UM OLHAR CRÍTICO: COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE EM ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A Critical Look: Complexity and Transdisciplinarity in English teaching

Joana de SÃO PEDRO[1].

RESUMO: O presente artigo discute os conceitos de complexidade e transdisciplinaridade sob uma perspectiva crítica e suas implicações para o ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade. Para tanto, baseio-me no pensamento complexo sob a ótica de Morin (2005; 2011b), o que naturalmente leva à visão transdisciplinar defendida pelo próprio Morin (2005), por Libâneo (2010), Santos (2009), Nicolescu (1999), entre outros. No que diz respeito ao olhar crítico dentro da Linguística Aplicada, trago o questionamento da visão monolítica da Língua Inglesa sob a perspectiva de Canagarajah (2013) e o trabalho do professor para que os alunos desenvolvam posturas críticas na sociedade em que vivem por meio da língua inglesa com base em Pennycook (1998) e Rajagopalan (2003). Para tanto, defendo um ensino de Língua Inglesa sob perspectivas plurais (ROCHA, 2012) e baseado em negociações de sentido (CANAGARAJAH, 2013).

PALAVRAS-CHAVE: complexidade; transdisciplinaridade; ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: This article discusses concepts of complexity and transdisciplinarity within a critical perspective by considering its implications to English teaching today. In order to do so, I resort to complex thinking, a concept studied by Morin (2005; 2011b) which is naturally linked to transdisciplinarity. The latter is defended by Morin (2005), Libâneo (2010), Santos (2009), Nicolescu (1999), among others. Concerning a critical look in the area of Applied Linguistics, I question a monolithic view of the English language based on Canagarajah (2013) and the role of the teacher in the classroom so that students can develop critical postures in the society they live through English language as stated by Pennycook (1998) and Canagarajah (2013). As a result, I defend English teaching with plural views (ROCHA, 2012) and meaning negotiations (CANAGARAJAH, 2013).

KEYWORDS: complexity, transdisciplinarity; English language teaching.

[1] Doutoranda em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP e bolsista CAPES. joanasp@gmail.com.

INTRODUÇÃO

> *A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: 'a totalidade é a não verdade'. Edgar Morin*

O presente artigo pretende trazer uma reflexão teórica a respeito da complexidade e da transdisciplinaridade em ensino de Língua Inglesa, situando essa perspectiva dentro da Linguística Aplicada Crítica. A complexidade, segundo Morin (2011b) é um dos caminhos para a educação do futuro. Para o autor, as dicotomias do certo e incerto precisam ser superadas para dar lugar ao que é tecido junto, ou seja, elementos tidos como diferentes, tais como o econômico, o político, o mitológico, o afetivo, estão interligados em um conjunto. "Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade" (MORIN, 2011b, p. 38).

Ao pensar em complexidade, naturalmente emerge a transdisciplinaridade uma vez que, como nos aponta Libâneo (2010), o mundo contemporâneo exige que tenhamos um olhar para o conhecimento que esteja além das fronteiras delimitadoras das disciplinas. Nesse sentido, ao olhar para a Língua Inglesa na contemporaneidade além de tais fronteiras, é desejável que nos afastemos de visões monolíticas de busca de um Inglês padrão para acolhermos a pluralidade linguística que permite negociações de sentido (CANAGARAJAH, 2013) entre os que usam o Inglês como língua franca (SEIDHOLFER, 2005), bem como a percepção de que a Língua Inglesa assume as cores de várias culturas e contextos e passa a pertencer a todos que a usam, dando origem ao que alguns chamam de *World English* (RAJAGOPALAN, 2004).

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DENTRO DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

> *...a palavra "crítica" é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora... Na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade (PENNYCOOK, 1998, p. 39).*

De acordo com Rajagopalan (2003), na Pedagogia Crítica, o professor deseja ser agente catalisador de mudanças na sociedade, questionando o *status quo*; logo, "o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105). E, a partir desse pressuposto, é desejável que a Linguística Aplicada Crítica caminhe de forma a reconhecer as bases ideológicas de seu trabalho (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003).

Ao longo da história, em termos ontológicos, primeiramente se pensava dentro de uma visão mimética, na qual se adquire o conhecimento daquilo que se recebe e se reproduz. Mais adiante, deu-se importância à cognição individual do aprendiz, com este desconstruindo e reconstruindo o conhecimento, sendo capaz de chegar a respostas por si mesmo. Finalmente, na possibilidade de reflexão na direção da "nova aprendizagem" (*new learning)*, têm-se as diferentes ações que podem ser tomadas para se conhecer algo, conectando-se a experiências diversas e, de fato, criando conhecimento mais profundo e abrangente e fazendo vínculos com o mundo de forma significativa (KALANTZIS e COPE, 2008/2012). Dentro desse contexto, volto-me ao que está inacabado, ao processo de aprendizagem, à criticidade e à pluralidade.

Para tanto, aproprio-me das ideias de Saviani (1991/2012), que, com base em Freire (1970/1987), contrapõe uma abordagem dialética a uma abordagem tecnicista ou positivista como preferem Cohen, Manion e Morrison (2011) chamá-la. A primeira se volta à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança de estrutura social e à revolução cultural como algo que se desenvolve depois que acontece a mudança da estrutura social.

A visão tecnicista, por sua vez, está centrada na racionalidade, na eficiência e na produtividade ou ainda na construção de leis do comportamento, no estabelecimento de padrões e de controle em um conceito mais positivista. A partir dessa reflexão histórica e perpassando as transições de uma abordagem pedagógica para outra de forma fluida e não extremista, Saviani (1991/2012) defende o que ele chama de pedagogia histórico-crítica, ou seja, "a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" (SAVIANI, 1991/2012, p. 76).

Ele defende, portanto, o desenvolvimento histórico como base da criticidade:

> O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa se não o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 1991/2012, p. 81).

E para que o pensamento crítico emerja na sala de aula de língua inglesa, partilho da ideia de Rajagopalan (2003), de que, primeiramente, cabe ao professor estimular a visão crítica dos alunos, implantando também uma postura crítica, de tal forma a questionar o que parecem ser certezas de raízes positivistas e trazendo propostas práticas que envolvam a experiência de vida e suas típicas exigências que os alunos têm fora da sala de aula. Em um segundo momento, o grande desafio é questionar o imperialismo linguístico trazido pela cultura estrangeira através da Língua Inglesa enquanto um instrumento de ascensão e sucesso causador de tão baixa autoestima nos alunos que se sentem incapazes de atingir esse ideal, procurando mostrar uma possibilidade de surgimento de outra identidade a partir das diferenças culturais devido ao diálogo que pode ocorrer no conflito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014).

Em um âmbito mais abrangente, a Pedagogia Crítica e a Linguística Aplicada Crítica hão de levar em conta um mundo em constante transformação (RAJAGOPALAN, 2003), bem como "as conexões entre o nosso trabalho e as questões bem mais amplas de desigualdade social" (PENNYCOOK, 1998, p. 42). Além disso, a Linguística Aplicada Crítica demanda que a aquisição de linguagem seja repensada

> ... em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Dessa forma, Pennycook (2001) acredita que a visão de linguagem da Linguística Aplicada Crítica não pode se eximir de conectar a língua ou a linguagem a visões políticas e éticas mais abrangentes que questionem a desigualdade e a opressão.

Essa reflexão se faz importante para pensar o ensino de Língua Inglesa a partir de um viés crítico e questionador de marcas de origem positivista e tecnicista. Assim sendo, diante das necessidades de aprendizagem da Língua Inglesa geradas pela

globalização que traz a mesma como língua franca (SEIDHOLFER, 2005), sendo um instrumento de comunicação nos negócios, na educação, nos contatos políticos, profissionais, culturais e de lazer, defendo a mesma ideia de Rocha (2012) de que os fundamentos bakhtinianos trazem um aporte importante para problematizar/questionar as restrições de um ensino de línguas de bases essencialmente instrumentais (no sentido de que servem a algo na sociedade). Principalmente pelo fato de os pressupostos de Bakhtin (1929/2014) permitirem que pensemos práticas de linguagem como sendo sempre atreladas às condições de produção dos enunciados (enunciação).

Compartilho, ainda, do pensamento de Jucá, Fukumoto e Rocha (2011) em favor de um ensino de línguas que ultrapasse os fins utilitários ou linguísticos e/ou instrumentais, baseando-se nas OCEM (2006)[2], as quais apontam que o ensino de línguas deve ter objetivos educacionais, sociais e culturais. Liberali (2010), por sua vez, considera fundamental, nesse âmbito, a cidadania enquanto condição de vida, ligando-a a questões éticas do contexto sócio-histórico no qual se está envolvido.

Além disso, segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006), é interessante que o aprendizado de uma língua estrangeira esteja voltado para o exercício da cidadania como um valor social a ser desenvolvido através de todas as disciplinas escolares, trazendo à tona o caráter transdisciplinar do ensino de línguas, levando-nos a pensar como as disciplinas estão sendo postas e articuladas na escola da atualidade. Nesse sentido, a fim de que a Língua Inglesa não seja vista de modo segmentado e alheio às demais áreas do saber dentro de um ponto de vista racionalista, e nem distante da vida dos alunos, mas sim inserida em um contexto mais amplo de interação, a visão crítica do ensino de Língua Inglesa demanda o entendimento da complexidade e da transdisciplinaridade, sobre as quais discorro a seguir.

O PENSAMENTO COMPLEXO – UMA CONTRIBUIÇÃO DE EDGAR MORIN

Inicio refletindo sobre a construção humana da educação, questionando juntamente com Moita Lopes (2006) os limites disciplinares com visões objetivas do conhecimento que desconsideram a heterogeneidade do sujeito social, estando em um vácuo sócio-histórico, não contemplando questões de ética e de poder, o que traz à tona

[2] BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

a necessidade de se pensar em complexidade, uma visão levantada por Edgar Morin na contemporaneidade.

Nesse sentido, Morin (2009) acredita que ao se falar em unidade, acontece a homogeneização, o que apaga as diferenças contidas no todo, ao passo que quando se fala de diferenças, cataloga-se, incapacitando a percepção da unidade, por isso o que ele defende é a religação dos saberes dentro da complexidade. Volto, pois, meu olhar para uma possibilidade de não compartimentalização do conhecimento, como algo inerente à condição humana (MORIN, 2011b), por meio da complexidade (MORIN, 2011a/b) e do olhar transdisciplinar (NICOLESCU, 1999; LIBÂNEO; SANTOS, 2009) como se verá adiante.

Morin (2011) nos diz que as ciências humanas se configuram como fragmentadas e compartimentadas de tal modo que a complexidade humana se torna invisível. De modo contraditório, é possível ver uma falta de conhecimento do todo e um aprofundamento do conhecimento das partes. Para o autor, é preciso religar esses conhecimentos para que se situe a condição humana no mundo de modo a evidenciar e destacar a multidimensionalidade e a complexidade do ser humano, "bem como para integrar a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia e as artes" (MORIN, 2011b, p. 44). Morin (1999; 2000) diz ainda que a ideia de complexidade não pretende substituir conceitos de clareza, determinação e coerência pelos de ambiguidade, incerteza e contradição; tem, no, entanto, como fundamento, a convivência, a interação e a troca mútua entre ambos os extremos, ou seja, não são conceitos vistos de forma dicotômica, mas de modo complementar. "Morin lança as bases para uma *reforma do pensamento* que visa superar a visão simplificada operada pela ciência clássica" (PÁDUA, 2008, p. 16).

E essa reflexão traz à tona o conceito anteriormente mencionado de transdisciplinaridade, esta vista não somente como um trânsito entre as disciplinas, mas como uma forma de reconhecer o caráter híbrido e plural do conhecimento, destacando aqui a Língua Inglesa. Compartilho, então, com Leffa (2006), para o ensino de Inglês, a visão da transdisciplinaridade que acontece quando se permite que a solução dada a um problema venha de fontes diversas, ou seja, de disciplinas diversas, sendo que o que importa é a contribuição que a disciplina, ou mais de uma disciplina, traz para o todo do conhecimento ou mesmo para a construção de um novo conhecimento. Por exemplo, em um impasse na sala de aula sobre alguma questão controversa, a resposta pode vir de

áreas diferentes do conhecimento ou mesmo de fontes informais de conhecimento, apontando para a complexidade em que estamos inseridos. Essa é a discussão que passo a fazer a seguir.

A TRANSDISCIPLINARIDADE E A COMPLEXIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Para se falar de transdisciplinaridade, é preciso ter em mente, a maneira como a educação hoje se configura, em constante mudança, como resultado de uma conjuntura global. Esta ideia pode ser assim entendida:

> A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos. (LIBÂNEO, 2010, p. 19).

Santos (2009), por sua vez, lembra que a era da globalização nos coloca em comunicação com todo o planeta, evidenciando uma interdependência dos seres humanos e um destino comum. O autor coloca, a partir da ideia de Morin (2005), que "o nós passa a ser ampliado e adquire dimensão planetária" (SANTOS, 2009, p. 18), de tal modo que há uma construção de uma ética mundial vista como um entendimento construído ao interior da espécie humana com o objetivo de haver um convívio sem agressões trágicas, reconhecendo que todos têm o direito de habitar este planeta. Ao mesmo tempo, Santos (2009) reconhece que a própria globalização, na realidade, "não tem criado solidariedade entre os povos, e as comunicações, ainda fortemente marcadas por valores técnicos e mercantis, tampouco fizeram emergir esse tipo de compreensão" (SANTOS, 2009, p. 18). Para Morin (2009), ao se tratar dos problemas técnicos de forma isolada, esquece-se que os grandes problemas são, na realidade, transversais, multidimensionais e planetários. Na realidade, há uma interação entre o local e o global, de tal modo que os problemas mundiais agem sobre os processos locais e estes últimos retroagem sobre os mundiais. Morin chama, então, essa era de planetária (MORIN, 2000).

Feriotti e Camargo (2007) também acreditam que as demandas sociais e históricas do paradigma atual exigem a superação da fragmentação das disciplinas para se assumir a perspectiva da inter/transdisciplinaridade porque a mesma busca redefinir os modos de produção do conhecimento e da organização social:

> No entanto, esta é uma árdua tarefa, pois implica a transformação de estruturas institucionais e culturais historicamente construídas e, por conseguinte, de valores e hábitos adquiridos pela cultura da sociedade moderna. Assim, para o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, entendidas enquanto mudanças relacionais e de abordagem da realidade, é inevitável o enfrentamento de obstáculos culturais, sociais, pedagógicos, ideológicos, políticos, psicológicos, metodológicos e técnicos (FERIOTTI; CAMARGO, 2007, p. 238).

Partilho da ideia apontada pelas autoras, a partir do cenário descrito, da necessidade de se situar os conceitos de inter/transdisciplinaridade historicamente. Santos; Santos; Sommerman (2009) e também Milanesi (2004) fazem esse percurso com clareza. Eles relatam que, embora o termo interdisciplinaridade seja relativamente novo, essa prática já acontecia na Antiguidade Clássica, mas ganhou importância em termos epistemológicos a partir da Segunda Guerra Mundial.

A interdisciplinaridade também foi tratada por Piaget, sendo este o primeiro a levantar a questão da transdisciplinaridade no ano de 1970 em um encontro de interdisciplinaridade, promovido pela Organização da Comunidade Europeia. O termo foi mencionado outras vezes; no entanto, o marco principal foi em 1986, na Declaração de Veneza, documento de um evento internacional promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com Basarab Nicolescu. Também igualmente relevante, em 1994, houve o Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade – no Convento de Arrábida, Portugal, do qual se constituiu a “Carta da Transdisciplinaridade”.

Em um primeiro momento, pode-se falar em multidisciplinaridade, ou seja, apenas uma justaposição de disciplinas (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009) ou polidisciplinaridade, como prefere Morin (2005). Em um segundo momento, tem-se a interdisciplinaridade como um grupo de disciplinas conexas, interagindo entre si de forma recíproca de modo a gerar enriquecimento, religando fronteiras, mas preservando a individualidade de cada uma (FERIOTTI; CAMARGO, 2007) ou ainda momentos de

interlocuções entre uma e outra disciplina (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2009).

Leffa (2006) questiona a interdisciplinaridade afirmando que "quanto maior o intercâmbio entre esses diferentes aspectos, maior será o grau de interdisciplinaridade. O ponto de partida, no entanto, ainda é das disciplinas para o objeto" (p. 42). A ideia de interdisciplinaridade é também bastante criticada por Morin (2009) por acreditar que é uma prática que, na verdade, controla as disciplinas. "Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirmar as fronteiras em vez de desmoroná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem" (MORIN, 2009, p. 52).

Pádua (2014), por sua vez, aborda o foco disciplinar, como um "clima de isolamento" entre as áreas de conhecimento e, até mesmo, entre as diversas disciplinas de uma mesma área de modo a aprofundar a fragmentação dos saberes e reforçar "a especialização do conhecimento numa perspectiva disciplinar, linear e unidimensional, tida como *única* possibilidade de se conhecer a realidade" (p. 80). Parece-me, portanto, que a grande crítica está nessa perspectiva única que se estabelece na divisão rígida dos saberes. Além disso, Pádua (2014) aponta um aspecto, a meu ver, bastante relevante para a formação cidadã e ética do sujeito: na fragmentação das disciplinas, o sujeito[3] está também isolado e aquém do processo, não tendo, pois um comprometimento ético ou responsabilidade sobre o que virá a conhecer, de tal modo que sua prática seja neutra e, "sobretudo, afastada das questões políticas e das esferas de poder existentes nos múltiplos contextos da sociedade" (PÁDUA, 2014, p. 80).

Por outro lado, a transdisciplinaridade supera as barreiras e as especificidades de cada disciplina porque busca a integração dentro de um sistema total sem delineamento de fronteiras, havendo um propósito comum (FERIOTTI e CAMARGO, 2007). Nesse caso, para Leffa (2006), não se parte mais da disciplinaridade, mas da necessidade de resolução do problema. O que importa é a contribuição do conhecimento de cada disciplina para a resolução do problema, e não a disciplina "em si", isolada do contexto.

Juntamente com Santos; Santos; Sommerman (2009), sob a luz da Carta da Transdisciplinaridade (1994), ressalto que a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, fazendo emergir novos dados a partir da confrontação das

[3] Neste caso específico, a autora está falando do sujeito pesquisador, mas creio que posso estender essa visão ao sujeito em outras circunstâncias em que a fragmentação das disciplinas se estabelece.

disciplinas que os articulam entre si. Além disso, de acordo com a Messagem de Vila Velha e Vitória (2005), a ação transdisciplinar é uma proposta de articulação da formação do ser humano em relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo e com o ser, é também uma relação com o conhecimento, tanto formal quanto informal.

Cope e Kalantzis (2008/2012), pensando em visões plurais de aprendizagem, defendem que é preciso mover-se para novas formas de configuração das disciplinas, reconhecendo o conhecimento adquirido fora do programa proposto e das paredes da sala de aula, de tal modo que os professores levem o conhecimento para além de suas zonas de conforto e dos hábitos de suas instituições.

No âmbito da Linguística Aplicada, apoio-me em Celani (1998), a qual acredita que "a Linguística Aplicada tem vocação para uma atitude transdisciplinar" (p. 118) devido à sua preocupação com o social e com o humano. Gostaria, pois, de aqui reiterar meu entendimento de que o ensino de Língua Inglesa em contexto é, por natureza, transdisciplinar, tendo cada sujeito um papel fundamental na construção do conhecimento. Acredito, assim como Leffa (2006), que existe a necessidade de uma visão ampliada das questões em todas as áreas, inclusive no ensino de línguas. "No caso da língua estrangeira, nem mesmo o contexto imediato é suficiente; temos que considerar também o contexto mais distante" (LEFFA, 2006, p. 44), sendo que a transdisciplinaridade não somente viabiliza como também exige essa contextualização maior.

Além disso, Celani (1998) aponta características recorrentes em pesquisa na Linguística Aplicada de natureza transdisciplinar, tais como: a estrutura social, a unidade na diversidade, a interação dinâmica, a preocupação com o social, com a ideologia e com a formação de professores, levando a uma reflexão crítica e contribuindo com a comunidade. Para a autora, a Linguística Aplicada vai além de aspectos de linguagem, embora tenha a linguagem como sua base, e olha para as disciplinas múltiplas ao seu redor e por meio destas ultrapassa o alcance de cada uma, de forma a, segundo Faure (1992 apud Celani, 1998), dissolver-se em seu objeto em uma problemática transversal. Nas palavras da própria Celani (1998):

> O desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar exige disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, escutar vozes múltiplas. Exige coragem, imaginação, criatividade e iniciativa para uma reestruturação de atitudes, em um estado incessante de interpelação.

> Mas exige, também, uma reestruturação de organização: novos parceiros, novas concepções, novas abordagens, novas compreensões e novos sistemas. O que necessariamente exclui os esquemas preestabelecidos. O desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar exige, acima de tudo, a disposição para a troca, a ajuda, a cooperação. E aqui está a contribuição para a comunidade, tão condizente com a vocação da Linguística Aplicada (CELANI, 1998, p. 125).

Como o prefixo "*trans*" indica, é algo que vai além da disciplina em foco ou que atravessa a mesma – diz-se que a transdisciplinaridade está "entre", "através" e "além" das disciplinas, cuja dinâmica se baseia na articulação de saberes em contextos abrangentes (NICOLESCU,1999). Ressalve-se que esses saberes não são uma colcha de retalhos resultante da junção de diferentes áreas, mas são um processo de conhecimento que se constrói a partir de uma visão interativa. Portanto, defendo que a visão transdisciplinar é crucial ao se considerar o ensino de Língua Inglesa sob um olhar plural na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que a visão transdisciplinar e complexa é imprescíndivel para olharmos a Língua Inglesa na contemporaneidade. Segundo o artigo 14 da Carta da Transdisciplinaridade, o ponto de vista transdisciplinar tem a abertura como uma das características fundamentais, portanto, tem capacidade para aceitar aquilo que é desconhecido, o que é inesperado e o que é imprevisível. Nesse sentido, defendo com Rocha (2012) um olhar para o ensino de Língua Inglesa que seja plural, isto é, que esteja aberto a modos desconhecidos de se enunciar em Língua Inglesa[4], ao inesperado típico de toda língua viva que evolve dinamicamente e ao imprevisível dentro de uma sala de aula na qual questões controversas sobre sentidos e culturas diferentes são trazidas à baila, criando espaço para que a negociação e a ressignificação aconteçam (CANAGARAJAH, 2013).

Nesse processo de transdisciplinaridade, no qual emergem as relações do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo (MENSAGEM DE VILA VELHA/VITÓRIA, 2005), acredito que o professor tem também oportunidade de trabalhar a postura crítica e cidadã do aluno diante do mundo a partir do questionamento

[4] Entendo enunciação no sentido bakhtiniano como responsiva ao discurso de outrem e marcada ideologicamente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014).

de visões idealizadas da língua inglesa e abrindo perspectivas para que o aprendiz perceba que o inglês vem assumindo várias cores – *World English* (RAJAGOPALAN, 2004), passando a pertencer a todos que o usam como língua franca (SEIDHOLFER, 2005), bem como ultrapassando interesses de uso instrumental da língua e a usam em suas relações sociais e culturais, nas quais há necessidades de negociações de sentido (CANAGARAJAH, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/2014.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice***.** New York: Routledge, 2013.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, pp. 129-142.

COHEN, L., MANION, L.e e MORRISON, K. *Research methods in education***.** Routledge, 2011.

FERIOTTI, M. de L. e CAMARGO, D.M.P. Educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desenvolvendo conceitos. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.10, n.2, maio/ago. 2007, pp. 237-249.

FREIRE, P. *Pedagogia do Opimido***.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970/1987.

I CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE. *Carta da Transdisciplinaridade.* Portugal: Convento de Arrábia, 1994.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A. e ROCHA, A. O Letramento Crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. *Revista X*, vol I, 2011, pp. 120-126.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning.* Cambridge University Press, 2008/2012.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 1, 2006, pp. 27-49.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C. e SANTOS, A. (Orgs). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridad***e.** Campinas: Alínea, 2010.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO e Maria Cristina de Goés (Orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010, pp. 71-92.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras (OCEMs).* In: Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC, 2006 Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf > Acesso em: 30 nov 2014.

MENSAGEM DE VILA VELHA/VITÓRIA *II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade,* Brasil, 06 a 12 de setembro de 2005.

MILANESI, I. *A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores***:** avaliação de uma proposta curricular de estágio. Tese de doutorado. Campinas – SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, E. *O método 4***.** As ideias. Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 1991/2011a.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. A articulação dos Saberes. In: ALMEIDA, M. da C. & CARVALHO, E. de A. (Orgs) *Edgar Morin.* Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar & LE MOIGNE, J. *A inteligência da complexidade***.** São Paulo: Peirópolis, 1999/2000.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade.* São Paulo: Triom, 1999.

PÁDUA, E. M. M. Complexidade e meio-ambiente: um estudo sobre a contribuição de Edgar Morin. In: PÁDUA, E. M. M. et Al (Orgs). *Ciências sociais, complexidade e meio-ambiente***:** interfaces e desafios. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. *Pesquisa e Complexidade.* Estratégias Metodológicas Multidimensionais. Curitiba, PR, CRV, 2014.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I & CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 21-46.

_____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction***.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAJAGOPALAN, K. The Concept of World English and its Implication for ELT. In: *ELT Journal*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004, v. 58, n. 2, pp. 111-117.

_____. *Por uma linguística crítica:* linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I:* Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

SANTOS, A. Complexidade e Transdisciplinaridade em Eudcação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. *Complexidade e Transdisciplinaridade:* em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S. ; SOMMERMAN, Américo. Conceitos e práticas transdisciplinares na educação. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. *Complexidade e Transdisciplinaridade:* em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica.* Campinas-SP: Autores Associados, 1991/2012.

SEIDHOLFER, B. English as lingua franca. *ELT Journal*, 59 (4), October, 2005, pp. 339-341.