da perspectiva do outro. É no encontro entre o eu e o outro que surge o conflito. Mas também é no encontro que surgem as possibilidades de (re)negociações de sentidos para um diálogo produtivo e capaz de promover a expansão das cosmovisões dos sujeitos. “Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. [...] É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele” (FREIRE, 2005, p. 149).

Conhecendo as perspectivas do outro, os conflitos, que poderiam levar ao confronto, podem se converter em práticas dialógicas capazes de transformarem os indivíduos em sujeitos conscientes da necessidade de tomarem uma postura diferente frente às adversidades ou diferenças, para a construção de um mundo mais tolerante. Freire (2005, p. 252) mostra que: “Então, a consciência do mundo, a consciência da presença do contrário, criou em mim uma consciência de mim”.

Como na maiêutica socrática, o diálogo freiriano é uma espécie de parir possibilidades de negociações e práticas de tolerância com o outro. E a consciência do processo dialógico pode converter-se em uma saída para as aparentes impossibilidades de resolução de conflitos e embates cotidianos em geral. No entanto, isso não implica em negar as contradições, pois essas, também para Freire, são constitutivas dos sujeitos. “E foi exatamente este eu que ficou eu, pela contradição do mundo como um teu meu, que me fez dizer que mundo é este” (FREIRE, 2005, pág. 252).

Língua/linguagem e rizoma

Em épocas de globalização e suas implicações, o contexto de ensino e aprendizagem de línguas encontra-se em uma encruzilhada epistemológica. Uma alternativa a essa encruzilhada é a adoção de uma abordagem por meio de epistemologias que permitam reflexões acerca dos paradigmas postos, a fim de evitar a mera reprodução ou repetição.

A linguagem é infinita e complexa. É infinita na medida em que sua potencialidade de construir significados não se restringe a estruturas ou formas que conhecemos. É complexa porque é uma invenção humana produto das intervenções sociais, culturais e históricas. Dessa forma, os sentidos não estão nos textos ou no mundo. Os sentidos são produzidos em contextos específicos e (re)negociados ou (re)construídos em todo momento de interlocução.

O rizoma, metáfora concebida por Deleuze e Guattari (1995), pode constituir-se em uma alternativa de pensamento para se conceber ensino e aprendizagem de línguas, na medida em que essas práticas constituem sistemas dinâmicos, imprevisíveis, (des/re)conectados em pontos culturais inscritos em contextos de pós-modernidade. Começamos, então, por tentar definir o rizoma. Os dicionários gerais de língua definem rizoma como termo da biologia que significa raiz, caule subterrâneo cujos ramos podem brotar de qualquer lugar e posição. Os rizomas são ricos em nutrientes e reservas. Quando o rizoma é trasladado da biologia para a filosofia, temos que:

O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma; a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capimpé-de-galinha (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4).

Transportando a metáfora para a linguagem, podemos pensar a língua como rizoma produtor de significados. A língua como rizoma, significa que os sentidos podem brotar de qualquer ponto e direção, assim “como os ratos deslizam uns sobre os outros”. Seria na fricção do deslizar dos ratos que os sentidos poderiam ser produzidos e formar discursos de todos os tipos, assim como os bulbos são formados.

Nessa perspectiva metafórica, a língua pode ser comparada com um dique ou um labirinto. Com um dique, seria uma estrutura de barragem para o pensamento, e também de filtragem, de regulação. A língua como um labirinto significa que não há começo ou fim, centro ou periferia. Os sentidos são constituídos a partir das obscuridades, imprevisibilidades, desvios e atalhos, são produzidos nesses interstícios, nas curvas momentâneas e imprevisas.

Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. Os Estratômetros, os deleômetros, as unidades CsQ* de densidade, as unidades CsQ de convergência não formam somente uma quantificação da escrita, mas a definem como sendo sempre a medida de outra coisa. Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 3).

Deleuze e Guattari (1995) parecem compreender a complexidade dos sistemas, quaisquer que sejam eles. Na tentativa de persuadirem os leitores com suas argumentações, os autores apresentam seis características aproximativas do rizoma. Começamos pelos pontos de conexão e heterogeneidades: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4).

Não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo. Podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes. Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 5).

A terceira característica é o princípio da multiplicidade. Esse princípio só passa a existir quando de fato a multiplicidade se constitui no todo e perde qualquer relação com o singular, com o uno. “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4). O princípio de ruptura a-significante compõe a quarta característica aproximativa do rizoma. Neste princípio, os autores advogam pela contrariedade dos cortes significantes (como pontos cartesianos), que

separam estruturas. Ao contrário, um rizoma pode ser cortado em qualquer ponto, pois ele se reconstitui também a partir de qualquer ponto e pode ser retomado de quaisquer de suas linhas. “É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 6).

O princípio de cartografia e de decalcomania são as quinta e sexta características. Ou seja, o rizoma “não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo”, não pode ser explicado por noções cartesianas ou positivistas.

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque [...] O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 8).

A forma rizomática de pensar, como sistema aberto, quebra a lógica cartesiana ou positivista binária ou hierarquizada de construção dos saberes, abrindo possibilidade para a abordagem de saberes desmonopolizados e locais. O pensamento rizomático é descontínuo e não linear, é como um labirinto, apontando para os desvios, para o múltiplo e para os pontos de conexão sem linhas definidas. Destarte, ao abordarmos ensino e aprendizagem de línguas nessa perspectiva do rizoma, defendemos que ensinar línguas não se trata de transmitir conhecimento linguístico ou reproduzir o que está posto em um paradigma para os aprendizes. O ensino de línguas deve operar no campo da problematização do que está posto no mundo e da reflexão sobre os paradigmas, a fim de evitar a reprodução ou repetição “do mais do mesmo”. Para, então, haver a possibilidade de desconstrução, reconstrução ou construção de cosmovisões a partir de outras lógicas.

O local, o global e as epistemologias fronteiriças

Uma alternativa para (re)pensar a geopolítica do conhecimento é articular o local e o global em contextos específicos (ensino e aprendizagem, por exemplo). É preciso tomarmos consciência de que o mundo

contemporâneo é interligado por uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999), em que os projetos locais podem se tornar globais e estes podem ter impactos locais (MIGNOLO, 2003). Isso implica a consciência de que todos os projetos globais, em verdade, são locais, embora tenham discursos e impactos planetários. Assim, formar cidadãos que pensem global e ajam localmente é um dos requisitos para a promoção de uma sociedade que objetive a igualdade e justiça sociais.

Santos (2010)⁴, ao referir-se à ciência e ao modo de produzir conhecimento, discorre sobre a crise do paradigma dominante e a emergência de um “novo” paradigma. Para o autor (ibid), a crise da ciência moderna pode ser explicada porque há contradições teóricas e sociais. Nesse “novo” modelo a que se refere o autor, todo conhecimento é total e local. É total “porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (SANTOS, 2010, p. 48). É local, porque:

Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (SANTOS, 2010, p. 46-47).

Santos (2010, p. 37), discorrendo sobre a relação entre contexto e produção de conhecimento, fala em “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Para o autor (ibid), não é suficiente que o saber tenha tratamento de científico, é necessário que o saber seja social e tenha aplicabilidade. Esse é um “problema” perturbador para as ciências humanas no século XXI. E o ensino não pode abster-se dessas questões, pois impactam diretamente a vida dos aprendizes.

Acreditamos que as epistemologias de fronteira são possibilidades ou opções que podem promover as demandas requeridas no século XXI. O pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010) é uma opção decolonial

⁴ *Um discurso sobre as ciências* teve sua primeira edição em 1987. É uma versão ampliada da *Oração de Sapiência*, texto proferido na abertura das aulas na Universidade de Coimbra em 1985.

pensada e desenvolvida por Mignolo (2003, 2015) a partir da sua biografia transladada à pesquisa e do coletivo *Modernidad/Colonialidad*⁵. O pensamento de fronteira, portanto, é uma lógica não eurocêntrica de produzir epistemologias e pensar a geopolítica do conhecimento em um mundo para além do eurocêntrico. Conforme depreendemos das leituras de Mignolo (2003), as epistemologias fronteiriças são respostas ao sistema-mundo colonial moderno, na medida em que constituem práticas decoloniais e uma forma de pensar desterritorializada que vai além das fronteiras impostas pelos Estados-Nação.

Para Mignolo (2003), o projeto com pretensões globais conhecido como modernidade⁶ tem início no século XVI. Para o autor, a modernidade tem uma face constitutiva, a colonialidade (que é invisível e obscura). Esta é violência epistêmica e física que manteve e mantém “de pé” o projeto moderno. Por exemplo, no Brasil dos séculos XVI, XVII e XVIII, a colonialidade agiu fortemente por meio da escravização de africanos e do genocídio indígena. Vejamos como Mignolo define a modernidade:

A “modernidade” é uma narrativa originada na Europa e, por certo, em uma perspectiva europeia. Não poderia ser de outro modo: falar do resto do mundo não significa que o resto do mundo está convencido do teu relato. Esta narrativa triunfante que se intitulou “modernidade” tem uma cara oculta e menos vitoriosa, “a colonialidade”. Em outras palavras, a colonialidade é constitutiva da modernidade: sem colonialidade não há modernidade (MIGNOLO, 2015, p.26, tradução nossa)⁷.

Ao abordarmos questões linguísticas na perspectiva moderna, vemos, conforme aprendemos com Mignolo (2003), que o modelo legitimado de língua está relacionado ao mito da pureza e da língua nacional, ligado inclusive à noção de uma literatura escrita da língua para se ter como referência. Como se as línguas orais não tivessem “status” de língua ou mesmo fossem outra coisa

⁵ Para informações sobre o coletivo, ver Escobar (2003). A barra, na expressão *modernidade/colonialidade*, conforme afirma Mignolo (2015, p. 385) indica fronteira.

⁶ O termo modernidade será escrito em minúsculo propositalmente, por ser abordado a partir de um conceito não eurocêntrico.

⁷ Tradução do original: “la «modernidad» es una narrativa originada en Europa y, por cierto, en una perspectiva europea. No podría ser de otro modo: hablar del resto del mundo no significa que el resto del mundo esté convencido de tu relato. Esta narrativa triunfante que se intituló «modernidad» tiene una cara oculta y menos victoriosa, «la colonialidad». En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad”.

diferente da “língua de Camões” ou da “língua Cervantes”. Mais ainda: os saberes produzidos por essas “línguas inferiores” sequer são (re)conhecidos, ao contrário, são negados ou submetidos às margens, e os povos que as falam são considerados incultos.

É no contexto da modernidade/colonialidade que surgem as epistemologias de fronteira, como uma alternativa outra de (re)pensar a geopolítica do conhecimento e como uma resposta ao projeto violento chamado modernidade. A fronteira, na visão de Mignolo (2003, 2015), não é um lugar de travessias para se chegar a um território, não é um lugar para se cruzar. Para o autor, trata-se de habitar a fronteira e não de cruzá-la, conforme Mignolo (2010, p. 385) “no se trata claro de atravesar fronteras, sino de morar en la frontera que indica la «barra» en la expresión modernidad/colonialidad”.

Habitar a fronteira significa viver e pensar nos interstícios, nas margens, nos entre-lugares, significa viver entre línguas e entre culturas. A fronteira é o lugar de onde emergem os enunciados e as possibilidades de encontros e desencontros, é o lugar do múltiplo. “No passado a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje, emergem em toda parte, nas periferias dos centros e nos centros das periferias” (MIGNOLO, 2003, p. 9).

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem [...] A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 10).

A fronteira, para Mignolo (2003), não é um lugar físico. Para o autor, a noção de fronteira está mais próxima de uma categoria epistemológica dos limites e das tensões. Ademais, na concepção de Mignolo (2003, 2015), a fronteira, não sendo rota de travessias para se chegar a um território, é um lugar para viver. Conforme lemos em Mignolo (2015, p. 385): “Desta tensão, em todas as esferas do saber, do ser e do estar, surgem o pensar e o fazer fronteiriços. Não se trata, claro, de atravessar fronteiras, senão de morar na

fronteira que indica a ‘barra’ na expressão colonialidade. Observemos o que diz Mignolo:

Portanto, o pensamento fronteiriço surge do habitar não o afora, senão a exterioridade, o afora construído pelo adentro. Como disse antes, não há “bárbaros”, ontologicamente. O bárbaro e o primitivo, desde *Las casas a Lafitau*, é uma invenção do sistema categorial e dos agentes ocidentais (MIGNOLO, 2010, p. 379, tradução nossa)⁸.

Como condição para as epistemologias de fronteira, Mignolo (2003) fala na possibilidade de epistemologia bilíngue ou de bilinguajamento ou plurilinguajamento. O autor, ao propor essa possibilidade epistemológica, constrói uma alternativa de pensar além do mito do monolinguajamento das sociedades coloniais cujas línguas nacionais estão ligadas à ideia de pureza e posse. Por meio do bi ou plurilinguajamento, propõe-se justamente um pensamento entre línguas, nos limites, no múltiplo.

O linguajamento não é aqui usado para detectar situações de bi ou plurilinguajamento. Pelo contrário, o bilinguajamento revela a ideologia do monolinguajamento (e especialmente a ideia das línguas nacionais no imaginário dos estados modernos), isto é, de falar, escrever, pensar dentro de uma única língua controlada pela gramática, de modo semelhante ao controle exercido pela constituição sobre o Estado (MIGNOLO, 2003, p. 343).

Assim, as condições linguísticas devem ser vistas a partir de uma perspectiva de linguajamento, que é condição para as epistemologias de fronteira. Segundo Mignolo (2003, p. 342), o pensamento de fronteira requer “uma epistemologia de bilinguajamento e não de território”, ou seja, o plurilinguajamento é condição *sine qua non* para existência do pensamento fronteiriço, é um estilo de vida, vai além das línguas e do pensamento. Por ser uma forma de viver e de pensar, o bilinguajamento é uma maneira de tornar visível a colonialidade do poder, do saber e do ser.

[...] é necessário aceitar que o linguajamento, como o pensamento, está além da língua e do pensamento: o linguajamento é o momento no qual uma “língua

⁸ Tradução do original: *Por lo tanto, el pensamiento fronterizo surge del habitar no el afuera, sino la exterioridad, el afuera construido por el adentro. Como dije antes, no hay «bárbaros», ontológicamente. El bárbaro y el primitivo, desde Las Casas a Lafitau, es invención del sistema categorial y de los agentes occidentales.*

viva” [...] se descreve como um estilo de vida, (“un modo de vivir”), na intersecção de duas (ou mais) línguas. [...] O linguajamento deve levar não à alma do povo, refletida na língua, [...] mas àquilo que possibilita a língua: sem linguajamento, nenhuma língua é possível (MIGNOLO, 2003, p. 358 -359).

Nessa análise, considerar a fronteira como condição e lócus de produção de conhecimento constitui uma opção decolonial para pensar o mundo, a produção do saber e pensar as línguas no mundo transnacional em que vivemos (MIGNOLO, 2003). Viver na fronteira é viver as experiências subalternas de comunidades invisíveis que emergem da diferença colonial, pensar na fronteira é pensar com lógicas “contaminadas” por outras cosmovisões. Assim, as epistemologias fronteiriças servem para recuperar o “fluxo natural” do linguajamento e dar visibilidade aos saberes e línguas que por séculos ficaram na subalternidade.

Considerações finais

Ao discutirmos questões contemporâneas de língua e sociedade e refletirmos sobre epistemologias para o ensino e aprendizagem de línguas na sociedade atual, consideramos essenciais os conceitos de lócus de enunciação, rizoma, pensamento de fronteira, plurilinguajamento para a compreensão do mundo transnacional e para a promoção de uma sociedade com agência engajada. Além disso, consideramos cruciais para o contexto de ensino e aprendizagem na sociedade atual a perspectiva dialógica de Freire (2005) e a articulação dos saberes locais com o contexto global em contextos específicos. Precisamos filiar-nos a epistemologias que promovam a ampliação das visões de mundo dos sujeitos e a perspectivas de ensino que acolham e valorizem o repertório dos aprendizes.

Transplantando esses conceitos para o campo da linguagem, acreditamos que a noção de rizoma subsidia-nos na compreensão da complexidade da linguagem em sua incompletude e infinitude enquanto possibilidades de produção de sentidos. O conceito de plurilinguajamento ajuda-nos a compreender a natureza da linguagem em um mundo transnacional, com fronteiras porosas ou diluídas. A noção de pensamento fronteiriço possibilita abordarmos as questões de língua a partir da diferença

colonial ou das perspectivas locais (dos aprendizes), possibilitando afastar-nos das visões modernas ou eurocêntricas. Mignolo (2003, p. 348) defende que devemos “começar a pensar a partir das línguas marginais em vez das línguas nacionais”.

Saber ler o mundo do “informacionalismo” ou da revolução tecnológica da informação de que fala Castells (1999) ou as sociedades complexas de que fala Morin (2000), permeado por incertezas e diferenças (TODD, 2009), é crucial para a construção da cidadania crítica. E a escola deve exercer protagonismo nos processos de transformação social, deve constituir-se como um espaço para geração de saberes e desenvolvimento de crítica, de colaboração, inovação e criatividade, uma vez que o espaço escolar não é isento dos problemas sociais. Ao contrário, tem compromissos políticos, éticos. A escola é um “lugar ideal”, sobretudo, para nos perguntarmos para que produzimos saberes, para quem, e como isso vai impactar a sociedade.

Destarte, quando pensamos em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, devemos ter consciência de que tipo cidadãos queremos formar e para tipo de sociedade. Por exemplo, se queremos formar cidadãos críticos e conscientes dos seus lugares de enunciação e de sua genealogia social, histórica e cultural, devemos pensar as problematizações que promovem esse perfil de cidadão. O ensino e a aprendizagem de línguas, nesse “novo” contexto, devem estar a serviço da significação e da leitura de textos e de mundo para a compreensão das “novas” demandas de construção de sentidos. Devendo resgatar, portanto, o repertório dos aprendizes (saberes locais), trabalhar os discursos que apresentem alternativas e dar visibilidade aos discursos emergentes.

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BHABHA, H. A Questão do “outro”; diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. (Org.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 177-203.

_____. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

ESCOBAR, A. “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, n. 1, p. 58-86.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. Em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAKONI, S.; MEINHOF U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L.P. (ORG.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. “La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. *Tabula Rasa*, n.8, p. 243-282, 2008.

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

_____. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (Antologia, 1999-2014). Espanha: Edicions Bellaterra, 514 p. Epílogo, p. 457-469, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

_____. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, Jr., B. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004. p.113-134.

_____. Cultura, língua e emergência dialógica. *R. Let. & Let.* Uberlândia-MG, v.26 n.2 p. 289-306 jul.|dez. 2010.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, vol. 13, n. 29, Lima, 1992.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Edições Afrontamento, 2010.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisas em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada na comunidade científica. In: *Revista Polifonia*, v. 19, n.25, p. 87-109, 2012a.

_____. *Letramentos na sociedade digital: navegar é não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012b.

TODD, S. *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking, cosmopolitanism*. London: Paradigm. 2009.

VATTIMO, G. Dialettica, differenza e pensiero debole. In: ROVATTI, P.; VATTIMO, G. (a cura di) *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli Editore, 1992.

WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 553 p, 2013.