



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Caminhos no/para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em espaços escolares

Sinop, v. 8, n. 2 (22. ed.), p. 590-600, ago./dez. 2017

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

APRESENTAÇÃO

A ARTE DE (RE)INVENTAR ESPAÇOS E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA

Claudia Hilsdorf Rocha

Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP - Brasil

Para iniciarmos discussões sobre *caminhos no/para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em espaços escolares*, mostra-se em princípio importante, entre tantos outros fatores, (re)pensar a *escola*. Ao fazê-lo, Carvalho¹ (2016, p. 17) pontua que, há muitas décadas, “a escola tornou-se objeto de críticas, suspeitas e denúncias cada vez mais contundentes”, quer seja pela natureza normalizadora e padronizadora de suas condutas, pela extrema dificuldade em promover saberes considerados relevantes para aqueles que vivenciam seus espaços ou, ainda, pelo papel legitimador de desigualdades, de variadas ordens, que assume.

Desse modo, como segue enfatizando o citado autor, já tornou-se lugar-comum afirmar que a escola contemporânea esteja *em crise*. Muito embora essa crise não tenha sua origem necessariamente nos espaços escolares em si, mas na noção do que seja a educação, ou seja, no “ideal formativo que marcou a criação e o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino a partir do século XIX”, ela afeta esses espaços e os diferentes campos de conhecimentos a eles relacionados de modo direto e incisivo (CARVALHO, 2016, p. 72).

Assim também pensa Bauman² ao discutir os desafios educacionais na modernidade líquida, tempos esses em que se colocam em cheque as ideias modernas de ordem, posse, durabilidade e estabilidade, outrora altamente valorizadas. Para esse pensador, a história da educação é constituída por uma

¹ CARVALHO, J. S. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus editorial, 2016.

² BAUMAN, Z. Desafios educacionais na modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 42-58, jan-mar, 2002.

sequência de períodos críticos, emergentes da necessidade de profunda revisão e reforma das bases e ideais educacionais. Contudo, alerta Bauman (2002, p. 48, ênfase adicionada), “os desafios do presente desferem pesados golpes na própria essência da *ideia de educação*”, fazendo, portanto, com que a crise atual seja diferente de todas as outras vivenciadas na modernidade.

Endossadas por ideais iluministas, a educação, as teorias e as práticas pedagógicas caracterizadas como modernas pautam-se pela racionalidade, almejam a “manutenção de uma ordem social mais estável” e, por consequência, alinham-se às “ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão e pela libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber” (LIBÂNEO, 2010, p. 24)³. Nesse contexto, Libâneo (2010, p. 24) discorre sobre a importância de rompimento com “o arauto da educação moderna”, para que a educação contemporânea possa alinhar suas bases às transformações paradigmáticas do presente momento histórico. Viver e construir a educação e os espaços escolares sob as condições pós-modernas, ou seja, na modernidade líquida, como prefere Bauman⁴, demandam visões mais amplas, complexas e críticas frente às formas de concebermos o sujeito, a linguagem, a realidade e o conhecimento em um mundo marcado por desigualdades gritantes e por relações de poder assimétricas e de bases colonizadoras.

A crise gerada pelos impactos dessa profunda e complexa revisão onto-epistemológica evidencia-se ainda mais acirrada, na atualidade, porque não há modelos pré-existentes que nos ajudem a enfrentá-la, de modo uniforme e certo. Bauman (2002) nos ajuda a compreender que não se mostra mais possível contarmos com caminhos já trilhados para (re)construirmos a educação contemporânea, vivenciarmos os espaços escolares e enfrentarmos os desafios de suas crises. Da mesma forma, segundo Carvalho (2016, p. 199), “o que caracteriza a emergência de uma crise, é o fato de que perdemos as respostas e as certezas que tínhamos e que guiavam as nossas escolhas e justificativas”.

Nesse sentido, Bauman (2002) nos alerta que a arte de viver na contemporaneidade está ainda por ser aprendida. Por decorrência, há que serem

³ LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2010. p. 19-62.

⁴ BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

também *reinventados* os espaços e caminhos escolares na pesada liquidez de nossos tempos, marcados por instabilidade, ambivalências, descontinuidades e incertezas.

Nesse contexto, parece também importante levar em consideração que uma crise pode revelar-se positiva e construtiva. Como nos lembra Arendt⁵ (2013, p. 223), “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos”. Embasado no pensamento da mencionada autora, Carvalho (2016, p. 144) discorre sobre a natureza dinâmica de uma crise, explicando que seus resultados revelam “a capacidade humana de romper com a reprodução automática do passado, de criar o novo onde nada de novo se esperava”.

Assim sendo, uma crise na educação (linguística) poderá representar oportunidades de reflexão e debates sobre os possíveis sentidos da educação para aqueles que, de modo direto ou indireto, vivenciam espaços escolares. Nessa linha de pensamento, assumir que a educação esteja em crise não implica, necessariamente, “asseverar o declínio da escola, nem ansiar por uma restauração de um suposto passado idílico”, mas sim enfrentar esse período de ruptura como um momento em que se perdem certezas e se ganham oportunidades de reflexões únicas, que nos permitem vivenciar o exercício coletivo da responsabilidade pela (re)invenção dos espaços e práticas educativas (CARVALHO, 2016, p. 199).

Em tempos de crise como esses que vivemos, certamente pontua Carvalho (2016, p. 79, ênfase adicionada), “a coragem *de se perguntar* é sempre mais fecunda do que a pressa em repetir certezas pouco examinadas [...]”. Desse modo, mais importante que encontrar soluções, que uniformizam e esvaziam os sentidos dos espaços escolares, é ter a coragem de viver seus impasses, revigorando-os com questionamentos que se desdobram em caminhos possíveis, embora incertos.

Se temos a certeza de que a escola, de variadas formas, perpetua privilégios de certos grupos em detrimento de outros, é passada a hora de interrogarmos e desmistificarmos além dessa, também outras certezas. Nesse sentido, junto-me a Carvalho (2016, p. 82,) e deixo aqui o convite à dúvida, ao questionamento, entre outros, do discurso recorrente de que o espaço escolar se ocupe *somente* da

⁵ ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.

reprodução e, assim sendo, mostre-se incapaz de produzir (ou inventar) “algo de novo”.

Por caminhos outros no ensino e aprendizagem de língua inglesa

Nesses tempos de crise e de incertezas, no âmbito da educação linguística crítica e no campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa, ao mesmo tempo em que parece haver a necessidade de que sejam repensadas as noções de *educação*, *ensino* e de *aprendizagem*, principalmente pelos impactos que as novas tecnologias exercem nas relações humanas e nas formas de construção e difusão de informação e de conhecimento na contemporaneidade, colocam-se também em xeque conceitos há muito estabilizados, como competência (comunicativa), habilidade (linguística) e falante (nativo), por exemplo, além do próprio construto de língua (linguagem) e noções a ele correlatas.

Não são poucos os autores que, como Jordão⁶ (2006, p. 6), buscam refletir sobre a extrema importância de contínuos questionamentos de nossos pressupostos diante do mundo e da educação em línguas estrangeiras, para que “a consciência crítica e a reflexividade possam instaurar-se nos espaços escolares”. De acordo com Beck et al⁷ (1994), na modernidade tardia, período em que vivemos, a sociedade não pode ser vista como uma entidade estática e objetiva. Nessa perspectiva, a relação entre sociedade e conhecimento é resultado de um processo constante e dinâmico de reflexividade, que altera a constituição social.

Como nos mostram Giddens e Sutton⁸ (2016, p. 64), “a reflexividade individual significa que agentes humanos ativos conseguem surpreender as previsões dos cientistas sobre como irão ou deveriam se comportar”, sendo que, “conhecimento e informação de todos os tipos têm o poder de alterar os processos de tomada de decisões das pessoas e conduzir a ações imprevisíveis”.

Assim sendo, para Jordão (2006), mudanças mais significativas, capazes de transformar espaços e práticas educativas, são aquelas decorrentes de profundas

⁶ JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

⁷ BECK, U. The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASCH, A. **Reflexive modernization**: politics, traditions and aesthetics in the modern social order. Cambridge: Polity, 1994. p. 1-55.

⁸ GIDDENS, A.; SUTTON, P. **Conceitos essenciais a sociologia**. São Paulo: Editora Unesp.

revisões epistemológicas. Segundo a autora, ao reavaliarmos atitudes interpretativas, poderão ocorrer profundas mudanças nas maneiras em que concebemos o mundo e percebemos as “relações entre os diferentes sistemas que o constituem”, o que, por sua vez, altera “os modos de avaliar ações, de interpretar comportamentos, de atribuir critérios de valor e relevância à arte, à ciência, ao pensamento, às emoções” (JORDÃO, 2006, p. 2).

Desse modo, uma abordagem positivista e objetiva da realidade parece equivocada, carecendo ser revista. Da mesma forma, necessitam de revisão conceitos que restringem e objetificam as noções de língua/linguagem e cultural, limitando-as a partir de perspectivas que unificam, homogeneizam e desconsideram o caráter ideológico das relações humanas. Nessa linha de pensamento, faz sentido o questionamento de correntes educacionais que sustentam a noção de *competência*, por exemplo, sem problematizar sua relação com as reproduções ideológicas de uma sociedade dita do conhecimento, mas que ainda não rompeu de modo mais profundo com as bases do capitalismo (DUARTE, 2003)⁹.

Por sua vez, em épocas de profundas mudanças, Kumaravadivelu (2003)¹⁰, vem a reforçar a importância de questionarmos a própria visão de método, ao invés de apenas adaptá-la às particularidades de nosso tempo. A ruptura com o pensamento objetivo e positivista, para o autor, advém da procura por encontrarmos uma forma alternativa para noção de método e não meramente de buscarmos um método diferente ou alternativo. Ou seja, é preciso reinventar a maneira como pensamos e vivemos as práticas educativas.

Na busca pelo rompimento com orientações monolíngues, que tomam a língua/linguagem como um sistema autossuficiente de signos e que reproduzem visões de cunho neoliberal e, portanto, de bases colonizadoras (HOLBOROW, 2012)¹¹, Canagarajah¹² (2013; 2017) propõe uma abordagem translíngua, voltada à

⁹ DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

¹⁰ KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** Yale University, 2003.

¹¹ HOLBORROW, M. What is neoliberalism? Discourse, ideology and the real world. In: BLOCK, D.; HOLBORROW, M. (Eds.). **Neoliberalisms and Applied Linguistics.** London/New York: Routledgep. 14-32.

¹² CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations.** New York /Abingdon: Routledge, 2013.

construção situada de sentidos a partir de repertórios e múltiplos recursos semióticos, a partir de um enfoque transgressivo, no que se refere a políticas econômicas, linguísticas e educacionais vigentes. Nessa mesma linha, em busca de outros olhares, Jordão¹³ (2014) segue problematizando noções recorrentes no campo do ensino e aprendizagem de línguas, como os conceitos de língua estrangeira, adicional, franca, entre outros.

Nesse contexto, uma visão menos estruturalista e objetiva de mundo, sujeito e linguagem podem nos levar à compreensão de que “como tudo o que temos são interpretações, o que ensinamos quando ensinamos língua são interpretações, são possibilidades de construção de sentidos, quer o façamos explícita e conscientemente, ou não” (JORDÃO, 2006, p. 7). Por decorrência, noções mais abertas e complexas podem se fazer presentes nos espaços escolares, possibilitando que também os espaços destinados à educação em línguas estrangeiras possam mostrar-se lugares onde “se estabelece o contato com formas de entendimento diferentes daquelas legitimadas pela cultura nacional” e se realiza o “encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade” (JORDÃO, 2006, p. 8).

Pensar o ensino e aprendizagem a partir de novos olhares implica, em um escopo mais abrangente, problematizar o conceito *educativo* de *formação*. Para Carvalho (2016, p. 189), “em um sentido muito amplo, a educação é um processo de iniciação e vinculação à experiência de durabilidade no mundo humano”, revelando-se um processo formativo, portanto.

Podemos alinhar esse pensamento às ideias de Arendt (2013), já que, em sua acepção, o processo educativo é realizado de modo necessariamente vinculado aos processos de ensino e de aprendizagem. “Uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade em retórica moral e emocional”, adverte a autora (ARENDR, 2013, p. 246-247). Desse modo, é muito comum e fácil, segundo ela, ensinar sem educar. Por outro lado, “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar” algo que se transforme em aprendizagem significativa e que, assim, transforme as pessoas e o mundo (ARENDR, 2013, p. 247).

_____. **Translingual practices and neoliberal policies:** attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces. New York: Springer, 2017.

¹³ JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

A Formação, por sua vez, mostra-se um termo “carregado de significado”, muitas vezes contraditórios, que “tem uma longa trajetória histórica no pensamento educacional”, como discorre Carvalho (2016, p. 100). Nesse sentido, um modo de conceituar a *formação*, segundo o autor, é abordá-la em sua relação com *aprendizagem*, na medida em que “qualquer processo formativo implica algum tipo de aprendizagem, mas nem toda aprendizagem pode ser considerada um processo formativo”.

Segundo o pensamento de Carvalho (2016), aprender significa, grosso modo, vir a saber algo – uma informação, um conceito, uma capacidade – de que não se tinha conhecimento. Contudo, adverte ele, é preciso refletir se “esse *algo novo* que foi aprendido transformou aquele que e o aprendeu em um *novo alguém*” (CARVALHO, 2016, p. 101, grifo no original). Nesse contexto, uma das marcas distintivas do conceito de formação é que, por meio das aprendizagens que promove, ele opera transformações na constituição da pessoa que aprendeu. “Nem tudo que aprendemos – ou vivemos – deixa em nós traços que nos formam como sujeitos” e uma experiência evidencia seu caráter formativo pelo seu potencial *afetivo*, ou seja, de nos *afetar* como pessoas que vivem no mundo junto a outras pessoas (CARVALHO, 2016, p. 101).

Diante do exposto, passo a entender que uma questão central no ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de crise é a reflexão sobre como essa aprendizagem nos afeta e por que elas nos afeta da forma que afeta; como o potencial afetivo de nossas experiências formativas em língua inglesa podem ser (re)inventados, para que o mundo possa revelar-se um lugar melhor e aberto à equidade, a partir do ensino, como processo formativo e educativo.

Nessa direção, penso que um rumo interessante seria construir caminhos na/para a educação em língua estrangeira a partir de uma Pedagogia da dignidade, como sugere Carvalho (2016). Para o autor, formar alguém não pode ser equivalente a fabricar algo. Assim sendo, um processo educativo crítico, de bases formadoras, implica a ruptura com critérios como eficácia, simplicidade e rapidez e, em contraponto, a pergunta: “não seria uma pedagogia fundada no ideal da dignidade um bom antídoto ao discurso de uma pedagogia das competências?” (CARVALHO, 2016, p. 150).

Para o citado autor, a noção de competência mostra-se um elemento recorrente e “quase sacralizado nos discursos educacionais” nas últimas décadas, impondo à educação uma visão de ordem econômica e excessivamente amparada pelas ideias de uso e consumo (CARVALHO, 2016, p. 150). O conceito de competência, bem como noções a ele vinculadas, como capacidade e habilidade, prossegue Carvalho (2016, p. 150), evidenciam-se eticamente neutros e demasiadamente ligados à ideia de que “a eficácia dos meios parece ser mais relevante que dignidade dos fins”.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, mostra-se relevante, entre outros inúmeros aspectos, questionarmos maneiras de “construir línguas, linguagens, conhecimentos e perspectivas em que prevalecem as convenções e as generalizações” (MONTE MÓR¹⁴, 2017, p. 9), as quais levam à imposição de formas monolíticas e monológicas de concepção do que seja (saber) falar o inglês hoje e de quais devam ser as razões para se falar/aprender essa língua. De modo semelhante, conforme enfatiza Monte Mór (2017, p. 10), carece ser problematizada “a forma convergente” de construção de conhecimento, que busca sempre a uniformidade, a normatização, a padronização e a homogeneização do que, na verdade, “não poderia ser generalizado ou reconhecido em seu valor universal”, como é o caso do engajamento em práticas letradas e/ou de linguagens e experiências formativas de aprendizagens em línguas estrangeiras.

Carvalho (2016, p. 141) nos explica que uma pedagogia da dignidade pauta-se por princípios ético-políticos em que a justiça e a equidade social se fazem presentes não como metas a serem alcançadas, mas como critérios que nos auxiliam quanto “à escolha de por onde caminhar”. Esses princípios não tornam, no entanto, nossos caminhos mais leves, pois não nos eximem de tomar decisões ou tampouco nos impedem de errar. Eles simplesmente tornam nossa caminhada mais fácil, ao nos levar a olhar para o *processo de construção* ou *reinvenção* dos caminhos a serem percorridos.

Ao orientar-se pela ação coletiva, em meio à pluralidade social, a pedagogia da dignidade, conforme proposta por Carvalho (2016), leva-nos, pois, a assumir a

¹⁴ MONTE MÓR, W. Prefácio: Multi, trans e plural: discutindo paradigmas. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Ampliada. Campinas: Pontes, 2017. p 9-14.

responsabilidade pela construção conjunta de espaços escolares e experiências educativas que, ao se distanciarem dos princípios do mercado e de suas necessidades técnicas, acabam por revelar a natureza imprevisível e incontrolável que marca toda e qualquer prática de caráter transformador e, portanto, formativo. “Muitas vezes é nos espaços que fogem ao controle e à previsão que se produzem as experiências mais marcantes”, lembra-nos Carvalho (2016, p. 163).

No que tange ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, esses referenciais reiteram a importância de abordagens transgressivas que, ao favorecerem o fluxo e reconhecerem a fragilidade das fronteiras, contestam a visão de língua/linguagem como um sistema fixo e autossuficiente, bem como a ideia de conhecimento como um patamar a ser alcançado. Esses outros olhares, mais ousados e menos convencionais, ajudam-nos a percorrer caminhos incertos, uma vez que os “sentidos não estão dados”, porém extremamente significativos e transformadores, na medida em que nos permite viver e aprender a língua/linguagem “na maneira em que essa se constrói, em suas diversificadas (e complexas) práticas sociais” (MONTE MÓR, 2017, p. 11).

A pedagogia da dignidade revela-se uma pedagogia que nos leva a viver o processo educativo como prática da liberdade, como já postulava Freire¹⁵ (1999). Essa liberdade, é necessário pontuar, não se assenta em uma visão racionalista de indivíduo como alguém “capaz de gerir seu próprio destino, de ter autodomínio”, em um processo formativo gerido pelo poder da razão (LIBÂNEO, 2010, p. 24). Como defende Carvalho (2016, p. 172), essa é uma liberdade política e, nessa condição,

não é uma mera extensão da noção de liberdade como escolha privada entre duas ou mais alternativas que um indivíduo faz baseado em sua vontade ou desejo. Como desígnio da vida política, a liberdade não é a escolha entre opções já dadas, e sim a capacidade humana de romper com os automatismos do passado e de criar, pela ação em concerto, novas configurações políticas e sociais. Seu exercício se dá, portanto, entre a pluralidade de iguais que marca a existência do espaço público como palco para a política (e não para a consciência de um indivíduo que delibera sozinho).

Nesse sentido, percebemos que a pedagogia proposta por Carvalho (2016) constitui-se pela dignidade da *diferença*, como discute Sacks¹⁶ (2013), de certo

¹⁵ FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

¹⁶ SACKS, R. L. J. **A dignidade da diferença**: como evitar o choque de civilizações. São Paulo: Sêfer

modo. Nessa perspectiva, nossos caminhos de liberdade e para a liberdade constituem-se em meio a premissa de que a diferença não limita, não reduz, não desmerece. Ela amplia as esferas das possibilidades humanas (SACKS, 2013) e, assim sendo, potencializa *encontros constitutivos*, transformadores, como preconiza Carvalho (2016). Nessa linha, a pedagogia da dignidade mostra-se, também, alinhada à noção de pluralidade. Arendt¹⁷ (2016) nos lembra que viver é agir em meio à paradoxal pluralidade de seres que, na qualidade de humanos, são iguais e ao mesmo tempo singularmente únicos, em suas irrepetíveis diferenças.

Podemos compreender que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, nessa perspectiva, favorecem a “prática da pluralidade linguística e cultural” e o processo de constituição do sujeito “na diversidade e na pluralidade”, como discorre Monte Mór (2017, p. 11-12). Trilhar (novos) caminhos na educação em línguas estrangeiras, nessa vertente, abarca uma incessante reinvenção de formas de viver no espaço plural e coletivo, em prol de justiça social. Justiça essa que concebe a igualdade não como um ponto de partida, mas como “uma conquista política que ultrapassa o formalismo do reconhecimento dos mesmos direitos a todos para afirmar a responsabilidade de cada um por seus atos e a responsabilidade coletiva de todos pelos rumos da sociedade” (CARVALHO, 2016, p. 173).

Diante de todo o exposto, junto-me a Biesta¹⁸ (2014) para enxergar os espaços escolares e os caminhos que levam à sua (re)construção, a partir de experiências de ensino e aprendizagens em língua inglesa, como um convite a um incessante processo de questionamento e rupturas, que se preocupa com os interesses de um espaço público, plural e comum, em eterno devir. Um processo de questionamento dessa natureza volta-se, por decorrência, à constante problematização de nossas próprias verdades, do mundo à nossa volta, daquilo que não entendemos e do que (ainda) não enxergamos ou compreendemos. Desse exercício de reflexão e dúvida, em favor de uma sociedade mais plural e justa, desdobram-se olhares renovados, práticas transgressivas e encontros singulares de aprendizagens.

Ltda, 2013.

¹⁷ ARENDT, H. **A condição humana**. 12. ed. 3. tiragem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

¹⁸ BIESTA, Gert. Making pedagogy public: for the public, of the public or in the interest of Publicness? In: BURDICK, Jake; SANDLIN, Jeniffer A.; O'MALLEY, Michael P. (Eds.). **Problematizing public pedagogy**. E-book edition. New York: Routledge, 2014.

Que em meio a essas dinâmicas, complexas, tensas e transformadoras experiências, caminhos e formas outras de viver, ler e dizer o mundo (em inglês) possam surgir, fazendo a escola *ser* escola, sempre de forma plural e única.

Correspondência:

Claudia Hilsdorf Rocha. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Departamento de Linguística Aplicada, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: claudiahrocha@gmail.com

Recebido em: 25 de setembro de 2017.

Aprovado em: 03 de outubro de 2017.