

TRANSVERSALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUAS

Simone Batista da Silva*

Marlene de Almeida Augusto de Souza**

Vanderlei J. Zacchi***

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir pressupostos dos conceitos de transdisciplinaridade, translinguagem e transculturalidade. Esses paradigmas, balizados nos princípios da complexidade e nos movimentos de descolonização das práticas sociais contemporâneas, vêm apresentar propostas para a formação de professores de línguas com vistas a rever princípios e epistemologias que, embora consolidados pelas orientações pedagógicas correntes, perpetuam o discurso geopolítico colonialista e configuram-se excludentes e arbitrários.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Translinguagem. Transculturalidade.

INTRODUÇÃO

■ O prefixo *trans-* tem estado em evidência nos últimos tempos, especialmente nas teorias sociais. O que provavelmente motiva esse movimento são as recentes transformações sociais, políticas e culturais ocasionadas por fenômenos atualmente em curso, em geral reunidos sob aparatos conceituais como globalização e tecnologias digitais. A ideia de compressão espaço-temporal que esses conceitos comportam indica também um esmaecimento de fronteiras que favorece o fortalecimento de pensamentos em torno de transposições e transgressões, tornando instáveis as delimitações compartimentadas.

* Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: simonebatista@uol.com.br

** Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, SE, Brasil. E-mail: marlenesouza04@yahoo.com.br

*** Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, SE, Brasil. E-mail: vanderleiz@yahoo.com

Linguisticamente falando, a questão espaço-temporal se expressa no contraste entre diferentes prefixos, que dão diferentes contornos aos radicais, aos quais estão afixados. No aspecto espacial, podemos colocar o prefixo *trans-* em contraste com *inter-* e *multi-*. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), por exemplo, chama de *transnacionais* de alimentos as grandes empresas que dominam o mercado da alimentação – em todas as etapas de sua preparação – e atuam em diversas partes do mundo (ZACCHI, 2016a). São diferentes das antigas empresas *multinacionais*, que atuavam também em várias partes do planeta, mas dentro de fronteiras nacionais bem definidas. Fiorin (2002, p. 122), ao discutir a polêmica sobre o uso de estrangeirismos no Brasil, afirmou: “A esquerda é internacionalista. Deve contrapor o internacionalismo proletário ao internacionalismo burguês”, ressaltando uma oposição entre a classe trabalhadora e a burguesia. Essa oposição, no entanto, restringe-se a uma simples dicotomia de classes, que encobre contradições mais amplas entre os variados grupos e movimentos sociais que compõem a sociedade, tanto no interior da nação quanto fora dela. Um termo mais abrangente e passível de maior flexibilidade é o “transnacional popular”, seguindo a terminologia de Yúdice (2004, p. 300), para quem a cultura nacional hoje se define apenas na sua interação com referentes culturais transnacionais.

Nas visões mais tradicionais de marxismo, em geral, os interesses de classe se sobrepõem aos de nação. É esse o caso da afirmação de Fiorin (2002) apresentada. Entretanto, indo-se além da substituição de uma abordagem internacionalista por uma transnacionalista, pode-se pensar na adoção de outras teorias de natureza semelhante: transdisciplinar (NICOLESCU, 2015), transversal (GALLO, 2011), transplanetária (SCHOLTE, 2005), translinguística (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b), transcultural (PENNYCOOK, 2007) ou de tradução cultural (BHABHA, 1998), entre outras. Todas partiriam do princípio da *transgressão*, que “pode ser vista como o desejo de ir além, de pensar de outra forma, de transcender as fronteiras” (PENNYCOOK, 2007, p. 41). Pressupõem, portanto, fluxo e movimento, ou ainda, movimentos entre, através e além dos limites e fronteiras (NICOLESCU, 2015).

Já no aspecto temporal, temos o prefixo *pós-*, como no caso das dicotomias moderno *versus* pós-moderno, estruturalista *versus* pós-estruturalista e colonial *versus* pós-colonial. No primeiro caso, Peters e Lankshear (1996) enfatizam a ideia de que as grandes narrativas modernistas se desenrolam linearmente, em função de construtos teleológicos como redenção, libertação e emancipação. O pós-moderno, por sua vez, tem uma atuação mais espacial que temporal, num movimento lateral e não progressivo, o que, a nosso ver, está mais inclinado à ideia de *trans-* que à de *pós-*. Para Peters e Lankshear (1996, p. 2), são submetidas a um escrutínio, não apenas as grandes narrativas, mas também as narrativas “oficiais” ou “hegemônicas” da vida cotidiana. Baseando-se em Lyotard, os autores defendem que o foco, nesse caso, são “as pequenas histórias daqueles indivíduos e grupos cujos conhecimentos e histórias têm sido marginalizados, excluídos, subjugados ou esquecidos no desenrolar das narrativas oficiais” (PETERS; LANKSHEAR, 1996, p. 2).

O “movimento lateral”, mencionado no parágrafo anterior, encontra paralelo na transversalidade que Gallo (2011), apoiando-se nas teorias de Gilles Deleuze e Felix Guattari, aplica à educação, contrapondo-a a estruturas lineares verticais e horizontais de conhecimento. A transversalidade, afirma o autor,

[...] aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (GALLO, 2011, p. 79).

Neste trabalho, abordaremos os conceitos de translinguagem, transdisciplinaridade e transculturalidade. Estruturalmente, dividimos o artigo em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, tratamos da translinguagem sob duas perspectivas. Em uma delas, alguns pesquisadores defendem a ideia de que os falantes de mais de uma língua acessam os recursos específicos de uma ou de outra língua para melhorar sua competência comunicativa. No entanto, para Canagarajah (2013a, 2013b), não existem línguas rígidas, fixas, mas translinguagens com os mais diferentes recursos semióticos, aos quais os falantes recorrem para se comunicarem. Na segunda seção, mostramos o paradigma transdisciplinar, assinalando a proposta de superação do modelo disciplinar, e brevemente expondo a aplicabilidade desse paradigma ao ensino de línguas e à formação de professores de línguas. Na terceira seção, o foco recai sobre a transculturalidade e a criação de formas novas e híbridas de cultura como resultado das misturas tanto no interior das nações quanto nas relações transnacionais. A ideia de movimento é fundamental nesse processo: as culturas, assim como as línguas, movem-se por meio das fronteiras e estão em constante transformação.

Nos três casos, há uma conexão com estudos da linguagem e o ensino de línguas, em que está em evidência também a Linguística Aplicada.

TRANSLINGUAGEM

O que é translinguagem? Que aspectos do processo de ensino são ressignificados quando falamos em ensino de práticas linguísticas ou ensino de práticas translinguísticas? O que significa transversalizar o ensino da perspectiva da translinguagem?

A palavra *translinguagem* foi criada na década de 1980 por pesquisadores do país de Gales para descrever o processo de ler ou ouvir em uma língua (inglês) e falar ou escrever em outra (galês, ou vice-versa). Desde então alguns pesquisadores têm discutido esse termo e as mudanças de perspectivas no processo de ensino e aprendizagem de línguas (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b; GARCIA, 2009; LI; ZHU, 2013; OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015).

Ao propor um novo termo, translinguagem, esses pesquisadores partem do pressuposto de que o termo língua, entendido como códigos, normas ou sistemas gramaticais situados, específicos, separados, fixos, não é suficiente para indicar o que efetivamente acontece durante a comunicação. Ao entender a comunicação em uma perspectiva diferente, o processo de ensino de línguas, baseado em práticas linguísticas, precisa ser repensado a partir de práticas translinguísticas.

Apesar de a palavra translinguagem ser utilizada em diversas pesquisas, entendemos que há pelo menos duas vertentes que se diferem em função do encaminhamento da discussão, já que um grupo de pesquisadores considera questões relacionadas ao bilinguismo e outros, mais especificamente Canagarajah (2013a, 2013b), não.

Pesquisadores como Garcia (2009), Li e Zhu (2013), Otheguy, García e Reid (2015) apresentam suas discussões sobre translinguagem a partir das pesquisas sobre educação bilíngue. Para Garcia (2009, p. 140), “Translinguagem é o que os bilíngues fazem ao acessar diferentes recursos linguísticos ou vários modos descritos como língua autônoma, a fim de maximizar a competência comunicativa”. Ou seja, os falantes se expressam em uma ou outra língua de acordo com suas necessidades durante o ato de comunicação. Nesse caso, Otheguy, García e Reid (2015) afirmam que as línguas em uso são mais do que as denominações definidas social e politicamente, já que os falantes acessam os recursos linguísticos aprendidos e selecionam os mais adequados para a situação sem se preocupar necessariamente com a que língua pertencem, e sim com a comunicação.

Para esses autores, a vantagem de considerar a translinguagem no processo de aprendizagem de outra língua está no fato de que o aluno pode se expressar durante a aula por escrito ou oralmente mesmo sem ainda ter dominado a segunda língua, mas incluindo conhecimentos da(s) língua(s) que já domina. Consequentemente, o aluno vai aprofundando seus conhecimentos e aprendendo a reconhecer em que momentos utilizar um ou outro recurso e com que objetivo.

Ainda segundo Otheguy, García e Reid (2015), os bilíngues não são a soma de dois monolíngues completos ou incompletos, já que eles possuem uma competência linguística única e específica. Por esse motivo, o processo de avaliação de aprendizado da língua não pode ficar restrito às normas, às regras, mas deve considerar como o aluno consegue usar os diferentes recursos e quais seus critérios para selecionar um ou outro:

A translinguagem legitima as práticas linguísticas fluidas às quais os bilíngues recorrem. Ela apresenta a ideia de que os bilíngues têm um repertório muito mais complexo e expandido do que monolíngues. Nesse sentido, os falantes bilíngues se apropriam de todos os seus recursos linguísticos, independentemente da sua posição social, em vez de classificá-las como pertencentes a um ou outro grupo nacional (GARCIA, 2016).

Enquanto esses autores tratam a translinguagem como um processo, um sistema ou um fenômeno, em que os falantes podem transitar entre uma determinada língua e outra, Canagarajah (2013a, 2013b) fala em práticas translinguísticas. Mais do que entender essas palavras como sinônimas, é preciso entender o porquê de tal escolha. Em vez de considerar que os significados em uma comunicação são construídos a partir de elementos sintáticos, semânticos, fonéticos com base em uma determinada norma, de uma determinada língua, esse autor afirma que todas as línguas são, na verdade, translinguagens, já que os significados são construídos a partir de práticas semióticas, o que vai além do conceito de práticas linguísticas normalmente adotado.

Sendo assim, segundo Canagarajah (2013a, 2013b), o conceito de translinguagem:

- a) transcende línguas individuais: a comunicação acontece a partir do deslocamento entre línguas e a negociação de diferentes recursos linguísticos e semióticos para a construção de significado situado;
- b) envolve mais que palavras: nas práticas translinguísticas, os falantes acessam os mais diferentes recursos semióticos, tanto os sistemas de

símbolos (ícones, imagens etc.) como as modalidades de comunicação (canais auditivos, orais, visuais, táteis) quanto as ecologias (contextos de comunicação social e material).

Ou seja, segundo Canagarajah (2013a, 2013b), nenhuma comunidade é homogênea, no sentido de que todos os falantes falem a mesma “língua”, visto que mesmo falantes nativos de uma mesma comunidade se engajam em práticas translinguísticas. Sendo assim, ser translíngue significa muito mais do que ter conhecimentos mínimos de uma determinada língua ou outra e poder escolher os recursos oferecidos por elas. Conseqüentemente, os recursos semióticos do repertório de uma pessoa ou de uma sociedade entram em contato uns com os outros de forma mais próxima, tornam-se parte de um recurso integrado e se aperfeiçoam. A comunicação, portanto, acontece, de fato, a partir de negociações sociais e encontros retóricos que criam espaços para a criatividade e a participação.

Nesse sentido, o autor entende que enquanto numa perspectiva monolíngue o letramento é definido pelos limites geográficos, físicos, em outra, as negociações sociais e encontros retóricos criam espaços para a criatividade e participação. Nesse caso, a preocupação não é em fazer os alunos dominarem os recursos linguísticos, e sim, os recursos semióticos:

Os recursos semióticos do repertório de uma pessoa ou de uma sociedade entram em contato uns com os outros de forma mais próxima, tornam-se parte de um recurso integrado e se aperfeiçoam. As línguas se mesclam de formas transformadoras, produzindo novos significados e novas gramáticas (CANAGARAJAH, 2013a, p. 8).

Os sentidos são construídos, portanto, a partir de práticas estratégicas, de colaboração; ou seja, o foco não são os códigos, as normas, mas as estratégias de produção de textos. Por esse motivo, é preciso pensar o ensino em uma perspectiva translíngue em que o foco seja a *performance*, não as competências, possibilitando aos alunos uma participação efetiva nas comunidades que são predominantemente heterogêneas.

TRANSDISCIPLINARIDADE

A proposta epistemológica da Transdisciplinaridade não é exatamente nova: surgiu no início da década de 1970 nos trabalhos de Jean Piaget e Edgar Morin, entre outros. Todavia, estando o mundo social, naquela época, ainda muito arraigado a uma abordagem estruturada por delimitações compartimentadas, como já mencionamos na introdução deste texto, a proposta transdisciplinar acabou passando pelo tempo de forma fraca e pontual. Nos dias atuais, com a intensificação do anseio por rupturas com as propostas estabelecidas e com a busca por novas instâncias às quais se filiar, o pensamento de viés transdisciplinar voltou a ser discutido e parece ter ganhado maior visibilidade.

A civilização humana experimentou um grande desenvolvimento tecnológico e científico ao longo de sua história. Se pensarmos no quanto interferimos no espaço natural e desenvolvemos tecnologias para os mais diversos objetivos no Antropoceno, podemos nos assustar com tamanha magnitude de nossa espécie. Especialmente no século XX, com as revoluções quântica e informática, as transformações científicas e tecnológicas nos levaram a uma velocidade inédita

em produção de saberes nas mais diversas áreas. Todavia, apesar do avanço e da capacidade, anteriormente inimaginável, de explorar o micro e o macro do Universo, a produção dos saberes tem falhado em relação ao conhecimento que o ser humano pode produzir sobre sua própria essência, sobre o relacionamento com seus pares e com a natureza. Pelo contrário, vivemos atualmente tempos de intensos movimentos excludentes e de prementes problemas existenciais. Nicolescu (2015, p. 16), assim, indaga retoricamente: “a atrofia do ser interior seria o preço a ser pago pelo conhecimento científico?”. Pelos estudos de complexidade e transdisciplinaridade, talvez seja apenas uma questão de paradigma.

A ciência moderna, com sua visão racionalista e antropocêntrica, tirou de cena a “noção metafísica, mitológica e metafórica de cosmo” (NICOLESCU, 2015, p. 19) e iniciou um novo modelo mental, do qual aboliu o reconhecimento cotidiano de uma realidade multidimensional em que “os deuses podiam intervir nos assuntos dos homens” (NICOLESCU, 2015, p. 19). Esse paradigma epistemológico que legitimava todas as variáveis que compõem a complexidade da vida humana sofreu uma ruptura abrupta, deu lugar a uma organização do pensamento que disciplinariza as áreas de conhecimento, e dissociou, a partir de então, conhecimento e cognoscente, filosofia e ciência, concreto e abstrato, teoria e prática, corpo e mente, saber e fazer, material e espiritual, sobrevivência e transcendência, ao estabelecer dicotomias paradigmáticas e subestimar a complexidade como um princípio inegociável de organização do cosmo.

Esse paradigma de hiperespecialização dos saberes isoladamente, de eliminação das contradições, e de valorização das respostas permitiu significativos avanços científicos e tecnológicos; porém, posicionou-nos na “pré-história do espírito humano” (MORIN, 2011, p. 16). Pesquisadores de diversas áreas específicas dos saberes, em interface constante com a área educacional, têm defendido que se faz urgente e necessário que esse paradigma dicotômico seja superado, e o paradigma transdisciplinar, nutrido pelo pensamento complexo, seja a orientação epistemológica de nossas produções de saber e de práticas pedagógicas e sociais, para que ampliemos a produção do conhecimento sem perder a essência humana.

O paradigma transdisciplinar concebe a produção dos saberes suplantando dualidades, dicotomias e polarizações, incluindo a contradição, o inesperado, o desconhecido; entendendo e legitimando outros níveis de realidade além da consolidada em um determinado contexto; e buscando o que está além, através e entre as fronteiras disciplinares já estabelecidas e solidificadas, reconhecendo que é indispensável entender que a vida se faz em um triângulo de conexões: o eu, o outro e a natureza, complexamente ligados. D’Ambrosio (2012, p. 78) propõe “reconceituar a ciência, a tecnologia e o progresso, amparando essas reconceituações numa ética”, que, segundo o próprio D’Ambrosio (2012) denomina, é a ética da diversidade.

Reside aí o grande desafio dos sujeitos: conseguir produzir sentidos com esse paradigma epistemológico ecológico, complexo, plural, holístico, transdisciplinar quando já se tem, há várias gerações, uma mente formatada para pensar cartesiana, quantitativa, dicotômica, disciplinarmente.

Gradual, mas assertivamente, a Transdisciplinaridade vem sendo redescoberta e tem ocupado espaço na área dos estudos linguísticos e de formação de professores de línguas. Práticas pedagógicas transdisciplinares concebem a sala de aula como “redes de aprendizagem integrada” (MORAES, 2010, p. 49) e têm

encorajado a legitimação dos discursos não canônicos, problematizado a supervalorização das variedades linguísticas chamadas padrão, valorizado as produções de conhecimento para além da academia, e admitido explorar métodos diferentes de entender e investigar problemas de pesquisa.

Diversos pesquisadores da área já vêm, há tempos, indicando que pensar pelo viés transdisciplinar é inevitável para que haja o ensino significativo de línguas na contemporaneidade. Halliday, por exemplo, em entrevista a Anne Burns, em 2006 (MARTIN, 2013), defendeu que a abordagem transdisciplinar seja a base dos estudos e investigações em Linguística Aplicada. Segundo o linguista, é importante redefinir a estrutura do conhecimento, ultrapassar a interdisciplinaridade, e pensar a complexidade; desse modo, entender a semiótica para além das linhas divisórias de modalidades e manifestações dos sentidos.

Também Leffa (2006) indica que o princípio da transculturalidade pode elucidar a complexidade em que está inserido o ensino de línguas estrangeiras. Nesse mesmo sentido, a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), caminhando na expansão do pensamento pedagógico, publicou em 2013 uma edição temática sobre estudos da complexidade na Linguística Aplicada, trazendo mais de uma dezena de artigos que contribuem substancialmente para repensar o modelo epistemológico que tem atravessado o trabalho pedagógico no ensino de línguas.

Como base conceitual, a Transdisciplinaridade ratifica, elucida e complementa pressupostos e postulados da área. Na teoria da enunciação, por exemplo, Bakhtin (2006) defende que o homem só se constitui sujeito por meio da interação, ao utilizar o signo linguístico, significar o mundo à sua volta e interagir com seu interlocutor. Nesse sentido, o sujeito constrói a realidade – que dela não se separa – e, assim, cognoscente e objeto conhecido são, potencialmente, constituintes de uma teia só. A teoria bakhtiniana vem convergir com a lógica transdisciplinar, em que o sujeito não está separado do objeto, ou seja, não está separado de suas aspirações, emoções e prioridades; não está separado do outro sujeito com o qual se relaciona; não está separado da natureza.

Trazendo para a formação de professores de línguas, indicamos que leitor e texto, assim como falante e língua, não podem ser abordados isoladamente, e os problemas de pesquisa e prática em ensino de línguas precisam ser pensados levando em conta o emaranhado de elementos e variáveis que constituem coletiva e complexamente a vida humana. Como compreende Moraes (2010, p. 32), “ontológica e epistemologicamente falando, não podemos separar o ser de sua realidade, pois ambos emergem juntos”. Logo, em vez de isolar cada problema de ensino-aprendizagem, cada variedade linguística e cada lógica constitutiva do funcionamento gramatical de uma língua, pensemos tais fenômenos contextualmente.

Pensar contextual e complexamente, pelo viés da Transdisciplinaridade, não significa abolir o conhecimento disciplinar; o que se indica é a ampliação dos diálogos com uma drástica mudança de foco. Ao passo que a proposta da interdisciplinaridade – que, de fato, ultrapassa o pensamento exclusivista disciplinar – ainda pensa as disciplinas como instâncias estáticas e acerta seu foco para as diferenças entre elas, a proposta transdisciplinar ajusta suas lentes para as semelhanças, buscando o que está entre, através e além das disciplinas, e enfatizando o que têm em comum. Não se trata, portanto, de invalidar o conhecimento disciplinar, mas de entender que, atravessando nossos conheci-

mentos específicos e nossas hiperespecializações, estão objetivos maiores da conexão entre o sujeito e ele mesmo, entre o sujeito e seu interlocutor, entre o sujeito e a natureza.

Segundo Gallo (2011), a interdisciplinaridade aponta para integrações horizontais e verticais entre as ciências, sem conseguir, no entanto, vencer a compartimentalização dos saberes. Como contraponto, o autor propõe um movimento transversal, aumentando significativamente as possibilidades de trânsito entre os saberes e eliminando a compartimentalização, “pois as ‘gavetas’ seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas” (GALLO, 2011, p. 80).

Pela proposta transdisciplinar, o conhecimento cartesiano é muito limitado em sua aplicação. Por isso, Nicolescu (2015, p. 70) assevera que “a objetividade estrita do pensamento clássico já não é válida no mundo quântico”. Nesse sentido, arriscamos conjecturar que, para expandirmos a produção do conhecimento no estágio sócio-histórico em que estamos sem nos destruímos completamente uns aos outros e ao planeta em que vivemos, é necessário entender o mundo pelo viés da complexidade, balizar a ciência pelo paradigma transdisciplinar e conceber os indivíduos, a sociedade e a natureza como complementares e interdependentes. Com essas epistemologias, espera-se que a sala de aula de línguas seja um espaço de produção de sentidos que reconheça e acentue a importância da ecologia dos sujeitos, das sociedades, das culturas, das línguas, dos discursos, dos saberes, das espécies.

TRANSCULTURALIDADE

Nesta última seção, trataremos da questão da transculturalidade, em conexão com o princípio da transgressão, conforme apresentado por Pennycook (2007). Inicialmente discutiremos algumas definições de multiculturalismo e interculturalidade, tendo em vista o contraste entre os significados dos prefixos, apresentado na introdução.

Esses três conceitos muitas vezes se entrecruzam, pois afinal há divergências entre as diversas correntes que os utilizam. Por isso, é preciso deixar claro que a proposta aqui, por questões de escopo e espaço, não é destrinçar esses conceitos detalhadamente, principalmente os de multiculturalismo e interculturalidade, para podermos nos deter, com mais cuidado, no de transculturalidade.

Dessa forma, o multiculturalismo é muitas vezes criticado por pressupor sociedades em que os diversos grupos convivem harmoniosa e respeitosamente, ignorando assim as diferenças e conflitos. Como resultado, ele teria sido apropriado por setores conservadores que acabaram por reduzir sua representação a aspectos estereotipados de grupos minoritários, procurando atender aos interesses desses próprios setores (YÚDICE, 2004; ZACCHI, 2016b). Semprini (1999, p. 8), no entanto, entende que “o debate multicultural levanta problemáticas teóricas complexas e contraditórias, relativas ao papel da linguagem, à construção do sujeito, à teoria da identidade, à concepção da realidade e do conhecimento”. Outros autores, como Canen (2007), preferem apelar para uma nova terminologia para dar conta dessa abrangência, em contraposição ao que ela chama de “multiculturalismo folclórico”. Assim, o multiculturalismo *crítico* “busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de

poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos pre-conceitos, das discriminações, da hierarquização cultural” (CANEN, 2007, p. 93).

O conceito de interculturalidade, por sua vez, pressupõe maior interação entre as culturas, mas limita-se a uma compreensão delas por meio do contato. Kramersch (1993, p. 205) defende que para entendermos uma cultura é preciso relacioná-la à nossa, com a ressalva de que não se trata de mera transferência mútua de informações. Assim, continua Kramersch (1993, p. 205), “uma abordagem intercultural de ensino de cultura [...] inclui uma reflexão tanto da cultura-alvo como da nativa”. Tal como o multiculturalismo, a interculturalidade tem também sua vertente crítica. Para Siqueira (2012, p. 209), no ensino de língua e cultura isso envolve a “descentralização do modelo do falante nativo”, a criação de discursos, e não sua reprodução, e o desenvolvimento de tolerância e sensibilidade ao outro.

Os dois conceitos apresentados, apesar de suas vertentes críticas, têm em comum o fato de que implicam relações ainda estáticas e mobilidade limitada. Apesar do contato, as culturas ainda permanecem separadas por fronteiras tanto físicas quanto simbólicas. No caso da transculturalidade, as fronteiras e delimitações são mais tênues e difusas, tornando difícil em alguns casos a separação das culturas. É certo que esse pensamento pode ser considerado por alguns como celebratório, por exaltar as diferenças sem levar em conta as desigualdades, e que pode estar vinculado a processos (neo)liberais resultantes principalmente da globalização e do fluxo de expressões culturais ao redor do mundo. Porém, não se trata aqui de aceitar incondicionalmente a cultura do outro, nem de se apegar ferrenhamente à sua própria. É um processo mais complexo de mistura, apropriação, reinvenção e ressignificação, que tem como resultado a criação de formas novas e híbridas de cultura.

O conceito-chave, nesse caso, é o de movimento: as culturas se movem através das fronteiras e estão em constante transformação. Com isso, não pretendemos ignorar as relações desiguais de poder, como se todas as manifestações culturais (assim como as línguas) tivessem o mesmo poder de influência e trânsito. Os conflitos e os desencontros permanecem não como fonte de resistência, mas como novos pontos de partida para novas formas de expressão. Assim,

Práticas transculturais não se referem apenas à disseminação de formas particulares de cultura através das fronteiras, tampouco para a existência de formas culturais que transcendem a localidade. Em vez disso, chamam a atenção para os constantes processos de empréstimo, manipulação e mescla de culturas (PENNYCOOK, 2007, p. 47).

Pennycook (2007) aponta também que esse fluxo de formas culturais não se passa apenas transnacionalmente, dando ênfase à complexidade interna das sociedades contemporâneas. As fronteiras estão presentes também no interior das culturas nacionais, devido à grande diversidade de identidades existentes aí, um processo que Bhabha (1998, p. 209) chama de “fronteiras internas da nação”, atuando na articulação da heterogeneidade conflituosa do seu povo.

Pennycook (2007) também traz o conceito de hibridismo de Bhabha (1998), não no sentido de uma mistura harmoniosa e igualitária, ou de uma síntese. Para Bhabha (1998, p. 165), o hibridismo não “resolve a tensão entre duas culturas”, mas permite que “saberes negados se infiltrem no discurso dominante

e tornem estranha a base de sua autoridade”. O principal exemplo usado por Pennycook (2007) é o do *hip hop*, que tem se disseminado ao redor do mundo por meio do que ele chama de “fluxos transculturais”. Esse movimento cultural tem origem nos Estados Unidos a partir de manifestações culturais afro-americanas. Nasce, portanto, já híbrido e pega carona com o poder cultural estadunidense e da língua inglesa para disseminar-se pelo mundo: um saber subalterno fazendo uso de um poder hegemônico para se solidificar.

Essa é a tônica da relação centro-periferia no âmbito da transculturalidade para Pennycook: itens culturais podem ser adotados, adaptados, recusados, ressignificados, reinventados em outras partes do planeta. É um processo em que, segundo o autor, ocorrem uma desterritorialização e uma reterritorialização das expressões culturais. E esse trajeto não acontece apenas no sentido centro-periferia (embora seja o predominante); basta ver como jovens estadunidenses adotam itens culturais asiáticos, como animes, mangás e jogos digitais (JENKINS, 2004; ZACCHI, 2015). Para Pennycook (2007, p. 6), por fim, fluxos transculturais dizem respeito à maneira como formas culturais e linguísticas “se movem, se modificam e são reutilizadas para forjar novas identidades em diferentes contextos”, tendo como resultado uma reordenação do local e a “produção cultural de espaços alternativos” (PENNYCOOK, 2007, p. 47).

Todo esse processo está, segundo Pennycook, marcado pela transgressão, que manifesta um desejo de ir além, pensar diferente e transcender as fronteiras, criando novos modos de pensar, falar e agir. A ênfase se coloca, uma vez mais, no espaço, no deslocamento, pois implica movimento e fluidez, privilegiando o pensamento em movimento e não tanto um olhar crítico para trás. Essa dinâmica remete às noções de Projeto (*Design*) e Crítica (*Critique*). Kress (2000) sugere que a noção de Projeto pressupõe uma competência máxima no uso dos recursos disponíveis a um grupo social num determinado momento – inclusive de seus potenciais comunicativos, políticos e ideológicos – e requer uma reelaboração que venha a satisfazer as intenções do sujeito no processo de modelação do ambiente sociocultural. “O Projeto modela o futuro por meio do emprego deliberado de recursos representacionais e em função dos interesses de quem projeta” (KRESS, 2000, p. 160). A ideia de Crítica, por outro lado, lança um olhar sobre o presente em razão de produções passadas, de modo que a tarefa do crítico seria conduzir sua análise com base no Projeto de outros.

Pennycook (2007, p. 37) aplica essa mesma lógica a uma Linguística Aplicada que se quer crítica, mas também transgressiva. Nesse caso, a noção de interdisciplinaridade é insuficiente porque o conhecimento disciplinar se mantém, segundo ele, relativamente fixo, mesmo havendo um cruzamento de diferentes disciplinas. Uma Linguística Aplicada transgressiva traria contribuições de uma série de outras disciplinas, mas não apenas se manteria independente, como também não seria subalterna a nenhuma delas. Acima de tudo, teria como características principais: um fazer e um pensar problematizadores; a criação de novos conhecimentos; e uma abordagem dinâmica, em constante movimento, de questões de linguagem em múltiplos contextos. No campo do conhecimento disciplinar, continua Pennycook (2007, p. 37-38), uma noção de transgressão “sugere não apenas um pluralismo inter- ou transdisciplinar, mas também um senso mais ilícito de travessia de fronteiras proibidas e, talvez, nesse processo, o começo da derrubada de algumas dessas cercas disciplinares”.

CONCLUSÃO

A transgressão e o movimento, marcas dos paradigmas abordados neste texto – translinguagem, transdisciplinaridade e transculturalidade – podem ser um convite à busca por novos olhares e práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Apontamos aqui para a necessidade de rompimento de limites, fronteiras, e compartimentos em que cada disciplina, língua e cultura é colocada para buscar o fluxo entre elas, e ajustar o foco sobre o que está além, através e entre as disciplinas, línguas e culturas, na busca pelas semelhanças, pelo diálogo e pelas múltiplas realidades e epistemologias.

Considerar o ensino de línguas a partir desses paradigmas pode levar, portanto, a um questionamento sobre qual é o papel dos cursos de formação de professores de línguas no processo de ressignificação dos conceitos de disciplina, cultura e língua; quais conhecimentos podem ser construídos; quais procedimentos pedagógicos são viáveis; e que sujeito é formado quando o ensino de línguas é entendido em uma perspectiva transdisciplinar, transcultural e translingue.

LANGUAGE TEACHING: THINKING THROUGH THE CROSSROADS

Abstract: The aim of this article is to discuss some theoretical assumptions related to translanguage, transdisciplinarity and transculturality. Based on the decolonization movements of contemporary social practices, such paradigms allow us to review language teachers education principles and epistemologies that, although consolidated by current pedagogical guidelines, perpetuate the colonialist geopolitical discourse that are exclusive and arbitrary.

Keywords: Translanguaging. Transdisciplinarity. Transculturality.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice, global Englishes and cosmopolitan relations*. New York; London: Routledge, 2013a.
- CANAGARAJAH, A. S. Introduction. In: CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms*. New York; London: Routledge, 2013b. p. 1-10.
- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista Comunicação e Política*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.
- D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei n. 1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002. p. 107-125.

- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GARCIA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et al. (Ed.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009. p. 128-145.
- GARCIA, S. What is translanguaging? An interview with Ofelia García. *Psypology Today*, mar. 2016. Entrevista concedida a François Grosjean. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- JENKINS, H. Pop cosmopolitanism: mapping cultural flows in an age of media convergence. In: SUÁREZ-OROZCO, M.; QIN-HILLIARD, D. (Org.). *Globalization: culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press, 2004. p. 114-140.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP, 1993.
- KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 153-161.
- LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.
- LI, W.; ZHU, H. Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 5, p. 516-535, 2013.
- MARTIN, J. R. (Ed.). *Interviews with M.A.K. Halliday – language turned back to himself*. London; New Delhi; New York; Sidney: Bloomsbury, 2013.
- MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 21-62
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2015.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics*. Disponível em: <<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf>>. 2015. Acesso em: 5 nov. 2017.
- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.
- PETERS, M.; LANKSHEAR, C. Postmodern counternarratives. In: GIROUX, H. et al. *Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York; London: Routledge, 1996. p. 1-39.
- SCHOLTE, J. A. *Globalization: a critical introduction*. 2. ed. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2005.
- SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SIQUEIRA, D. S. English language teaching and the place of culture: for a critical intercultural approach. In: LIMA, D. C. (Ed.). *Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world*. Campinas: Pontes, 2012. p. 193-216.

YÚDICE, G. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Tradução Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ZACCHI, V. J. O cosmopolitismo pop de jogos digitais e a formação de professores de língua inglesa. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. (Org.). *Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura*. Maceió: Edufal, 2015. p. 167-186.

ZACCHI, V. J. *A enxada e a caneta: linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra*. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2016a.

ZACCHI, V. J. Neoliberalismo, ensino de língua inglesa e o livro didático. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016b. p. 417-444.

Recebido em dezembro de 2017.

Aprovado em janeiro de 2018.