

2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo desenvolvo a fundamentação teórica que norteia e qualifica minha pesquisa como pesquisa em sala de aula, realizada por mim e por meus alunos, ou seja, pelos praticantes das atividades de ensino-aprendizagem que acontecem em sala de aula (*classroom practitioners*¹). Exponho, portanto, minha visão de sala de aula e da Prática Exploratória (PE), como forma de viver nela. Já que o foco de nossa investigação é a *qualidade de vida em sala de aula* em torno do uso do livro didático, pontuo também minha visão sobre o livro didático e sua contribuição para o que acontece entre alunos e professor no cotidiano escolar.

No trabalho para entender (*work for understanding*²), desenvolvido através de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE), aconteceu a integração entre o desenvolvimento lingüístico e a explicitação e negociação das crenças dos alunos a respeito da vida na sala de aula, da relação professor-alunos e do uso do livro didático.

2.1

Definição do Paradigma da Investigação

O desdobramento desse estudo ocorreu no cotidiano de um ambiente interativo (contexto de sala de aula) e trata-se de uma pesquisa em sala de aula de cunho qualitativo, interpretativo e naturalista. A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2000: 3), “é uma atividade localizada que situa o observador no mundo” a partir de uma “abordagem interpretativo-naturalística do mundo” (2000: 3). Sob o ponto de vista de Nunan (2005: 3), trata-se de um tipo de pesquisa onde o “conhecimento é relativo e há um elemento subjetivo que permeia o conhecimento e a pesquisa”. Nesse caso, os sentidos negociados de forma recíproca oriundos das interpretações dos fatos são obtidos em função dos entendimentos participativa e dialogicamente alcançados por aqueles que vivem num determinado contexto, os praticantes. E não há como medir aspectos dessa

¹ Classroom practitioners, Allwright 2003a.

² Work for understanding, Allwright 2003a.

natureza em termos de intensidade, frequência e/ou quantidade. Por isso, Denzin e Lincoln (2000: 9) afirmam que:

Pesquisadores qualitativos enfatizam a natureza da realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as restrições locais que dão forma à investigação³.

A definição do paradigma também se dá em função das interseções ontológicas e epistemológicas que o pesquisador estabelece com a visão da sala de aula como ambiente social, de negociação dos sentidos, de interação. Nesse sentido, sigo o mesmo raciocínio exposto por Holliday (1994: 11) ao explicitar a natureza social de seu questionamento, afirma que "o contexto social é a interação social dentro e em torno da sala de ensino e aprendizagem de língua que afeta e, portanto, ajuda a explicar o que realmente acontece". Isso sugere que não é suficiente examinar apenas a sala de aula para alcançar melhores entendimentos, pois os processos que nela ocorrem também são influenciados por fatores extraclasse.

A colocação de Holliday (1994) exposta acima evidencia a complexidade da realidade concebida de forma conjunta. Valores, crenças e o ângulo sob o qual interpretamos uma realidade qualquer concorrem concomitantemente para atingirmos um determinado entendimento. Essa mesma citação está em consonância com a postura do pesquisador advogada por van Lier (1988: 81): "o pesquisador deve estudar a sala de aula enquanto abrangendo um conjunto de funções e valores sob o ponto de vista do aluno, e também sob o ponto de vista das instituições sociais como um todo". Também é possível associar as palavras de Holliday às afirmações de Gadotti (2006: 14) acerca dos desafios para a era do conhecimento. Segundo este autor, "a dialética ainda é o paradigma mais consistente para analisar o fenômeno da educação". São os "paradigmas holonômicos" (Gadotti, 2006: 9) que sustentam um princípio unificador para restaurar a totalidade do sujeito por meio da valorização da iniciativa, da criatividade, do micro, da complementaridade e da convergência; mantendo todos os elementos da complexidade da vida e do real. Segundo o paradigma, o núcleo do saber não está estabelecido e sim direcionado para dentro do próprio indivíduo

³ Todas as traduções existentes nesse trabalho foram feitas pelo próprio autor.

estimando seus aspectos subjetivos, fortuitos e cotidianos. Os paradigmas clássicos por sua vez, se relacionam com categorias que subjagam a totalidade do sujeito.

2.2

A Prática Exploratória

Considerando o caráter desse trabalho, acredito que a Prática Exploratória (PE), enquanto pesquisa do praticante (*practitioner research*⁴), seja o paradigma teórico-investigativo mais apropriado ao propósito da investigação porque essa é conduzida pelos próprios protagonistas da situação sob investigação. Eles têm participação efetiva e são os mais oportunos no que diz respeito à obtenção de entendimentos acerca da realidade na qual estão inseridos. É durante os processos de ensino e aprendizagem que alunos e professores se aproximam para investigar suas próprias práticas com o intuito de atingir entendimentos sobre a vida em sala de aula. Considerando as palavras de Allwright (2006: 15),

A Prática Exploratória considera os praticantes como pessoas que tentam obter entendimentos proveitosos, e não conhecimento novo. E, em segundo lugar, a Prática Exploratória considera os aprendizes como aqueles que buscam o entendimento. É vista como um modo de promover o ensino-aprendizagem, e não a pesquisa em si.

Os princípios – distintos da idéia de técnicas ou de procedimentos a serem seguidos encontrados em outras opções de pesquisa – que norteiam a Prática Exploratória, de acordo com Allwright (2003b), podem ser dispostos na seguinte sequência:

- Princípio 1- colocar a qualidade de vida em primeiro lugar;
- Princípio 2 - trabalhar para entender a vida em sala de aula;
- Princípio 3 - envolver todos;
- Princípio 4 - trabalhar para aproximar/unir todos (*collegiality*⁵);
- Princípio 5 - trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- Princípio 6 - não permitir que o trabalho cause cansaço. Em vez disso, integrar o trabalho para entendimento nas práticas usuais de sala de aula;
- Princípio 7 - fazer do trabalho uma realização contínua e evitar financiamentos obtidos através de projetos.

⁴Practitioner research, Allwright 2006.

⁵ Collegiality, Allwright 2003a.

Na PE a investigação em si objetiva o entendimento de uma questão (*puzzle*) que excita a curiosidade daqueles que convivem em sala de aula. Solucionar problemas não faz parte do escopo da PE. Em se tratando das eventuais mudanças que podem ocorrer, todas seriam baseadas nos maiores entendimentos que podem ser atingidos. É através do entendimento que podemos obter harmonia, isto é, atingir a *qualidade de vida*. Gieve e Miller (2006: 23) entendem a *qualidade de vida em sala de aula* do seguinte modo: “é o que professores e alunos entendem ou tentam entender sobre a vida conjunta em sala de aula”. E os alunos não são caracterizados como meros fornecedores de dados ou informações ou como sujeitos de pesquisa. Cada um possui sua história de vida que lhe situa no mundo. Suas capacidades de atuar, operar e contribuir precisam ser estimadas em função do caráter social da investigação. Se todos estiverem envolvidos e colaborando, todos irão se desenvolver ao longo do trabalho sem que esse seja rotulado como tarefa cansativa ou ‘uma obra’ que precisa ser concluída dentro do prazo preestabelecido por ‘um contrato’. Trata-se de um trabalho contínuo.

Outro aspecto da PE diz respeito à generalização. Dentro dessa ótica (da PE), a generalização é aceitável se for necessidade do grupo, mas ela não é uma finalidade e/ou preocupação. Não se trata de algo a ser atingido no estudo, pois as experiências ligadas ao ensino-aprendizagem possuem caráter idiossincrásico. O professor Salmani-Nodoushan (2006: 149) em seu artigo *Research in the Language Classroom: State of the Art* diz que “o comportamento em sala de aula é tão variado que jamais poderia ser simplesmente reduzido a algumas categorias” (Dunkin e Biddle, 1974 apud. Salmani-Nodoushan). As reações que podem ser desencadeadas durante o processo são inúmeras e incertas justamente por conta da complexidade inerente às experiências humanas. Conseqüentemente, os entendimentos produzidos dizem respeito a uma única realidade e são encarados como uma conquista significativa para os participantes. Nas palavras de Allwright e Hanks (2009: 148): “... trabalhar para atingir entendimentos representativos em vez de generalizações de alto nível”. “O ponto principal não é a finalização da pesquisa, mas ensinar de modo que favoreça o desenvolvimento do entendimento entre os participantes” (ibid: 154). Segundo van Lier (1988: 3), colocar a

capacidade de generalização como um dos principais objetivos da pesquisa em sala de aula pode “comprometer a profundidade de análise”, porque a sala de aula é um contexto único, específico. Logo, “eu interpreto e, por isso, ofereço um entendimento [contextualmente especificado]” (Edge e Richards, 1998: 350).

2.2.1

Agentes da Investigação

Visando a ‘qualidade de vida’ por meio dos entendimentos, professores e alunos se unem para atingir seus objetivos pedagógicos e investigativos. O *trabalho para entendimento* é desenvolvido integrando-se às atividades pedagógicas habituais realizadas em sala de aula. Esse fato parece ser produtivo e gratificante, pois não compromete as aulas (não é uma intervenção) e contribui para o ensino-aprendizagem. Existe a possibilidade de elaboração, adaptação ou desenvolvimento de outras atividades direcionadas à pesquisa que sejam incorporadas à vida em sala de aula. São as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs). E é preciso deixar bem claro que avaliações e/ou interpretações apresentadas por fontes externas acerca da realidade local podem formar entendimentos insatisfatórios e incapazes de entrar em harmonia com essa realidade.

Prática Exploratória é uma forma de pesquisa do praticante que oferece oportunidades para professores e aprendizes (alunos) trabalharem para seus próprios entendimentos acerca de suas vidas em sala de aula. Unindo professores, alunos e práticas pedagógicas com uma atitude investigativa desenvolvida de forma amistosa (*collegially*), a Prática Exploratória intensifica o potencial de agentividade daqueles que vivem o cotidiano da sala de aula apontando-os como os agentes principais intrinsecamente propensos a buscar entendimentos profundos sobre o que acontece em sala (Gieve e Miller, 2006: 21).

...um dos papéis mais produtivos para os pesquisadores pode ser o de criar oportunidades para os participantes expressarem reflexivamente suas experiências interpessoais e, desse modo, contribuir para obter maiores entendimentos (ibid., 2006: 39).

A forma como entendo a sala de aula entra em conformidade com os princípios que orientam a PE. Entre os benefícios que gostaria de destacar encontra-se a possibilidade de integrar as atividades pedagógicas aos propósitos

da pesquisa exploratória, seja por adaptação ou criação de outras opções de atividades.

Alunos e professores convivem diariamente. Logo, acredito que possam se tornar os verdadeiros investigadores em função do período que passam juntos e das especificidades da sala de aula. O tempo que passam juntos pode perfeitamente ser empregado para questionar algum tópico que os intriga. São eles, os participantes, os mais aptos a produzir entendimentos a respeito da vida conjunta no contexto de sala de aula.

Acredito que o professor e seus alunos sejam os mais indicados a desenvolver uma pesquisa em sala de aula (sobretudo na sala em que eles convivem) porque, (eles como alunos), estão integrados a um universo que se desenvolve diariamente, fazem parte dele. A partir dos objetivos traçados, o professor poderá obter informações representativas que, conseqüentemente, poderão auxiliá-lo em sua prática pedagógica.

Um pesquisador externo também pode contribuir de algum modo, mas a pesquisa de cunho naturalístico desenvolvida pelo próprio professor da turma em questão é mais suscetível de proporcionar melhores entendimentos e conscientização dos papéis dos participantes para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados obtidos em sala podem ter muito em comum com outros tipos de dados, mas também têm seus conjuntos de características peculiares. Isso influenciará a pesquisa no que diz respeito à questão investigada e como a investigação é feita (van Lier, 1988: 9).

Na medida do possível, espero que outros profissionais de sala de aula possam se beneficiar das idéias expostas nessas linhas ou simplesmente se sintam sensibilizados de uma forma ou de outra a ponto de terem um *insight* que possa desencadear estudos que priorizem a *qualidade de vida em sala de aula*.

2.3

Sala de aula

Acredito que na sala de aula, como van Lier (1988: 15) coloca, “ocorre interação entre o professor, os alunos e os materiais (ou qualquer tipo de conteúdo)”. Ou seja, trata-se de um espaço de constante interação onde alunos interagem entre si, com os recursos didáticos e com o professor. Esse último, por sua vez, também interage com seus alunos e materiais didáticos para criar *oportunidades de aprendizagem (learning opportunities)*⁶. Na visão de Allwright e Bailey (2004: 23), ‘oportunidades de aprendizagem’ são:

oportunidades oferecidas durante o andamento de uma aula. E cada uma delas pode ser associada ao grau de receptividade correspondente ao ambiente em sala de aula que a acompanha.

Não se trata de um ambiente estático, pois a “vida não significa mera existência passiva e sim um modo de proceder e agir, - o ambiente ou o meio significa aquilo que influi nessa atividade como condição para que se realize ou se iniba” (Dewey, 1979:12).

Rego (1995: 71) ao discorrer sobre as idéias de Vygotsky afirma que “... o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. Eu e os alunos, todos trazemos conosco impressões de experiências prévias relacionadas à vida em sala de aula, à aprendizagem e ao ensino. “A sala de aula é apenas um segmento do mundo social do aluno” (van Lier, 1988: 81). É um “ambiente contextualmente definido” (ibid: 1). Apresentando visão semelhante, Allwright e Bailey (2004: 1) afirmam que a sala “pode ser considerada e estudada como uma entidade cultural”.

Os entendimentos de Allwright e Bailey, Rego e van Lier entram em harmonia com as idéias da teoria sócio-cultural (Vygotsky, 1978 apud Smolka e Goes, 1995), que se associam a maneira de pensar de Moita Lopes (2006: 96) sobre a educação: “um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”.

⁶ Learning opportunities, Allwright e Bailey 2004.

Fortalecendo ainda mais o argumento de Allwright, vale mencionar Stubbs (1992:111), que por sua vez, cita a visão de Walker e Adelman (1975) de que “a sala de aula é um cenário social complexo e intenso”, e que seus significados não são tão simples quanto parecem. Dewey (1979: 6), por sua vez, diz que “toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa”. Na obra deste autor o meio ou cenário é exposto do seguinte modo: “o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade característica de um ser vivo” (ibid: 12).

Em meio à interação que ocorre em sala, vários aspectos que dizem respeito única e exclusivamente a cada participante – tais aspectos nem sempre são mensuráveis ou passíveis de observação –, ou melhor, diversas peculiaridades parecem concorrer para que as *oportunidades de aprendizagem* criadas ao longo do processo possam realmente produzir conhecimento. Nas palavras de Delamont e Hamilton (1977: 3): “nenhuma técnica ou teoria consegue apreender a complexidade da vida em sala de aula”. Essas oportunidades podem ser associadas à sequência de múltiplas e sucessivas reações ou respostas que alimentam e, por que não dizer, constituem a interação. A heterogeneidade constitutiva da vida social de cada participante envolvido é de suma importância para o ato interativo em si dentro de uma sala de aula.

O professor é geralmente visto como a figura encarregada de “dar as cartas” numa sala de aula. É o “agente exclusivo de informação e formação dos alunos” (Rego, 1995: 115). Trata-se de uma visão de caráter conservador em que o professor já possui o conhecimento do assunto a ser abordado, sabe como transmiti-lo e é o mais indicado a criar situações para que, no decorrer do ato interativo, a aprendizagem aconteça. A interação, no entanto, não precisa ser monológica. Ao agir dessa maneira o professor simplesmente passa a ignorar ou até mesmo violar os direitos de outros participantes – que são a maioria, por sinal – que também têm suas contribuições a fazer. Moita Lopes (2006: 96) já argumentara que “interação implica ação conjunta (grifo meu) para desenvolvimento de conhecimento comum”. O professor precisa agir como articulador dos conhecimentos enquanto os alunos devem se sentir como participantes do dinâmico processo de construção do conhecimento, pois suas

contribuições incidem diretamente na intensidade e direcionamento da interação. Salmani-Nodoushan (2006: 150) também entende as aulas como

eventos socialmente construídos onde o professor não é mais visto como o ‘sabe-tudo’ e a única fonte de conhecimento disponível. A atividade em sala de aula é vista como empenho coletivo para a produção de oportunidades de aprendizagem.

Logo, a monologicidade parece descaracterizar o processo interativo. Porém, quando todos colaboram; quando há dialogicidade e não monologicidade, as contribuições apresentadas incidem diretamente no êxito da interação numa sala de aula direcionada à aprendizagem. Ao discutir as idéias de Vygotsky, Freitas (2006: 101) faz a seguinte colocação:

A criança vai se desenvolvendo à medida que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade. Assim, o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel.

Essa *unidade indissolúvel* pode ser constituída através da parceria que se estabelece entre os participantes do processo interativo durante as negociações de significado. Sob o ponto de vista sócio-histórico, as interações sociais indicam que o homem está continuamente se desenvolvendo e se transformando. Em virtude dessas constantes trocas, acaba construindo novas idéias e conceitos sobre o mundo e situações que vivencia. Desenvolvimento e transformação ocorrem em função da contribuição do *outro*, pois de acordo com a perspectiva sócio-histórica, “o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes” (Rego, 1995: 109). São essas relações interpessoais que permitem a formação do *conhecimento interpsicológico* por meio do contato com pessoas mais experientes. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele agir é uma construção social que está ligada às relações que o homem cria com o meio. E o mundo, só pode ser conhecido como objeto de representação que dele se faz. E esse mundo só pode ser um mundo para o sujeito que o internaliza (*conhecimento intrapsicológico*), depois que ele foi um mundo para os outros, ou seja, o conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural.

2.4

O Livro Didático

Em se tratando do livro didático de língua estrangeira, não imagino que seja possível a existência ou elaboração de um livro que possa encerrar todos os anseios e idealizações dos professores e alunos. Qualquer que seja o livro, sempre haverá um aspecto ou outro que não irá atender nossas avaliações subjetivas, nossas idealizações. Coracini (1999b: 18) destaca o fato de que a maioria dos artigos sobre livro didático publicados em revistas e periódicos focaliza “ora a inadequação, ora a pertinência”. Creio que discordâncias são naturais e podem perfeitamente ser diagnosticadas de acordo com os recursos de cada professor.

A Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC considera os livros didáticos como “instrumentos auxiliares importantes da atividade docente e até mesmo o principal referencial do trabalho docente em sala de aula” (Souza, 1999b: 58). Posturas semelhantes também demonstram Coracini (1999a, 1999c, 1999d), Souza (1999a, 1999c) e Carmagnani (1999). Os instrumentos ou recursos auxiliares com os quais os alunos interagem, dependendo do nível de identificação que cada aluno estabelece com o respectivo instrumento, podem conduzi-los ao conhecimento.

Existem diversos itens ou materiais que quando adotados por professores numa determinada aula tornam-se recursos capazes de auxiliar na criação de *oportunidades de aprendizagem* em sala de aula. Assim como DVDs, computadores, revistas, jornais, quadros e a criatividade dos educadores, etc., há também o livro didático. Segundo levantamento feito por Coracini (1999: 23) é possível salientar duas posturas com relação ao livro didático em sala de aula: “o seu uso constante e fiel, ou não adotar o livro”.

A existência de um ou outro item dependerá da realidade administrativa e financeira de cada instituição de ensino. Em função disso, entre os diversos itens relacionados, há recursos que passam a ser considerados necessários ou essenciais por exercerem maior influência na aprendizagem. Para produzir, difundir e apropriar-se de conhecimentos que geralmente são responsabilidade da escola, os alunos precisam ter um ponto de referência que esteja bem próximo e que seja de fácil acesso. O livro didático, que também faz parte do processo interativo, pode vir a representar essa referência ou fonte mais próxima e imediata ao alcance dos

alunos. Ele pode fazer parte da lista de itens essenciais, pois através da interação aluno-livro, entre outras coisas, alteração e produção de significados são realizadas. Eles podem também ficar afetivamente envolvidos a partir de determinada atividade ou ter uma experiência de ordem estética. Creio que o progresso ou desenvolvimento do conhecimento avança a partir da intensidade da interação entre o conhecimento que os alunos já possuem acerca do mundo e o saber que o livro didático pode encerrar. Tê-lo como fonte de consulta e/ou referencial primário, tanto dentro quanto fora da sala de aula, pode abrir margem para o surgimento de um modo de ser e estar propício ao ensino-aprendizagem.

É claro que o livro não é o único recurso disponível e nem mesmo o único instrumento de aprendizagem que será utilizado pelos participantes no processo de ensino-aprendizagem. Porém, dependendo da realidade de cada escola, ou seja, da conjuntura educacional, o livro pode tornar-se a base elementar para a qualidade da aprendizagem que procede das atividades que são realizadas em sala de aula. Situações onde a escola dispõe somente dos livros e o diálogo que essa estabelece com os órgãos superiores visando à aquisição de recursos não é motivador, pode ser um exemplo. Além disso, é preciso estar atento para que não esqueçamos que existem algumas tendências que, de uma forma ou de outra, se fazem presentes nos livros. Condicionamento de estratégias de ensino (como ensinar) e determinação de conteúdos (o que ensinar) são dois exemplos. Lajolo (1996: 7) faz a seguinte colocação a respeito da relação entre professor e livro didático:

A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira. Um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados.

A escola precisa desenvolver a capacidade de interagir com os distintos tipos de linguagem que estão presentes na sociedade. A sala de aula precisa oferecer aos alunos oportunidades reais de aprendizagem por meio da criação do verdadeiro diálogo de linguagens. Uma vez que essas existem de fato na sociedade, precisam ser transportadas e representadas de alguma forma em sala de aula. E o livro didático aparece como uma bela opção para acolher essas

linguagens. A existência (registro escrito) de distintas linguagens ao alcance das mãos pode favorecer e auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos assim como dar-lhes a conhecer aspectos de ordem cultural que se manifestam através e na linguagem.

Simultaneamente, a existência de um bom livro em sala de aula não representa uma espécie de garantia de que as *oportunidades de aprendizagem* irão surgir constantemente e que o processo de ensino-aprendizagem irá fluir naturalmente ou como fora planejado. É como Lajolo (1996: 8) diz:

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

Porém, nem tudo é tão harmonioso. Há também áspersos comentários direcionados àqueles que invocam a presença do livro. Silva (1996), professor da Unicamp, argumenta de forma bem árdua acerca daqueles que reclamam a existência do livro didático. Segundo ele o livro exerce a função de uma *insubstituível muleta*. E, além disso, no que diz respeito à formação dos docentes, Silva (ibid: 11) expõe o seguinte pensamento: “coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem”. Tal pensamento é considerado uma visão tradicional e teria como base o saudosismo dos pais; a escola em si; o conjunto de estratégias e ações relativas a desenvolvimento, apreçamento, distribuição e promoção de produtos e serviços feitos pelas editoras e, por último; as idéias, crenças e opiniões que delimitam as decisões pedagógicas de cada educador. Sob seu ponto de vista, a perda de autonomia do professor se dá em função da acentuado afeição ao livro didático que acaba restringindo ou até mesmo extinguindo o *diálogo pedagógico*. Por conta do uso alienado, a mente vai se tornando mecanizada e uma passividade em relação às atividades propostas é instaurada em detrimento à interação.

Concordo com Silva (1996) quanto à obsolescência dos livros didáticos em face às tendências oriundas das conquistas tecnológicas da Telemática. Essa ciência que manipula e utiliza a informação por meio do uso de computadores associados aos meios de telecomunicação, se encontra em constante evolução. Seu

contínuo desenvolvimento tecnológico e científico incide também no setor educacional. Os suportes de base digital (CD-Roms, hipertextos, bancos de dados, etc.) característicos dessa área admitem a difusão variada e abrangente de informações. E aqueles que participam efetivamente do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula precisam, na medida do possível, se adequar a essas novidades segundo a realidade de cada escola.

Na visão de Silva (1996: 13),

tais tendências afetam a organização escolar e, mais especificamente, a estruturação do processo de ensino-aprendizagem, impondo uma ampliação das fontes e referências do conhecimento junto a docentes e discentes. Ampliação essa que está muito além das possibilidades de qualquer livro didático ou até mesmo de um conjunto deles.

Quero chamar atenção para o fato de que na realidade da qual faço parte, entre os instrumentos que poderiam interagir com os alunos com maior frequência sob minha orientação e de forma mais eficiente, o livro didático surge como a opção mais viável e com maior potencial de ser realmente conquistada. Não o vejo como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte única de referência” (Souza, 1999a: 27). Acredito que, uma vez que os alunos estiverem fora da sala de aula, os livros – que ajudam a orientar, a instruir e a informar – possam vir a ser a fonte de pesquisa imediata e auxiliadora mais representativa na retomada ou resgate de informações expostas anteriormente em sala de aula por meio do discurso pedagógico.

2.5

Crenças

Dado o caráter e objetivo desse estudo, faz-se necessário uma sucinta nota acerca da noção de crenças. Breen (1985) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (Breen, 1985: 136 apud. Barcelos, 2004: 125). Portanto, para obter melhores entendimentos acerca das crenças subjacentes na produção dos alunos via Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório durante as aulas, preciso oferecer algumas elucidações em respeito às idiossincrasias.

Barcelos (2004) afirma, em sua análise diacrônica, que não há uma definição concludente de crenças na Linguística Aplicada. Entre as conceituações do termo relacionadas por ela, a que mais se aproxima do propósito desse trabalho é:

as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (2004: 132).

Vistas dessa maneira, as crenças – “um dos componentes da competência implícita” (Almeida Filho, 1993: 20 apud Garbuió, 2006: 88) – estão diretamente relacionadas à vida empírica. Embora possuam caráter subjetivo, são concebidas socialmente e situadas contextualmente; “incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (Barcelos, 2006: 19). Ou seja, as crenças são dinamicamente constituídas ao longo do tempo por intermédio dos diversos processos interativos e associam-se aos interesses, valores, estratégias, conhecimentos e estilos de aprendizagem, por exemplo, que orientam os alunos quando fazem suas opções e escolhas.

Em se tratando da internalização de aspectos culturais,

é antecedida e orientada por elementos motivacionais, afetivos, que elegem e priorizam objetivos e conteúdos culturais, atribuindo-lhes um significado próprio no interior de um universo amplo de possibilidades. Por outro lado, a cultura à qual o indivíduo está ligado, e na qual ele se constitui, orienta suas expectativas e comportamentos em certa direção, sem com isto impor-lhe, necessariamente, um padrão definido de crenças, valores e comportamentos. Em função de aspectos motivacionais próprios, o indivíduo pode se opor de forma mais ou menos intensa às orientações apontadas pelas sugestões sociais, dando origem à singularidade de sua constituição subjetiva e, em consequência, permitindo-lhe introduzir novos aspectos na cultura coletiva (Martins e Branco, 2001: 172).

Aspectos de caráter cognitivo como atenção, memória, percepção, raciocínio e outros, também influenciam nos processos de formação das crenças em função da relação que mantêm com a informação que é apreendida no decorrer do tempo por meio das diversas experiências. Nas palavras de Richards & Lockhart (1994: 52).

Os alunos, também, trazem para o aprendizado suas próprias crenças, seus objetivos, suas atitudes, e decisões, que por sua vez influenciam como eles abordam sua aprendizagem.

Tomando como base essas colocações pretendo reconhecer as crenças dos alunos em relação ao questionamento proposto envolvendo o livro didático, em relação a eles enquanto alunos e em relação a mim enquanto professor. Isto é, a circunstância em si. Nossos sistemas de crenças exercem influência direta nos processos e tomadas de decisões que ocorrem em sala de aula. Assim como estão integrados a minha evolução e desenvolvimento enquanto professor, fazem parte também da formação dos alunos como seres capazes de se posicionar criticamente em determinadas circunstâncias. Ou seja, as atitudes e as opiniões emitidas num contexto específico em determinado momento de nossas vidas são orientadas por nossas íntimas convicções sócio-historicamente motivadas. Assim sendo, “as crenças são consideradas como uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula” (Araújo, 2006: 190).

É necessário ter em primeiro plano os diversos fatores que contribuem na formação desses sistemas para que uma melhor compreensão acerca dos posicionamentos dos alunos possa ser atingida. Ou seja, as crenças servem de base para o trabalho que visa obter melhores entendimentos da vida em sala de aula a partir da produção dos alunos. O intuito desse trabalho não é discutir a origem, grau de prestígio ou adesão e predomínio de umas sobre outras. A intenção é de melhor compreender as grandes forças que agem em meio às interações relacionadas à busca de entendimentos. A constatação das crenças tem grande relevância, pois pode auxiliar na elucidação das opiniões registradas pelos alunos nas atividades do *trabalho-para-entender*.

Embora as crenças sejam um conceito cognitivo e carregado de subjetividade, suas raízes remontam aos diversos tipos de experiências vivenciadas em sociedade. Uma vez que o comportamento desencadeado em determinadas situações, como a sala de aula por exemplo, pode refletir crenças que o sustenta, a constatação dessas pode favorecer o entendimento dos posicionamentos apresentados em relação à atual conjuntura relativa ao livro didático de inglês.