

COGNIÇÕES DE ALUNAS-PROFESSORAS: O TORNAR-SE PROFESSORA DE INGLÊS POR MEIO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS

*Josimayre Novelli Coradim**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar parte de resultados de uma pesquisa doutoral na área da Linguística Aplicada, no campo de formação docente inicial, tendo como foco cognições de alunas-professoras (AP) durante o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado de inglês. O objetivo da pesquisa foi promover reflexões e ações interligadas à prática docente das AP, bem como favorecer a produção de conhecimento teórico e prático acerca do papel do professor e do processo de ensinar e aprender inglês durante o estágio supervisionado (educação inicial), estendendo-se às suas práticas como futuras professoras (educação continuada). Os dados foram gerados com base em orientações realizadas antes e após as aulas ministradas, em uma perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, especificamente no engajamento das AP na proposta de ação-reflexão apresentada pelo ciclo ALACT de Korthagen (2001). As cognições comportamentais ou mentais das AP foram analisadas de modo que pudessem vivenciar práticas docentes reflexivas e compreender o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Como resultado, evidenciou-se uma prática docente marcada por ações (re)pensadas e por tomadas de decisões altamente conscientes. Além disso, ao adotar a cognição como unidade de análise, percebeu-se que ela está intrinsecamente relacionada ao que os professores pensam, acreditam e sabem, bem como com as relações dessas construções mentais no que se refere à prática do professor em sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente inicial; Língua Inglesa; Estágio Supervisionado; Cognição.

ABSTRACT

This article aims to present some results from a doctoral research in the area of Applied Linguistics, in the field of initial teacher education, having as its focus cognitions of student teachers (ST) during the development of their English teaching practicum. The aim of the research was to promote reflections and actions connected to the ST's teaching practice, as well as encourage the production of practical and theoretical knowledge about the teacher's role and the English teaching and learning process during the teaching practicum (initial education), extending to her practices as future teachers (continuing education). The data were collected based on sessions of teaching practicum supervision, before and after their classes, in a perspective of action research, specifically in the engagement of the ST in action-reflection proposed by the ALACT cycle (KORTHAGEN, 2001). The AP's behavioral or mental cognitions were analyzed in a way that they could experience reflexive teaching practices and to comprehend the teaching and learning process of a foreign language. As a result, there was a teaching practice marked by reflexive actions and decision making highly aware. In addition, by adopting the cognition as a unit of analysis, it was noticed that it is intrinsically related to what teachers think, believe and know, as to the relations of these mental constructions concerned to the teacher's practice in the classroom.

Keywords: Initial teacher education; English language; Teaching practicum; Cognition.

* Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL e professora Adjunto do Depto. de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM.

INTRODUÇÃO

Estudos na área da Linguística Aplicada, voltados para o campo de formação docente, têm se preocupado, desde a década de 90, no Brasil, com aspectos que envolvam pensamento (cognição) e ação crítico-reflexivos. Com base no que era proposto na literatura profissional a respeito de práticas educacionais tecnicistas da década de 1970, tendo o professor como mero executor de currículos, houve avanços com a inserção de teorias educacionais com tendência à crítica, as quais visam novas perspectivas teórico-práticas na educação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, a postura reflexiva do professor em serviço começou a ser discutida nos estudos de vários pesquisadores, tanto no cenário brasileiro (PIMENTA, 1996; PIMENTA; GHEDIN, 2002) como no internacional (SCHÖN, 1983, 1988; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1994; 2003; 2008; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; PERRENOUD, 2002). Assim, a reflexão passou a ter um lugar central na educação de professores, ao reagir contra as pesquisas que apontavam lacuna entre a dicotomia teoria e prática (KORTHAGEN, 2001). Essa postura reflexiva, então, teve por objetivo auxiliar os profissionais da educação a tornarem-se mais críticos e conscientes de suas práticas pedagógicas.

Com base nos pressupostos teóricos sobre o conceito de reflexão, Dewey (1933) defende a ideia de que a reflexão, ao ocorrer por meio das práticas docentes, conduz o professor a olhar de forma retrospectiva à sua prática, reconhecendo suas limitações, e conseqüentemente, impulsionando-o à (re)pensar suas ações futuras. Assim, Schön (1983) afirma que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-ação possibilitam que os professores, ao refletirem durante e sobre suas práticas, tornam-se investigadores de sua própria atuação e se utilizam de seu conhecimento tácito para atribuírem sentidos às suas ações.

Isto posto, este artigo, resultado de uma pesquisa doutoral, ao pautar-se na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, especificamente no engajamento das AP¹ na proposta de ação-reflexão apresentada pelo ciclo pentafásico (ALACT) de Korthagen (2001), durante o estágio supervisionado de inglês, tem por objetivo analisar suas cognições sobre experiências em sala de aula. Tendo como contexto o curso de Letras de uma universidade estadual pública do noroeste do Paraná, especificamente a disciplina de prática de ensino de inglês voltada à ação e reflexão, a análise recaí sobre dados gerados por essas duas participantes ao longo de sessões de orientação de estágio. Adotamos a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise, a qual é submetida ao método analítico proposto pela *Grounded Theory*² (STRAUSS; CORBIN, 1998). Essa perspectiva pode ser empregada tanto como metodologia quanto método. Nesta pesquisa, utilizamos como método e metodologia, o qual permitiu que os dados fossem analisados de forma indutivo-dedutiva. Nesse método, a(s) teoria(s) é (são) interpretações que se constituem juntamente com os dados coletados. Nessa perspectiva de pesquisa, as teorias não são testadas, pois a análise tem seu início nas interpretações dos dados a partir de concepções que surgem durante a sua coleta. Dessa forma, a teoria, externa aos dados, permanece suspensa durante o exame destes, fundamentada pelas interpretações oriundas da análise.

Este artigo traz uma breve discussão a respeito da cognição e cognição situada, seguida da análise das cognições das AP, tendo como base a 1ª fase do ciclo pentafásico (Ação) de Korthagen (2001).

1 As alunas-professoras são identificadas na pesquisa por meio dos nomes fictícios Bianca e Alba.

2 Para maiores esclarecimentos sobre essa perspectiva analítica, consultar Coradim (2008; 2015).

1 COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA

O termo neurociência cognitiva foi cunhado por George A. Miller, considerado o pai da psicologia cognitiva moderna, nos anos finais da década de 1970, com o intuito de estudar o cérebro humano, não somente como um órgão biológico, mas como um órgão pertencente ao desenvolvimento intelectual humano. Dessa forma, a neurociência cognitiva contempla o conhecimento e a sua representação feita pelo cérebro (ALBRIGHT; NEVILLE, 2001).

Ao se pensar nessa ciência, várias áreas do conhecimento podem ser identificadas, a saber: Sensação; Percepção e reconhecimento; Aprendizagem e memória; Pensamento e consciência; Tomadas de decisão; Controle motor; Linguagem. Essa identificação e a classificação servem para a distinção de foco de estudo da neurociência cognitiva, da ciência cognitiva e da psicologia. Os estudos sobre cognição consolidaram-se entre os anos de 1990 a 2000 (FREEMAN, 2002). Dessa forma, nos últimos 25 anos, pesquisas educacionais têm reconhecido o impacto da cognição de professores em suas vidas profissionais (FREEMAN; JOHNSON, 1998; BORG, 1998, 2003, 2010; PUTNAM; BORKO, 2000; REIS, 2005). Esse conceito, dentro da sua ampla área de pesquisa, engloba “atenção, memória, inteligência e pensamento” (REIS; CECCI, 2010, p. 295). Ademais, exprime conhecimentos, pensamentos, valores, princípios e crenças (co)construídos no contexto escolar do qual participam seus atores sociais, ou seja, alunos e professores.

Borg (2003), pesquisador sobre cognição de professores de línguas (BORG, 2003, 2010, 2011; SANCHEZ; BORG, 2014; BORG; ALSHUMAIMERI, 2012; PHIPPIS; BORG, 2009), fundamentado em seus estudos de base secundária, considera a cognição como a dimensão cognitiva não-observável, ou seja, o que os professores pensam, sabem e acreditam, bem como as relações dessas construções mentais com o que eles efetivamente fazem em seus contextos de ensino de língua inglesa. Ele utiliza o termo cognição de professores como um termo inclusivo para agregar a complexidade da vida mental dos professores.

Além disso, associa a esse termo as crenças, o conhecimento, as teorias, as atitudes, as imagens, as hipóteses, as metáforas, as concepções e as perspectivas dos professores. Nesse sentido, Borg (1998) acredita que a cognição do professor se relaciona à sua escolaridade, ou seja, ao longo período vivenciado em sala de aula, aos fatores contextuais, à sua trajetória profissional, e à prática de sala de aula. Outro aspecto salientado pelo autor diz respeito à distinção entre mudanças comportamentais e cognitivas na educação de professores, pois a primeira não necessariamente implica mudanças no modo de pensar e agir.

Conseqüentemente, vários estudos têm focado a cognição dos professores de línguas e suas práticas docentes, especificamente suas tomadas de decisões e o contexto de sala de aula. Reis e Van de Ven (2012), ao considerarem as perspectivas cognitivas da cognição e da cognição situada para compreenderem como professores aprendem a ensinar e como aprendem a ensinar leitura em inglês, sustentam que a cognição pressupõe o que as pessoas sabem, sobre o que pensam e acreditam, determinando o que elas aprendem. Os autores assinalam que os estudos da cognição do professor permitem examinar “perspectivas, teorias leigas, visões de mundo, construtos, imagens, metáforas, teorias implícitas, conhecimento, crenças, atitudes, preocupações e reflexão” (REIS; VAN DE

VEN, 2012, p. 108). A partir dessa perspectiva, estudos sobre a cognição passaram a considerar não somente o pensamento, as percepções, as reflexões dos professores, mas também o contexto e as relações sociais existentes em práticas docentes.

No início da década de 1970, as pesquisas referentes à cognição na área educacional enfatizavam os processos mentais da aprendizagem como individuais (SAWYER; GREENO, 2009). No final dessa década, a cognição situada surgiu como alternativa para os paradigmas predominantes na exploração da mente nas ciências cognitivas (WILSON; CLARK, 2009). Nesse contexto, alguns cientistas sociais começaram a levar em consideração os arranjos sociais da aprendizagem como fundamentais na determinação sobre o que é aprendido (SAWYER; GREENO, 2009).

A definição da cognição como situada rejeita as construções mentais livres de contexto e advoga por momentos de interação amoldados pelos fatores contextuais. “A perspectiva da psicologia social sugere que as principais características da cognição situada não sejam físicas, mas sociais” (SMITH; CONREY, 2009, p. 459), permitindo compreendê-las ao moldarem a cognição e a ação. Assim, a comunicação e as relações pessoais são fatores que se circunscrevem na cognição situada.

Borg (2003) sublinha que a cognição envolve o contexto e suas demandas, como elas se ajustam e interagem com o contexto. Por esse viés, pesquisas que tratam da cognição no campo educacional, principalmente as que se referem à cognição de professores, revelam a importância de seu papel no processo de aprendizagem ao descreverem e identificarem o que os professores conhecem, pensam e acreditam. Dessa maneira, “o contexto é pré-existente à entrada nele pelo indivíduo. Diz-se que é o contexto que amolda as cognições e que estas são construídas na interação com este” (REIS; VAN DE VEN, 2012, p. 109).

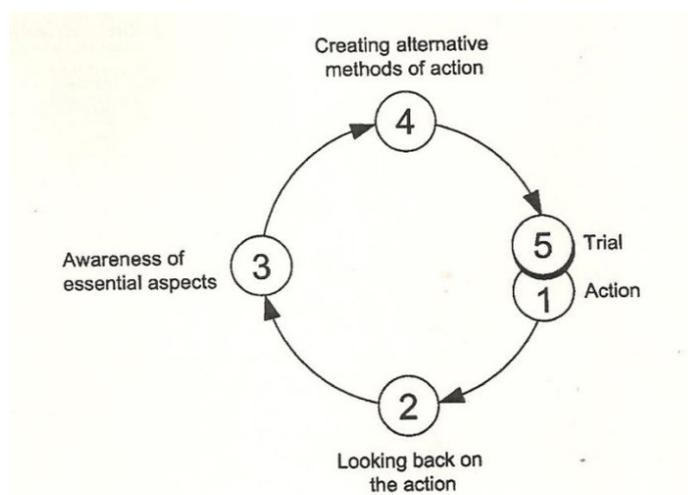
Perante essas considerações, apreendemos que a cognição está relacionada com o que os professores pensam, sabem e acreditam, assim como com as relações dessas construções mentais no tocante ao que os professores fazem em seu contexto de sala de aula. Assim sendo, concebemos a cognição como uma área da ciência que explora e interpreta o pensamento, ou seja, a mente de um professor, relacionando-o à ação, pois o seu modo de pensar reflete, diretamente, em seu modo de agir. Essa relação, a nosso ver, revela não somente aquilo que o professor crê, mas sobretudo aquilo que sabe e conhece e como esse conhecimento se estende à sua prática. Isto posto, consideramos o contexto essencialmente necessário na construção e desenvolvimento do pensamento. Coadunamos com os estudos que afirmam que a aprendizagem ocorre no e por meio de um contexto social e físico e é constituída na inter-relação de instrumentos mentais (pensamento) e materiais (gestos, contexto da sala de aula). Consequentemente, utilizamos os termos cognição e cognição situada de forma aglutinada. Assim, adotamos a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise, ao compreender, descrever, analisar e interpretar o que as AP sabem, o que fazem e como atribuem sentido ao que fazem no processo de se tornarem professoras, durante o estágio supervisionado.

2 ANÁLISE: COGNIÇÕES DAS ALUNAS-PROFESSORAS COM BASE NA 1ª FASE DO CICLO ALACT (AÇÃO)

Os dados gerados para a presente análise são oriundos de atividades e procedimentos pedagógicos realizados ao longo do estágio supervisionado de LI no referido contexto, a saber: Orientação pré-aula e Orientação pós-aula. Tendo como unidade de análise a cognição das AP, partimos do pressuposto de que esta pode ser expressa por linguagem oral (gravada em áudio) e linguagem escrita. Sendo assim, para realizar a análise, adotamos a indução e a dedução como abordagens mutuamente complementares e seguimos o método analítico da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998).

Especificamente para esse artigo, apresentamos a análise das cognições das AP referentes à primeira fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001, p. 62), denominada Ação.

Figura 1 – Processo ideal de reflexão, segundo o ciclo pentafásico de Korthagen



Korthagen (2001) assinala que o ciclo tem seu início com base em uma **ação** concreta, que compreende a sua primeira fase. Essa ação pode ser ilustrada como a explicação de um determinado exercício ou até mesmo pelo gerenciamento de uma aula. A justificativa para esse recorte analítico diz respeito à presença dessa fase em todos os momentos de geração de dados. Passemos à análise dos dados.

2.1 Ação

Nessa primeira fase, analisamos que as ações das AP foram altamente conscientes de vários aspectos envolvidos na prática, sendo possibilitadas e restringidas por uma variedade de tipos de conhecimento. Em outras palavras, a concretização ou não de ações depende diretamente de uma gama de conhecimentos necessários à prática, constantemente avaliados pelas AP e refletidos por sua elevada consciência da sua ação. Essa consciência é entendida pela frequente avaliação e autoavaliação, crítica e autocrítica do que fazem na sala de aula, do que deixam de fazer ou do que poderiam ter feito.

As categorias relativas a essa fase estão presentes em todas as sessões de orientação, que são momentos de planejamento, desde o primeiro até o último encontro. Essa primeira fase envolve as ações relatadas e desenvolvidas pelas AP durante o estágio supervisionado. Tais ações são evidenciadas por meio de processos materiais (HALLIDAY, 2004), os quais evidenciam as ações e os acontecimentos ocorridos no decorrer de suas práticas durante aquele processo.

Como a 1ª fase do ciclo está direcionada às ações, após a identificação das categorias, subdividimo-las em comportamentais e pedagógicas, ora voltadas para prática docente ora à para a discente. Com relação às ações pedagógicas docentes, evidenciamos que a maioria está relacionada às descrições dos processos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula durante o estágio, ou seja, as AP explicavam de forma detalhada suas atitudes e ações com base no desenvolvimento das atividades.

BIANCA: Depois de ter explicado a gramática nas últimas três aulas, hoje foi a correção e ao mesmo tempo já é uma forma de revisão. Só que nós não falamos do conteúdo tecnologia e tal, hoje foi mesmo corrigir a gramática e tirar dúvidas de tudo, que é um pouco mais complexo do que a gente discutir alguma coisa.

Outro tipo de ação descrita pelas AP refere-se às situações-problema por elas enfrentadas, no que tange à prática pedagógica. Essas situações ilustram suas dificuldades em lidar com momentos não previsíveis, visto que são diretamente dependentes do sujeito e do contexto em questão.

BIANCA: Então, aí o resto da aula foi assim, daí a aula acabou, aí (inint.) me chamaram e a aula acabou. Eu fiz de modo bem baixinho, sabe? 'Professora, a senhora fala muito baixo', falei: 'É, vocês conversam demais', daí eles ficaram quietos. Ah, lá, agora estava falando dos irregulares. Esse piá que senta lá atrás estava na frente.

As ações pedagógicas discentes ilustram os momentos em que os alunos desenvolviam suas atividades tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas reações às atividades realizadas em sala de aula.

ALBA: É. Eles viram o vídeo e acho que eles gostaram, eles riram e tal. Então acho que por conta de verem que o vídeo era legal, que era engraçado, eles queriam entender certinho porque, acho que foi um pouco isso, eles estavam prestando atenção para ver o que realmente e que eles já conheciam alguma coisa, não era tudo diferente.

Paralelamente às ações pedagógicas, surgem as comportamentais, as quais dizem respeito ao modo como os alunos participavam das aulas, isto é, suas impressões às atividades e atitudes das AP, assim como aos momentos de sua indisciplina. Poucas são as instâncias em que os alunos se mostram indisciplinados e a postura adotada pelas AP parece ser coerente com e eficaz na resolução dos problemas apresentados.

BIANCA: É. Ficaram nessa folha e tal, não continuaram, mas também não foram, não ficaram conversando, fazendo bagunça ou fazendo outra coisa, ficaram lá.

Nesse mesmo cenário, também é evidente a discussão das AP quanto às ações futuras, ou seja, projetadas para suas práticas. Inicialmente, a preocupação repousa em deixar claro para os alunos quais procedimentos didáticos e avaliativos seriam utilizados durante as aulas, isto é, elas queriam estabelecer um contrato didático como instrumento de esclarecimento de suas futuras atitudes.

Posteriormente, o foco recai para as ações que pretendiam realizar durante a regência, alternando com momentos em que (re)planejavam suas escolhas didáticas durante as orientações, considerando os ajustes necessários e ou realizados nas aulas.

BIANCA: Eu até fiz um roteiro assim do que falar, porque ontem foi mais aula de apresentação, como é que vai ser e tal.

No que tange aos impedimentos vivenciados pelas AP, percebemos que se relacionavam a fatores contextuais, tais como o não funcionamento de aparelhos eletrônicos, atrasos dos alunos e gerenciamento escolar. Esses empecilhos, de certa forma, inviabilizaram determinadas ações das AP e gerou readequações em seus planos de aula e nas suas próprias práticas em sala.

BIANCA: [...] Depois de ter feito toda a reflexão, eles iam ver o vídeo e falar: 'Pô, era isso mesmo', mas infelizmente a televisão lá e o atraso não permitiu.

Outro aspecto salientado nessa fase do ciclo diz respeito aos procedimentos adotados pelas AP em suas aulas. É importante relatar que essa categoria surgiu somente na orientação após a última aula ministrada. Dessa forma, afirmamos que esses procedimentos referem-se, especificamente, ao momento de aplicação da avaliação final da regência. Isso evidencia que, durante o estágio, as AP realizaram algumas atividades avaliativas, mas, talvez, os instrumentos para avaliar os alunos não tenham sido os mesmos, bem como o valor e a importância atribuídos à última avaliação. Ademais, essa avaliação também parece se configurar como um instrumento de poder, pela qual as AP agem como controladoras e autoritárias.

Essa afirmação se embasa na identificação dos procedimentos caracterizados como avaliativo, didático-metodológico e linguístico. No que concerne ao primeiro procedimento, inferimos que ele contempla as ações realizadas pelas AP no momento da avaliação final para impor regras, ordem e disciplina, e também critérios adotados na correção, respectivamente. Seu uso indica que as AP estavam preocupadas em esclarecer para os alunos como procederiam à correção.

ALBA: [...] mas acho que eles não estão acostumados porque nós... qualquer viradinha para o lado a gente chamava a atenção e ameaçava tirar a prova e (?=virar) porque essa era uma condição, né, a gente colocou, estava escrito. Até no começo, um menino, primeira carteira, eu estava aplicando a prova e eles escreveu na carteira, aí eu vi que estava borrado assim, ele estava olhando, aí eu tirei a prova dele, não... daí eu falei para ele apagar, ele não queria apagar, daí eu retirei a prova dele então.

O segundo procedimento, didático-pedagógico, inclui as ações das AP com relação às suas tomadas de decisão perante as dúvidas advindas dos alunos durante a avaliação final. No âmbito do procedimento linguístico, as AP permitiram que os alunos pudessem escrever tanto em português

quanto em inglês nos exercícios da avaliação que exigiam outro nível de escrita e postura crítica. Essa ação está prevista em recomendações de documentos oficiais prescritivos, os quais pontuam que nas atividades que visam ao desenvolvimento de capacidades críticas dos alunos o professor pode discutir e permitir que as respostas e ou interações sejam na língua materna.

ALBA: A gente falou para fazer daí entre parênteses palavras em português que eles não soubessem em inglês e acho que a maioria tentou fazer em inglês ou parte em inglês, tipo 'I.

Além das ações didático-pedagógicas apresentadas pelas AP, analisamos também a presença de categorias relacionadas à sua consciência, sendo relacionadas aos comentários de cunho avaliativo, apreciativo e sentimental, além de contemplar aspectos voltados à validação externa das práticas pedagógicas das AP. A categoria preocupação das AP com a validação externa, nesse caso da professora orientadora, repousava sobre suas práticas em sala de aula. Parecia que as AP sempre esperavam a opinião, aprovação ou não de suas ações a partir das observações feitas pela professora orientadora. Isso também corrobora essa categoria quando afirmamos que o poder, em alguns momentos, se manifestava nessa relação.

ALBA: Esse plano de unidade, então a gente faz e manda primeiro para você e assim que você aprovar a gente começa elaborar os planos de aula?.

Com relação às outras duas características presentes nessa 1ª fase do ciclo, avaliação e apreciação, percebemos que as AP, ao tecerem comentários avaliativos, olhavam para o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos e para o coletivo de trabalho. Tais avaliações ora ressaltavam aspectos positivos da participação e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, ora os negativos, bem como focava a indisciplina gerada por eles no momento das aulas. Nesse primeiro momento do ciclo, essa prática não se configurou de forma constante, visto que seu foco estava na descrição das ações desempenhadas pelas AP.

BIANCA: A gente falou várias vezes na aula: 'Gente, não tenha vergonha'. Claro que às vezes fala errado, a gente fala errado, às vezes nem o professor sabe tudo, a gente não nasceu lá para saber tudo, [...].

Por outro lado, a apreciação denota os elogios e as preferências das AP sobre determinados aspectos de suas próprias práticas, a escolha pelo trabalho temático, por exemplo, e sobre o desenvolvimento do estágio e envolvimento dos alunos, de modo geral.

ALBA: Mas eu achei interessante que eles... mesmo que eles não... tinham uma dificuldade, eles chamavam assim. Eu não observei, eu sei que tinha uns que fizeram só uma ou duas linhas, mas mesmo os com dificuldades me chamavam, sabe? [...].

Outro aspecto inerente às ações da AP diz respeito ao conhecimento delas no que se refere à sua atuação como alunas-professoras daquele contexto. Dentre os tipos de conhecimento, pudemos identificá-los e classificá-los com base nos conceitos seminais propostos por Shulman (1986), de conteúdo e de conteúdo pedagógico, que aqui ressignificamos como de conteúdo prático pedagógico. Além disso, classificamos os conhecimentos como contextual, do aluno e pessoal.

No âmbito do conhecimento de conteúdo, aprendemos que se trata de todo saber das AP com relação ao conteúdo que ensinaram, nesse caso, o modo comparativo e superlativo da LI. De acordo com Shulman (1986), esse tipo de conhecimento refere-se à quantidade e à organização do conhecimento de algo que está presente na mente do professor. É preciso que o professor seja capaz de explicar e definir para seus alunos o conceito de determinado assunto e as razões pelas quais aquele conteúdo é utilizado de X forma e não de Y, por exemplo. Cabe ao docente ir além do conhecimento de simples regras gramaticais, nesse caso. Na análise, identificamos que as AP priorizaram a explicação das regras gramaticais do caso comparativo e superlativo em detrimento de seu uso.

BIANCA: [...] Ai eu dei o exemplo com 'very', termina com 'ipsilon (Y) lá, falei: 'Gente, eu posso fazer isso com essa palavra?', ai todo mundo: 'É, só colocar 'more very'', falei: 'Não', daí eu fui explicar que não tem como porque não é um adjetivo e tal, aí mostrei várias outras palavras para diferenciar, aí no fim deu certo.

O conhecimento de conteúdo prático pedagógico está relacionado às estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelo professor em sala, sendo representadas por ideias, analogias, ilustrações, explicações, dentre outras. Ademais, esse tipo de conhecimento engloba a compreensão dos aspectos que tornam a aprendizagem mais fácil ou difícil, ponderando o fator idade e o conhecimento prévio do aluno, por exemplo (SHULMAN, 1986).

ALBA: Ontem lá nas (?=provas), o plano de aula que eu fiz, eu fiz de (inint.) e aí eu pensei assim ia ser bem complicado também, porque eles são bem... eles não tem muito vocabulário, mas, tipo, ver quais são as intenções do autor naquele texto e no final eu propus uma produção em dupla para eles. Ai eu coloquei acho que seis (06) aulas lá também, daria para trabalhar alguma coisa assim.

No que tange ao conhecimento contextual, percebemos que as ações das AP se relacionavam à sua bagagem de conhecimento escolar, ou seja, do funcionamento das regras do cotidiano escolar e dos papéis desempenhados por alunos e professores. Esse conhecimento foi adquirido enquanto alunas da educação básica e também como professoras em pré-serviço no período do estágio, o qual contemplou desde o momento das observações até a regência. É importante destacar que, desde o início do estágio, as AP tinham a preocupação ou talvez a necessidade de se auto afirmarem como professoras e não como estagiárias, o que revelou como elas atribuem sentido a seus papéis sociais.

ALBA: É isso que eu falei para eles na hora que eu estava explicando eu falei que a gente não quer ferrar com ninguém, só que eu falei assim: 'Nossa função aqui é ensinar e avaliar', não tem como fugir disso, mas a gente também não quer ferrar com vocês, né, tem que ter um acordo. Ah, mas eu gostei da primeira aula, eu achei eles bacana [...].

Ao considerar o conhecimento pessoal, compreendemos que esse tipo de conhecimento engloba aquilo que as AP conhecem da prática docente e também diz respeito às suas concepções sobre o que é ensinar LI, ao corroborar com mudanças/transformações realizadas na prática docente. Essas concepções das AP podem ser consideradas parte de seu conhecimento pessoal. Ademais, também pode ser fator determinante para a mudança e ajustes em sua prática. No decorrer da análise, notamos

que esse tipo de conhecimento, ou seja, aquele que as AP já tinham adquirido em sua trajetória enquanto estudantes e professoras em pré-serviço, também pode ser considerado como outro tipo de conhecimento fundamental para o desenvolvido das AP no processo de tornarem-se professoras.

BIANCA: Então, como é gramática, até perguntei se podia falar alguma coisa em português porque geralmente é mais complicado e eu acredito que seja útil, mas mesmo assim eu tentei fazer com que eles participassem também.

Além dos tipos de conhecimento que permearam a prática docente das AP, observamos que muitos foram os momentos em que elas consideram o conhecimento do aluno, ou seja, aquilo que eles sabem, articulam e aplicam em suas ações. A valorização e a consideração do conhecimento discente definem e acentuam a preocupação das AP com o processo de aprendizagem desses alunos, partindo sempre do conhecimento prévio deles para traçarem planos e metas a serem atingidos na regência. Esse conhecimento discente também foi uma das ferramentas utilizadas pelas AP para avaliarem os alunos de maneira contínua e informal, e, muitas vezes, serviu de diagnóstico.

BIANCA: [...] eles tentam construir umas frases lá, palavra por palavra, aí eles criam uma expressão que não tem uma coisa específica. 'Ah, professora, não tem no dicionário', 'Não, mas não é assim'.

A cognição sobre a ação das AP é uma das categorias mais frequentes nessa fase do ciclo. Ela acompanha todo o desenvolvimento do estágio, desde a elaboração dos planos de aulas até sua execução. Nessa categoria, analisamos as ações pensadas, planejadas e ou executadas pelas AP e focalizamos seu pensamento, conhecimento, valores, princípios e crenças captados por meio da linguagem. Inicialmente, as AP pensam sobre o planejamento de suas aulas, consideram alguns fatores que podem afetar direta ou indiretamente sua prática docente, tais como tempo, horário das aulas, metodologias de ensino, contrato didático, entre outros.

BIANCA: Então, a gente pensou, né, nós quatro, na primeira aula a gente pegava, sei lá, metade da aula, não sei quanto tempo levaria isso, mas para por como vai ser tudo, no caso, como vai ser a prova, como a gente vai trabalhar, como será avaliado participação, caderno, tudo tem que valer nota para eles, se não eles não vão fazer, infelizmente é assim. Então, a gente pegar uma aula para esclarecer essas coisas e deixar claro que a partir de agora a gente está no comando, digamos assim. Porque se não é assim: 'Ah, eu obedeço à professora, não ela'.

Após o início da regência, a cognição das AP relaciona-se às ações realizadas em sala de aula, ou seja, ao modo como elas gerenciam sua prática, se relacionam entre si na distribuição de tarefas, e como observam e avaliam a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades.

BIANCA: A gente planejou durante as aulas, quando a gente estava fazendo os planos, de fazer assim: 'Ah, enquanto você passa no quadro eu falo isso. Depois quando você for fazer aquilo, daí eu já vou e distribuo as coisas', uma coisa assim para não ficar aquele espaço sem nada, que é terrível. Daí você acaba, as duas acabam de fazer um negócio... e agora? Aí, entendeu? Para não ficar esse vácuo, então a gente foi pensando assim.

Outra característica intrínseca à cognição refere-se aos momentos que as AP refletem sobre suas tomadas de decisão e sobre suas ações e olham para os pontos convergentes e ou divergentes entre o plano pensado e o realizado. Além disso, também avaliam os resultados obtidos por meio dos seus objetivos traçados e das reações dos alunos quanto às atividades propostas.

BIANCA: Posso falar? Eu acredito que hoje a gente tenha conseguido seguir, seguir o que está no plano e procurando utilizar os exemplos mais próximos do... até lembrei a Alba, 'Cara, a gente tem que começar da série e tal', então achei que foi bem adequado porque ela puxou também todo o conteúdo da aula passada, então já começou lembrando o comparativo: [...] então assim, eu achei que foi bem adequado.

Após essa análise paradigmática das categorias identificadas na 1ª fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), percebemos que a cognição (preocupação; pensamento) das AP estava voltada para suas ações docentes e tomadas de decisão durante a realização do estágio (planejamento; recursos didáticos; modo de trabalho) e, também, às ações discentes que focavam o processo de aprendizagem dos alunos, bem como suas ações de ordem disciplinar. Diante dessa constatação, afirmamos que a prática docente das AP, expressa por meio de suas cognições mentais e comportamentais, demonstrou-se uma atividade responsável, comprometida e consciente, acompanhada pelo conhecimento prático pedagógico, pessoal, contextual e do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante proposta de educação formal das AP por meio de estágio, embasado no ciclo pentafásico de Korthagen (2001), evidenciamos que Alba e Bianca, ao mesmo tempo em que descreviam suas ações, recorriam à constante avaliação de suas práticas, da prática coletiva e da prática discente, tanto considerando os aspectos comportamentais quanto cognitivos.

Assim, elas vivenciaram cognições cujos focos foram ação docente e discente, contexto, aluno, conteúdo e âmbito pessoal. Esses tipos de conhecimentos tanto eram sequenciados por descrições de ações didáticas quanto por comentários de cunho apreciativo e ou avaliativo. Dessa forma, essas constatações nos permitem afirmar que a proposta de orientação adotada no período do estágio oportunizou que as AP não somente descrevessem suas ações pedagógicas, mas também que avaliassem, tendo consciência do que realizavam, como o faziam, o porquê dos constantes ajustes e do que gostariam de ter desenvolvido e ou poderiam ter feito ou não.

Ao adotar a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise dos dados oriundos desse estudo, percebemos que ela se relaciona com o que os professores pensam, sabem e acreditam, assim como com as relações dessas construções mentais no tocante ao que os professores fazem em seu contexto de sala de aula. Assim, concebemos a cognição como uma área da ciência que explora e interpreta o pensamento, ou seja, a mente de um professor, relacionando-o à ação, pois o seu modo de pensar reflete diretamente em seu modo de agir. Esse fato revela não somente aquilo em que o professor acredita, mas aquilo que sabe e conhece e como esse conhecimento se estende à sua prática. Consequentemente, consideramos o contexto essencialmente necessário na construção e desenvolvimento do pensamento.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, T. D.; NEVILLE, H. J. Neurosciences. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. **The MIT of Enciclopedia of Cognitive Sciences**. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. li – lxxii.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. **TESOL Quartely**, Alexandria, VA, v. 32, no. 1, p. 9-38, 1998.

_____. Teacher Cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, Cambridge, v. 36, no. 2, p. 81-109, 2003.

_____. Language Teacher research engagement. **Language Teaching**, Cambridge, v. 43, no. 4, p. 391-429, 2010.

_____. The impact of in-service education on language teachers' beliefs. **System**, [S.l.]: Elsevier, v. 39, no. 3, p. 370-380, 2011.

BORG, S.; ALSHUMAIMERI, Y. University teacher educators' research engagement: perspectives from Saudi Arabia. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.]: Elsevier, v. 29, p. 347-356, 2012.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

_____. **Ciclos Reflexivos Alternativos**. 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

DEWEY, J. **How we think**. London: Heath, 1933.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. **Language Teaching**, Cambridge, v. 35, no.1, p. 1-14, 2002.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **Tesol Quarterly**, Alexandria, v. 32, no. 3, p. 397-417, 1998.

HALLIDAY, M. K. A. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd Ed. Revised by C. M. I. M. Mathiessen. London. Arnold.1985/2004.

KORTHAGEN, F. A. J. **Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education**. 2001. Disponível em: <<http://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: PERRENOUD, P. (Ed.). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmeds, 2002. p. 47-70.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. **System**, [S.l.]: Elsevier, v. 37, p. 380-390, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-51.

PUTNAN, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? **Educational Researcher**, [S.l.], v. 29, no. 1, p. 4-15, 2000.

SANCHEZ, H. S.; BORG, S. Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: a cognitive perspective on their grammar explanations. **System**, [S.l.]: Elsevier, v. 44, p. 45-53, 2014.

REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language**: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions. 2005. Doctoral thesis (in Social Sciences) – Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen. 2005.

REIS, S.; CECCI, D. R. M. Expansão e redução de crenças: mudanças cognitivas na educação de alunos-professores de inglês. In: SILVA, K. A da. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1, p. 295-320.

REIS, S.; VAN DE VEN, P. Perspectivas cognitivas na pesquisa sobre aprender a ensinar (leitura em inglês como língua estrangeira). In: SILVA, K. A. da et al. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2012. v. 2, p. 107-162.

SAWYER, R. K.; GREENO, J. G. Situativity and Learning. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 347-367.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

_____. Coaching reflective teaching. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSONN, G. L. (Orgs.). **Reflection in teacher education**. New York: College Press, 1988.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S.l.], v. 15, no. 2, p. 4-14, 1986.

SMITH, E. R.; CONREY, F. R. The social context of cognition. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 454-466.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. 2nd. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: CUP, 1991.

WILSON, R. A.; CLARK, A. How to situate cognition: letting Nature take its course. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 55- 77.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teaching education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Orgs.). **Teachers' Minds and Actions: Research on teachers' thinking and practice**. Great Britain: Burgess Science Press, 1994. p. 9-27.

_____. Educating reflective teachers for learner centred education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Abrapui, 2003. p. 3-20.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.