

# Aspectos Cognitivos no Planejamento e na Interação: Foco na Prática Pedagógica dos Professores de Línguas Estrangeiras

## Cognitive Aspects in Planning and Interaction: Focus on Foreign Language Teachers Practice

Samantha Gonçalves Mancini Ramos\*

\* Universidade Estadual de Londrina (UEL).

### Resumo

Este artigo insere-se na área de pesquisas sobre o pensamento do professor e tem por objetivo descrever estudos que analisam os fatores que influenciam na tomada de decisões de professores de línguas estrangeiras em dois momentos distintos: no planejamento das aulas e na interação com os alunos. Os suportes teóricos deste artigo são formados a partir do enfoque cognitivo do ato de ensinar, dos estudos sobre planejamento e dos estudos sobre interação nas salas de aula de língua estrangeira.

**Palavras-chaves:** Pensamento do Professor. Cognitivismo. Planejamento. Interação.

### Abstract

*This article presents a study set in teacher thinking research and aims at describing studies which analyze the factors that influence teachers' decision-making in two distinct moments: while planning their classes and while interacting with students. The theoretical background consists of cognitive aspects of teaching, studies about planning and studies about interaction in foreign language classrooms.*

**Key-words:** Teacher Thinking. Cognitivism. Planning. Interaction.

## 1 Introdução

Este artigo tem por objetivo retomar trabalhos que se referem aos estudos sobre a cognição de professores de línguas estrangeiras, mais especificamente aqueles que focam nas decisões tomadas no planejamento das aulas e no momento de interação com os alunos.

Esta temática vem ao encontro da preocupação de melhor compreender a formação inicial e continuada de professores, contribuindo para este processo e para o trabalho daqueles que dele participam: professores formadores, professores em pré-serviço, professores em serviço, pesquisadores, diretores, supervisores, entre outros.

## 2 Estudos sobre a Cognição de Professores

O termo cognição é utilizado para descrever o ato ou processo de conhecer envolvendo atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.

Os estudos cognitivos buscam compreender o processo mental que hipoteticamente está por trás do comportamento e aceitam a existência de estados mentais internos como: o desejo; as motivações (consubstanciação do desejo, consciente ou inconsciente, na conduta dos indivíduos) e as crenças (sistema de suposições desejadas, consciente ou inconscientemente, individual ou coletivamente).

Freeman e Johnson (1998) nos oferecem panorama histórico das pesquisas cognitivas sobre o ato de ensinar. Segundo os autores, em meados da década de 70, um

novo corpo de pesquisas começou a emergir focando na descrição dos pensamentos dos professores, seus julgamentos e suas decisões como processos cognitivos que moldavam seu comportamento. Os professores começaram a ser conceituados como seres pensantes que tomavam decisões racionais sobre o que fazer em sala de aula. Passou-se a entender que estas decisões eram baseadas em informação contextuais assim como princípios próprios de ensino e aprendizagem.

Neste momento, os pesquisadores mudaram seu foco de atenção e passaram a perguntar aos professores porque estes faziam o que faziam ao invés de apenas observar o que ocorria em sala de aula. As pesquisas começaram a revelar modelos conceituais do pensamento dos professores que poderiam ser utilizados para a formação de professores novatos ao perceber, analisar e transformar suas percepções dos eventos em sala de aula de forma similar a dos professores eficientes (FREEMAN; JOHNSON, 1998).

No final da década de 70, esta área de pesquisa se tornou conhecida como Estudos Cognitivos e começou-se a explorar os processos de pensamento reais nos quais os professores se engajavam quando planejavam e regiam suas aulas. Entretanto, os pesquisadores começaram a descobrir que o ato de ensinar não podia ser caracterizado simplesmente por comportamentos ligados aos pensamentos tidos antes e durante a atividade, mas que o processo de ensinar incluía um contexto mental mais amplo e mais complexo.

Já na década 80, uma visão emergente do ensino focava nas maneiras complexas nas quais os professores

pensavam sobre seu trabalho como sendo moldado por suas experiências anteriores como alunos, seu conhecimento prático pessoal, seus valores e suas crenças.

Freeman e Johson (1998) também se remetem à década de 90 e apontam que a noção de contexto de trabalho passa a ser reconhecida como central para moldar as concepções dos professores sobre sua profissão. A pesquisa passa a considerar que o que os professores pensam sobre seu trabalho é construído socialmente, fora das experiências em sala de aula. De fato, as pesquisas revelam que a forma como os professores realmente usam seu conhecimento em sala é altamente interpretativo, socialmente negociado e continuamente re-estruturado dentro da sala de aula e nas escolas onde trabalham.

Os estudos cognitivos oferecem contribuições ao processo de formação de professores. Segundo Calderhead (1987), o ato de ensinar é um processo complexo que pode ser conceituado de diferentes maneiras, a partir de modelos alternativos, metáforas e analogias. Um dos contextos no qual o ato de ensinar é pesquisado é aquele que se refere a ensinar como uma atividade de reflexão sobre a prática. Nesta visão, o trabalho do professor é mencionado como uma atividade profissional comparada a outras áreas tais como medicina, advocacia, arquitetura, entre outras. O professor (assim como outros profissionais) possuiria um corpo de conhecimento especializado, adquirido através de treinamento ou experiência, e se apoiaria neste conhecimento durante seu trabalho diário. Conceituar e pesquisar o ato de ensinar como um trabalho profissional nos guiaria, portanto, na exploração deste pensamento e conhecimento do professor, na descoberta daquilo que influencia a sua formação e no entendimento de como esta formação é aplicada para análise de situações de ensino.

Os estudos cognitivos revelam a natureza complexa e contextualizada do ato de ensinar. Professores usam seus conhecimentos especializados para analisar e interpretar as situações de ensino, fazendo julgamentos, tomando decisões e formulando um plano de ação que beneficie o aprendizado de seus alunos. Entretanto, os professores ainda têm que lidar com eventos inesperados, distrações e interrupções que ameaçam o curso natural da aula. A natureza destes estudos é esclarecida por Shavelson (1973, p. 18) na seguinte frase:

Qualquer ato de ensinar é o resultado de uma decisão, consciente ou inconsciente, que o professor toma após um processo cognitivo complexo de avaliação de informação. Esta constatação leva a hipótese de que a habilidade básica de ensinar é saber tomar decisões.

Freeman (1996) afirma que, quando a ação do professor é vista da perspectiva cognitiva, combinando pensamento e ação, a visão do pesquisador é redirecionada de maneira importante. Nesta perspectiva, o ato de ensinar pode incluir as dimensões cognitivas e afetivas cruciais que acompanham e, na verdade, moldam os comportamentos e as ações que professores e alunos desenvolvem em sala de aula. Para entender como os

professores lidam com as complexidades de seu trabalho, os pesquisadores devem assumir uma visão que considere não apenas o que os professores estão fazendo, mas também o que eles estão pensando sobre o que estão fazendo. Isto significa olhar para a prática de ensino a partir de uma perspectiva diferente.

Estudos sobre o pensamento do professor unem um corpo de pesquisas que, apesar de partir de diferentes conhecimentos prévios e focalizar diversos temas educacionais, têm em comum a preocupação com as maneiras pela qual o conhecimento é ativamente adquirido e usado por professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e sua aplicação.

Segundo Sadalla (1998, p. 29):

A prática de sala de aula não é simplesmente colocar em ação as instruções pensadas por outras pessoas. O professor atua segundo sua sensibilidade e sua crença, sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão sobre suas ações nas práticas cotidianas de classe.

De acordo com Calderhead (1987), deve haver uma mudança de foco dos cursos de formação de professores. Ele afirma que tais processos de formação normalmente se preocupam pouco com os conceitos prévios sobre ensino e a base de conhecimento que estes professores apresentam. Segundo ele, a menos que estes processos de formação sejam desenvolvidos para desafiar os pensamentos dos professores sobre a prática de ensinar, encorajando-os a analisar e a avaliar seus pensamentos, as práticas já existentes podem ser perpetuadas e os professores podem continuar a sair relativamente "ílesos" dos processos de treinamento dos quais participam.

Da mesma forma, Nunan (1996) aponta implicações dos estudos cognitivos para o processo de formação de professores de línguas estrangeiras. Ele sugere um movimento que se distancie da perspectiva de treinamento (caracterizada por abordagens que concebem a preparação profissional como familiarização dos alunos/mestres com técnicas e habilidades para serem aplicadas em sala de aula) e se aproxime da perspectiva de educação de professores.

Além disto, ele aponta a necessidade de que os alunos/mestres adotem uma orientação de pesquisa em suas próprias salas de aula e sobre suas próprias práticas; dando mais ênfase às abordagens de ensino que sejam orientadas para o questionamento e a descoberta. Aos professores formadores caberia manter o foco nas experiências que requerem que o aluno/mestre gere teorias e hipóteses e que reflita criticamente sobre sua prática, e dar ênfase às situações onde ocorra exposição de procedimentos que envolvam o professor na coleta e análise de dados sobre o ato de ensinar.

Richards (1998) também menciona as implicações dos estudos do pensamento do professor para o processo de formação. Dentre estas implicações, o autor destaca primeiramente a importância de expor os professores novatos ao pensamento de professores mais experientes com o intuito de desenvolver as habilidades pedagógicas que os novatos precisam quando estão começando a

ensinar. A exposição a tais relatos poderia esclarecer as “rotinas” e a estratégia de professores experientes, tornando as dificuldades dos professores novatos mais fáceis de serem resolvidas. O uso de estudos de caso em processos de formação de professores também é recomendado pelo autor, que acredita que estes estudos possam constituir um rico material que ajudará professores novatos a desenvolver a capacidade de analisar situações, explorar como professores experientes trabalhando em diferentes contextos conseguem alcançar seus objetivos na aula, e aprimorar suas estratégias de ensino.

Richards (1998) também menciona a necessidade de se incluir em processos de formação de professores objetivos relacionados com o domínio cognitivo e interpretativo do ato de ensinar. A partir desta perspectiva, as experiências de estágio seriam uma verdadeira oportunidade de vivenciar múltiplas situações de ensino em seu contexto real, capacitando os professores/aprendizes a desenvolver seu conhecimento esquemático de ensinar, assim como apreciar o efeito do contexto escolar no que anteriormente se tratava de teoria. Os estudos cognitivos, como instrumento para aprimorar o processo de formação de professores, se concentram no entendimento de como os professores ensinam e como professores novatos desenvolvem sua prática de ensino.

Bailey (1996) também faz considerações sobre os estudos cognitivos. Segundo ela, os princípios articulados em seu estudo podem servir como tópico de discussão para professores em fase pré-serviço, que podem discutir os aspectos relevantes para tomada de decisões interativas das aulas observadas, assim como examinar gravações ou transcrições de aulas de outros professores. Professores iniciantes podem refletir sobre suas próprias aulas (talvez com o *feedback* do colega ou através do hábito de escrever diários) e descobrir suas próprias estratégias e práticas e decidir que ações têm obtido sucesso. O autor conclui sugerindo aos professores que, como profissionais estes devem descobrir e entender suas práticas, para depois aumentar seu profissionalismo, compartilhando suas percepções e entendimentos. O potencial do enfoque cognitivo no processo de formação pode ser resumido na seguinte afirmação:

O ato de ensinar é entendido apenas através dos professores, ele não tem existência independente. A formação de professores está menos preocupada em transmissão de modelos de prática efetiva e mais interessada em propiciar experiências que facilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e inter-pretativas, que são usadas de forma singular pelo professor. (RICHARDS, 1998, p 81).

### 3 O Planejamento sob o Ponto de Vista Cognitivo

A partir da conceituação do ensino com base no pensamento do professor, o processo de formação se volta para o entendimento de como profissionais tomam decisões ao planejar suas aulas e interagirem com os alunos.

O planejamento é um dos tópicos centrais da pesquisa sobre o pensamento do professor por causa do papel central que ele ocupa na ligação entre currículo e a instrução e porque este é um aspecto relativamente acessível da vida mental do professor. O planejamento dos professores é desafiante para estudo porque é, ao mesmo tempo, um processo psicológico e uma atividade prática.

Neste artigo, o termo planejamento é definido como um processo psicológico básico no qual a professor visualiza o futuro considera meios e fins e constrói um esquema para guiar sua ação futura. Portanto, as considerações feitas sobre o ato de planejar referem-se aos pensamentos e decisões do professor antes do início da aula, conhecidas como decisões pré-ativas (antes do momento da aula).

Clark e Peterson (1996) resenharam estudos sobre o planejamento de professor de diversas áreas de atuação, realizados em diferentes partes do mundo e buscando identificar:

- a) quais seriam os tipos e as funções do planejamento;
- b) quais seriam os modelos de planejamento; e
- c) qual seria a relação entre o que foi planejado e a interação em sala de aula.

Os estudos analisados apontaram que os planejamentos podem ser classificados em: diário, semanal, anual, por aula, por unidade e por período letivo. Estes tipos não são independentes, mas se agrupam e interagem entre si. Os autores destacam que o planejamento por unidade está sempre presente em programas de formação de professores. Entretanto, a importância e a real aplicabilidade deste tipo de planejamento podem variar de acordo com o tempo de experiência do professor. Professores novatos relatam que o processo de planejar suas aulas traz recompensas imediatas, proporcionando um sentimento de confiança e de redução de incertezas, ao mesmo tempo em que professores mais experientes tendem a desconsiderar o planejamento por unidade.

A função do planejamento é a de transformar e modificar o currículo para encaixar circunstâncias únicas de situação de ensino. Desta forma, os pesquisadores destacam que o planejamento deve vir ao encontro das necessidades particulares e imediatas do professor, reduzindo incertezas e ansiedades, guiando a prática de ensino e proporcionando confiança e segurança. O planejamento também pode ser um meio de se atingir o objetivo da aula, através da coleta e a organização do material, manejo do tempo e do fluxo de atividade.

Clark e Peterson (1996) continuam suas análises concentrando-se nos estudos sobre os modelos de planejamento. Primeiramente, os autores revisam o modelo linear que consiste em especificar objetivos; a selecionar atividades que propiciem a aprendizagem; a organizar as atividades e a especificar os procedimentos de avaliação.

Por sua vez, o modelo cíclico refere-se ao ato de planejar elaborado em três estágios. O primeiro estágio é um círculo de descoberta no qual os objetivos, as

concepções, o conhecimento, a experiência e a noção de planejamento do professor, assim como o material disponível interagem e produzem um conceito inicial de planejamento que deve ser melhor explorado posteriormente. O segundo estágio do modelo cíclico refere-se a um processo de formulação e busca de solução de problemas. Neste caso, o professor participa de um processo contínuo de elaboração, avaliação e adaptação dos planos no decorrer de sua prática de ensino. O terceiro estágio envolve implementação, avaliação e rotinização do plano, os quais contribuem para o repertório de conhecimento e experiências do professor que, por sua vez, tem papel principal nas futuras deliberações de planejamento.

Finalmente, os autores se referem aos estudos que examinam como o planejamento dos professores influencia o que realmente acontece em sala de aula. Os estudos sugerem que o planejamento do professor realmente influencia as oportunidades de aprender, de ensinar o conteúdo, de definir o formato de organização dos grupos e o foco geral dos processos em sala de aula. Os estudos evidenciam o fato de que nem todos os aspectos específicos do ensino em sala de aula são previsíveis e, portanto, passíveis de planejamento. O ato de planejar delinea de modo geral o que é possível ocorrer durante o ato de ensinar e é usado para lidar com as transições de uma atividade para outra. Entretanto, assim que a interação tem início, o planejamento muda para um segundo plano e as tomadas de decisões interativas tornam-se mais importantes.

Ainda de acordo com Clark e Peterson (1996) o planejamento do professor reduz, mas não elimina a incerteza em relação à interação professor-aluno. Para compreender totalmente a operação do planejamento do professor, os pesquisadores devem estudar de que forma o planejamento influencia o professor e o comportamento do aluno e como o planejamento é transmitido, mudado, reconstruído ou abandonado no momento da interação com os alunos em sala de aula.

Na área de línguas estrangeiras, Woods (1996) examinou o modo como professores experientes de Inglês planejaram suas aulas. A análise dos dados apontou que algumas generalizações sobre o processo de planejamento se tornam evidentes quando a inter-relação entre as decisões dos professores são examinadas (não apenas observadas) e aspectos lógicos e temporais são considerados. A primeira generalização se refere à natureza de tentativas do processo de tomada de decisões, aspecto essencial do processo, permitindo que professores gradualmente moldem e mapeiem a estrutura e conceito do curso, de tal forma a serem capazes de tirar proveito de uma nova informação assim que esta for inserida no processo. Outra generalização refere-se à importância das limitações e dos recursos no processo de tomada de decisões dos professores, assim como as inter-relações entre as decisões. Os professores criativamente moldam suas decisões (como nos procedimentos escolhidos para o planejamento) primeiramente de forma a aumentar as

limitações gradualmente (e reduzir o número ilimitado de possibilidades a qualquer momento) para depois expandir os recursos e achar as melhores possibilidades dentre estas limitações. Esta expansão e a restrição cíclica de possibilidades permitiram que o professor chegasse ao momento da interação tendo tido a oportunidade de desenvolver uma estrutura ordenada (ou desordenada) que melhor combina a informação constantemente atualizada com a interpretação dos requisitos e dos objetivos.

Uma terceira generalização refere-se à seqüência dos procedimentos no planejamento. O professor pode fazer uso de um procedimento que primeiramente considera decisões de nível superior (o conteúdo), e depois segue tomando decisões sobre estruturas de nível inferior (objetivos) e subestruturas do ensino (métodos para alcançar os objetivos, o conteúdo). Da mesma forma, o professor pode primeiramente considerar decisões de nível inferior (como o conteúdo, visto no sentido de algo a ser alcançado) e segue adiante tomando decisões sobre super estruturas nas quais as atividades se encaixam (primeiramente vistas como objetivos, depois como conteúdo e finalmente como um meio de alcançar objetivos do nível superior). Estes dois procedimentos são teóricos. No planejamento dos professores analisados no estudo, houve uma intercalação destes movimentos.

Segundo Freeman (1996) quando professores em fase de treinamento são ensinados a planejar suas aulas, geralmente aprendem noções de objetivos, formas de especificar o conteúdo que estão ensinando e a ligação do conteúdo com atividades apropriadas. Professores iniciantes são ensinados a planejar desta forma com o objetivo de organizar o que farão em suas aulas e identificar que ações levarão a cumprir seus propósitos de forma mais eficiente e efetiva. Esta forma de treinamento é baseada na suposição de que professores experientes planejam focalizando primeiramente nos objetivos e depois escolhendo as atividades, fazendo, desta forma, que as aulas sejam mais proveitosas.

Entretanto, nos estudos mencionados por ele, pesquisadores descobriram que os professores novatos não pensavam em planejamento como haviam sido instruídos nos cursos de formação. Além disto, quando eles realmente planejavam da forma como foram ensinados, as aulas não eram desenvolvidas de acordo com o planejado. Os professores tinham uma tendência em visualizar as aulas como seqüências de atividades, eles mesclavam conteúdo com atividade e geralmente focalizam suas atenções em seus alunos. Em outras palavras, os professores novatos estavam mais voltados para planejar suas aulas como forma de aplicar atividades para um determinado grupo de alunos, ao invés de concentrar-se em objetivos específicos.

Pesquisas sobre o planejamento sugerem que professores formam uma imagem mental da aula, que é ativada pela memória como um plano para desenvolver um ensino interativo. Este estudo considera que os modelos de planejamentos apresentados nos cursos de treinamento são válidos em seu objetivo de fazer com os professores

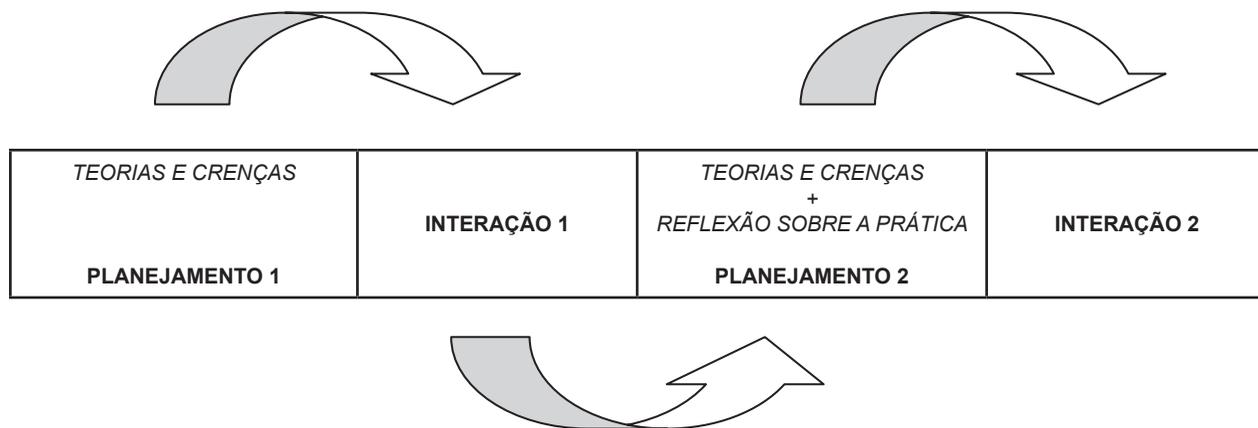
organizem suas práticas pedagógicas e seus objetivos.

Entretanto, entende-se que o professor, experiente ou novato, tem suas próprias percepções sobre o que é um planejamento e como elaborá-lo (adquiridas durante sua experiência prévia como aluno e de suas crenças sobre ensino/aprendizagem), e que estas percepções seriam os aspectos mais relevantes considerados em

sua elaboração.

Aspectos observados durante o momento da interação com os alunos também são considerados nas tomadas de decisões de planejamento.

A figura abaixo tenta ilustrar como se daria este o processo contínuo de planejamento da aula, considerando teorias e crenças pessoais e reflexão sobre a prática.



**Figura 1.** Aspectos que influenciam nas tomadas de decisões de planejamento

Após o período de planejamento vem o momento da interação, na qual, o professor interage diretamente com os alunos tomando decisões de manter o plano anteriormente traçado ou alterá-lo se necessário.

#### 4 A Interação sob o ponto de Vista Cognitivo

Estudos cognitivos do pensamento do professor que se concentram nas tomadas de decisões interativas se referem aos processos de pensamento durante o ato de ensinar. Pesquisas nesta área têm tentado identificar sobre o que os professores de diferentes áreas de atuação pensam e que tipos de decisões eles tomam quando interagem com seus alunos.

Neste artigo, assim como no estudo de Bailey (1996), o termo 'tomada de decisões interativas' se refere às decisões tomadas em sala de aula, em momento real. Em outras palavras, são decisões feitas durante a interação, não necessariamente através da interação.

Shavelson e Stern (1981) introduziram o conceito de rotinas para descrever como professores lidam com cada momento do processo de ensinar. Estas rotinas estão relacionadas com os passos da aula que se tornam automáticos, tanto para o professor quanto para o aluno, como por exemplo, começar a aula com uma revisão, corrigir as tarefas no final da aula, esquematizar conceitos gramaticais no quadro, entre outras. As rotinas reduzem o acúmulo de informações a serem processadas pelo professor, fazendo com que o tempo e a seqüência das atividades, assim como o comportamento dos alunos, sejam previsíveis.

O modelo de Shavelson e Stern (1981) incorpora a idéia de rotinas como um conceito importante para explicar o comportamento interativo e a tomada de decisão de

professores, sugerindo que grande parte dos professores não utiliza um número grande de alternativas de tomada de decisões durante a aula, mas geralmente se apóiam nas rotinas já estabelecidas.

Pesquisas sobre as tomadas de decisões interativas concentram-se nas diferenças de conhecimento, pensamento e ações de professores com maior e menor tempo de experiência no ensino. Professores experientes tendem a apresentar suas rotinas bem definidas, o que permitiria maior concentração em outros aspectos do ensino. Além disto, eles apresentam maior facilidade de modificar esta rotina e agir interativamente de acordo com a situação que se apresentar em sala. Professores novatos, por outro lado, apresentam falta de repertório de rotinas. Lidar com estes processos automáticos toma grande parte do tempo da aula e fazer alterações nestas rotinas é caracterizado como um processo complexo.

Estudos das decisões tomadas por professores experientes e novatos no decorrer das aulas são relativamente escassos, em parte devido à dificuldade de se obter informações precisas sobre o que o professor pensou durante a tomada de decisão, uma vez que, o professor não pode parar a aula e relatar os motivos que o levaram a tomar cada uma de suas decisões. Os estudos existentes procuram averiguar quais são os fatores que influenciam nestas decisões e qual seria o papel do aluno e do planejamento neste processo.

Na área de ensino de Língua estrangeira, o próprio estudo de Nunan (1996) ressalta aspectos pertinentes sobre as pesquisas desenvolvidas a respeito das decisões tomadas no momento da interação. A análise dos dados coletados demonstrou que eventos particulares que ocorreram dentro da sala de aula só fariam sentido

se o observador considerasse todo o contexto do curso. Em termos gerais, para se entender os eventos ocorridos na sala de aula, os pesquisadores precisariam visualizar a prática de ensino do professor como mais do que uma aula.

Nunan (1996) afirma ainda que os dados apontaram a evidência de que tudo que foi dito e feito pelo professor no decorrer da aula, assim como todos os comentários feitos sobre a aula são influenciados pelas crenças (frequentemente implícitas) deste professor sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem e do ensino.

Com a mesma preocupação de entender a relação entre planejamento e interação, Bailey (1996) examinou a tomada de decisões de professores experientes, levantando a questão do que seria melhor para aluno: que o professor seguisse seu planejamento ou que ele se aventurasse fora dele. A pesquisadora contou com a participação de 7 professores experientes trabalhando em um programa intensivo de ensino de Inglês como segunda língua, e seus respectivos alunos.

No decorrer da análise, Bailey (1996) destacou as seguintes situações nas quais os professores observados se distanciaram dos planejamentos parcial ou completamente:

a) O professor julga que a pergunta de um aluno está relacionada com uma dificuldade do grupo. Este professor tende a desviar parcialmente do seu planejamento e esclarecer a dúvida. A natureza ampla do problema, ou talvez o interesse dos alunos pelo assunto, justificam gastar mais tempo do que o professor tinha originalmente planejado;

b) O planejamento pode ser completamente abandonado para dar lugar a um tópico abordado pelos alunos fazendo com que o ensino e aprendizagem transcendam as fronteiras temporais da lição;

c) Outra situação de desvio parcial do planejamento ocorre quando o professor decide mudar uma decisão tomada anteriormente sobre o manejo da sala por perceber que esta decisão não está surtindo o efeito esperado. Esta mudança de procedimento se dá como um meio de dar andamento à aula, em outras palavras, de manter o ritmo desejado;

d) Alguns professores desviam parcialmente do plano de aula traçado com o objetivo de acomodar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Os professores pesquisados apresentaram percepções sobre as diferentes necessidades dos alunos na tentativa de efetivar sua aprendizagem. Por exemplo, a necessidade de receber um estímulo visual, de fazer anotações das explicações, de entender a estrutura gramatical, de precisar de modelos a seguir, entre outras;

e) Promover o envolvimento dos alunos é uma das razões que levam os professores a desviar do planejamento. Isto ocorre quando o professor sente que os alunos estão engajados ou interessados em um assunto, e decide ser flexível em relação ao tempo estipulado, comprometendo assim, a porção de tempo designada a uma outra atividade do planejamento;

f) Professores impedem que os alunos mais eloquentes dominem as situações interativas em sala de aula, encorajando os alunos menos eloquentes a participarem com mais frequência.

No estudo de Bailey (1996), os professores foram capazes de explicar as razões para suas decisões interativas. A análise destas informações levou a pesquisadora a identificar seis princípios refletidos nas situações que promoveriam distanciamento do planejamento: a relevância de uma dúvida individual para a aprendizagem de todos os alunos, a relevância de considerar tópicos de interesse dos alunos, a necessidade de adaptação das estratégias de manejo de sala à situação encontrada em sala de aula, a relevância de se considerar os diferentes estilos de aprendizagem, a flexibilidade do tempo estipulado para promover o envolvimento dos alunos e a necessidade de promover a participação dos menos eloquentes.

Estes não são os únicos princípios que levam os professores a desviar de seus planejamentos. Outros devem surgir se uma nova situação assim o exigir. Professores experientes contam com um repertório de estratégias e rotinas que os permitem desviar do plano de aula, minimizando o risco desta atitude. Este é um ponto importante de ser um professor experiente: ter um léxico mental de estratégias que podem ser utilizadas e, quando necessário, utilizá-las, com habilidade, de forma rápida e com confiança. Mesmo os melhores planejamentos frequentemente sofrem alterações, mas que na confecção destes planejamentos, parte da lógica do professor já envolve o gerenciamento de tais alterações para maximizar as oportunidades de ensino e aprendizagem. (BAILEY, 1996).

## 5 Decisões Pedagógicas de Planejamento e Interação

Buscando melhor compreensão da inter-relação entre os dois momentos de tomadas de decisão do professor, Smith (1996) examinou as decisões pedagógicas de professores experientes de línguas tanto no momento do planejamento quanto no momento da interação para averiguar: 1) o papel das crenças, das teorias de aquisição de segunda língua e o conhecimento prático do professor nas tomadas de decisão, 2) a influência dos fatores contextuais na tomada de decisões e 3) a natureza do processo de tomadas de decisão.

Primeiramente, a pesquisadora constatou que as crenças dos informantes sobre ensino/aprendizagem de uma segunda língua foram pontos críticos na influência dos tipos de decisões que eles tomaram durante a coleta de dados. O papel central das crenças ficou evidente não apenas na maneira como os professores organizaram o currículo e as tarefas a serem cumpridas, mas também se mostrou muito significativo em suas abordagens instrucionais.

Desta forma, um professor que considerasse a gramática e a precisão no uso da língua como prioridades nos objetivos da instrução adotavam uma visão estrutural

no desenvolvimento do currículo e desenvolviam tarefas que enfatizavam o código da linguagem.

Por sua vez, os dados analisados demonstraram que os professores faziam um uso eclético das teorias que lhe foram apresentadas. Na análise de dados detectou-se que os professores combinavam duas perspectivas teóricas opostas de ensino/aprendizagem: a visão do produto (ensino de língua como um produto a ser aprimorado) e a visão de processo (ensino de língua como um processo comunicativo). As descobertas sugerem que, primeiramente, o professor experiente selecione os aspectos que têm relação com suas crenças pessoais, para somente depois, fazerem uso das técnicas que considerem efetivas na sua prática pedagógica.

A segunda área de pesquisa considerava como os fatores contextuais afetam o planejamento e a implementação das decisões destes professores. A análise dos dados concentrou-se nos fatores administrativos, nos momentos em que os professores colaboravam uns com os outros e nas características dos alunos. Os dados sugeriram que a grande maioria dos professores não considera os objetivos gerais das instituições como essenciais em suas tomadas de decisão de planejamento e interação. Também foi constatada a pouca colaboração entre professores na elaboração do planejamento de curso. Apenas um dos institutos que apresentava número reduzido de professores e alunos se mostrou exceção. Entretanto, as características dos alunos foram os fatores mais determinantes nas decisões tomadas por professores, particularmente as decisões referentes às atividades desenvolvidas em sala de aula. Os objetivos e as necessidades que levaram os alunos a aprender a segunda língua influenciaram a escolha das tarefas e dos materiais a serem utilizados pelos professores e o estado emocional dos alunos exerceu impacto nas decisões interativas dos docentes.

A terceira área de pesquisa concentrou-se na natureza do processo de tomadas de decisão analisando se as decisões instrucionais dos professores eram consistentes com suas idéias sobre planejamento e instrução. A análise dos dados concentrou-se nos níveis de planejamento, na inter-relação das decisões, nas decisões sobre tarefas e no papel do professor.

O estudo indicou que existem diferentes níveis de planejamento centrados em diferentes tipos de preocupação. No estágio do planejamento do currículo, os professores estavam concentrados no desenvolvimento de um esquema geral para o curso, que lhes proporcionasse uma idéia global de todo o trabalho a ser realizado. O planejamento de aula foi visto como uma ligação entre o foco no currículo (abstrato, centrado no conteúdo) e o foco da aula (imediato, baseado em atividades). Os eventos ocorridos em aulas anteriores tiveram papel crítico nas decisões do planejamento de aula. Entretanto, os professores afirmaram que o planejamento de aula não pode ser considerado totalmente acabado. Decisões finais lógicas deveriam ser deixadas para o momento da execução da aula em resposta às condições contextuais. Assim, foram detectados dois tipos diferentes de decisão durante o planejamento: as decisões que os professores

planejam implantar durante a aula (duração de tempo das atividades, manejo de sala) e aquelas que não são previsíveis (causadas por fatores relacionados aos alunos ou ao próprio professor).

Sobre a inter-relação das decisões, a análise dos dados coletados por Smith sugere que professores conectavam as decisões de currículo, aula e tarefa de forma seqüencial e hierárquica. Desta forma, eles não determinavam apenas quando certos componentes e eventos ocorreriam cronologicamente no decorrer do curso e das aulas, eles também se preocupavam com o desenvolvimento do curso de forma a satisfazer seus objetivos gerais.

Por outro lado, as decisões tomadas pelos informantes de Smith (1996) demonstraram a natureza multifacetada dos objetivos das tarefas de curto e longo prazo propostas em sala de aula. Foram detectadas tarefas com objetivo afetivo (proporcionar autoconfiança ao aluno), tarefas com objetivo baseado no currículo (usar a linguagem para descrição), tarefas com objetivos comunicativos (praticar a língua do falante nativo), tarefas com objetivo no conteúdo (aprender sobre um tópico em particular) e tarefas com o objetivo de pensamento crítico (avaliar diferentes pontos de vista). Os comentários dos professores tornaram evidente que as tarefas propostas nas aulas tinham um propósito definido e não se tratavam de interação, pelo simples fato de interagir.

Da mesma forma, o papel do professor também era determinado por suas crenças sobre a natureza da tarefa. Os dados indicaram que os professores assumiam diferentes papéis de acordo com a tarefa a ser desenvolvida pelo aluno. Para tarefas com resultados específicos e pré-determinados (como a execução de um exercício gramatical) os professores tendiam a adotar o papel de monitor ou facilitador. Por outro lado, em tarefas mais comunicativas (como discussões abertas sobre tópicos estabelecidos) os professores tendiam a adotar o papel de participantes, envolvendo-se ativamente na tarefa.

Os teóricos argumentam que em qualquer abordagem de ensino deve haver um grupo consistente de princípios que guiem as atividades e as técnicas, e um grupo de suposições sobre a natureza da linguagem em si e a natureza do ensino e da aprendizagem desta língua. O estudo de Smith demonstra que tal consistência existe, mas está mais baseada nas crenças do professor do que nos preceitos teóricos. As decisões dos professores revelaram um uso eclético de teorias e conclui ainda que os professores selecionam e modificam essas teorias de modo consistente com suas crenças pessoais e seu conhecimento prático de contexto educacional.

## 6 Considerações Finais

Por meio da leitura e compreensão dos estudos apresentados, foi possível um melhor entendimento da natureza das tomadas de decisão de planejamento e interação de professores atuantes em diferentes áreas de ensino e com variado tempo de experiência. O quadro abaixo apresenta uma visão geral das descobertas apresentadas.

<b>PLANEJAMENTO</b>	
<p><b>Clark e Peterson (1996)</b> Estudos com professores de áreas diversas e com diferente tempo de atuação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tipos de planejamento – diário, semanal, anual, de aula, por período, por curso</li> <li>● Funções do planejamento – transformar e modificar o currículo para adaptar às circunstâncias</li> <li>● Modelos de planejamento – linear e cíclico</li> <li>● Relação planejamento/interação – o início da interação faz com que as decisões tomadas no planejamento passem para segundo plano</li> </ul>
<p><b>Woods (1996)</b> Estudo com professores experientes de Língua Inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A relação entre as decisões de planejamento considerando os aspectos temporais e lógicos</li> <li>● A natureza de tentativa do processo de tomada de decisões</li> <li>● A importância das limitações e dos recursos no processo de tomada de decisões</li> <li>● Procedimentos no planejamento</li> </ul>
<p><b>Freeman (1996)</b> Estudos com professores novatos de Língua Inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professores Novatos: Foco nas atividades Desconsideração aos objetivos específicos</li> </ul>
<b>INTERAÇÃO</b>	
<p><b>Shavelson e Stern (1981)</b> Estudos com professores novatos e experientes de diferentes áreas de atuação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Professores novatos – Falta de repertório de rotinas</li> <li>● Professores experientes – Rotinas definidas</li> </ul>
<p><b>Nunan (1996)</b> Estudo com professores de Inglês com diferente tempo de experiência</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Para um melhor entendimento das decisões interativas se faz necessário visualizar a prática em termos gerais</li> <li>● Influência central das crenças sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem e do ensino nas decisões interativas.</li> </ul>
<p><b>Bailey (1996)</b> Estudo com professores experientes de Língua Inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Princípios que promoveram um distanciamento do planejamento no momento da interação:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relevância do esclarecimento de uma dúvida individual para a aprendizagem de todos os alunos,</li> <li>2. Consideração a tópicos de interesse dos alunos</li> <li>3. Necessidade de adaptação das estratégias de manejo de sala à situação encontrada em sala de aula,</li> <li>4. Relevância de se considerar os diferentes estilos de aprendizagem</li> <li>5. Flexibilidade do tempo estipulado para promover o envolvimento dos alunos</li> <li>6. Necessidade de promover a participação dos menos eloquentes.</li> </ol> </li> </ul>
<b>PLANEJAMENTO VS INTERAÇÃO</b>	
<p><b>Smith (1996)</b> Estudo com professores experientes de Língua Inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Crenças / Teorias de aquisição de 2ª língua Papel crucial das crenças nas decisões pedagógicas Uso eclético de teorias</li> <li>● Fatores Contextuais Falta de colaboração entre professores Objetivos e necessidades dos alunos</li> <li>● Níveis de Planejamento Planejamento do currículo – idéia global do curso Planejamento da aula – decisões previsíveis e não previsíveis</li> <li>● Inter-relação das decisões Relação seqüencial e hierárquica das decisões de forma a satisfazer os objetivos gerais</li> <li>● Decisões sobre tarefas Proporcionar autoconfiança aos alunos Usar linguagem para descrição Praticar a língua do falante nativo Aprender sobre um tópico em particular Avaliar diferentes pontos de vista</li> <li>● Papel do professor Definido pela natureza da tarefa a ser desenvolvida pelo aluno</li> </ul>

Os autores consultados apresentaram diversos aspectos que devem ser considerados em estudos nesta área. As particularidades do planejamento apontadas por Clark e Peterson (1996); as diferenças nas decisões de professores experientes e novatos detectados nos estudos de Freeman (1996) e Shavelson e Stern (1981); o papel central das crenças na atuação do professor apresentado por Nunan (1996) e Smith (1996) e Bailey (1996); a natureza flexível do planejamento no momento da interação apontado no estudo de Bailey (1996) e a inter-relação entre as decisões de planejamento e interação esclarecidos no estudo de Smith (1996) demonstram a grande variedade de aspectos a serem considerados nos estudos cognitivos sobre tomadas de decisão de professores.

### Referências

- BAILEY, K. The best laid plans: teachers' in class decisions to depart from their lesson plans. In: \_\_\_\_\_. *Voices from the language classroom*. Cambridge; University Press, 1996. p. 15-40.
- CALDERHEAD, J. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel, 1987.
- CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: WITTRICK (Ed) *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1996, p.255 - 296
- FREEMAN, D.; JOHNSON, k. Reconceptualizing the Knowledge-base of Language Teacher Education. *Tesol Quartely*. v. 32. n. 3. 1998.
- \_\_\_\_\_. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. *Voices from the language classroom*. Cambridge: University Press, 1996, p. 88 - 115
- NUNAN, D. The teacher as decision maker. In: FLOWERDEW, J.; BROCK, M.; HSIA, S. (Ed.). *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1996, p. 135- 165.
- \_\_\_\_\_. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Literature, 1992
- RICHARDS, J. C. *Beyond training*, Cambridge: Cambridge University press, 1998
- SADALLA. A. M. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998
- SHAVELSON, R.; STERN, P. Research on teacher's pedagogical thoughts, judgement, decisions and behaviors. *Review of Educational Research*, v. 51, 1981, p. 455- 498
- SHAVELSON, R. *The basic teaching skill: decision making*. Stanford: Stanford University, School pf Education, 1973.
- SMITH, D. B. Teacher decisiona making in the adult ESL classroom. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. *Teacher learning in language teaching*, 1996
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching – beliefs, decision-making and classroom practice*. New York: Cambridge University Press, 1996.

---

**Samantha Gonçalves Mancini Ramos\***

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

e-mail: <samantha.ramos@unopar.br>

**\* Endereço para correspondência:**

Rua Oswaldo Baggio, 180. Apto 302 – Cep. 86046-250 – Londrina, Paraná, Brasil.

---