

**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E EPISTEMOLOGIAS
CONTRA-HEGEMÔNICAS****EDUCATION, HUMAN RIGHTS, AND COUNTER-HEGEMONIC
EPISTEMOLOGIES**

LIMA, Hildomar José de
OLIVEIRA, Denise Pimenta de
LOBATO, Margareth Cavalcante de Castro
COSTA, Pedro Augusto Lino Silva

Resumo: Neste texto propomos uma reflexão sobre as práticas linguísticas e as práticas de ensino de línguas em contextos sociolinguisticamente complexos, na tensão entre as epistemologias hegemônicas e contra-hegemônicas, no âmbito dos Direitos humanos. É intenção mostrar que práticas educacionais hegemônicas norteadas a partir de princípios fundamentais da globalização promovem, ao contrário do que se espera, uma política de subtração de direitos aos diversos povos minorizados. Não se atentar à diversidade linguístico-social nos contextos de aprendizagem, especialmente naqueles em que circulam duas ou mais línguas é insistir em práticas hegemônicas e, conseqüentemente em epistemicídios. Práticas linguístico-pedagógicas contra-hegemônicas consiste, portanto, em reformular os pensamentos, as crenças, os valores e os comportamentos dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Complexidades sociolinguísticas ensino. Direitos humanos multicultural. Pluriepistemologia.

Abstract: In this text, we propose a reflection on the linguistic practices and the practices of language teaching in contexts socially and linguistically complex, in the tension between the hegemonic and counter-hegemonic epistemologies, in the domain of human rights. It is our intention to show that hegemonic educational practices guided by fundamental principles of globalization promote, contrary to what might be expected, a policy of subtraction of rights to several minority peoples. Not being attentive to the linguistic-social diversity in learning contexts, especially in those in which circulate two or more languages, is to insist in hegemonic practices and, consequently, in epistemicide. Linguistic-pedagogical counter-hegemonic practices consist, therefore, in reformulating the thoughts, the beliefs, the values and the behaviors of the ones involved in the learning process.

Keywords: Sociolinguistic complexities and teaching. Multicultural human rights. Pluriepistemology.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, temos visto a educação brasileira sofrer toda sorte de mudanças e reformulações. Objetivos, sucessos, falhas e enganos têm acompanhado as tentativas de estabelecer certo padrão de qualidade. São diferentes os tipos de dificuldades e mais diferentes ainda as propostas de solução. Algumas vezes temos bons resultados, em outras os problemas são ignorados ou simplesmente protelados indefinidamente. Isso nos faz questionar quais são os caminhos para pensarmos a respeito da educação.



Um dos caminhos mais frutíferos tem se mostrado quando tomamos como eixo central dessa discussão a base epistemológica. Quando nossa investigação se dá a partir do nível da epistemologia, podemos conhecer quais são as forças ideológicas que organizam e estruturam o conhecimento que se produz a respeito da educação. Dessa forma, busca-se lançar um olhar a alguns aspectos dessa discussão, especialmente no que concerne à educação, considerando as tensões entre epistemologias hegemônicas e contra-hegemônicas, os Direitos Humanos e como eles são concebidos.

Discutir as epistemologias que formam a base das políticas e práticas de educação possibilita pensar e tomar caminhos a partir de uma *práxis* que reflita os resultados de mudanças mais profundas, menos epidérmicas. Assumir uma epistemologia contra-hegemônica deve ser o resultado de uma árdua reflexão que retoma nosso passado colonial e consegue enxergar suas consequências em nossa sociedade atual. É muito improvável que se consigam bons resultados sem que se provoquem mudanças no nível da epistemologia. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é, então, problematizar as práticas linguísticas e as práticas de ensino de línguas na escola, na tensão entre as epistemologias hegemônicas e contra-hegemônicas, no âmbito dos Direitos Humanos, considerando a complexidade sociolinguística brasileira. Para prosseguirmos com essa discussão, faz-se importante distinguir do que falamos quando trazemos o termo epistemologia.

Globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica

De acordo com Pombo (2016), o estatuto da epistemologia é controverso, mas ela basicamente pode ser delineada de três modos fundamentais: como ramo da filosofia – nesse sentido, compreendida como uma reflexão filosófica a respeito do conhecimento científico; como uma atividade que emerge do próprio fazer científico – refletindo a esse respeito e buscando elucidar o funcionamento e os princípios das formas de conhecimento; e como uma disciplina autônoma, uma metaciência. Neste texto, concebemos uma epistemologia que perpassa esses três eixos – filosófico, pragmático e metapragmático –, porém, postulando a necessidade de um debate que não esteja centrado apenas nas ciências e nas suas práticas, mas em outros tipos de conhecimento e outras cosmovisões, no que Boaventura de Sousa Santos denomina de epistemologias do Sul (NUNES, 2010). Precisamos, dessa forma, compreender como as epistemologias vêm sendo construídas,



reforçadas e hierarquizadas dentro do projeto moderno, que evidentemente traz efeitos concretos à realidade.

A modernidade trouxe consigo a naturalização de algumas concepções e a solidificação de uma epistemologia como a única verdadeira, o que faz com que alguns posicionamentos não sejam questionados e com que utilizemos certas noções sem antes pensar no seu real significado e na forma como foram constituídas, como é o caso das ideias ligadas à globalização. Para Ramose (2010), “a globalização é, em termos filosóficos, o paradoxo de estabelecer e demolir fronteiras [não só geográficas, mas intelectuais e culturais], simultaneamente” (p. 137). Isso porque, ao mesmo tempo em que a noção hegemônica de globalização prega a dissolução de fronteiras – e isso em alguns aspectos realmente ocorre, como no que diz respeito à comunicação, por exemplo –, na prática ela tem muito a ver com a ideia de posse, propriedade e de controle sobre áreas e sujeitos, fortalecendo o fundamentalismo econômico, que, para o autor, rege esse processo. Boaventura de Sousa Santos (2009) defende que a globalização precisa ser vista, na verdade, como dois tipos mais amplos: a globalização hegemônica e a globalização contra-hegemônica.

Ramose (2010) vai além disso e postula que não há uma globalização plenamente estabelecida, como supomos, e sim rumores de globalização – a essa ideia podemos relacionar o que Boaventura (2009) chama de localismos globalizados e globalismos localizados, processos incompletos de globalização que dizem respeito (mais do que a uma verdadeira globalização) à imposição de histórias locais específicas e hegemônicas a todo o mundo, em um projeto global, como também postula Mignolo (2003).

O processo de globalização somente pode ser concretizado com a ocupação das Américas (DUSSEL, 2005) e, portanto, está intimamente ligado à modernidade e ao capitalismo. Por meio do atual processo de globalização, os processos colonizatórios foram atualizados: antes se pautavam na cristianização e civilização dos povos; hoje se constituem na mercandização (MIGNOLO, 2003) e na mercandibilidade de todas as coisas, fortalecendo o fundamentalismo econômico – o dinheiro como fim – que baseia toda essa conjuntura.

A globalização que promove a demolição virtual de fronteiras, ao mesmo tempo em que constrói muros cada vez mais sólidos entre as nações, aposta no enfraquecimento dos poderes soberanos dentro dos próprios limites territoriais – o que claramente atinge apenas os países mais vulneráveis, que precisam se enquadrar na lógica de mercado global – e não permite diálogos e interações reais, pois na prática a globalização não atinge a todos. Para



Ramose (2010), enquanto existir marginalização, desigualdade de acesso e luta por subsistência, não se pode falar que a globalização tenha chegado em todos os cantos do mundo (nem mesmo na maior parte dele).

Nesse contexto, é preciso repensar a noção de Direitos Humanos, intimamente ligada à ideia de globalização. Não é possível falar de Direitos Humanos sem globalização principalmente porque essas noções se baseiam hegemonicamente em uma cosmovisão ocidental, sem considerar que várias culturas e perspectivas foram deixadas de fora quando se estabeleceu o que poderia ser visto como parte da dignidade humana. Ao mesmo tempo utilizada como política regulatória – sobretudo para atendimento dos interesses dominantes – e emancipatória – no que Boaventura chama de cosmopolitismo –, a política de Direitos Humanos precisa ser concebida em sua complexidade, a partir do questionamento do universalismo que tradicionalmente prega. Por meio desse preceito da universalidade, quer-se reafirmar a ideia moderna de neutralidade, que na verdade apenas reflete uma forma de “localismo globalizado” (SANTOS, 2009), a visão dominante. Boaventura sugere, assim, uma política de Direitos Humanos multicultural, como forma de globalização de baixo para cima, em uma “concepção mestiça de Direitos Humanos, [...] que se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis” (2009, p. 7).

Ao discutir os Direitos Humanos dentro dos processos de globalização, Ramose (2010) enfatiza como as concepções ligadas a esse âmbito do direito partem, primeiramente, da noção do que seja ser humano e, em segundo lugar, do direito à vida como direito fundamental, com o qual todos os demais se relacionam. Para o autor, para que os Direitos Humanos possam cumprir verdadeiramente seu papel, devem atender a dois critérios básicos: estar de acordo com a percepção moral da comunidade – o que retoma a ideia de que os Direitos Humanos jamais poderiam ser universais, sem considerar as especificidades locais de cada cultura; e satisfazer as exigências da justiça distributiva – ou seja, pensar que os seres humanos precisam ser igualmente valorizados, considerando as diferenças contextuais que possam impedir a realização do direito à vida para todos.

Ramose (2009) pondera que, apesar de haver uma política de Direitos Humanos dentro da concepção de mundo globalizado, ela sofre interferências do que ele chama de governação da globalização. Pode-se pensar que, dentro do processo de globalização, os Direitos Humanos são vistos mais como regulatórios do que como emancipatórios, na medida em que é o próprio mercado e a produção de lucros como fim que protegem e sustentam a desigualdade estrutural pela desumanização dos seres humanos. De acordo com



essa lógica de mercado, o valor do ser humano está baseado em suas características como produtor e ele é visto apenas como mercadoria ou como mão de obra (no máximo, como consumidor). Dentro dessa perspectiva mercadológica, portanto, pressupõe-se uma série de direitos que se enquadram nessa noção de Direitos Humanos ocidental de forma que eles não atinjam a todos (assim como a própria globalização não atinge) e de modo que passem a ser mais uma noção a serviço do poder hegemônico, como forma de dominar outros povos e de regular os direitos destes.

Nesse contexto, é importante sempre termos em mente o aspecto da racialização e do sexismo. Não é por acaso que a mão de obra mais desvalorizada e o ser humano mais desumanizado seja o negro, e sobretudo a mulher negra. A hierarquização racial e o patriarcado foram as bases dos processos colonizatórios e continuam sendo os principais pilares da colonialidade. O papel que o patriarcado e a hierarquização racial ocuparam no processo de colonização compõe o lastro colonialista em que a globalização se baseia, alimentando o capitalismo e fortalecendo práticas que atendem aos interesses imperiais em sentidos bastante complexos.

É essa a lógica que devemos negar. Para tanto, é necessário buscar, antes de tudo, novas epistemologias, novas formas de ver o mundo e novas alternativas que deem conta da interculturalidade e da realidade complexa com a qual temos que lidar. Vários estudiosos têm se pautado nessa tentativa de considerar outras epistemologias – além da ocidental, baseada na modernidade e na colonialidade – para pensar o mundo. Boaventura de Sousa Santos (2010) considera que “o pensamento moderno é um pensamento abissal” (p. 19), que divide o universo em dois lados, tornando um deles inexistente e invisibilizado, e propõe a adoção do que ele chama de epistemologias do Sul, a mobilização das vozes que tradicionalmente foram silenciadas e intencionalmente ignoradas.

O pensamento moderno atribui à ciência (e aí é preciso pensar no que é considerado ciência, primeiramente) “o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso”, em detrimento de outros diversos conhecimentos que constituem a história da humanidade. A hierarquização dos saberes, dentro da lógica da colonialidade do saber/poder (MIGNOLO, 2010), inevitavelmente provoca a subjugação de conhecimentos, de epistemologias e de sujeitos, o que acaba por justificar violências simbólicas e concretas sobre esses indivíduos, excluídos da participação social e, para além disso, cuja humanidade é por muitas vezes negada. Assim, “um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada” (SANTOS,



2010, p. 48). Portanto, a busca por esse pensamento pós-abissal decorre sobretudo da resistência – e resistência política significa necessariamente resistência epistemológica.

É preciso ter em mente que diferentes epistemologias são constituídas por diferentes linguagens e categorias; por isso, precisamos repensar as noções que trazemos conosco como concepções cristalizadas, a fim de que não se continue realizando, apesar da nova intenção, a imposição de uma cosmovisão hegemônica, que tenta encaixar o outro dentro da epistemologia dominante, categorizando-o e retomando, assim, a mesma hierarquização contra a qual se luta. Quijano (1992 apud MIGNOLO, 2010) defende que é preciso encarar, como uma orientação programática, o desprendimento epistêmico, que se inicia na descolonização do conhecimento. Para o autor,

é necessário desprender-se das vinculações entre racionalidade-modernidade e colonialidade, em primeiro lugar, e em definitivo com todo o poder não constituído com base na decisão livre de pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e que arruinou as promessas libertadoras da modernidade. (p. 15, tradução nossa).¹

Povos linguisticamente minorizados e pluriepistemologia

Na educação, evidentemente, não há como pensar em uma pluriepistemologia – essencial em situações de interculturalidade, para que esta se efetive criticamente – sem pensar em práticas descolonizadas. No que se refere aos contextos de aprendizagem, especialmente naqueles em que circulam duas ou mais línguas diferentes, o que se observa é que as práticas linguísticas e de ensino desconsideram o direito à diferença – e, automaticamente, à pluriepistemologia. Isso se deve, em grande parte, à falsa adoção do preceito constitucional de igualdade como um dos princípios fundamentais que norteiam o paradigma de educação inclusiva no Brasil sem que se considere o princípio da equidade, como a própria Carta Magna preceitua. A Constituição Federal garante o direito à igualdade, bem como o direito de todos à educação (BRASIL, 1988), o que não significa que todos tenham que ser tratados igualmente de forma absoluta. Conforme o princípio da equidade, a

¹ No original: “*es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad.*” (QUIJANO, 1992, p. 447).



verdadeira igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Colocar todos os alunos em uma mesma sala de sala para que aprendam os mesmos conteúdos e de forma igual é uma forma distorcida de fazer valer essa garantia constitucional.

Como estratégia de convencimento de que a inclusão educacional é um projeto que tem como objetivo extirpar o preconceito em relação às minorias, se estabelece uma relação de oposição entre inclusão e segregação como fundamento ideológico para se fortalecer e, ao mesmo tempo, naturalizar as práticas educacionais hegemônicas nos contextos sociolinguisticamente complexos. Uma vez fortalecidas as práticas inclusivas nesses contextos, sem considerar a diversidade linguístico-social de seus sujeitos, insiste-se em práticas de surdicídio,² indiocídio etc. – o que alguns autores, como Santos (2010) e Carneiro (2005), resumem como epistemicídio.

Desestabilizar as tentativas de normalização dos diferentes grupos linguístico-culturais através de práticas linguísticas e de ensino de línguas, implica repensar bases epistemológicas de letramento construídas a partir das necessidades reais de cada grupo. Para Perlin (2005), as tentativas de normalização do surdo, por exemplo, decorrem na opressão ouvintista de impor um português escrito único, baseado no domínio que os ouvintes têm dele. Essas tentativas resultam no isolamento social dessas pessoas, pois “a língua e a linguagem são, sobretudo uma questão política [...], ela pode isolar classes sociais e pode perpetuar um poder” (SOUZA, 1991, p. 12).

Conforme orientações da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, o ensino deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural como garantia de relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro. Garante ainda que

todas as comunidades linguísticas têm o direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu patrimônio cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer. (UNESCO, 1996, art. 28º).

A escola, como um importante domínio de aprendizagem formal, ainda não é eficiente no tratamento com aqueles que dividem os mesmos espaços de aprendizagem. Nesses contextos de aprendizagem, se encontram os alunos surdos, indígenas e outras

² Termo utilizado por Perlin (2005) para se referir às atrocidades contra a cultura surda ao longo da história.



minorias vulneráveis às práticas educacionais hegemônicas, orientadas por um sistema monolíngue e monocultural.

Para Quadros (2005), nesses contextos em que se encontram pessoas de diferentes comunidades linguísticas, há uma política de subtração em vez de adição linguística, em que a língua majoritária tem a função de organizar e retratar o mundo de forma igual para todos. As línguas minoritárias não têm importância política perante o Estado, que é responsável pela promoção e revitalização de todas elas. Mesmo após reconhecimento de diversas línguas como oficiais de algumas comunidades linguísticas, em âmbito regional, estadual ou federal, elas têm papel secundário dentro dos contextos de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso pensar nos processos de aprendizagem de línguas em ambientes educacionais sociolinguisticamente complexos. Mas o que podemos compreender como um ensino de línguas na abordagem da complexidade aplicada à linguística? Trata-se de refletir sobre os contextos de aprendizagem em espaços onde predominam a heterogeneidade e a dinamicidade dos sujeitos (PICKERING, 2012, p. 518), os quais podem assumir ainda traços de imprevisibilidade ou peculiaridades inerentes a sua origem e contexto. Todas essas são as características de sistemas complexos, tais como a própria linguagem e a língua.

Primeiramente, nos deteremos brevemente em algumas concepções embutidas nessa proposição temática, a fim de seu melhor entendimento. Podemos começar com as expressões ensino e aprendizagem. Essa dicotomia está, em sua origem, relacionada à linha abissal (SANTOS, 2010): de um lado da linha está quem ensina, do outro lado está quem aprende.

O ato de ensinar, em suas acepções comuns, pode significar desde “a transmissão de conhecimentos a alunos” à “proposição de situações que possibilitem a construção da aprendizagem pelo aprendente”, estando entre as duas extremidades variações de posicionamentos dos mais tradicionais aos mais progressistas. Há divergências em relação a quem é o sujeito da ação de ensinar e aprender, visto que, para Freire (1982), por exemplo, não há ensino se não houver aprendizagem.

Quanto às acepções de aprendizagem, o caminho percorrido segue a lógica do ensino tradicional, do aluno como um receptor dos conteúdos, por um lado, e a de um viés mais progressista, do aprendente como reconstrutor de conhecimento, na outra ponta. Independentemente da postura do ensinante, destacamos a crítica de Morin e Le Moigne (2000) citada por Pickering (2012, p. 521), em que os processos de ensino, seguindo a lógica



governamental, têm se constituído sobre três pilares do pensamento clássico: a) a ordem, em que há uma sequência linear de fases ordenadas, a serem cumpridas e vencidas como requisito para alçar a etapa seguinte; b) a separabilidade, em que cada parte é considerada como independentemente das demais, em que os contextos não têm relevância significativa; e c) a razão, que pressupõe que uma forma ou um método são suficientes para todos, independentemente de suas peculiaridades. Essa lógica do pensamento clássico fundamentou um ideal de educação que era então restrito a relativamente poucas pessoas que tinham acesso à educação formal.

O que não escapa ao denominador comum em todo o processo é a ideia de ensino como ação intencional, planejado em cada etapa, composto por métodos que refletem a postura docente, submetido a uma avaliação de processos e/ou produtos. São procedimentos que seguem e são legitimados por normativas governamentais formuladas de modo a obter controle político e social por parte do agente estatal.

Ou seja, o processo educacional se consolidou a partir de agentes dos governos a professores que o realizam na sala de aula conforme o estigma do *um para todos*, sendo o *um* representado pelos responsáveis por apontar as diretrizes educacionais e o *todos* os sujeitos aprendentes, condicionados a se adaptarem às situações que lhes são impostas – caso de posturas mais tradicionais – ou que lhes são apresentadas – caso de posturas mais progressista. O *todos* é uma massa formatada submetida ao pensamento único, forjado para a concepção de uma sociedade com papéis definidos de acordo com o seu *status* ou origem social. Nesse sentido, são configurados os sistemas educacionais com seus currículos, padrões, normas e preceitos e visão de sociedade.

Segundo Sacristán e Gómez,

com a crítica generalizada a racionalidade técnica pelas mais diversas frentes teóricas e distintas comunidades acadêmicas, aparecem metáforas alternativas para representar o novo papel que o professor/a deve desempenhar como profissional confrontado com situações complexas mutantes incertas e conflitantes. (1998, p. 365).

Na contemporaneidade, deparamo-nos com a necessidade de romper com os paradigmas educacionais voltados aos interesses do capital e de costas para o ser humano. Não há como ignorar que as salas de aulas estão sendo frequentadas por populações antes alijadas do sistema ou condicionadas a aceitar uma educação de servilidade ao longo dos séculos. São pessoas e povos que passaram a ter acesso à educação formal, mas pouco se reconhecem nesse sistema que lhes é apresentado. Sua chegada é precedida de estudos



acadêmicos e de movimentos sociais organizados, articulados, com visão de mundo diferenciada, que lançaram outro olhar epistemológico para a formação de uma nova sociedade, calcada no princípio da existência humana como um direito de todos – às vias de fato – e no direito de cada um a uma vivência de acordo com sua história, cultura e sociedade.

Essa construção epistemológica demanda que o processo educacional seja transformado desde suas concepções intrínsecas. A começar pelo que Paulo Freire (1982), um dos nossos mais reconhecidos intelectuais brasileiros, propôs como construção social educativa: a educação é um processo dialógico em que professores e alunos têm a ensinar e aprender uns com os outros e têm que exercer seus papéis de forma consciente. Em sua proposição, Freire (1982) desvela o ser humano no professor e no aluno, cada um com sua história, contexto cultural, dotado de trajetórias, simbologias, referências e linguagens próprias. Ou seja, alunos e professores são, em si, mundos complexos.

A educação, na contemporaneidade, precisa estar atrelada a essa complexidade e ser embasada e voltada para os Direitos Humanos. Dessa forma, deve-se romper com o paradigma relacionado a essas acepções de ensino-aprendizagem que descrevemos anteriormente, em que professores e alunos estão submetidos a um processo excludente, perverso e desumanizante.

Retomando Sacristán e Gómez, temos que:

Na realidade, o professor/a intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro desse ecossistema complexo e mutante, enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e, em grande parte, imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou um procedimento. Os problemas práticos de aula, referindo-se a situações individuais de aprendizagem ou a formas e processos de comportamento de grupos reduzidos ou dá aula em seu conjunto, exigem tratamento específico, pois, em boa medida, são problemas singulares, fortemente condicionadas pelas características situacionais do contexto e pela própria história da aula como grupo social. (1998, p. 366).

Uma nova construção epistemológica que humaniza papéis do professor e aluno vê o ensino-aprendizagem como um diálogo entre a estrutura curricular e seus conteúdos formais e os sujeitos ensinantes e aprendentes, considerados em sua unicidade como pessoas dotadas de vivência, história, biologia e individualidade.

A complexidade abala: a) a estabilidade do ensino convencional; b) a separação entre o objeto e o sujeito nas práticas pedagógicas; c) a generalização dos conhecimentos a



respeito desses sujeitos e objetos; e d) o princípio de causalidade linear que rege tais relações (MORIN, 2012). Assim, o que se tem como proposta desafiadora ao lidar com essa complexidade é a prática escolar que desconstrua os aspectos abalados e alcance uma mudança na forma de pensar em tais práticas.

Se temos uma situação como essa em que as velhas práticas pedagógicas não alcançam seus objetivos, é imperativo reformular os pensamentos, crenças, valores e comportamentos envolvidos nessa relação. Assim, podemos afirmar, como Morin (2012, p. 567), que “somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico... mas com e em nossa singularidade própria”.

No que se refere às práticas linguísticas, bem como ao ensino de língua, é imprescindível problematizar as concepções e as ideologias linguísticas subjacentes ao exercício de poder, por meio da linguagem, sobre os povos subalternizados como forma de garantir o direito de *ser* e *estar* de forma pluriepistemológica. Questionamos, por exemplo, as posturas linguísticas atuais que nivelam e, por isso, subalternizam o surdo por suas manifestações linguísticas escritas em português.

No ensino da língua oral para alunos surdos, a escola, geralmente, parte do cânone epistemológico de português que considera a cosmovisão e modos de conhecimentos dos estudantes ouvintes e transfere para os surdos a necessidade de um domínio semelhante dessa língua, fortalecendo, assim, o poder da hegemonia do conhecimento. A lógica perversa de práticas linguísticas hegemônicas dessa natureza é a subalternização daqueles que se utilizam de uma língua de base epistêmica predominantemente visual (percepção) e gestual (léxico e gramática).

Para Fernandes (1990), os surdos têm, entre outras, dificuldade para compreender as regras morfológicas do português, usar preposições de forma adequada, empregar corretamente *ser* e *estar*, distribuir advérbios nas frases compreender. E ainda, as formas e os usos dos tempos verbais na escrita desses sujeitos não correspondem à gramática normativa do português (ALMEIDA, 2007). Com base num padrão ideal de sujeito e de língua, ser ouvinte e saber o português de referência, a escrita do surdo é avaliada sob uma ideologia que enxerga o déficit (“o que falta”) e o erro (“inadequado”, “indevido” etc.), reproduzindo, assim, práticas coloniais que pressupõem línguas com estrutura e padrão de uso fixos. Por língua de referência, referimos-nos à norma culta do português brasileiro que se baseia, para muitos grandes cientistas da linguagem, nos cinco “pólos linguísticos” do Brasil.



Embora se perceba os posicionamentos teóricos a preocupação em minimizar, por meio de estratégias discursivas, a retórica da racionalidade científica moderna que incide sobre as práticas sociolinguísticas em português pelos surdos ao dizer, por exemplo, que determinados “equivocos” são normais entre usuários de segunda língua, a escola atua pela manutenção da colonialidade linguística e epistêmica do surdo. Nesse sentido, o ensino de língua parece carecer de desestabilização da concepção de sujeito e de língua e trazer o surdo, bem como diversos ouvintes que também se encontram subalternizados por suas práticas sociolinguísticas, para o lugar de ativo no processo de produção do conhecimento.

Pensar em um projeto de letramento em português para surdo *como base no surdo* é uma alternativa epistemológica contra a colonialidade linguístico-epistêmica dessas pessoas. A matriz de letramento pensada para ouvintes não deve ser a base para a construção de uma política de controle dos surdos. A aprendizagem da escrita da língua oral deve resultar, portanto, de práticas de letramento intercultural que não estejam fundamentadas apenas nos princípios da oralidade, mas também neles. É preciso pensar em políticas linguísticas que concebam sujeito e língua fora da racionalidade eurocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos essa discussão, embora muitos pontos estejam em aberto no que se refere ao ensino de línguas, recorreremos às cotas raciais como um exemplo de que quando as mudanças de perspectivas ocorrem num nível epistemológico, é possível encontrar saídas viáveis e que trazem resultados. As políticas de ações afirmativas, especialmente representadas aqui pela política de cotas raciais, têm permitido uma democratização no acesso à educação pública superior e a cargos públicos. Esse foi um grande passo na luta contra a exclusão social da população negra de alguns espaços. A fim de reduzir as desigualdades sociais e de oportunidades entre povos minorizados, as reservas de vagas garantem a chance desses povos de ingressarem numa universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, num emprego público etc.

Apesar de ainda haver um longo caminho a ser percorrido até que possamos falar em democracia racial no Brasil, a política de cotas é um passo inicial fundamental. Ela está amparada em três pilares, quais sejam, a reparação, a justiça distributiva e a diversidade. Além disso, ela representa o esforço das universidades e de seus programas de pesquisa em



reparar a história escravocrata do Brasil, democratizar o acesso a bens simbólicos como uma educação de qualidade e reconhecer a pluralidade cultural da população brasileira.

Assim, as políticas de cotas representam uma alternativa possível no paradigma de uma epistemologia contra-hegemônica. Santos (2010) propõe o cosmopolitismo subalterno como alternativa epistemológica, um tipo de globalização contra-hegemônica que consiste “num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural”, dentro de “projetos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão social vão além dos horizontes do capitalismo global” (p. 38). Aí entram os movimentos negro, indígena, feminista, de democratização da terra e tantos outros que procuram quebrar essa lógica moderna/colonialista, por meio de movimentos sociais marginalizados que pressionam o centro. Para Nunes (2010),

o projecto de uma epistemologia do Sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos actores históricos no Sul global, sujeitos colectivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da Razão, das Luzes e do Progresso. (p. 225).

Buscar a valorização da diversidade epistemológica do mundo na construção do conhecimento é renunciar à universalidade de determinada epistemologia, ou de epistemologias dominantes, reconhecendo sua incompletude e a necessidade de intersecção de saberes em uma perspectiva intercultural crítica. Em consonância com o que postula Mignolo (2003) em relação à consideração das histórias locais na construção do conhecimento e na articulação pluriépistêmica, Santos (2010) prevê que “a articulação entre as experiências subalternas [ocorra] através de ligações locais-globais.” (p. 46).



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janete Alves de. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelo surdo*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Tradução de Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005. p. 55-70.
- FERNANDES, Eulália. Problemas linguísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MIGNOLO, Walter D. Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- _____. Desobediencia epistémica: retórica de lamodernidad, lógica de lacolonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- MORIN, Edgar (Org.). A religação dos saberes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2010.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.
- PICKERING, William Alfred. Sistemas adaptativos Complexos: . Língua(gem) e Aprendizagem. **Trab. linguista. apl.**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 517-526, 2012.
- POMBO, Olga. Apontamentos sobre o conceito de epistemologia e o enquadramento categorial da diversidade de concepções de ciência. 2006. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/investigacao/cat_epist.htm>. Acesso em: 3 set. 2016.
- QUADROS, Ronice Muller de. O bi em bilinguismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005., v.1, p. 26-36. v. 1.



RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, jun. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das línguas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

SOUZA, A. J. Geografia Linguística: dominação e liberdade. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. PEN Internacional. Tradução de Wanda Ramos. Barcelona, 1996. Disponível em:

<http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

Artigos submetido em 2017-05-17 e publicado em 2018-05-21