

A Ecologia De Saberes E A Escola Como Espaço De Pluralidade De Saberes E Culturas

ECOLOGY OF KNOWLEDGE AND THE SCHOOL AS SPACE FOR KNOWLEDGE AND CULTURE PLURALITY

Fernando da Silva **PARDO**¹

Resumo: Neste artigo discutiremos os conceitos de “pensamento ortopédico”, “a douda ignorância” e a “ecologia de saberes” (SOUSA SANTOS, 2010), com o objetivo de analisar quais contribuições tais teorias apresentam para a Educação, sobretudo no ensino da língua inglesa, de forma que se considere diferentes formas de construção de sentido (KRESS, 2003), (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003), (GEE, 2004) em contextos de salas de aula pluriculturais e heterogêneas. Partindo deste pressuposto, através de uma perspectiva freiriana e ecoando os princípios do Letramento Crítico, discutiremos o papel da diversidade de saberes dos educandos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como suas habilidades, contextos, culturas, linguagens, conhecimentos e leitura de mundo, aspectos estes que denotam diferentes percepções da realidade, as quais muitas vezes passam despercebidas ou são ignoradas nos livros didáticos devido às condições de (re)produção de significados e narrativas, mantendo-se, então, a ordem política existente, o que resultaria no que Biesta (2011) define como a domesticação do cidadão. Abordaremos, sobretudo, as questões relacionadas ao caráter heterogêneo, ao multiculturalismo e à pluralidade de saberes dos alunos como alternativa ao “epistemicídio” (SOUSA SANTOS, 2010) de saberes e culturas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira; Letramento Crítico; Ecologia de Saberes; Douda ignorância, Pensamento ortopédico;

Abstract: In this paper we will discuss the concepts of “Orthopedic Thinking”, “Learned Ignorance” and “Ecology of Knowledge” (SOUSA SANTOS, 2010). The objective is to analyze the contributions that such theories bring to education, especially for the teaching of English, in a way that considers different forms of meaning making (KRESS, 2003), (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003), (GEE, 2004) in contexts of multicultural and heterogeneous classrooms. From this point on, adopting a Freirian perspective and echoing the principles of Critical Literacy, we will discuss the role of knowledge diversity in which students are protagonists of the foreign language learning process, as well as their abilities, contexts, culture, language, knowledge and perspectives. These aspects show different perceptions of reality, that most of the times are unnoticeable or ignored in the books due to the conditions of (re)production of meanings and narratives which maintain the current political order. This results what Biesta (2011) defined as the domestication of citizenship. We will problematize the issues related to heterogeneity, multiculturalism and plurality of students’ knowledge as an alternative to the “epistemicide” (SOUSA SANTOS, 2010) of cultures and knowledges.

Keywords: Foreign language teaching; Critical Literacy; Ecology of Knowledge; Learned ignorance; Orthopedic thinking;

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Cubatão. Endereço eletrônico: fernando.pardo@usp.br

*História mal contada, distorcida e maquiada, retocada, ensinada como verdade.
Na escola aprendem a versão pela metade, apoiada num falso tratado de liberdade.
Quem nem de longe amenizou os danos aos seres humanos descartados por não mais
encaixados nos planos.
[...] E quem foi arrancado do seu habitat teve que suar, se virar pra se adaptar por
aqui, doutrinado pra não reagir, nunca retrucar, não pensar, não fugir.
O livro diz que os vilões eram heróis. Quem colheu e construiu, nunca teve o que
deixar pra nós [sic] além da força pra lutar, não me contentar e quando não
acreditar, sempre contestar.
Não acredite no que vê, no que lê, no que dizem por aí pra tentar te iludir (fica ligado
que eles querem te arrastar).
Vai de você querer ou não acreditar.²*

(Kamau)

Introdução

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento na área de ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Fundamental I (doravante EF-I), a qual faz parte do programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP). A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino do município de Osasco, na grande São Paulo, em um bairro de classe baixa na periferia. As pessoas normalmente têm visões diferentes do que é uma escola pública da periferia. Isto talvez porque estabeleçam conexões com a escola pública onde estudaram ou a mais próxima de sua residência, a escola pública que aparece no noticiário da TV ou ainda aquela que está presente no imaginário da maioria da população e que nem sempre condiz com a realidade. Além disso, quando estamos falando de uma escola pública localizada na periferia de uma cidade grande, a situação é ainda mais desfavorável. Existe a falta de participação da família na vida escolar do aluno devido aos mais diversos tipos de problemas, tais como abandono por parte dos pais, uso de álcool e drogas, envolvimento com o tráfico, criminalidade, falta de moradia e condições sanitárias adequadas, dentre muitos outros.

O foco central da pesquisa consiste em verificar a viabilização da aplicação dos conceitos das teorias dos Letramentos (KALANTZIS; COPE, 2000, 2008) no ensino de língua inglesa no contexto do EF-I em uma escola de periferia da rede pública, mesmo sabendo da existência de graves problemas, tais como a falta de recursos tecnológicos, escassez de material didático específico, sérias questões em relação à falta de espaços adequados para as práticas pedagógicas, excesso de alunos em sala de aula, bem como diversos outros problemas de ordem econômica e social.

² Trecho da música *Não acredite se quiser*, do álbum *Non Ducor Duco*, do rapper paulistano Kamau.

É importante ressaltar que este estudo de cunho autoetnográfico foi realizado com minhas próprias turmas do 4º e 5º anos do EF-I. Trata-se de uma abordagem teórico-prática que pretende, através das leituras teóricas, coletar dados, fazer uma análise informada das situações observadas em sala de aula, avaliar, interpretar resultados e desenvolver novas perspectivas e contribuições teóricas.

Lecionei nesta escola por cerca de dez anos até meados do ano de 2014 e desde o dia que cheguei por lá não vi acontecer nenhuma mudança substancial em sua estrutura. Lecionava para alunos dos 4ºs e 5ºs anos do EF-I, com idade entre 8 e 12 anos. As salas contavam com um número médio de 30 a 35 alunos. Muitos deles, ou ainda suas famílias, eram migrantes de outras regiões do país, sobretudo do nordeste do Brasil. As aulas de inglês aconteciam duas vezes por semana com duração de 55 minutos cada. Ao menos a metade dos alunos não sabia ler e escrever (em língua materna) de acordo com o estabelecido nos parâmetros oficiais, sendo que em uma atividade diagnóstica de produção de textos aplicada pela Secretaria de Educação do município, cerca de 53% obtiveram notas entre 0 e 4 e 61% obtiveram notas abaixo de 6, como mostram os quadros 1 e 2:

 Diagnóstico de aprendizagem de língua portuguesa 4º anos de EF								
Tabulação por acertos								
Turma	4ªA	4ªB	4ªC	4ªD	4ªE	4ªF	Total Geral	%
Critérios	nº AL 33	nº AL 37	nº AL 31	nº AL 31	nº AL 29	nº AL 34	195	100%
	Pres 29	Pres 33	Pres 31	Pres 29	Pres 29	Pres 27	178	93%
1. Adequação ao Tema	16	29	23	21	12	23	124	69%
2. Coesão	15	19	22	21	8	16	101	57%
3. Coerência	16	20	22	21	9	22	110	61%
4. Ortografia	16	19	17	13	5	19	89	50%
5. Pontuação	5	11	14	5	3	6	44	25%
Acima de 6	9	18	19	13	3	10	72	44%
Abaixo de 6	20	15	12	16	26	17	106	61%
Total	29	33	31	29	29	27	178	

Quadro 1 – Avaliação de desempenho: escrita e leitura (produção textual) – 4ºs anos. Fonte: Observatório da Educação – Secretaria de Educação do Município de Osasco, 2014.

 Diagnóstico de aprendizagem de língua portuguesa 4º anos de EF								
Tabulação por pontos								
Turma	4:A	4:B	4:C	4:D	4:E	4:F	Total Geral	%
Pontuação	nº AL 33	nº AL 37	nº AL 31	nº AL 31	nº AL 29	nº AL 34	195	100%
	Pres 29	Pres 33	Pres 31	Pres 29	Pres 29	Pres 27	178	93%
0 Pontos	6	0	7	6	9	0	28	16%
2 Pontos	6	7	3	3	9	7	35	19%
4 Pontos	8	8	2	7	8	3	36	18%
6 Pontos	7	11	12	9	1	11	51	23%
8 Pontos	2	6	4	4	1	6	23	13%
10 Pontos	0	1	3	0	1	0	5	0.28%
Transferidos	0	3	0	1	0	4	8	0.44%
Faltas	4	1	0	1	0	3	9	0.50%
Inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0%
Total	29	33	31	29	29	27	178	

Quadro 2: Avaliação de desempenho: escrita e leitura (produção textual) – 4ºs anos.
 Fonte: Observatório da Educação – Secretaria de Educação do Município de Osasco, 2014.

Em se tratando de um ambiente altamente heterogêneo, tanto em nível de aprendizagem, uma vez que dentro de uma sala de aula da mesma série existem alunos alfabetizados, semialfabetizados e não alfabetizados, quanto em relação à diversidade étnica e também geográfica, já que alguns alunos ou suas famílias são provenientes de outros estados, sobretudo do norte e nordeste do país, nota-se que as peculiaridades de cada aluno são muitas vezes desprezadas, o que nos levaria a crer que as salas de aula, apesar de serem extremamente pluriculturais e heterogêneas, seriam frequentemente tratadas irresponsavelmente como homogêneas.

Dentro desta perspectiva, as multifacetadas que envolvem os sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem são passíveis de diversas formas de problematizações, o que faz deste tema um grande gerador de temáticas a serem discutidas. Abordaremos neste artigo, sobretudo, as questões relacionadas ao caráter heterogêneo, à pluralidade cultural e à multiplicidade de linguagens dos alunos, e também quais contribuições os conceitos do “pensamento ortopédico”, da “douta ignorância” e da “ecologia de saberes” (SOUSA SANTOS, 2010), e a hibridação dos conhecimentos construídos de forma colaborativa em sala de aula (ROJO, 2012) apresentariam para a educação no contexto da escola pública. Ao falar do conceito de pluralidade, Arendt (1998) defende que esta é “a condição da ação humana porque todos nós somos o mesmo, isto é, humanos, de tal maneira que ninguém nunca é igual a nenhum outro que já viveu, vive ou viverá” (p.8)³.

³Tradução minha, assim como em todas as outras citações feitas a partir de obras em inglês no restante do artigo.

Partindo deste pressuposto, através de uma perspectiva freiriana e ecoando os princípios do Letramento Crítico, discutiremos a diversidade dos saberes dos educandos, bem como suas habilidades, contextos, culturas, linguagens, conhecimentos e leitura de mundo, aspectos estes que denotam diferentes percepções da realidade, as quais muitas vezes passam despercebidas ou são ignoradas em sala de aula devido às condições de (re)produção de significados e narrativas, o que resultaria no que Biesta (2011) define como a “domesticação do cidadão” (p.142), reproduzindo, então, a ordem política existente. Além disso, abordaremos quais as implicações de tais fatores em relação ao conceito da construção de sentidos, conforme Kress (2003), Lankshear e Knobel (2003) e Gee (2004), já que no contexto da escola pública ainda prevaleceria a percepção do professor/transmissor como detentor do saber e dos conhecimentos a serem “repetidos”. A crítica de Rancière (2010) acerca de tal concepção fica clara quando ele afirma que o professor deve ser:

[...] um professor que ensina – ou seja, aquele que é para o outro um meio de conhecimento – sem transmitir nenhum conhecimento. É, portanto, um professor que decreta a dissociação entre o domínio do mestre e seu conhecimento, o qual nos mostra que a então denominada ‘transmissão de conhecimento’ consiste de fato em duas relações entrelaçadas, as quais é importante dissociar: uma relação de desejo para desejo e uma relação de inteligência para inteligência. (RANCIÈRE, 2010, p.2)

Desta forma, o professor seria o mediador que conduz o aprendiz a perceber e desenvolver as capacidades que já possui, partindo do desejo de ambos em aprender (um com o outro) e do princípio da igualdade de saberes em detrimento à imagem do mestre como um ser superior que resgata o aluno das trevas da ignorância e o ilumina para alcançar a luz do saber. Iniciaremos definindo brevemente alguns conceitos estabelecidos por Sousa Santos (2010), tais como o “pensamento ortopédico”, a “douta ignorância” e a “ecologia de saberes” e buscaremos fazer algumas conexões entre tais conceitos e a atmosfera de ensino na escola pública.

O pensamento ortopédico

Ao falar do conceito de epistemologia, Sousa Santos (2010) defende que dentro do panorama global na atualidade, existem duas vertentes distintas divididas entre o hemisfério norte e sul, sendo o primeiro dominante e o segundo marginalizado, em que as epistemologias ocidentais ou do norte (leia-se Europa Ocidental e América do Norte) detêm a hegemonia perante o restante das nações e impõem sua visão totalitária e parcial como verdade absoluta, o que caracterizaria o que o autor chama de “pensamento ortopédico”. No entanto, uma das

grandes críticas a este tipo de pensamento é que, segundo Veyne (1988, p.118) “a verdade é que a verdade varia”, isto é, as verdades são construídas e têm validade apenas dentro de seu contexto sócio-histórico de produção e não podem ser interpretadas como narrativas universais partilhadas por diferentes grupos de diversas partes do globo. Além disso, Sousa Santos (2010) ressalta que o “pensamento ortopédico” (p.536) promove a carência de epistemologias as quais considerem a infinita diversidade do mundo e nossa incapacidade de assimilar esta complexidade.

Partindo desta premissa é possível fazer uma analogia sobre o que ocorre no contexto brasileiro, no qual podemos notar um panorama similar, ou seja, as epistemologias das regiões sul e sudeste dominantes, impondo sua hegemonia sobre as demais regiões do país, sobretudo norte e nordeste marginalizadas. Percebe-se claramente na mídia e nos meios de comunicação a supressão de sotaques, através de manuais de “boa pronúncia” por meio dos quais atores, apresentadores de TV e jornalistas das maiores emissoras de televisão do país precisam fazer cursos para a diminuição de acento e adequação de pronúncia aos padrões do sudeste tidos como aceitáveis nacionalmente. Isto promove uma verdadeira mutilação de parte de suas identidades e saberes, o que Sousa Santos (2010) define como “epistemicídio” ou “fascismo epistemológico” (p.544). Um fator agravante é que observa-se a transferência de tais epistemicídios para o contexto escolar, em que educadores muitas vezes ignoram as particularidades e saberes de alunos tidos como incapazes por conta de sua origem geográfica ou ainda outras questões como problemas de déficit de aprendizagem, o que é muito comum no Ensino Fundamental devido a diferentes fatores, dentre eles a progressão continuada adotada por alguns municípios.

Considerando o princípio da “igualdade/desigualdade” de Rancière (2010), segundo o qual ele faz uma crítica ao professor/mestre que parte do conceito da desigualdade com o objetivo de alcançar a igualdade de conhecimentos, o aluno já entra no ambiente escolar em desvantagem, visto que ele é tido como incapaz de aprender e raciocinar sozinho e necessita de alguém, neste caso o mestre, para ajudá-lo a compreender o mundo a sua volta. Deste modo, Rancière (1991) afirma que “explicar algo para alguém é antes de tudo mostrar a este alguém que ele não pode compreender sozinho” (p.6). Sendo assim, a crítica que Rancière faz ao “mito da pedagogia” nos ajuda a compreender melhor o tratamento de desigualdade conferido aos diferentes tipos de saberes ou epistemologias presentes em sala de aula, em que o autor faz uma distinção entre professor e aluno, sendo respectivamente “a mente sábia e a ignorante, a mente madura e a imatura, o capaz e a incapaz, o inteligente e o idiota” (RANCIÈRE, 1991, p.6). Nota-se no contexto da escola pública, o qual em sua quase totalidade já é composto por si só pelas minorias e os excluídos, que existe ainda a minoria das minorias, isto é, que tais alunos com déficit de aprendizagem ou provenientes de outras regiões distantes do sudeste constituem um

grupo de alunos os quais estão ainda mais à margem da sociedade que os outros. Consequentemente, estes grupos minoritários enfrentariam uma desvantagem em dobro, pois além de serem supostamente tidos como “inferiores” ao mestre, também seriam supostamente considerados “inferiores” a seus colegas de classe.

A douta ignorância e o mestre ignorante

Retomando a reflexão inicial acerca da diversidade infinita do mundo e da impossibilidade de assimilarmos tal complexidade devido à finitude de nossa capacidade de compreensão da realidade, Sousa Santos (2010) elabora o conceito da “douta ignorância”, o qual está relacionado à competência do reconhecimento das nossas limitações de saberes enquanto seres humanos aliada à consciência de que a infinitude da diversidade da experiência humana requer de nós a aceitação e a partilha da diversidade epistemológica do mundo, isto é, nas palavras do autor “o saber do não saber” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 540).

Ao trazermos este argumento para o contexto escolar e considerando a teoria da “igualdade/desigualdade” de Rancière (2010), faz-se necessária uma análise do papel do professor em assumir sua douta ignorância, ou seja, do saber-se ignorante, de modo que não despreze ou exclua o saber do outro, nesse caso o aluno, e que não tenha como ponto de partida o pressuposto da desigualdade de saberes com o objetivo de alcançar a igualdade como meta final, num processo de transmissão linear de conhecimentos. Desta forma, chegamos a uma questão crucial neste momento. Como considerar a igualdade de saberes como um ponto de partida para a construção do conhecimento na escola?

Quando fala da igualdade de saberes, Rancière não quer dizer que todos os indivíduos são iguais no sentido de possuírem o mesmo tipo de capital cultural (BOURDIEU, 1986) herdado de seus familiares ou de terem adquirido os mesmos conhecimentos ditos universais anteriormente à escola. Assim como mencionamos na introdução deste artigo, não se trata de assumir que a sala de aula seria homogênea, sem considerar a diversidade, o multiculturalismo e as particularidades de cada indivíduo. Ao pressupor o princípio da igualdade, o autor defende que se trata de não ignorar o conhecimento do outro, de afirmar que sua experiência é tão válida quanto a do professor, ou seja, de legitimar a inteligência empírica que lhe é inerente através de suas vivências e conhecimento de mundo.

Trata-se de fazê-lo buscar o desenvolvimento intelectual emancipatório, pois o conformismo a respeito do desenvolvimento cognitivo e intelectual opera de forma que “aqueles que não querem desenvolver seus poderes intelectuais mais a fundo estão satisfeitos em não

‘serem capazes’ de fazê-lo, satisfeitos com a garantia de que outros são ainda menos capazes” (RANCIÈRE, 2010, p.6). Indo mais além a respeito deste tipo de alienação podemos citar o pensamento de Veyne (1988), o qual afirma que “quando alguém não vê que não pode ver, esse alguém nem ao menos vê que não consegue enxergar” (p.119). Portanto, o princípio da douta ignorância vai totalmente de encontro a estas formas de alienação, visto que constituiria uma reflexão acerca do saber-se ignorante da diversidade de conhecimentos existentes no mundo, de sermos conscientes de nossas limitações e partilharmos a busca pelo desenvolvimento, considerando que tais conhecimentos são plurais e infinitos, e que todos nós somos iguais nas nossas diferenças.

O ensino como ecologia de saberes

Falar sobre cultura na aula de inglês sempre tem sido uma questão complexa e cheia de vieses, uma vez que envolve uma série de barreiras linguísticas e choque cultural. Além disso, outro conflito surge quando discutimos a questão da escolha de quais aspectos culturais deveriam ser abordados em sala de aula e como abordá-los. Como fazer para decidir o que é relevante e o que não é? Devemos discutir apenas aspectos culturais dos países de língua inglesa dominantes, os quais detêm a hegemonia de produção dos materiais didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira, tais como Estados Unidos e Inglaterra, sem explorar a riqueza e diversidade da cultura local?

Mckay (2009) afirma que sendo o inglês considerado uma língua internacional, o ensino de cultura não pode estar associado apenas à cultura dos países pertencentes ao *Inner Circle*, o qual Kachru (2006, p.446) define como o “tronco” da árvore da língua inglesa, ou seja, aqueles países que constituem a base tradicional da língua, composta pelo Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, Irlanda, etc. Na verdade, McKay (2009) defende que uma das funções do ensino da cultura é “fazer com que os falantes compartilhem suas ideias e culturas” (p.81), isto é, que usem a língua estrangeira para refletir não apenas sobre as outras culturas, mas também sobre a sua própria.

Gostaria de citar um exemplo que presenciei em uma de minhas turmas. Estávamos no mês de outubro e em uma das aulas discutíamos sobre a comemoração do *Halloween*. Ao falar sobre um dos símbolos da festa, o *Jack-o'-lantern*, representado por uma face esculpida em uma abóbora com uma vela acesa em seu interior, formando uma espécie de luminária, um dos alunos de origem nordestina virou-se para mim e perguntou: “Professor, o senhor sabe o que é uma cabaça?” Respondi que sim e, diante dos olhares de espanto e curiosidade dos outros alunos da

sala, ele me disse que lá no interior da Bahia onde ele morava costumavam fazer o mesmo tipo de luminária utilizando-se de uma vela e da cabaça (*fruto da cabaceira utilizado como vasilha, instrumento musical e em diversos itens de artesanato*) em vez da abóbora. Este seria um típico exemplo do que Rojo (2012) defende como a hibridação dos conhecimentos construídos de forma colaborativa, em salas de aula onde há uma multiplicidade de culturas, e vai diretamente ao encontro do conceito da ecologia de saberes, segundo o qual Sousa Santos afirma que:

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir de sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. (SOUSA SANTOS, 2010, p.543)

Assim, a ecologia de saberes estaria relacionada à diversidade e intertextualidade de saberes existentes no mundo, os quais se cruzam e se manifestam de formas diferentes, e muitas vezes semelhantes, em diversas partes do globo de acordo com as narrativas dos povos e suas perspectivas locais específicas, as quais sozinhas não conseguem dar conta de captar toda a pluralidade de conhecimentos que se apresentam no mundo, uma vez que estariam deslocados para fora de seus contextos sócio-históricos de produção, mas que ao mesmo tempo fazem referência aos saberes do outro para compreenderem a si mesmos. Tratam-se de formas peculiares de construção de sentido, as quais variam de cultura para cultura, manifestando, assim, múltiplas perspectivas.

Além disso, é preciso problematizar outras formas de se abordar o ensino da língua estrangeira de uma maneira mais crítica e que considere as multifacetadas as quais envolvem os sujeitos e o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a criação de “espaços de afinidade” (GEE, 2004) entre os alunos. Para Gee, tais espaços apresentam-se como locais onde o diálogo e a interação de culturas ocorrem através de práticas sociais, de maneira que o aprendizado deveria estar engajado com práticas sociais as quais as pessoas valorizem. Estes “espaços de afinidade” são locais onde as pessoas interagem umas com as outras e dividem experiências, práticas ou assuntos afins, isto é, elas se reúnem para compartilhar uma afinidade ou interesse para a realização de um objetivo comum, não importando sua raça, gênero, idade ou classe social.

Considerações finais

Em se tratando do conceito da ecologia de saberes como uma proposta alternativa ao epistemicídio cultural e de saberes na escola, é preciso repensar a postura do educador enquanto “transmissor” de conhecimentos e o tratamento de desigualdade conferido ao aluno, uma vez que a base para uma educação emancipatória seria partirmos do princípio da igualdade de saberes, que se manifestam no ambiente escolar, e não de uma relação imposta verticalmente de cima para baixo. Além disso, é preciso ponderar as características individuais de cada um, respeitando e promovendo a multiplicidade cultural.

No entanto, a habilidade intuitiva e o conhecimento empírico dos docentes muitas vezes transformam-se em vícios didáticos, os quais produzem aulas repetitivas e estagnadas sem levar em consideração as transformações dinâmicas e inovações tecnológicas da sociedade contemporânea, assim como a necessidade da aplicação de novas abordagens de ensino que acompanhem tais transformações. Conseqüentemente, a estagnação da inventividade dos educadores, os quais por vezes são obrigados a adotar determinadas metodologias ou se tornam escravos delas, ou ainda a questão do ensino burocrático, o qual denominamos como a busca pelo cumprimento à risca de técnicas e procedimentos pedagógicos mecanicamente, que por vezes se tornam vícios didáticos, os quais não consideram a diversidade cultural em sala de aula, impedem a busca por novas formas e ferramentas para se ensinar, as quais proporcionem o aumento da autonomia e agência de professores e alunos, favorecendo a criatividade e inventividade de ambos.

Portanto, devido às políticas educacionais vigentes no Brasil e à falta de recursos didáticos e tecnológicos apropriados, observa-se a necessidade de adequação e revisão das estratégias e práticas em sala de aula, especialmente no que se refere a contextos em extrema necessidade de suporte e subsídios como é o caso da escola pública.

Referências

- ARENDETT, Hannah. *The Human Condition. Introduction by Margaret Canovan*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- BIESTA, Gert. *The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education*. In: *Studies in Philosophy and Education*. Volume 30, Issue 2, pp 141-153. Published online: 8 January, 2011. Disponível em <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11217-011-9220-4>> Acesso em 18 de dezembro de 2014.
- BOURDIEU, P. *The forms of capital*. In J.Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, p. 241-258, 1986.
- GEE, James Paul. *Situational Language and Learning: a critique of traditional schooling*. New York and London: Routledge, 2004.
- KACHRU, Braj B. *World Englishes and Culture Wars*. In: KACHRU, Braj B.; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L. (Ed.). *The Handbook of World Englishes*. UK: Blackwell Publishing, 2006.

- KALANTZIS, Mary & COPE, Bill (ed). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social features*. London and New York: Routledge, 2000.
- _____. *New Learning: Elements of a science of education*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2008.
- KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Berkshire: Open University Press, 2005.
- MCKAY, Sandra Lee. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Translated with an introduction by Kristin Ross. Stanford, California: Stanford University Press, 1991.
- _____. *On Ignorant Schoolmasters*. In: *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. BINGHAM, Charles & BIESTA, Gert J. J. with RANCIÈRE, Jacques. London & New York: Continuum, 2010.
- ROJO, Roxane Helena R., MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal*. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de, MENESES Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VEYNE, Paul. *Did the Greeks believe in their myths? An Essay on the Constitutive Imagination*. Translated by Paula Wissing. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1988.

Chegou em: 31-05-2015

Aceito em: 18-06-2015