INTERVIEW WITH DEVON WOODS¹

ENTREVISTA COM DEVON WOODS

Devon Woods¹, Gysele da Silva Colombo Gomes², Ana Maria Ferreira Barcelos³

¹ Carleton University, Carleton, Canada
woodsdevon@yahoo.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brazil,
<http://orcid.org/0000-0002-1309-4312>
gysacolombo@uol.com.br

³ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brazil
<https://orcid.org/0000-0002-2218-5582>
anamfb@ufv.br

Entrevista realizada em 27 maio 2021

On May 27th, 2021, we met virtually with Devon Woods. We asked him about his studies on beliefs and the relationship between beliefs and emotions and identity. We approached the decision-making process and its relationship to BAK (Beliefs, Assumptions and Knowledge). We also, discussed its relevance to English teaching communities, particularly here in Brazil. Devon Woods has always demonstrated to be amazed by the unseen and often unnoticed processes of interpretation that are involved in both personal and pedagogical types of communication. In the 1970s, he engaged in studies of learners' and teachers' cognition – their beliefs, interpretations and actions – and the interactions between them in language classrooms. As a product of his 1992 doctoral dissertation, we find his remarkable book *Teacher Cognition in Language Teaching* (1996), several articles, and the focus of the work of a number of graduate students published in the *Carleton Papers in Applied Language Studies*. The results of this conversation are what we present here in the form of an interview.

Gysele da Silva Colombo Gomes – *First of all, we would like to say how much it honors us, Ana and I, two of the guest editors of this issue of Pensares em Revista, to be able to learn from an outstanding teacher, researcher and author like you, Devon. The current issue of Pensares em Revista acknowledges the role of beliefs, emotions and identities in Applied Linguistics, and knowing your publications dedicated to beliefs, in particular how beliefs operate in language teaching and learning, we see that many of your ideas are essential to our field.*

Ana Maria Ferreira Barcelos – *After 25 years, how do you see beliefs now? How have your views changed?*

Devon Woods – *One thing that has certainly changed in the interim with respect to what I called “BAK” is society itself. At the time I wrote the book, not only the field of language education, but society in general had a high respect for what was called “knowledge”, and little respect for what was called “beliefs”. Knowledge was considered real and objective and of value (in fact, it was the purpose of education),*

¹ We want to acknowledge Mr. Alan de Almeida Dalles (Translator/ISAT) for his kind work translating this interview into Portuguese so that it can be read by Brazilian teachers who do not speak English.

while “beliefs” were considered subjective, individual and often irrational, coloured by emotion, and therefore not worthy of respect.

In fact, one of the purposes of the book was to argue (and provide evidence) that beliefs are not only ubiquitous, but also valuable and necessary. It was intended to turn the relationship between them upside down, to say that rather than knowledge being central and beliefs simply an unimportant peripheral part of knowledge (the “fluff” around the edges), that an individual’s BAK is centrally a matter of beliefs, with some of those beliefs being shared with more generally with others and with those of experts (and therefore often considered knowledge), and others being more individual and more emotionally-colored.

In the last 25 years, we have seen a drastic change in society where, for example, political leaders around the world are spouting their own beliefs as if they are facts, even when it is completely evident and easily demonstrable that these are false. We are in an era of “fake news” where adherence to any kind of factual knowledge is not highly valued in a surprisingly large segment of the population. Another important aspect is the roles of the concepts of emotions and identities in the theoretical frame around beliefs.

A. M. F. B. – What else would you like to have published on beliefs? What would you like to have added to what was in the first book?

D. W. – *In part, because of the reasons described above, and in part simply because it is an interesting intellectual question, I would especially like to have developed one aspects of the model that was not fully elaborated in the 1996 book. Although the book describes BAK as an individual’s cognitive construction that includes both relationships and propositions about those relationships which are more generally accepted and created by expert study using scientific approaches, and also relationships and propositions which the individual has gained through life experience and own interpretations, I didn’t develop as fully as I would like the shading between those two extremes and the interaction between the forces of “objectivity” on the one hand and the forces of “subjectivity” - including emotions and, in particular, identity, on the other.*

A. M. F. B. – What do you think people still do not understand about beliefs?

D. W. – *This is a good question. I am not sure, actually, since retirement, I haven't been keeping up with the literature in the field. But I think that there were some part of the original model which were not intuitive for many people. For example, the term "assumptions" (and its relationship to knowledge and beliefs in this acronym BAK) was not clear to many people - in fact, there were a few theses in which the author, presumably without realizing, substituted another concept, such as "attitude" or "affect" for "assumptions".*

Another aspect of the model that was not easy for some people to process was the relativity in the terms. In many cases, the relationship between concepts in the model was points on a spectrum, rather than a binary relation ("either-or"). Language operates in a binary fashion (i.e. something is a tree or it is not). We try to get around this limitation by more complex and nuanced statements or words (eg. "tree-ish"). But language drags us back to the binary relationship. And so, "knowledge" and "beliefs" continued, in the research, to be treated as two separate concepts rather than as part of the same construction but with differing shades.

For the same reason, the recursive hierarchical cycle of decision-making can be hard to conceive of, with some decision-making being made on the spot in the classroom and others being made days or weeks ahead of a class. The latter we call "planning", but the former we have a hard time calling "planning", even though it involves the same processes and it is intricately tied into what was tentatively decided before as a part of the still on-going process.

A. M. F. B. – Tell us a bit about the power of beliefs.

D. W. – *For me, I think this means that beliefs are powerful in determining how we act and react, because of the emotional power, and beliefs therefore outweigh or cloud or overwhelm "facts", "data" or "information" (things that we call knowledge) because they are part of the bigger picture as well as being related to our identities. This is a very important aspect of cognition and was undervalued, and this was an important message in the book. Now, I think that it is time to work back the other way and to talk about the power of science and data and the role that these can play in influencing - or, rather, taking off the extremist and clearly deluded edges - from our beliefs. It is important to explore the different ways we create our BAK, and the*

consequences that can result from not having any shared method of evaluating our beliefs in light of attested information.

A. M. F. B. – Can you talk a bit about how you see the relationship between beliefs and emotions and identities?

D. W. – The diagram in which I tried to map out the decision-making process and its relationship to BAK had the decisions and actions (the cycle of planning, action and evaluation) at the centre, and BAK was the cloud within which the decisions and actions took place. This allowed for some specificity in describing the thinking and actions, but left the beliefs and knowledge (and the relationship between them) a little vague. I have since worked out a second diagram in which the beliefs and knowledge is at the centre, and the decisions and actions are at the periphery. Neither one is more correct than the other - it is simply two perspectives on the same thing. But the diagram that puts beliefs and knowledge in the centre allows us to see more clearly the role that “objectivity” plays in our cognition and cognitive structures and, even more importantly, the role that “emotions” and “identity” play.

In describing the difference between beliefs and knowledge in the book, one of the basic characterizations is that beliefs are considered more subjective and personal than knowledge, which is considered to be more objective and impersonal. The idea of beliefs being more “personal” means that there can be a connection between a person’s unique sense of his or her personality and the beliefs (or a statement of an aspect of the belief system). To the degree that the person identifies with the belief or the statement, and is emotionally attached to that identity, the person can feel threatened when the statement of belief is attacked. The statement of belief operates as a symbolic representation of the individual, in the same way that an article or style of clothing or a car might do. If the symbol is attacked, the individual takes it as an attack on his or her person. Individuals will differ in how strongly their emotional connection to their identity is, and each individual will have a personally constructed system of symbols and meanings that reflect his or her identity. So no two individuals will respond in exactly the same way to negative comments about (i.e. attacks on) these symbols. In fact, the system of symbols and the individual’s connection to them (the personal meanings) actually are representative of the individual’s belief system. For example, the belief system of a person who proudly wears a t-shirt with the emblem of his favourite football team can be described by a set of propositions relating to how

good the team is and how closely he identifies with the team. Criticizing or making fun of the t-shirt would be a very similar gesture to making fun of the team and criticizing the person's connection to the team.

This phenomenon is very evident at the moment with the polarization that has occurred in many countries in areas of politics with the proliferation of social media. It is very difficult to have a conversation about substantive political issues at the moment without it resulting in anger and personal attacks. One can notice how quickly the comments to a political post on social media moves move from discussing the issue to insults and attacks on characteristics of the person that have nothing to do with the issue of the original post.

It was evident in the interviews that I carried out for the study that the 1996 book reported on that teachers were often very emotionally connected to their teaching and sensitive to criticism and sometimes defensive. They identified with the activities that they used in their class and the approach to teaching that they preferred, and could easily feel threatened when either of these were attacked, leading to displays of emotion when teachers met to discuss curricular issues.

G. da S. C. G. – As mentioned before, your book, *Teacher Cognition in Language Teaching* (1996), has been considered a milestone to English teaching communities, particularly here in Brazil. One point that draws my attention is your statement concerning the reason why we plan. As a member of *Exploratory Practice in Rio*, I usually say that we plan to understand, but you stated that “planning occurs when an individual’s ‘current state’ is different from a ‘desired state’ or goal”. Would you, please, make some comments on it?

D. W. – I agree very much with this view that Dick Allwright expressed when he set up *Exploratory Practice in Rio*, that understanding is of central importance to planning in teacher education. As he noted, too often teachers and administrators, as well as outside experts, act in a rushed fashion to solve a particular problem in an educational setting without really understanding not only the nature of the problem but the nature of the setting and context within which it is occurring. In this case, planning is simply deciding on the best action to solve the problem. Planning that has a focus on understanding is an essential antidote to this. The statement that planning occurs when the “current state” is different from a “goal state”, is not inconsistent with Allwright’s statement. The focus, similarly, is not on a “problem”, but rather a desired future state (as compared to the present state). This difference between present and

future states is inherent in the teaching process itself - we teach in order to create a future change (in our students or in the teaching process itself), and we need a thorough understanding of the situation to do this. In fact, it is not just planning which enhances our understanding, it is the entire decision-making cycle of plan-action-evaluation, which has one of its main functions to develop an understanding.

G. da S. C. G. – You also claimed that “how teachers, in particular, interpret the events and actions that occur in a classroom will clearly influence subsequent planning processes, and affect what subsequently happens in the classroom in the following moments, days and weeks.” (1996, p. 58). Were you influenced by any author or theory to say it? Does it come from your teaching experience?

D. W. – *This statement came originally out of my analysis of the qualitative interview data in the study of language teachers - it was evident in their own reports of what they did and how they decided to do it that they interpreted classroom events and these interpretations affected future planning. And this notion was captured in the hierarchical recursive model of decision-making.*

G. da S. C. G. – How do you think the social distancing caused by COVID-19 might have interfered in this ongoing process of planning by teachers (i.e. monitoring the current state of the students and curriculum and classroom interactions)?

D. W. – *I am certain that teachers’ planning processes evolved and changed during the pandemic - this would have made an extremely interesting study (I hope that someone did it). I had numerous discussions with teachers under circumstances of remote teaching with different platforms and they went through periods of frustration, periods of learning, and eventually periods of finding specific advantages of this kind of teaching. Some teachers would like to continue in future using a hybrid model with some in-person and some remote teaching.*

G. da S. C. G. – Still talking about the issue COVID-19 – Has anything changed in the way you see the role of ‘background knowledge structures’? “In order to take appropriate action, people need to understand; and to understand they need knowledge about the world and specifically about the situation they are in.”

D. W. – *Clearly the role of BAK has not changed; what must have changed is which background knowledge structures were accessed and developed in order to deal*

with new forms of teaching (and new stresses). Again this would be a very interesting empirical study.

G. da S. C. G. – *At the moment with the advent of the Internet and platforms like Google Meet, Zoom, Microsoft Teams and so on, both teachers and students were faced with the necessity to adapt to a new reality with no preparation time. Because of that do you think teachers change their beliefs very often? How can they plan with such little time? How can it impact their work?*

D. W. – *Teachers have never been given enough credit and time (let alone reward) for the planning that they do. Planning is a crucial aspect of teaching which has been de-emphasized in the profession (and in some cases removed from teachers' hands by providing a "planned out" set of teaching instructions which by definition cannot respond to students' individual needs. I am quite sure that the remote teaching triggered by the pandemic has just made that worse. I have seen in several situations administrators limiting the options available for teachers or making last minute changes, which have made planning (and learning to plan under new circumstances) more demanding on teachers.*

A. M. F. B & G. da S. C. G. – *Thank you, Devon!! This has been a wonderful experience.*

D. W. – *Thank you!*

About the interviewee

Devon Woods

Professor of Applied Linguistics at Carleton University in Ottawa, Canada for 30 years. He has a M.Sc. in Applied Linguistics from Edinburgh, and a Ph.D. from Utrecht, Netherlands. His research, since the 1970s, has involved studies of learners' and teachers' cognition – their beliefs, interpretations and actions – and the interactions between them in language classrooms. His 1992 doctoral dissertation, his 1996 book, *Teacher Cognition in Language Teaching*, and most of his publications, as well as the focus of the work of a number of his graduate students, are all attempts to examine these issues in a holistic but detailed manner. His work has been the inspiration for a large number of doctoral theses in Brazil and around the world, and he has acted as a supervisor or an examining committee member for many of these. He has worked with language instructors in Brazil, Cuba, Germany, France, Greenland, Iran, Japan, Korea, Thailand, Singapore, Mexico, and the U.K., as well as the U.S. and Canada. He is currently focusing on developing his Brazilian music repertoire with his saxophones and flutes in his Brazilian ensemble group, *Cachaça*, and learning Portuguese.

About the interviewers**Gysele da S. Colombo Gomes**

Adjunct Teacher at the State University of Rio de Janeiro (UERJ) with a degree in Portuguese/English Language Teaching (UERJ), holds a Master's in Applied Linguistics (PUCSP), a Ph.D. in Language Studies (PUC-Rio) and was a doctoral fellow in Letters (UFV). Her areas of interests are English Language Teaching Practice, Applied Linguistics, as well as extension and postgraduate courses. Her research interests are related to teaching and teacher training, face studies; beliefs and emotions in language teaching; identities; and comfort zone.

Ana Maria Ferreira Barcelos

Full Professor at Letras Department at Federal University of Viçosa with a BA in Portuguese/English at the same university, a Master's in Applied Linguistics at UNICAMP, and a Ph.D. in Teaching English as a Second Language - The University Of Alabama. She was a postdoctoral fellow the University of Carleton, Ottawa, Canada (2009), and at The University of Florida, Gainesville, USA (2019). Her research interests in Applied Linguistics focus on Beliefs about Language Learning and Teaching, Language teacher and student emoticons, and the Pedagogy of Love.

ENTREVISTA COM DEVON WOODS²

INTERVIEW WITH DEVON WOODS

Devon Woods¹, Gysele da Silva Colombo Gomes², Ana Maria Ferreira Barcelos³

¹ Carleton University, Carleton, Canadá
woodsdevon@yahoo.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil,
<http://orcid.org/0000-0002-1309-4312>
gysacolombo@uol.com.br

³ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2218-5582>
anamfb@ufv.br

Interview granted in May 27th 2021

No dia 27 de maio de 2021, nos encontramos virtualmente com Devon Woods. Questionamos sua visão sobre seus estudos acerca de crenças e a relação entre crenças e emoções e identidade. Abordamos o processo de tomada de decisão, o BAK (Beliefs – Assumptions – Knowledge /Crenças, Suposições e Conhecimento) e discutimos a relevância de sua obra para as comunidades de ensino de inglês, particularmente aqui no Brasil. Devon Woods sempre demonstrou admiração pelos processos de interpretação invisíveis, e muitas vezes despercebidos, que estão envolvidos nos tipos de comunicação pessoal e pedagógica. Na década de 1970, ele se envolveu com estudos relacionados à cognição de alunos e professores - suas crenças, interpretações e ações - e as interações entre eles nas salas de aula de línguas. Como resultado de sua tese de doutorado de 1992, encontramos seu notável livro “Teacher Cognition in Language Teaching” (1996), vários artigos e o foco do trabalho de vários alunos de pós-graduação publicados em “Carleton Papers in Applied Language Studies”. Os resultados dessa conversa são o que apresentamos aqui na forma de uma entrevista.

Gysele da Silva Colombo Gomes – *Em primeiro lugar, gostaríamos de dizer a honra que é para nós, Ana e eu, duas das organizadoras deste número da Pensares em Revista, podermos aprender com um professor, pesquisador e autor de destaque como você, Devon. Este dossiê reconhece o papel das crenças, emoções e identidades na Linguística Aplicada, e por conhecermos suas publicações dedicadas aos estudos das crenças, em particular sobre a forma como elas operam no ensino e aprendizagem de línguas, vemos que muitas de suas ideias são essenciais para nossa área.*

Ana Maria Ferreira Barcelos – *Após 25 anos, como você observa as crenças agora? Como sua visão mudou?*

Devon Woods – *Uma coisa que certamente mudou no ínterim, no que diz respeito ao que chamei de BAK (sigla em inglês para Crenças, Suposições e Conhecimento), é a própria sociedade. Na época em que escrevi o livro, não só no*

² Gostaríamos de agradecer ao Sr. Alan de Almeida Dalles (Tradutor/ISAT) pelo amável trabalho de tradução desta entrevista para o português, para que possa ser lida por professores brasileiros que não falam inglês.

campo do ensino de línguas, mas também na sociedade em geral, havia um grande respeito pelo que foi chamado de “conhecimento” e pouco respeito pelo que foi chamado de “crenças”. Conhecimento foi considerado real, objetivo e valioso (na verdade, era o propósito da educação), enquanto “crenças” foi considerado subjetivo, individual e muitas vezes irracional, marcado pela emoção e, portanto, não digno de respeito.

De fato, um dos objetivos do livro era argumentar (e fornecer provas) de que as crenças não são apenas onipresentes, mas também valiosas e necessárias. A intenção era virar do avesso a relação entre eles. Dizer que em vez de o conhecimento ser o centro e as crenças simplesmente uma parte periférica sem importância do conhecimento (como pêlo nas bordas), que o BAK de um indivíduo é de forma centralizada um assunto de crenças, com algumas delas sendo compartilhadas geralmente com as outras e com as de especialistas (e, portanto, muitas vezes consideradas como conhecimento), e outras com maior individualidade e mais emocionalmente marcadas.

Nos últimos 25 anos, vimos uma mudança drástica na sociedade em que, por exemplo, líderes políticos de todo o mundo estão divulgando suas próprias crenças como se fossem fatos, ainda que sejam completamente evidentes e facilmente demonstráveis que elas são falsas. Estamos na era das fake news, na qual a adesão a qualquer tipo de conhecimento factual não é muito valorizada em um surpreendente grande segmento da população. Outro aspecto importante é o papel dos conceitos de emoções e identidades no quadro teórico em torno das crenças.

A. M. F. B. – O que mais você gostaria de ter publicado sobre crenças? O que você gostaria de ter acrescentado ao primeiro livro?

D. W. – Em parte, por causa das razões descritas acima, e, em parte, simplesmente porque é uma questão intelectual interessante, eu gostaria de ter desenvolvido, em especial, alguns aspectos do modelo que não foi totalmente elaborado no livro de 1996. Embora o livro descreva o BAK como uma construção cognitiva de um indivíduo, que inclui tanto as relações e proposições sobre essas relações que são mais geralmente aceitas e criadas por pesquisas especializadas usando abordagens científicas, quanto as relações e proposições que o indivíduo tenha adquirido através da experiência de vida e as próprias interpretações, eu não desenvolvi tanto quanto eu gostaria o sombreamento entre esses dois extremos e a

interação entre as forças da “objetividade” de um lado e as forças da “subjetividade” - incluindo as emoções e, em particular, identidade, no outro.

A. M. F. B. – Qual é a sua opinião sobre as pessoas que ainda não entendem o significado de crenças?

D. W. – *Essa é uma boa pergunta. Não tenho certeza, na verdade. Desde a aposentadoria, não mantive contato com uma literatura especializada. Porém, acho que houve alguma parte do modelo original que não foi intuitiva para muitas pessoas. Por exemplo, o termo “suposições” (e sua relação com o conhecimento e crenças na sigla BAK) não estava claro para muitas pessoas - na verdade, existiram algumas teses em que o autor, provavelmente sem perceber, substituiu outro conceito, como “atitude” ou “afeto”, por “suposições”. Outro aspecto do modelo que não foi fácil para algumas pessoas lidar foi a relatividade nos termos. Em muitos casos, a relação entre os conceitos no modelo foi pontuar em um espectro, em vez de uma relação binária (ou um ou outro). A língua opera em um modo binário (ou seja, ou é uma árvore ou não é). Tentamos contornar esta limitação através de palavras ou declarações mais complexas e diferenciadas (por exemplo, Tree-ish (Sufixo ish em inglês indica um meio termo). Mas a linguagem nos arrasta de volta para a relação binária. E assim, “conhecimento” e “crenças” continuaram, na pesquisa, a ser tratados como dois conceitos separados e não como parte da mesma construção, embora com tonalidades diferentes.*

Pela mesma razão, o ciclo hierárquico recursivo de tomada de decisão pode ser difícil de conceber com algumas tomadas de decisão sendo feitas no local, na sala de aula, e outras sendo feitas em dias ou semanas antes de uma aula. O último chamamos de “planejamento”, embora seja o primeiro a termos dificuldades em chamar dessa forma, ainda que envolva os mesmos processos e esteja intrinsecamente ligado ao que foi provisoriamente decidido, como parte do processo ainda em curso.

A. M. F. B. – Conte-nos, por favor, um pouco sobre o poder das crenças.

D. W. – *Para mim, acredito que isso tenha o significado de que as crenças são poderosas na determinação de como agimos e reagimos por causa do poder emocional. Assim, as crenças superam, turvam ou sobrecarregam “fatos”, “dados” ou “informações” (coisas que chamamos de conhecimento) porque eles fazem parte do*

quadro maior, assim como estão relacionados com nossas identidades. Este é um aspecto muito importante da cognição e foi subestimado, e essa foi uma mensagem importante no livro. Agora, eu acho que é hora de trabalhar para o outro lado e falar sobre o poder da ciência e dos dados, além do papel que elas podem desempenhar na influência - ou melhor, remover as bordas extremistas e claramente submersas - de nossas crenças. É importante explorar as diferentes formas como criamos nosso BAK e as consequências que podem resultar de não haver qualquer método compartilhado de avaliação das nossas crenças à luz das informações atestadas.

A. M. F. B. – Você poderia falar um pouco sobre como você observa a relação entre crenças, emoções e identidades?

D. W. – O diagrama no qual eu tentei mapear o processo de tomada de decisão e sua relação com o BAK tinha as decisões e ações (o ciclo de planejamento, ação e avaliação) no centro, e o BAK era a névoa dentro da qual as decisões e ações tiveram lugar. Isso permitiu alguma especificidade ao descrever o pensamento e ações, mas deixou as crenças e o conhecimento (e a relação entre eles) um pouco vago. Desde então, tenho trabalhado num segundo diagrama, em que crenças e conhecimento estão no centro, enquanto as decisões e ações estão na periferia. Não significa que o primeiro esteja mais adequado do que o outro. Simplesmente são duas perspectivas sobre a mesma coisa. Mas o diagrama que coloca crenças e conhecimento no centro nos permite observar com maior clareza o papel que desempenha a “objetividade” em nossa cognição e nas estruturas cognitivas e, ainda mais importante, o papel que as “emoções” e a “identidade” desempenham.

Ao descrever a diferença entre crenças e conhecimento no livro, uma das caracterizações básicas é que as crenças são consideradas mais subjetivas e pessoais do que o conhecimento, cujo papel é ser mais objetivo e impessoal. A ideia de que as crenças são mais “pessoais” significa que pode haver uma ligação entre a sensação única de uma pessoa na sua personalidade e as crenças (ou afirmação de um aspecto do sistema de crenças). Na medida em que a pessoa se identifica com a crença ou a afirmação e está emocionalmente ligada a essa identidade, ela pode se sentir ameaçada quando a afirmação de crença é atacada. A declaração de crenças opera como uma representação simbólica do indivíduo, da mesma forma que um artigo, estilo de roupa ou um carro pode fazer. Se o símbolo é atacado, o indivíduo considera isso como um ataque à pessoa dele ou dela. Os indivíduos diferem em quão

forte é a sua conexão emocional com a identidade deles, e cada indivíduo terá um sistema construído pessoalmente de símbolos e significados que refletem sua identidade. Então, dois indivíduos não irão responder exatamente da mesma maneira aos comentários negativos a (ou seja, ataques a) esses símbolos. Na verdade, o sistema de símbolos e de conexão do indivíduo a eles (os significados pessoais), na verdade, são representativos do sistema de crenças próprios. Por exemplo, o sistema de crenças de uma pessoa que usa orgulhosamente uma camisa com o escudo do seu time de futebol favorito pode ser descrito por um conjunto de proposições relacionadas com a qualidade e proximidade da equipe e sua é a equipe e quão próxima é a identificação dele com ela. Criticar ou zombar da camisa seria um gesto muito semelhante a zombar do time e criticar a relação da pessoa com a equipe.

Este fenômeno é muito evidente no momento em que a polarização que ocorreu em muitos países nas áreas da política com a proliferação das mídias sociais. É muito difícil ter uma conversa sobre questões políticas relevantes neste momento sem resultar em raiva e ataques pessoais. Pode-se notar quão rapidamente os comentários em movimentos de mídia social a um cargo político passam da discussão da questão a insultos e ataques às características da pessoa que nada têm a ver com o tema da postagem original.

Era evidente, nas entrevistas que eu realizava para o estudo que o livro de 1996 relatou, que os professores eram com frequência emocionalmente bastantes ligados ao seu ensino, sensíveis às críticas e, às vezes, defensivos. Eles se identificavam com as atividades que utilizavam em sala de aula e a abordagem de ensino da preferência deles e podiam se sentir facilmente ameaçados quando qualquer um dessas atividades ou abordagens fossem atacadas, provocando demonstrações de emoção quando os professores se reuniam para discutir questões curriculares.

G. da S. C. G. – Como já mencionado, o seu livro, “Teacher Cognition in Language Teaching” (1996) [Cognição do Professor no Ensino de Línguas (1996), tradução nossa], foi considerado um marco para as comunidades de ensino de inglês, especialmente aqui no Brasil. Um ponto que chama a atenção é a sua afirmação sobre a razão pela qual nós planejamos. Como membro da Prática Exploratória no Rio, eu costumo dizer que planejamos para entender. Entretanto, você afirmou que “o planejamento ocorre quando o ‘estado atual’ do indivíduo é diferente do ‘estado desejado’ ou objetivo.” Você poderia, por favor, fazer alguns comentários sobre isso?

D. W. – *Eu concordo muito com a visão que Dick Allwright expressou quando propôs a Prática Exploratória no Rio, que “entendimento” é de importância central para o planejamento na formação de professores. Como ele observou, frequentemente, professores e administradores, bem como especialistas externos, agem de forma apressada para resolver um problema particular num ambiente educacional sem realmente entender não apenas a natureza do problema, mas a do cenário e contexto em que ele está acontecendo. Neste caso, o planejamento é simplesmente decidir sobre a melhor ação para resolver o problema. Planejamento que tem o foco na compreensão é um antídoto essencial para essa solução. A afirmação de que o planejamento ocorre quando o “estado atual” é diferente de um “estado meta” não é incompatível com a declaração de Allwright. Da mesma forma, o foco não está no “problema”, mas sim num estado futuro desejado (em comparação com o estado atual). Essa diferença entre os estados presentes e futuros é inerente ao próprio processo de ensino. Nós ensinamos a fim de criar uma mudança futura (nos nossos alunos ou no próprio processo de ensino), e precisamos de uma compreensão aprofundada da situação para fazer isso. Na verdade, não é apenas o planejamento que aumenta nossa compreensão, mas todo o ciclo de tomada de decisão de planejamento-ação-avaliação, cuja função principal é desenvolver uma compreensão.*

G. da S. C. G. – ***Você também afirmou que “como os professores, em particular, interpretam os eventos e as ações que ocorrem em sala de aula, irá influenciar de maneira clara os processos de planejamento subsequentes e afetar o que posteriormente acontece na sala de aula nos momentos seguintes, dias e semanas.” (1996, p. 58). Você teve influência de algum autor ou teoria para afirmar isso? Ela vem de sua experiência de ensino?***

D. W. – *Esta afirmação veio originalmente da minha análise dos dados das entrevistas qualitativas no estudo dos professores de línguas. Era claro em seus próprios relatórios sobre o que eles fizeram e como decidiram fazê-los de que eles interpretaram os eventos de sala de aula e essas interpretações afetaram o planejamento futuro. E essa noção foi captada no modelo recursivo hierárquico de tomada de decisão.*

G. da S. C. G. – ***Na sua opinião, como o distanciamento social causado pela COVID-19 pode ter interferido neste processo contínuo de planejamento pelos professores (ou seja, o monitoramento do estado atual dos estudantes e as interações curriculares e de sala de aula)?***

D. W. – *Estou certo de que os processos de planejamento dos professores evoluíram e mudaram durante a pandemia - este seria um estudo extremamente interessante (espero que alguém tenha feito). Eu tive inúmeras discussões com os professores, em circunstâncias de ensino à distância, em diferentes plataformas. Eles passaram por períodos de frustração, de aprendizagem, e eventualmente, períodos de descobertas de vantagens específicas com esse tipo de ensino. Alguns professores gostariam de continuar, no futuro, utilizando um modelo híbrido, com ensino presencial e à distância.*

G. da S. C. G. – ***Ainda falando sobre a questão da COVID-19, alguma coisa mudou na maneira como você vê o papel das "estruturas de conhecimento prévio?" in order to take appropriate action, people need to understand; and to understand they need knowledge about the world and specifically about the situation they are in. [“A fim de tomar as medidas adequadas, as pessoas precisam compreender; e para compreender elas precisam de conhecimento de mundo e, especificamente, da situação em que se encontram”, tradução nossa.].***

D. W. – *Claramente o papel do BAK não mudou; o que deve ter mudado é que as estruturas de conhecimento prévio foram acessadas e desenvolvidas a fim de lidar com as novas formas de ensino (e novas tensões). Novamente, seria um estudo empírico muito interessante.*

G. da S. C. G. – ***No momento, com o advento da internet e das plataformas como o Google Meet, Zoom, Microsoft Teams e assim por diante, professores e alunos foram confrontados com a necessidade de se adaptar a uma nova realidade, sem tempo de preparação. Por causa disso você acredita que os professores mudarão suas crenças com maior frequência? Como eles podem planejar com tão pouco tempo? Como o trabalho deles será afetado?***

D. W. – *Professores nunca tiveram crédito e tempo suficientes (e muito menos recompensa) para o planejamento que eles fazem. O planejamento é um aspecto crucial do ensino, que tem perdido ênfase na profissão (e em alguns casos retirados das mãos dos professores, fornecendo um "planejado" conjunto de instruções de ensino que, por definição, não pode responder às necessidades individuais dos estudantes. Tenho a certeza de que o ensino à distância desencadeado pela pandemia acaba por piorar o planejamento. Tenho observado em várias situações, administradores limitando as opções disponíveis dos professores ou fazendo alterações de última hora, em que fizeram o planejamento (e aprendendo a planejar sob novas circunstâncias) mais exigentes para os professores.*

A. M. F. B & G. da S. C. G. – Obrigada, Devon!! Foi uma experiência maravilhosa.

D. W. – Obrigado!

Sobre o entrevistado

Devon Woods

Professor de Linguística Aplicada na Universidade de Carleton em Ottawa, Canadá, por 30 anos. Ele é mestre em Linguística Aplicada pela Edimburgo, e seu doutorado foi em Utrecht, Holanda. Sua pesquisa, desde a década de 1970, envolveu estudos da cognição de alunos e professores - suas crenças, interpretações e ações - e as interações entre eles nas aulas de línguas. Sua tese de doutorado de 1992, seu livro de 1996, *Teacher Cognition in Language Teaching*, e a maioria de suas publicações, bem como o foco do trabalho de vários de seus alunos de pós-graduação, são tentativas de examinar essas questões de maneira holística, mas detalhada. Seu trabalho inspirou grande número de teses de doutorado no Brasil e no mundo, sendo que ele atuou como orientador ou membro de banca examinadora de muitas delas. Ele já trabalhou com professores de línguas no Brasil, Cuba, Alemanha, França, Groenlândia, Irã, Japão, Coréia, Tailândia, Cingapura, México e Reino Unido, bem como nos EUA e Canadá. Atualmente, ele está se concentrando no desenvolvimento de seu repertório de música brasileira com seus saxofones e flautas em seu grupo brasileiro, "Cachaça", e na aprendizagem do português.

Sobre as entrevistadoras

Gysele da S. Colombo Gomes

Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras e mestre em Linguística Aplicada (PUCSP), doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio) e realizou seu pós-doutoramento em Letras (UFV). Atua nas áreas de Língua Inglesa, Prática de Ensino da Língua Inglesa, Linguística Aplicada, além de cursos de extensão e de pós-graduação. Seus interesses de pesquisa são relacionados ao ensino e formação de professores, estudos sobre a face; crenças e emoções no ensino de línguas; identidades; e zona de conforto.

Ana Maria Ferreira Barcelos

Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Federal de Viçosa, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Teaching English As a Second Language - The University Of Alabam e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Carleton, Ottawa, Canada e pela Universidade da Flórida, Gainesville, EUA. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Crenças Sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas Estrangeiras, Emoções de Professores e Alunos e Pedagogia Amorosa.