

Advanced Research in English Series



**A INTERCULTURALIDADE
NO ENSINO
DE INGLÊS**

LÊDA MARIA BRAGA TOMITCH
M. HELENA V. ABRAHÃO
CARLOS DAGHLIAN
DILVO I. RISTOFF
(Orgs.)

Pós-Graduação em Inglês
Universidade Federal de Santa Catarina

**ADVANCED RESEARCH
IN ENGLISH SERIES**

ARES



ABRAPUI

Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

Diretoria (2002-2003)

Presidente: Carlos Daghlian

Vice-Presidente: Heloísa M. F. Boxwell

Secretária: Cristina M. T. Stevens

Tesoureiro: João Carlos Gonçalves

Comissão de Pareceristas

Anna Maria Carmagnani, USP

Antonia Dilamar Araújo, UECE

Deise Prina Dutra, UFMG

Désirée Motta-Roth, UFSM

Deusa Maria de Souza, USP

Eloina Prati dos Santos, UFRGS

Francisco J. Quaresma Figueiredo, UFGO

Heloísa M. F. Boxwell, UFPE

José Roberto B. O' Shea, UFSC

Laura P. Z. Izarra, USP

Maria das Graças G. V. da Silva, UNESP

Maria Helena Vieira Abrahão, UNESP

Peonia Viana Guedes, UERJ

Peter James Harris, UNESP

Sandra R. G. Almeida, UFMG

Sonia Zyngier, UFRJ

Stella E. O. Tagnin, USP

Telma Gimenez, UEL

Tereza Marques de Oliveira Lima, UFF

Ubiratan Paiva de Oliveira, UFRGS

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, UFMG

Walkyria Monte Mór, USP

ABRAPUI

Caixa Postal 164

15001-970 - S. J. Rio Preto, SP / Brasil

Fone / Fax: (17) 224-1062

abrapui@uol.com.br

www.ibilce.unesp.br/abrapui

**LÊDA MARIA BRAGA TOMITCH
M. HELENA V. ABRAHÃO
CARLOS DAGHLIAN
DILVO I. RISTOFF
(ORGs.)**

**A INTERCULTURALIDADE NO
ENSINO DE INGLÊS**

**ADVANCED RESEARCH IN ENGLISH SERIES
PÓS-GRADUAÇÃO EM INGLÊS/UFSC
ABRAPUI 2005**

ARES

Advanced Research in English Series

Pós-Graduação em Inglês

Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras

Universidade Federal de Santa Catarina

2005

Conselho Editorial/Editorial Board

Carmen Rosa Caldas-Coulthard

José Roberto O'Shea

Lêda Maria Braga Tomitch

Susana Bornéo Funck

Walter Carlos Costa

Projeto gráfico e arte final: Ane Girondi

(Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária

da Universidade Federal de Santa Catarina)

I61 A Interculturalidade no ensino de inglês / Lêda Maria Braga Tomitch (org.)
... [et al.]. – Florianópolis : UFSC, 2005.
660p. – (Advanced Research in English Series)

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Análise do discurso. 3. Leitura.
4. Interculturalidade. 5. Tradução e interpretação. I. Tomitch, Lêda Maria
Braga. II. Série.

CDU: 802.0:37

Endereço para correspondência/Address for correspondence:

ARES

Pós-Graduação em Inglês - CCE - UFSC

Campus Universitário - Trindade

88040-900 Florianópolis - SC - Brasil

Tel 0XX48/331-9455

Fax 0XX48/331-9819

e-mail: ares@cce.ufsc.br

TABLE OF CONTENTS

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

1. ANÁLISE DO DISCURSO/DISOURSE ANALYSIS

USING METAPHORS TO DISPARAGE POLITICAL CORRECTNESS: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF LEXICAL CHOICES IN BRITISH NEWSPAPERS

Aleksandra Piasecka-Till	17
--------------------------------	----

THE REPRESENTATION OF THE NOTION OF POWER IN A JOURNALISTIC TEXT ON WAR

Alyson E. R. Steele G. Weickert & Apóstolo T. Nicolacópulos	35
---	----

2. AUTONOMIA/AUTONOMY

AUTONOMY DEVELOPMENT IN FUTURE LANGUAGE TEACHERS

Christine Nicolaidis	59
----------------------------	----

DISCOURSE AND THE PRAXIS OF FUTURE LANGUAGE TEACHERS CONCERNING LEARNER AUTONOMY

Vera Fernandes	77
----------------------	----

3. ENSINO E APRENDIZAGEM/TEACHING AND LEARNING

SHARING TEACHERS' IDEAS FOR VOCABULARY WORK IN THE CLASSROOM

Alyson E. R. Steele G. Weickert & Maria Elizabeth da Costa Gama	91
---	----

INTERFACES BETWEEN PROGRESSIVIST AND HUMANISTIC INDIVIDUALISED TEACHER-PUPIL INTERACTION: A CASE STUDY

Danielle Barbosa Lins de Almeida	109
--	-----

A CORREÇÃO DE ERROS ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA: DO INDIVIDUAL AO COLABORATIVO

Francisco José Quaresma de Figueiredo 127

AN INVESTIGATION OF THE LEARNING EXPERIENCES OF EFL TEACHERS IN THE EDUCATION PROGRAMME PECPISC: AN ANALYSIS ON TEACHERS' PRINCIPLES OF PRACTICE

Gloria Gil, UFSC & Terezinha M. D. Biazi 147

THE CASE FOR INTONATION TEACHING IN THE EFL CURRICULUM

Iria Werlang Garcia 165

THE TEACHER'S USE OF THE TARGET LANGUAGE: THE PERSPECTIVES OF BEGINNING EFL LEARNERS

Luciana Ferrari de Oliveira 177

IN SEARCH FOR AN EQUILIBRIUM: A TEACHER'S VIEW ON HER PRACTICE

Raquel Carolina Souza Ferraz D'ely & Glória Gil 193

REFLEXÕES DE PROFESSORES SOBRE O CONCEITO DE INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Shirlene Bemfica de Oliveira 213

4. ESTRATÉGIAS / STRATEGIES

THE IDENTIFICATION OF SPEAKING STRATEGIES USED IN SPEECH PRODUCTION: NON-INSTRUCTED STRATEGY USE

Leonice Passarella 229

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE): COMO ORIENTAR O ALUNO PARA SUA APLICAÇÃO

Maria Clara Carelli Magalhães Barata 253

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES / TEACHERS' TRAINING

ILUMINANDO A "CAIXA PRETA": UMA PERSPECTIVA ÊMICA SOBRE A CULTURA DA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Andréa Machado de Almeida Mattos 271

FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E A AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Denise I. B. Ortenzi 287

A ANÁLISE DE METÁFORAS COMO MEIO DE COMPREENSÃO DO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Denise Rodrigues de Araújo & Vanderlice dos Santos Andrade Sol 301

CRENÇAS X TEORIAS NA FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Helena Vieira Abrahão 313

CURRÍCULO E IDENTIDADE PROFISSIONAL NOS CURSOS DE LETRAS/ INGLÊS

Telma Gimenez 331

ONOVO PERFIL DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva 345

6. GÊNEROS TEXTUAIS/TEXTUAL GENRES

AVALIAÇÃO NO TEXTO ACADÊMICO EM LÍNGUA INGLESA

Antonia Dilamar Araújo 365

TEACHERS' AND STUDENTS' KNOWLEDGE AND ROLES IN A GENRE-BASED APPROACH TO ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Barbara Hemais 379

ANÚNCIO EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESCONSTRUINDO E DESCREVENDO UM GÊNERO

Vera Lúcia Lopes Cristovão 393

7. IDEOLOGIA/IDEOLOGY

INTERDISCURSO EM NARRATIVAS DE IDENTIDADE: FRAGMENTOS DE UM DISCURSO AMOROSO SOBRE A LITERATURA

Anna Elizabeth Balocco 403

CROSS CULTURAL REPRESENTATION AND GENDERED BODIES IN THE DISCOURSE OF TOURISM

Carmen Rosa Caldas-Coulthard 421

“DO BALDE À BMW”: POSICIONAMENTO DE GÊNERO NUM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Débora de Carvalho Figueiredo 439

TOWARDS A PEDAGOGY OF EMPOWERMENT IN EFL TEACHING

Kanavillil Rajagopalan 457

LOCAL HISTORIES AND BORDER IDENTITIES IN THE BRAZILIAN EFL CLASSROOM

Marisa Grigoletto 465

8. INTERCULTURALIDADE/INTERCULTURALITY

ON THE NECESSITY OF A CULTURAL AND INTERCULTURAL APPROACH IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Aurélia Leal Lima Lyrio 477

BRAZILIAN STUDENTS AND CROSS-CULTURAL EXPERIENCES IN EFL LESSONS

Cláudia Maria Ceneviva Nigro & Douglas Altamiro Consolo 493

CULTURAL AND LINGUISTIC PROBLEMS IN WRITING ACADEMICALLY IN ENGLISH AT UNIVERSITY LEVEL

Malcolm Coulthard 507

9. LEITURA/READING

READING INSTRUCTION: AN ANALYSIS OF THE USE OF READING STRATEGIES IN AN ESP CLASSROOM

Didiê Ana Ceni Denardi & Gloria Gil 525

AGÊNCIA DISCENTE E TEXTO LITERÁRIO: HISTÓRIAS EM SALA DE AULA

Vera Helena Gomes Wielewicki 543

10. TECNOLOGIA / TECHNOLOGY

BEING AN E-FLY ON THE WALL, OBSERVING AN EFL COMPUTER-MEDIATED TEACHER

Désirée Motta-Roth 557

READING AND THE INTERNET

Hamilton de Godoy Wielewicki 579

O USO DA HIPERMÍDIA NO ENSINO / AQUISIÇÃO LEXICAL: UMA PROPOSTA

Patrícia Nora de Souza 599

ESTABLISHING COHERENCE IN AN ELECTRONIC EFL LEARNING ENVIRONMENT

Sara Oliveira 615

11. TRADUÇÃO / TRANSLATION

PROFESSIONAL X NOVICE TRANSLATORS: A STUDY OF EFFORT AND EXPERIENCE IN TRANSLATION

Péricles de Souza Pinto 639

TRANSLATION AND THE THREE DIMENSIONS OF DISCOURSE

Rosa Maria Olher 653

Introdução

Seguindo as metas propostas pelo Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente da UFSC de promover eventos acadêmicos de abrangência nacional e internacional, o Programa organizou o XVII ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa)/XXXII SENAPULLI (Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa), evento realizado em Florianópolis de 06 a 10 de abril de 2003, sob os auspícios da Universidade Federal de Santa Catarina e com o apoio dos seguintes órgãos: CAPES, CNPq, ABECAN, Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, FAPESP, UFSC, CCE e DLLE. A comissão local foi presidida por mim, tendo como vice-presidente o colega Dilvo Ristoff, ambos docentes do PPGI, e foi composta, na sua maioria, pelos docentes do Programa e do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC. Contou também com o envolvimento de 53 alunos da Universidade, entre alunos de mestrado e doutorado do PPGI, além de alunos de graduação do Curso de Letras - Inglês. O evento contou ainda com a participação de 550 colegas do Brasil e do exterior das áreas de língua e literaturas de língua inglesa.

Havia vários anos as duas áreas - lingüística aplicada à língua inglesa e literaturas de língua inglesa – vinham realizando seus encontros separadamente, e numa decisão dos membros do Colegiado do PPGI, acatando sugestão do Prof. Dilvo Ristoff, foi feita a proposta à ABRAPUI (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês) de voltar a sediar os dois eventos de forma conjunta. Foi feito um esforço no sentido de tentar aproximar ao máximo as duas áreas, língua e literatura, organizando-se, com esse fim, uma conferência de abertura, e três mesas redondas, tratando de assuntos de interesse comum às

duas áreas, além das sessões de comunicação e mini-cursos específicos de cada área. A conferência de abertura foi proferida pelo colega Kanavillil Rajagopalan, que atua nas duas áreas, e as mesas redondas contaram sempre com a participação de dois colegas de lingüística aplicada e dois de literatura. A iniciativa foi avaliada como positiva pelos colegas durante a assembléia geral realizada ao final do evento, e como resultado foi proposto, e aprovado, que em 2005 fosse novamente realizado um evento em conjunto, possivelmente com mais atividades comuns às duas áreas.

Os trabalhos submetidos e aceitos para publicação foram organizados em dois volumes, integrantes de duas séries do Programa de Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente da UFSC – a série *ARES (Advanced Research in English Series)*, englobando os trabalhos na área de Língua e a série *Estudos Culturais*, coligindo os trabalhos na área de literatura.

O presente volume da série ARES inclui 39 trabalhos que foram agrupados em 11 áreas da lingüística aplicada: análise do discurso, autonomia, ensino e aprendizagem, estratégias, formação de professores, gêneros textuais, ideologia, interculturalidade, leitura, tecnologia e tradução. Os textos apresentados relatam resultados de pesquisas que refletem a preocupação dos profissionais de lingüística aplicada com o professor de LE, com o aluno de LE, e com os insumos utilizados em sala de aula, sempre vendo o aluno e o professor como inseridos num contexto social cada vez mais globalizado, e que cada vez mais exige profissionais capazes de lidar com o acúmulo de informações e também com diferenças em termos de acesso a essas informações.

Agradeço ao colega e amigo Dilvo Ristoff pela confiança em mim depositada para presidir o comitê local de organização do evento, e, em especial, ao colega e amigo Carlos Daghljan, então Presidente da ABRAPUI, pela generosidade em dividir conosco sua vasta experiência na organização dos eventos da associação

e pelo incondicional apoio em todos os momentos. Agradecimentos também aos colegas pareceristas pelo trabalho voluntário, e de qualidade, executado na seleção dos trabalhos que resultaram nesse volume. Finalmente, agradeço ao Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC pelo apoio financeiro dado ao evento e também por tornar possível a publicação deste volume.

Lêda Maria Braga Tomitch

1. ANÁLISE DO DISCURSO/ DISCOURSE ANALYSIS

Using metaphors to disparage political correctness: a critical discourse analysis of lexical choices in british newspapers

Aleksandra Piasecka-Till
Universidade Regional de Blumenau, FURB

1. Preliminaries

In recent years, an approach to study the reception of media products as a routine, practical activity, realized by people as an integral part of their individual lives (Thompson 1995), has gained ground among researchers within the more empirical tradition of media research. The conditions under which individuals receive media products, what they do with those products, and what sense they make of them have been studied. As a result, media researchers affirm that

the reception of media products is a much more active and creative process than the myth of the passive recipient suggests [...and] the ways in which individuals make sense of media products vary according to social background and circumstances, so that the same message may be understood in differing ways in different contexts (id.: 38).

Although the present article does not result from a study testing the reception of the concept of political correctness (PC henceforth) presented in newspapers, it arises from my conviction that readers' exposure to journalistic texts is not innocuous. Reading the newspapers may produce either more critical awareness, or submissiveness to the proposed conceptions. To prevent the latter I

would like to increase the former by revealing what representations of PC have been selected for *The Times* and *Sunday Times* 'readers and why.

What made me investigate not only the PC representations but also intentions of the text producers we can detect through lexical analyses was Stubbs's (1997) idea which associates the process of naming phenomena with giving them social identity through awareness resulting from the same naming. Concentrating my attention on the lexis embedding PC in the texts under investigation, gathered in a corpus of fifty-seven articles, I have observed the interdependence between them and the ideological stance involved in their production.

The present study is a part of my doctoral project (Piasecka-Till 2002), therefore it both emerges from and implies further complexities, both theoretical and methodological. To fulfil the request of conciseness, after a sketchy introduction of the theoretical background and a brief description of the texts constituting the corpus, I will discuss the results obtained in the lexical analyses. Their basic function was to compare and / or contrast the findings, concerning the use of PC related terms (*politically correct* and *political correctness*), obtained at COBUILD's Bank of English (id.) with those from the two selected newspapers. Having analysed complete texts allowed me to produce relevant observations on the authors' worldviews, which helped me to assess their ideological positions. By using WordSmith Tools (Scott 1998), I have studied collocates of the phrases under investigation to check whether these lexical choices represent a similarly biased perspective on PC to the one detected in the COBUILD's data.

2. Theoretical Assumptions

"The vocabulary of a language is not just a list of words", says Carter (1989: 28), although it is often stored —for practical reasons— in a form of a list, which, when organized alphabetically, we call a dictionary, and, when thematically, a thesaurus. Since these

lists are not complete, and, what is more important according to Fowler (1991: 80/1), they do not have “any semantic or cultural status as a structural principle”, he rather suggest thinking of the vocabulary as “a map of the objects, concepts, processes and relationships about which the culture needs to communicate.” On the other hand, we can think of the vocabulary as a network of related concepts, whose meaning is dependent on and related to other concepts and their use. This resembles Fowler’s (id.) definition of *sense*, a relationship between words, which he opposes to *reference*, “a relationship between a word or phrase and some aspect of the material or mental world.”

Concepts and words, as Kress (1984) affirms, represent categorization of the world from a particular point of view because they exist within a system organized by ideological assumptions. Vocabulary, therefore, works as

a representation of the world for a culture; the world perceived according to the ideological needs of a culture. Like a map, it works first by segmentation: by partitioning the material continuum of nature and the undifferentiated flux of thought into slices which answer to the interests of the community [...] Use of each term crystallizes and normalizes the essentially artificial slices which are cut out of the cake of the world (Fowler 1991: 82),

Any discursive group we belong to, such as a family, a group of peers, or a professional category such as journalists, is *the community*. Thus, our discursive practice is selective and oriented by a theoretical framework or schema (Kress 1984), and our classification depends on our ideological assumptions and not on any quality of the object, situation, behaviour or social phenomenon being classified. Consequently, we are inclined to perceive what we say (and/or write), rather than *vice versa*, to say what we see. This can be illustrated with the famous already example of a *terrorist* and *freedom fighter*, at the moment exploited by the Bush

administration to justify the US presence in Iraq. In the campaign against Osama bin Laden, there is no chance for hearing the latter term, which used to be perfectly applicable for the North American government when he was not only funded by the North Americans, but also fought on North American behalf (even without being aware of this) against the former Soviet Union army.

Thus, our use of words is not only selective but also far from impartial. As Montgomery (1986: 176) quite bluntly indicates, “there is no absolutely neutral and disinterested way of apprehending and representing the world. Language always helps to select, arrange, organize and evaluate experience, even when we are least conscious of it doing so.” Similarly, Meurer (1998: 83 and 116) argues that language as a system has classificatory power which imposes certain interpretations of the world (or its stretches) upon us. Naturally, this power is not exerted by mysterious forces, but constantly by all text producers, implicitly or explicitly, consciously or not.

Halliday (1978: 2) says, “language is a shared meaning potential.” Agreeing with this, we have to accept the idea of a speaker making constant choices while using language. Different elements of linguistic structure, i.e., phonemes, lexical items, and syntactic arrangements, combined together, will produce a specific linguistic event. The choices are not random because, on the one hand, we want to be understood by the others, members of our speech community, so we need to guarantee certain overlapping in meanings; and, on the other hand, these choices will reflect (but also construct) our social selves.

The choices, however, can be only partially unveiled by phonological, and/or lexico-grammatical description. To understand them more deeply, we need a different, more complex analysis, such as that proposed by Halliday’s linguistic theory in which he classifies language as “the main form of human semiotic” (id.: 51), claiming that the functions of linguistic structures have to be studied in relation to their use in achieving social goals.

Following Fairclough (1994, 1996) who based his Critical Discourse Analysis (CDA) framework —applied here to the data— on Halliday’s view of language, and Bourdieu (1999) who criticizes structural linguists for separating the science of language from the science of the social uses of language, the relations between our use of language and the exercise of power must be taken into consideration. For this reason, I found the lexical choices present in the data informative and revealing. They encode representations the text producers want us to accept as our own perceptions: reading certain newspapers makes us run the risk of seeing PC as something dangerous.

3. Corpus

The data were collected from a CD-ROM of the 1995 edition of *The Times* and *Sunday Times*, which offered an advantage of electronic devices. Using the existing feature of ‘Search’, among the total number of 91,168 articles gathered on the CD-ROM, I have identified 1554 instances of PC related terms in 320 texts. Applying the criterion of the highest lexical density, I reduced this group of articles to 57, of which 34 represent the weekly.

As for the genre, 41 texts belong to the category of ‘feature article’, suggesting that discussing PC is less newsworthy, less bound to the temporal immediacy, a characteristic of ‘soft’ news.

Throughout the subsequent discussion (in Section 4), I will refer to the articles using the following abbreviations: T-1 – *The Times*, article no 1; ST-6 – *Sunday Times*, article no 6.

4. Metaphors of disease and warfare

After looking at the cluster list of *political correctness* (see Appendix), expanded by lexical examples embedding other PC related terms, I have produced interpretations which owe much to Lakoff and Johnson’s (1980) perspective on metaphors. Their discussion’s outcome continues uncontested due to thorough analyses and perspicacious statements on the role of metaphorical language in the process of understanding the world, among others.

They depart from the point that, in view of the abstraction of many concepts important to us, to ensure comprehension, it is necessary to use a different set of concepts already clear to us. In their words, “the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (id.: 5). Because of the process of experiencing, the metaphor does not remain in the lexical sphere only but becomes the very concept. Thus, they suggest, “understanding takes place in terms of entire domains of experience and not in terms of isolated concepts” (id.: 117), which leads them to argument that we often need more than one metaphor to comprehend a concept and that these metaphors can be inconsistent in order to account for all the aspects of the concept (id.: 221).

They emphasize the necessity of our conscious recognition of metaphors and the ways we live by them to engage “in an unending process of viewing [our] life through new alternative metaphors” (id.: 233). Thanks to such awareness, we will be able to acknowledge the indispensability of metaphors for our normal functioning in the world, since they constitute an important element of our learning ability, not to call them, after Veale (1995), “a cognitively central conceptual tool that is used to structure our view of the world and our experience within it.” Moreover, the same awareness will prevent our uncritical dependence on metaphors.

The abstract character of the concept of PC justifies its translation into and by several metaphors we identify in the corpus as apparently normal, presenting “a particular view of reality by structuring the understanding of one idea in terms of something previously understood” (Gill and Whedbee 1997: 173). The choices of metaphors, however, indicate ideologically loaded points of view, distant from normality, or, at least, neutrality. The most frequent examples belong to the domains of disease and warfare. Both of them have strongly negative connotations foreshadowing death, and both frighten due to our lack of specialized knowledge necessary to approach them rationally. Analyses of selected examples below illustrate this claim.

4.1 Analysis and discussion

Let us begin by the former, disease, depicted by group IV of the clusters' list which provides *a terminal case of political correctness* (ST-27), *the cold grasp of political correctness* (ST-17) and *the deadening spirit of political correctness* (ST-39). The same ST-39 mentions also "an inflammatory issue" which "have [been] injected a new sensitivity", using medical discourse to alert us against the dangerous consequences of PC. All the examples from group IV bring a threat of death, and are supported by ST-14 where we can read the very word itself: "In America, political correctness is an epidemic, and the old guard in Britain are mortally afraid of catching the bug. Quick, let's put Southampton in quarantine, before it causes the death of art as we know it."

Not only the image of illness is exploited here, but also the mortal fear it causes. Both of them can be spread from North America, shown again as a source of the danger called PC. More specifically, the North American universities contaminate the rest of the world: "Yes, the real problem seems to be a virus our ivory towers have caught, in modified form, from the universities of America." The idea of contamination is elaborated through the use of technical terminology of medicine, such as *an epidemic* and *a virus*, mixed with the popular metaphors of ailment: *the bug* or *catching* it. A search for the solution for this *real problem* emerges in a necessity of prevention, the *quarantine*.

In ST-53, however, the Irish party Fine Gael was not able to prevent contamination by PC, so "it has picked [it] up, like a cold", a slightly lighter and usually curable but still a form of disease. On the other hand, T-37 describes "the desire to be politically correct on the caste issue" in India as *so contagious*, that it somehow suggests inevitability of being contaminated. Reviewing an exhibition of African art, the author of T-47 brings the idea of pain and difficulty, stating ambiguously that "both words, Africa and art, throb with political correctness" which is

“agonising” when impedes him —only theoretically— to deny any artistic value of the exhibits.

When our bodies manage to avoid ‘catching’ PC, our mental sanity can still be at stake threatened by politically correct ‘madness.’ Additionally to the Left presented in ST-5 as *loony* and *barmy* because of PC, in ST-14 we face “lunatics” who “have taken over the university” as a consequence of PC “gone mad.” While T-36 informs that “in 1989 Longmans published the Peters Atlas of the World in which political correctness about names became a mania”, ST-7 warns the British against a danger approaching from influential North America. Although “so far [they] have been spared the politically correct madness”, it may only be a temporary state of affairs. The eminence of danger is intensified by the fact that in the same edition, ST-8 brings information that in North America already “power and ignorance combine to make madness”, castigating “mindless” North Americans with “the implicit dumbness of political correctness.”

I permit myself to treat the bodily or mental frailty as a bridging concept between the first metaphorical set of disease and the second one of warfare, since the two problems often walk together as prototypical, similarly to the corpus excerpts. Often the former serves as a metaphor for the latter. Martin Luther for instance, already in the XVI century, juxtaposed both of them, cautioning: “War is the greatest plague that can afflict mankind [*sic!*]. Any scourge is preferable to it” (Webster’s Comprehensive Dictionary 1998). In the last century, the discourse of pacifism or ‘Cold War idealism’ (Gill and Whedbee 1997), often represents war—even the ‘cold’ one—as madness or as one of its hyponyms, paranoia. In the corpus, both these metaphorical sets use their ideological potential to shape our perception (and, indirectly, our experience) of PC as a peril.

One of the initial texts, chronologically speaking, T-2, opens with a description of a drawing: “A chunky man wrestles with a boa constrictor plastered with the letters ‘PC’ while a young woman looks on, the pugnacious tilt of her arms suggesting that she may at any moment join the fray on the snake’s side.”

The introduction of the atmosphere of a conflict acquires here a form of a physical fight between a man representing “Academe USA”, since this is the cartoon’s title, and our abstract danger *PC*, here materialized in the snake’s body and the snake’s female partner. The text’s following paragraph presents the model for that drawing, the play *Oleanna* defined as “David Mamet’s attack on the political correctness currently strangling American universities”, which, on the one hand, draws on boa’s constriction causing strangling, while, on the other hand, introduces military discourse with its first example, *attack* to parallel wrestling. None of these can be seen as PC-favourable or neutral. Although it seems to be more balanced than ‘being under attack’, wrestling connotes being at least in difficulty. Being under attack, conversely, suggests a unilateral character of the fight: usually the weaker are attacked by the stronger, as in the recent US attacks against Afghanistan and Iraq. In the text we have a different opposition though, not a *weak – strong* one, but rather a *just – unjust* one, paradoxically analogous to Bush’s discourse of defending Western civilization against terrorists. According to the reviewer, Mamet defends with his play the oppressed by PC, the men and the Academia. On both occasions, in the play and in the drawing, women cohort with PC against the men and the Academia. In the play, a female university student accuses – supposedly unjustly— her university teacher of sexual harassment and destroys his career, while in the drawing, the presence of the woman seems to symbolize feminism, frequently described as ‘fighting feminism’, here a supporter of the PC-boa intentions of strangling universities.

Text T-2 is a review of William Hewison’s theatre cartoons’ exhibition, so *Oleanna* is one in a series of plays whose actors or directors he portrayed. By having its cartoon described in detail however, it becomes prominent, which I attribute to the fact it discusses PC, fulfilling readers’ expectations of media texts always aiming at “the vogue” (T-32), here of PC. I draw this conclusion reading ST-25, a report from David Mamet’s visit to Edinburgh where the same play was staged again, this time with his wife,

Rebecca Pigeon, in the role of Carol, the accusing student, instead of Lia Williams caricatured in T-2. The change of actresses has not changed the “controversial” — because of its topic, PC, and not the approach to the topic— character of the play. ST-25 author’s use of controversy is a euphemism, in fact. He outlines the play’s plot by applying several military metaphors associated with force and aggression, which shows clearly his disapproval of PC: “treading brutally on the minefield of political correctness”, Carol “uses the clout, language and stance of the PC movement to bring charges against [her professor,] that will mean that he loses his job, his house and possibly his wife.” His negative evaluation of PC is additionally underscored in the statement that the play “caused the furore in the USA” thanks to questioning “the power of political correctness.”

While *Oleanna* centres around a fictitious scholar’s suffering caused by PC, three other articles, T-9, T-10 and T-11 report two real scientists’ negative experience, also appealing to the imagery of power. The famous zoologist Edward O. Wilson “is still stunned by how powerful political correctness can be” (T-10). In T-11, “political correctness, [...] a force all the more insidious because it pretends to liberalism and tolerance” motivates Oxford University Press to reject a book by a British historian, John Vincent. The zoologist manages “to breach the formidable barriers of political correctness” to have it “this time [...] on his side.” The historian, however, seen by OUP according to the leading article’s supposition as “a right-wing chauvinist, insensitive to the new politically correct culture”, has his case “blown up” at Oxford which should be “impregnable to the assaults of fad and foible.” Thus the newspaper prohibits “academically incorrect” OUP to “conspire in this new vandalism.”

T-38 is also dedicated to the problems of Academia. This critical view of Western universities, based on a lecture given by the author in the USA, especially emphasizes the British ones. Beloff blames both the Right and Left for the decline in the university education standards and results, affirming that: “Academia is under

siege from the philistines of the Right and the politically correct of the Left.” This apparently balanced criticism reveals, in fact, its conservative inclination by attributing the PC label to devalue — undoubtedly positive— attempts of the Left at a more egalitarian access to higher education. The author’s position becomes even clearer when we read about “democratic evils [...] ‘political correctness’, ‘affirmative action’ and so forth.” It is very tempting to agree with his arguments, principally when we realize how similar to Brazilian problems and their causes the described ones are. However, it is inadmissible to think of reintroduction of the elitist universities of the past as a solution to the lack of funding, of adequate taxation, of adequate students and teachers’ preparation, and of overcrowded classes taught by underpaid professionals.

Additionally to the perception of PC as *power* or *force* and such references to physical aggression as *strangling*, *knifing* or *assault*, the other examples of warfare metaphors are:

1. “Martin Amis a hero of political correctness?” (ST-48),
2. “topical targets: political correctness and the European federation” (ST-48)
3. “over-mighty and politically correct European superstate” (ST-46),
4. “the politically correct brigade” (ST-14),
5. “the PC brigade” (ST-8),
6. “the PC brigade has caused the demise of the BBC’s flagship morning programme” (T-54),
7. “escaped the wrath of the politically correct” (T-50),
8. “smug, self-elected and historically obtuse moral commissars, the Political Correctness Police (PCP)” (ST-33),
9. “the politically correct lower echelons of the civil service” (ST-55),
10. “capitulation to political correctness” (T-28),
11. “victim to political correctness” (T-36).

Example 1 is the unique one escaping, at first sight, the pattern

of negative undertones I have been trying to establish, since the word ‘hero’ is positively seen in our culture. Fitting the general perspective of a conflict I am concerned with, normally this word is used as an element of the vocabulary of war in which an enemy can also be a natural force, as in the case of fire-fighting, for instance. In the analysed text, however, it appears in an interrogative form, questioning its proposition, which transforms it into an ironic comment about Martin Amis and his books’ features. The text’s author suggests by this rhetorical question that although Amis’s books are “compulsory reading in schools”, they do not contain “directives laying down rules for sexual hygiene, alcohol consumption and safeguards for kiddies” *The Daily Telegraph*’s reviewer equals reproachfully with PC. Thus Amis becomes an anti-hero of PC by (implied) contrast.

Having shown a proliferation of metaphors of disease and warfare used to define, describe or embed the PC related terms, I will conclude this article explaining what underlies such lexical choices which lead to a transformation of ‘PC’ into a derogatory label.

5. Concluding remarks

According to Kress and Fowler’s already quoted ideas, words and concepts can be regarded as labels that help us structure perception by classifying objects, people or events. Such a classification is not ‘objective’ but depends rather on the ideological assumptions of the text authors than on any quality of the entity being classified. I would also like to remember Cameron’s (1995) affirmation that those who are characterized as adherents of the PC movement prefer to define themselves as supporters of affirmative action, non-discriminatory language and multiculturalism. By avoiding explicit references to PC, paradoxically, they almost deny that any PC movement exists. These two reminiscences will help me to show that the PC related terms are part of a rhetorical strategy of the Right to disqualify any criticism from the Left, on a metalinguistic level (Skutta 1997).

The history of PC terms demonstrates their origins among socialists and communists as a form of Left-on-Left self-criticism. By today, however, the anti-PC right-wing critics managed to attach such a pejorative meaning to those terms (which was also detected in the corpus) that we must perceive this as an efficient example of politics of re/definition and linguistic intervention (id.). As Brennan (1997: xii) remarks, “the language of the Left has been appropriated by the Right”, which is best exemplified with such an expression as ‘Republican revolution’, often used to prove change of the North American Right. According to her argument, nobody believes that this phrase represents change “in the real revolutionary sense”, which would entail a redistribution of wealth in order to decrease or extinguish poverty. Still, such words as *revolution*, *radical*, *liberation* or *freedom*, which used to be part of the Left’s discourse, now are employed by the Right as a co-optation of the language of change (id.).

Drawing on Cameron’s observation above, we can state that the discourse on PC emanates basically from sources opposed to it (which is the case of the newspapers under analysis). Such an opposition can be explicitly declared, or implicitly constructed through, for instance, the metaphors discussed earlier. Thus, “the overheated mythic signifier of *political correctness*” (p. 61) is created, charged with a signified or signifieds that produce the overwhelming negative sense. Consequently, labelling anything or anybody as ‘PC’ is a powerful strategy to disqualify them. As Wilson (1996: 137) exemplifies, when “bright white males” are presented by conservatives as victims of affirmative action which undermines their job perspectives, and the conservatives are criticized by a supporter of affirmative action, they will call their opponent ‘PC’ and this will be sufficient to refute the argument. The metalinguistic speech act works in such a way that an actually political argument is transformed into a question of linguistic politics: using the label of PC, the conservatives induce us to think that their right to ‘free expression’ was hindered and they threatened, because they were impeded ‘just to speak their mind.’

This strategy is also an explanation why PC neither becomes the centre of attention nor deserves a clear-cut definition of the text producers in *The Times* and *Sunday Times*. Representing the Right, they have no interest in bringing the idea of real change to the public forum. The concept of PC is potentially dangerous, since it aims at making audible the voice of the excluded who are very numerous despite being called ‘minorities.’ Thus, a series of efforts has obliterated the memory of the past and downplayed the meaning of PC to a pejorative label representing “the attempt to *uphold* the rights of disadvantaged groups as the *infringement* of individual rights” (Brennan 1997: x; original emphasis).

Bibliography

6.1 Corpus articles analysed

- T-2 The drawing’s the thing; 10.01.1995
- ST-5 Council ‘loony left’ lives under Blair; 22.01.1995
- ST-7 Sisters beware Emily’s little list; 29.01.1995
- ST-8 Dumb’s the word; 29.01.1995
- T-9 Historian falls foul of politically correct lobby; 30.01.1995
- T-10 Back to basic instincts; 30.01.1995
- T-11 Academically incorrect; 30.01.1995
- ST-14 Venus in a raincoat ain’t my idea of art; 12.02.1995
- ST-17 Critical List; 13.03.1995
- ST-25 Mamet’s verdict; 14.05.1995
- ST-27 The plains truth; 28.05.1995
- T-28 Purists take new dictionary to task for ‘dreadful’ words; 5.06.1995
- T-32 How Huck found himself in the dock; 22.07.1995
- ST-33 Critical List; 23.07.1995

- T-36 You say Peking, and I say Beijing; 12.08.1995
T-37 Standing the county on its head; 15.08.1995
T-38 Why we need a university elite; 19.08.1995
ST-39 American men push back the PC steamroller; 3.09.1995
ST-46 Nose-thumbing at the Euro-baddies; 1.10.1995
T-47 Out of Africa and out of context; 7.10.1995
ST-48 Critical List; 15.10.1995
T-50 The nude goes the way of all flesh; 22.10.1995
ST-53 No golg at the end of the rainbow; 26.11.1995
T-54 Sun sets on Good Morning; 6.12.1995
ST-55 Terms of endearment; 10.12.1995

References

- BOURDIEU, Pierre (Edited by Thompson, John B.). 1999 (1991). *Language and Symbolic Power*. (Transl. Raymond, G. and M. Adamson). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRENNAN, Teresa. 1997. Foreword. In FELDSTEIN, R. 1997: ix-xix.
- CAMERON, Deborah. 1995. *Verbal Hygiene*. London and New York: Routledge.
- _____. 1994. Words, Words, Words: The Power of Language. In DUNANT, S. 1994, pp. 15-34.
- CARTER, Ronald. 1989. *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. London: Unwin Hyman.
- DAVIS, H. and P WALTON (eds). 1984. *Language, image, media*. Oxford: Blackwell.
- FAIRCLOUGH, Norman. 1996 (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- _____. 1994 (1989). *Language and Power*. London and New York: Longman.
- FOWLER, Roger. 1991. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.

- GILL, Ann M. and Karen WHEDBEE. 1997. Rhetoric. In VAN DIJK, T. (ed.). 1997: 157-84.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- KRESS, Gunther. 1984. Linguistic and ideological transformation in news reporting. In DAVIS. H. and P. WALTON (eds). 1984.
- LAKOFF, George and Mark JOHNSON. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- MEURER, José Luiz. 1998. *Aspects of Language in Self-Help Counselling*. Florianópolis: Advanced Research in English Series – Pós-Graduação em Inglês / UFSC.
- MONTGOMERY, M. 1986. *An Introduction to Language and Society*. London: Methuen.
- PIASECKA-TILL, Aleksandra. 2002. *Who's Afraid of Political Correctness? A Study in Critical Discourse Analysis of British Newspapers*. Unpublished Ph.D thesis. Florianópolis, Brazil: UFSC.
- SCOTT, Michael. 1998. WordSmith Tools 3. Oxford: Oxford University Press.
- SKUTTA, Peter. 1997. Linguistic politics and language usage in the debate on "Political Correctness." Albert-Ludwigs-Universitaet Freiburg im Breisgau; Internet: <http://www.huarbeiten.de>
- STUBBS, Michael. 1997. Language and the Mediation of Experience: Linguistic Representation and Cognitive Orientation. In COULMAS, F. (ed.), 1997: 358-73.
- THOMPSON, John B. 1995. *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Cambridge and Oxford: Polity Press with Blackwell Publishers Ltd.
- VAN DIJK, Teun A. 1998. Critical Discourse Analysis. Internet: www.hum.uva.nl/~teun.
- _____ (ed.). 1997. *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction – Volume 1*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications.

VEALE, Tony. 1995. *Metaphor, Memory and Meaning: Symbolic and Connectionist Issues in Metaphor Interpretation*. Dublin: City University

WILSON, John K. 1996. *The Myth of Political Correctness: The Conservative Attack on Higher Education*. Durham and London: Duke University Press.

Appendix

The most frequent cluster, *of political correctness*, re-organized into five groups, according to the extent of neutrality (apparent, in most cases) and more or less explicit hostility:

I.

- 1 uch worse across the Atlantic, the home of political cor
rectness. Poor Yale, that18.rtf
21 ricks to wild animals and an atmosphere of political cor
rectness has led keepers t29.rtf

II.

- 3 so perhaps here at last is an instance of political correct
ness. ItÆs an exciti t51.rtf
14 emocracy, but in reality is only a form of political correct
ness which it has pi t53.rtf
6 æpartnerÆ has come in since the advent of political
correctness.ö\par In fact t55.rtf
11 the American market is fostering a wave of political cor
rectness, conservative a t9.rtf
15 ars wants to stamp out the current wave of political cor
rectness while emphasisi t31.rtf
5 tic Harold Bloom pointed out, the vogue of political cor
rectness has turned the t32.rtf

III.

2 l government as “a mean-minded cocktail of political cor-
rectness, bureaucracy, i t.5.rtf
4 partly because of the implicit dumbness of political correct-
ness, where ideology t8.rtf
7 ompete to conjure up the latest outrage of political correct-
ness, offer the sill t5.rtf
9 th smoking in public, the biggest crime of political correct-
ness is to criticise t7.rtf
10 dering, inevitably, “What does he think of political correct-
ness and its horrors t51.rtf
16 s people are standing up to the tyranny of political correct-
ness. It made people t6.rtf
17 al of his subject. The catch-all insult of political correctness
has been much b t33.rtf

IV.

8 ries has come down with a terminal case of political cor-
rectness. ItÆs the story t27.rtf
18 come to symbolise the deadening spirit of political
correctness.\par A profes t39.rtf
22 t, and it will wither in the cold grasp of political
correctness.ö\par This wa t17.rtf

V.

12 ar Oleanna, which questions the power of political cor-
rectness, caused a furor t25.rtf
13 ls.\rdblquote \par Martin Amis a hero of political correct-
ness? Suspicions tha t48.rtf
19 timid to breach the formidable barriers of political
correctness.ö\par But doe t10.rtf
20 lay, treading brutally on the minefield of political correct-
ness, but Pigeon has t25.rtf.

The representation of the notion of power in a journalistic text on war

Alyson E. R. Steele G. Weickert
Apóstolo T. Nicolacópulos
Univ. Federal de Santa Catarina/
PGI / NUPdiscurso

Introduction

We wish to propose an extension of the Benefactive semantic domain, which expresses the notion of possession, gain or loss, or benefit, to encompass the notion of *power* in language. Our aim is to introduce Fillmore's (1968, 1975) proposition as a refinement to Halliday's (1994) clause as representation, where the notion of power may be represented and accounted for by the Benefactive, if this is extended to encompass 'power'.

We shall start by offering a general view of the concept of power, followed by an outline of the perspectives on sentence semantics, going on to our proposal, backed up by an analysis of a journalistic text on warfare taken from a well-established American Internet site, Washington Post online¹. While focussing on the way we propose power could be represented at the clause level, (the microlevel of the texts), that is, the 'proposition' according to Fillmore (ibid) and taking the context (the macrolevel) within the articles into consideration, we shall highlight some points about metaphorical semantic moves.

A macrolevel perspective on power

There are differing power relations within all social systems throughout the world (Fairclough, 1992). Variations range from the layman or child, to a professor, manager, royalty, a bishop and even forces and powers beyond our mundane reality. The intensity of personal power depends on who is interacting with whom. Whenever

there are at least two beings or institutions involved, or any other thing capable of carrying power, we see a power relation arising, a manifestation of or struggle for dominance. The way society has been built through social interaction the link between people and society is envisaged by means of language. Fairclough (1989, 1992) discusses the transparency of power relations within the dialectic relationship between language and society, while respecting the variance between cultures.

Different statuses of power arise among family, friends, colleagues, within school, the neighbourhood, the workplace, be it a small company or a multi-national corporation. All these stem from a hierarchical division right up into more explicit government and religious ladders. Taking the macrolevel of governmental hierarchical institutions into consideration, we concentrate on the *microscene*, focusing on *semantics* (Fillmore, 1968, 1975; Cook, 1989), at the microlevel of “linguistic structures of the text” (Wenden & Schäffner, 1995: xi) embedded within that “social, political and cultural context” (ibid) of the macrostructure. We take a microscene to be a whole, or part of a whole, utterance (roughly a clause) which “encompasses one verb-predicator ... interpreted in the light of the pertinent relationship it holds with the immediate context – the macroscene” (our translation of Oliveira, 1999: 115).

How can we determine the way language gives rise to the different kinds of power we have been considering? We feel the need for a starting point, within this vast topic on power. Narrowing the focus down we choose to study the issue of “state power – including Government, control of the police and the armed forces” (Fairclough, 1989:33) and political power within “social institutions such as education, the law, religions” (ibid). We are, at this instance, searching for linguistic marks of power as a demonstration of the representation of the notion of power in texts on war.

Returning to our focus of being in power, losing, gaining or benefiting, we will attempt to identify linguistic marks of power in discourse within a political and religious power struggle among

nations. In order to undertake this endeavour we present a sentence semantic analysis (Fillmore, *ibid*; and Cook, *ibid*) of a journalistic text on war, within the broader framework proposed by Halliday (1994), and also encompassing Oliveira's (1999) theoretical perspectives on the Benefactive domain, while focussing on predicators of power. We will highlight some points about their polysemic facets as at times these predicators are in their basic sense while at others they have undergone semantic movements. The "basic sense" of a predicator is the sense already recognised by the linguistic community where the utterance is inserted. "The basic sense functions as the *first sense* already incorporated in that cultural world" (our translation of Oliveira, *ibid*: 112), which, for most instances, coincides with the first dictionary sense registered. We consulted three dictionaries, Cobuild², the CIDE³ and the LDCE⁴, for an indication of the basic senses of the predicators of power identified. Although Cobuild is a frequency dictionary the first entry, which is most frequent, happens to be almost always the basic sense.

Theoretical perspectives

Cook's consideration that each of Fillmore's (1968, 1971), Chafe's (1970) and Anderson's (1971) sentence (relational) semantics models were incomplete and at times contradictory led him to develop his "matrix model" (Cook, 1979:200) incorporating insights from the three frameworks. The term "semantic domains" proposed by Cook (1989:190) refers to domains accommodating particular semantic roles. The *Benefactive* semantic "domain", for example, is "one that involves" (*ibid*) the *Benefactive* semantic role. Semantic roles "are relational" (Fillmore, 1977, *apud* Cook, 1989: 191) and belong to the "experiential" function of the "ideational" level of language, where "language" is "the expression of ... logical relations" (Halliday, 1994: 179). These "semantic representations ... give the propositional content" (Cook, 1979: 200) of a *microscene*. The "five propositional cases" Cook (*ibid*:202) employs are:

- i. Agent (A) – case required by an action verb, animate doer of an action, may also be an inanimate noun.
- ii. Experiencer (E) – case required by an experiential verb, person experiencing sensation, emotion, cognition or communication.
- iii. Benefactive (B)- case required by a Benefactive verb, the possessor of an object, non-agentive party in transfer of property (or benefit).
- iv. Object (O) – is an obligatory case found with every verb, the neutral underlying theme of the state, process or action described by the verb.
- v. Locative (L) - case required by a locative verb, restricted to physical location, including both stative and directional locatives.

Cook (ibid) also proposes an “essential Time” (T or Tim[i]) (ibid: 196) semantic role, though he does not include the latter in his matrix. Nicolacópulos’s (1992, 1995) model uses these six semantic roles together with two other roles: (i) the Comitative (Com) which is adopted from Fillmore, 1968 (apud Cook, 1989: 11) and represents being in the company of a person(s) or animal(s); and (ii) the Holistic (Hol), embodying the idea of a part being an element of a whole (Nicolacópulos, 1992), for example, body or organisation.

The following table shows some examples of the above. The semantic role or participant in the example utterances is shown underneath the item, including dual roles (see note vi).

Table 1. Sample microscenes to exemplify the semantic roles Agt, Obj, Exp, Ben, Loc, Tim, Com, Hol (participants are in italics).

... U.S. *bombers* struck *targets* ... (see s13. Appendix 1)

Agt

Obj

The use which Cook (ibid) makes of the *Benefactive domain*, referring to *property* and *benefit*, does not seem to appropriately envelop the notion of power. We would like to argue for a Benefactive subdomain called *power Benefactive*, henceforth *pBen*, representing the notion of maintenance or transfer of power. In order to justify this need for refinement we have chosen a text about warfare, assuming that we can generally agree that the topical context *is* about power struggle. However, what we are interested in is making a claim that the *power Benefactive* subdomain facilitates the detection of *linguistic marks of power*. We shall try to identify the emergence of *the notion of power* under two group headings, a) power lexical items and b) predicators which generate power microscenes.

Linguistic marks of power in a journalistic text

We have divided linguistic marks of power under two sections, firstly, those which are related to power but do not generate power proper, and secondly those which generate power microscenes.

1) the first classification group are *power lexical items* which referentially relate to power, including nouns and proper nouns (e.g. places in conflict, people in power positions) forming two lexical chains (Bloor & Bloor, 1995; Francis, 1994; Halliday, 1994; Heberle, 1997) reinforcing the presence of power throughout;

- a. the ones directly related to hierarchical positions of power (e.g. ambassador) and
- b. those indirectly related to power, as a struggle for power (e.g. references to war).

2) the second group are relationally central to power microscenes. They are built around a power Benefactive predicator which express power relationships. These we shall further divide under two subsections:

- a. predicators that are basic power Benefactive (pBen) (e.g. rule, relinquish, surrender, lead, capture, etc.)

b. those which undertake a semantic movement towards *power Benefactive* (e.g. fall, hand over, take, etc.) and are therefore metaphors.

The next section is the relational analysis of the text (complete text in Appendix 1.).

Analysis

We first undertake a preliminary analysis to identify lexical items relating to power at the macrolevel, the topical context level. The power lexical items, which referentially relate to power, are underlined in the appendix and are (i) related to hierarchical positions of power and (ii) references to war to illustrate how power is evident in lexical chains throughout the text, but they will not be further discussed in this paper. As our objective is to suggest an extension of the *Benefactive domain*, our analysis will focus, instead, on the predicators we have highlighted as belonging to *power microscenes* in the text. As we elucidated earlier a ‘power microscene’ expresses a situation foregrounding the notion of power in that microscene, from a relational point of view. The power microscenes identified in the course of our semantic analysis are laid out in Table 2.

TABLE 2. List of power microscenes identified (s = sentence number from appendix)

- s.1. MULLAH OMAR WILL *SURRENDER* KANDAHAR
- s.2. MULLAH MOHAMMED OMAR COULD *RELINQUISH* CONTROL
- s.7. MULLAH OMAR HAS AGREED TO *SURRENDER*.
- s.8. KANDAHAR WILL EVENTUALLY *FALL*
- s.10. ALIBAN LEADERS WOULD NOT *HAND OVER* THEIR WEAPONS
- s.10. FORCES *LED* BY KARZAI,
- s.10. THE U.S... GOVERNMENT TO *RULE* THE COUNTRY
- s.11. THEY WOULD *SURRENDER* TO MULLAH NAQIB ULLAH,
- s.12. AGREED TO *SURRENDER* WEAPONS ... TO TRIBAL ELDERS
- s.16. THEY *HAVE CAPTURED* SOME CAVE-RIDDLED HILLS
- s.18. AREAS WHICH WE *TOOK* OVERNIGHT

Our analysis covers the predicators in this order: *surrender* (s.1; s.7; s.11; s.12 in Table 2. and Appendix 1.), *relinquish* (s.2), *rule* (s.10), *lead* (s.10), *capture* (s.16), identified as basic power Benefactive (*pBen*), then, *fall* (s.8), *hand over* (s.10) and *take* (s.18), which all take a semantic movement towards *pBen*. The dictionary entries for each *power predicator* are presented in the tables below, (where [1] refers to the first entry, [5] to the fifth entry and so on), then we determine when they are basic power Benefactive and when they have undertaken a semantic movement towards power Benefactive. After each analysis of the power microscenes identified, the semantic roles of the arguments accompanying the power predicators of the propositions are set out in their semantic representation.

Basic power benefactive predictors

The first predicator discussed is *surrender*, followed by *relinquish*, *rule*, *lead* and *capture*.

TABLE 3. Dictionary entries for *surrender*.

<p>Cobuild: <i>Surrender</i> (p.1572) [1] If you <i>surrender</i> you stop fighting or resisting someone and agree that you have been beaten – <i>We'll never <u>surrender</u> to the terrorists.</i> [2] = <i>relinquish</i> If you <i>surrender</i> something you would rather keep, you give it up or let someone else have it, for example after a struggle. – <i>Gen. Morgan's troops yesterday <u>surrendered</u> their heavy weapons to the Belgian and U.S. troops.</i></p>
<p>CIDE: <i>Surrender</i> (p.1469) (= accept defeat) [1] to stop fighting and admit defeat – they would rather die than <i>surrender</i></p>
<p>LDCE: <i>Surrender</i> (p.1065) [1] To give up or give in to the power (esp. of an enemy), as a sign of defeat – <i>After three days, the hijackers <u>surrendered</u> (themselves).</i> [2] to give up possession or control of, completely or for a short time</p>

All three dictionary entries show surrender to be basically *pBen*. They *do* depict power though they do not always mention the word ‘power’. For our purpose the microscenes in s.1 and s.12, where Kandahar and weapons are surrendered respectively, correspond well to Cobuild senses [1] ‘*We’ll never SURRENDER to the terrorists*’ and [2] ‘*troops ... SURRENDERED their heavy weapons*’. Note also that Cobuild uses the synonym - *relinquish*, and Table 5. confirms that *relinquish* is also basically *pben*. In CIDE (Table 3.) admitting defeat corresponds to acknowledging the passing of control (power) over to the opponents. The LDCE example ‘give up ... *power*’ employs the word *power* explicitly presenting a power Benefactive microscene.

In microscene s1. *Taliban Spokesman Says Mullah Omar Will SURRENDER Kandahar*, Mullah Omar is the Agent (Agt) who gives control of Kandahar, the object (Obj) to somebody (pBen), which in turn becomes the benefactor, receiving control of Kandahar. Even though neither *the Afghan opposition leaders* nor *the USA authorities* is present in the microscene the power element (pBen) *is* present in the semantic representation, but considered deleted on the surface and expressed as power Benefactive-deleted (pBen-del).

surrender [— Agt, *pBen, Obj / pBen-del]⁶
as shown in the following table.

Table 4. The relational semantic analysis for - Mullah Omar will SURRENDER Kandahar

Mullah Omar	will SURRENDER	Kandahar	(to some other authority)
Agt		Obj	pBen-del

Similarly, in microscene s7. ... *a senior U.S. official said. “... we don’t have any information that Mullah Omar has agreed to SURRENDER”* Mullah Omar, as the agent (Agt), plays a coreferential role as he surrenders himself (Obj) to somebody (pBen). This utterance does not overtly express to whom Mullah Omar

surrenders, yet this semantic role is essential. As in the microscene in s.1, this covert role is again classified as deleted, resulting in the semantic representation for this microscene as

surrender [— *Agt, *pBen, *Obj / Agt = Obj, pBen-del]

Likewise, in microscene s11. ‘*the Taliban leaders ... Instead, they would SURRENDER to Mullah Naqib Ullah, a former guerrilla commander against Soviet occupation troops*’, the reader knows *they* refers to the Taliban leaders, the agent (Agt) in a coreferential role with the object as they are the *agents* surrendering *themselves* (Obj) to Mullah Naqib Ullah (pBen), who is then the benefactor in the transfer of power providing the semantic analysis

surrender [— *Agt, pBen, *Obj / Agt = Obj]

Again, in microscene s11 “We have agreed to SURRENDER weapons not to Hamid Karzai but to tribal elders,” Zaeef said. We, the agent (Agt), refers to Zaeef and his government, who from s.3 (in Appendix 1.) the reader knows is the Former Taliban ambassador to Pakistan. Zaeef passes the weapons (Obj) over to the tribal elders. We consider, in this analysis, that in giving up their weapons to the enemy they are surrendering themselves at the same time. In this microscene the act of transfer of weapons is not simply transfer of property or benefit, this is backgrounded, instead there is a transfer of power foregrounded and the tribal elders become the benefactor of the weapons and therefore the benefactor of power (pBen). The semantic representation is then

surrender [— Agt, pBen, Obj]

In the following table of definitions for *relinquish* Cobuild and LDCE mention the word ‘power’, while in CIDE ‘To give up (something)’ is more implicit. However, in the CIDE example ‘to *relinquish* the ‘throne’” is to give up the position of power that ‘the throne’ represents. Though not overt in the definition, the latter does constitute a power microscene.

Table 5. Dictionary entries for *relinquish*.

Cobuild: <i>Relinquish</i> (p.1303) [1] If you <i>relinquish</i> something such as power or control, you give it up – <i>He does not intend to relinquish power.</i>
CIDE: <i>Relinquish</i> (p.1200)[1] To give up (something such as a responsibility or a claim) – <i>he has relinquished his claim to the throne</i>
LDCE: <i>Relinquish</i> (p.879) [1] to give up (power, position, claim, etc.) to <i>relinquish</i> power – <i>he relinquished his claim to the land..</i>

In microscene s2. Afghan opposition leaders today said that talks about the surrender of Kandahar were moving forward amid reports that Mullah Mohammed Omar could RELINQUISH control ... Mullah Omar is the agent (Agt) who gives control (Obj) over to somebody else (pBen). As the benefactor is covert in the utterance, this semantic role is once more considered deleted. Only the context, the surrounding text, tells us who the benefactor is i.e. the Afghan opposition leaders or the USA authorities. The semantic representation is

relinquish [—Agt, *pBen, Obj / pBen-del]

In Table 6., although only the fifth sense for *rule* in Cobuild demonstrates a power microscene, in fact it is the first verb entry. The other two dictionaries also indicate *rule* as basically pBen. All three dictionaries use the verb *control* (power) in their definitions of *rule*, which is an indication that they point to power relations within the microscene(s).

Table 6. Dictionary entries for *rule*.

Cobuild: <i>Rule</i> (p.1358) [5] The person or group that <u>rules</u> the country controls its affairs – <i>He ruled for eight months</i>
CIDE: <i>Rule</i> (p.1239) (= control) To control, or to be the person in charge of (a country) [1] – <i>for years he has ruled his country</i>

LDCE: *Rule* (p.914)[1] To control or be the person in charge of (a country, people) *Alexander the Great ruled (over) a large empire.*

In microscene s10. *forces led by Karzai, the U.S.-backed head of a new interim government to RULE the country for six months* places Karzai as the agent (Agt), the person to rule and also as being in power, the benefactor of power (pBen) of the country (Obj) providing

rule [— *Agt, *pBen, Obj / Agt = pBen]

Let us now contemplate the predicator *lead*. In Cobuild and LDCE the first entry does not express *power*, only in senses 8 and 5 respectively is there an indication of power. The dictionaries are not congruent in all cases at all times. However, in CIDE the first sense displays the synonym – *control*, placing *lead* as *basic power Benefactive*, which led us to consider the basic sense of *lead* to be *power Benefactive*.

Table 7. Dictionary entries for *lead*.

Cobuild: *Lead* (p.876) [1] If you lead a group of moving people you walk or ride in front of them. - *John Major and the Duke of Edinburgh led the mourners.* [8] If you lead a group of people, an organisation, or an activity, you are in control or in charge of the people or activity. - *He led the country between 1949 and 1984.*

CIDE: *Lead* (p.803) [1] (= control) to control (a group of people); to be the person who makes the decisions or the most important person in a group - *I think we've chosen the right person to lead the expedition.* [2] - *she leads (the company) by doing her job well and expecting everyone else to do the same.*[3] - *I've asked Gemma to lead the discussion about new products*

LDCE: *Lead* (p.592) [1] to go with or in front of (a person or animal) so as to take them to a place or show them the way - *she led the blind man down the stairs* [5] to be in charge of esp. a group - *A general leads an army*

In microscene s10. ‘... forces LED by Karzai, the U.S.-backed head of a new interim government’ Karzai is the agent (Agt), that is the in-power element (pBen), at the head of the forces (Obj), comprising the dual role of agent and the power benefactor (Agt = pBen). Once more there are coreferential roles in

lead [— *Agt, *pBen, Obj / Agt = pBen]

Table 8. entries indicate the predicator - *capture* - to be basic power Benefactive too. If ‘you catch’ somebody or something (Cobuild), you take control of them, while when you ‘take (someone) as a prisoner’ (CIDE, LDCE) you have power over them.

Table 8. Dictionary entries for *capture*.

Cobuild: <i>Capture</i> (p.220) [1] If you capture someone or something, you catch them, especially in a war. – <i>The whole town celebrated when two tanks were <u>captured</u>.</i>
CIDE: <i>Capture</i> (p.193) To take (someone) as a prisoner, or to take (something) into your possession, esp. by force [1] – <i>two of the soldiers were killed and the rest were <u>captured</u> –</i>
LDCE: <i>Capture</i> (p.142) [1] to take (a person or animal) prisoner – <i>she was <u>captured</u> trying to escape from the country) [2] to take control (of something) by force from an enemy; win; gain – to <u>capture</u> a castle</i>

In microscene s16. ... *anti-Taliban forces said they have CAPTURED some cave-riddled hills* shows they, the anti-Taliban forces, to be the agents (Agt) taking control and so being the benefactors (pBen) of the control of the cave-riddled hills (Obj) supplying the representation:

capture [— *Agt, *pBen, Obj / Agt = pBen]

Now, let us consider a different group of power predicators discussed in our analysis, that is, those metaphorised towards the power Benefactive, namely *fall* (s.8), *hand over* (s.10) and *take* (s.18).

Non-basic power predicators

A non-basic power predicator is one which, in a power microscene, takes on the role of power Benefactive by metaphorising from its basic sense towards the power Benefactive subdomain. Tables 10, 11 and 12 show the three non-basic predicators, identified in our analysis, to be Locative (*fall*), and Benefactive (*hand over* and *take*) in their basic sense.

Considering *fall*, all three dictionary entries recorded in Table 9. place sense 1 for *fall* within the locative domain. Cobuild – ‘*Prince Charles has again FALLEN from his horse*’, CIDE – ‘*the path’s very steep so mind you don’t FALL*’ and LDCE – ‘*don’t walk along the top of the wall; you might FALL*’

Table 9. Dictionary entries for *fall*.

<p>Cobuild: <i>Fall</i> (p.556-557) [1] If someone or something <i>falls</i>, they move quickly downwards onto or towards the ground, by accident or because of a natural force. – <i>Prince Charles has again fallen from his horse</i>. [6] If a powerful or successful person <i>falls</i>, they suddenly lose their power or position. – <i>Regimes fall, revolutions come and go, but places never really change</i>. [7] If a place <i>falls</i> in a war or election, an enemy army or a different political party takes control of it. – <i>With the announcement ‘Paphos has fallen!’ a cheer went up from the soldiers</i>.</p>
<p>CIDE: <i>Fall</i> (p.497 - 498) [1] (= accident) to move down unintentionally or accidentally onto or towards the ground from a higher place – <i>the path’s very steep so mind you don’t fall</i>. [5] (= be defeated) to be beaten or defeated – <i>The president fell from power during the military coup</i>. [6] If a place <i>falls</i> in a war or an election, an enemy army or a different political party obtains control of it – <i>the city finally fell after a three month siege</i></p>
<p>LDCE: <i>Fall</i> (p.364 - 365) [1] to go down freely from a higher to a lower position or level, e.g. by losing balance or as a result of gravity – <i>don’t walk along the top of the wall; you might fall</i>. [6] to lose power or a high position - <i>the government will probably</i></p>

fall at the next election [7] to be defeated or taken by force - *the city fell to the enemy*

Fall takes on the power Benefactive role in sense 6 – ‘*Regimes* (pben) *FALL*’ and sense 7 – ‘*Paphos* (pben) *has FALLEN!*’ of Cobuild, sense 5 – ‘*The president* (pben) *FELL from power*’ and sense 6 – ‘*the city finally FELL* [to the enemy (pben)]’ in CIDE, sense 6 – ‘*the government* (pben) *will probably FALL*’ and sense 7 – ‘*the city FELL to the enemy* (pben)’ in LDCE. Notice that governing bodies *fall* from power, but places *fall* into the hands of other powers, all examples of microscenes here with *fall* are processes, that is having no agents.

In our microscene s8., ‘*Kandahar will eventually FALL by some means other than all-out war*’, *fall* has taken a semantic movement towards *pBen*, revealing the predicators polysemic character. *Fall* is being used metaphorically. As we can recognise it as being within the *pBen* subdomain, we consider this predicator to be a linguistic mark of power, showing up in the analysis, not explicitly as power but as having been subsumed in a power microscene, by shifting from the locative domain towards the power Benefactive subdomain. In this microscene there is no agent and the benefactor (*pBen*), the entity to whom Kandahar, the object (Obj), will *fall* is covert in the microscene and so classified as deleted in the semantic representation:

fall [—Obj, **pBen*/*pBen-del*]

The same holds for the following predicators in terms of semantic moves. In Cobuild - ‘*He... HANDED OVER a letter*’ and CIDE - ‘*HAND OVER the big screwdriver*’ (Table 10.) these first senses for *hand over* appear as being in the Benefactive domain. On the other hand, the examples Cobuild second sense – ‘*catch the robbers and HAND them OVER to the police* (pBen)’ and CIDE fourth sense – ‘*he’ll HAND OVER to his son* (pben)’ accompany a definition that refers explicitly to power – ‘you give the control’ to somebody else.

These microscenes reveal a semantic movement towards the subdomain *pBen*, this time from the *Benefactive domain*, although LDCE first sense - ‘*the thief was HANDED OVER to the police*’ - exemplifies *hand over* in a power benefactive microscene. *Hand over* is employed metaphorically in *pBen* microscenes.

Table 10. Dictionary entries for *hand over*.

<p>Cobuild: <i>Hand over</i> (p.708) [1] If you <u>hand</u> something <u>over</u> to someone, you pass it over to them. - <i>He also handed over a letter of apology from the Prime Minister.</i>[2] When you <u>hand over</u> someone such as a prisoner to someone else, you give the control of and responsibility for them to that other person – <i>They would just catch the robbers and hand them over to the police.</i></p>
<p>CIDE: <i>Hand over</i> (p.641, author’s parentheses and CAPITALS replacing bold in original)[1] Could you <u>hand over</u> the big screwdriver please? [4] If you <u>HAND OVER</u> to someone you give control of or responsibility for something to them: - <i>He’s getting a bit old to run a shop – I think he’ll hand over TO his son soon.</i></p>
<p>LDCE: <i>Hand over</i> (p.473 - 474) [1] to <u>hand</u> (somebody/ something «over) to give into someone else’s care or control: - <i>the thief was handed over to the police</i> [2] (= <i>hand</i> something «over) to give (power, responsibility, or control of something) to someone else – <i>the captain was unwilling to hand over the command of his ship (to a younger man) – the old government will hand over (power) to its successors next week</i></p>

In our microscene s10., *Taliban leaders would not HAND OVER their weapons to forces led by Karzai*, although the transfer did not take place the semantic representation is the same as if transfer had taken place, representing a reassignment of power (or not). Taliban leaders are the agents (Agt) who give (or not) their weapons (Obj) to the opposition forces (*pBen*) led by Karzai. This is the same analysis as surrendering weapons, where we consider handing over weapons to be passing control to others. The forces are in the semantic role *pBen*, providing us with the representation:

hand over [— Agt, pBen, Obj]

In considering Table 11., Cobuild divides *take* into 2 categories: (1) *Take* (p.1588) [1]. You can use *take* followed by a noun to talk about an action or event, when it would also be possible to use the verb that is related to that noun. For example you can say ‘*she TOOK a shower*’ instead of ‘*she showered*’. – ‘*We TOOK a long walk through the pines*’ [2] In ordinary spoken or written English, people use *take* with a range of nouns instead of using a more specific verb. For example people often say ‘*he TOOK control*’ instead of ‘*he assumed control*’ in which case they are delexicalised verbs, and the latter example is explicitly a power microscene. We are more interested, though, in the second category for our present analysis.

Table 11. Dictionary entries for *take*.

<p>Cobuild (2) <i>Take</i> (p.1588) [1] If you <u>take</u> something you reach out for it and hold it. - <i>Here let me <u>take</u> your coat.</i> [9] If an army or political party <u>takes</u> something or someone, they win them from their enemy or opponent. - <i>Labour <u>took</u> Edgbaston from the Conservatives.</i></p>
<p>CIDE: <i>Take</i> (p.1486) [1] (= remove) to move (something) away esp. without permission, or to remove (esp. clothes) - <i>Has anything been <u>taken</u>?</i> [4] (= catch) to catch or get possession of – <i>the terrorists <u>took</u> him prisoner – the rebels have <u>taken</u> power</i></p>
<p>LDCE: <i>Take</i> (p.1078) [1] to move or carry from one place or position to another – <i>we usually <u>take</u> the children to school in the car</i> [3] to get possession or control of; seize; CAPTURE; - <i>enemy forces have taken the airport.</i></p>

Cobuild and CIDE place the basic sense of *take* within the *Benefactive* domain. In ‘*Here let me TAKE your coat*’, there is a temporary transfer of property. ‘*Has anything been TAKEN?*’ suggests an act of stealing and a permanent transfer of property. The LDCE places the basic sense of *take* as belonging to the locative

domain. In any case, none of the dictionaries place *take* as basic power Benefactive, but rather, as having undergone a semantic movement towards *power Benefactive*. We choose to take the basic sense of take as *Benefactive*.

The Cobuild example - ‘*Here let me TAKE your coat*’ is documentation to support our proposal for the need for a refinement of the *Benefactive domain*. The illustration has no inkling of power, it is just *Benefactive*, whereas ‘*Labour TOOK Edgbaston from the Conservatives*’ (also from Cobuild above) – tells the reader that the Labour party *took* political control from the Conservative party in the Edgbaston area. Political power has been transferred from the Labour councillors to the Conservatives.

Similarly, in microscene 18. “... *caves and areas which we TOOK overnight ...*” *Amin said*. From s.17 (Appendix 1.) the reader knows *Mohammad Amin*, (is) *a spokesman for Hazrat Ali, leading local fighters in pursuit of the Saudi-born militant*. ‘*We*’, the leading local fighters are, then, the agents (Agt) who took control of the *caves and areas* (Obj), and are subsequently also the benefactors (pBen) in the transfer of power, giving rise to coreferential roles in

take [— *Agt, *pBen, Obj /Agt = pBen]

Conclusions

In this paper we propose an expansion of already existing theoretical perspectives at the level of representation (proposition) in order to encompass *the notion of power* in current language. We chose to analyse an article from an online newspaper as a sample of language in use, and specifically on war, on the assumption that such a text is inherently about power relations. The lexical chains (underlined in the appendix) that surfaced in our initial analysis enable us to see the notion of power at a referential level. The cohesive effect of the lexical items reinforces the predominance of power in the text, justifying our particular choice of media discourse. The

macrostructure reverberates power relations. However, the purpose of this paper is to concentrate on how the notion of power may be dealt with and accounted for at *the level of representation*.

Proceeding beyond the referential level we investigated the use of predicators at the relational (sentence) level, identifying *power microscenes* in the text. In our attempt to classify the predicators of these specific microscenes under semantic domains, they initially fell within the *Benefactive domain*. According to Cook (1979, 1989) the *Benefactive domain* refers to possession or transfer of property or benefit. His theoretical perspectives do not include the more abstract notion of *power*. Oliveira (1999), on the other hand, includes a “commercial transaction or other process or action that results in gain or loss” (p.52, our translation), and does include “power” (p.116, our translation) in her definition, but does not discriminate *power* from property or benefit. We feel the need for a refinement and claim that it is possible, within the propositional level of language, to represent the notion of gain, loss or maintenance of *power* using the *power Benefactive* subdomain. For further documentation, to offer support to our proposal we consulted dictionary entries. In doing so we confirmed that the predicators *surrender* (s.7; s.11; s.1; s.12), *relinquish* (s.2), *rule* (s.10), *lead* (s.10), and *capture* (s.16) are basic power Benefactive, whereas *fall* (s.8), *hand over* (s.10), and *take* (s.18) turn out to be metaphors (meaning extensions), as they have undertaken a semantic movement towards the power Benefactive revealing their polysemic features. *Surrender* basically represents the power Benefactive while *hand over* basically represents the Benefactive (gain or loss, or benefit related to possession or property, not to power), although the latter may account for power if resulting from a metaphorical semantic move towards power. We argue that power predicators, both in their basic sense and in their metaphorical sense are linguistic marks of power and that the power Benefactive semantic subdomain identifies the employment of power predicators in language in use at the level of representation.

In summary, reaffirming our proposition, in order to present a more precise relational (sentence) semantic analysis we propose *pBen* to represent the notion of power in language in current use. The predicators of the *power microscenes* identified in our chosen text fall within the *power Benefactive* subdomain and are *linguistic marks of power*.

Appendix 1. The complete article analysed. The power lexical items are underlined and power predicators are IN CAPITALS

- s1. Taliban Spokesman Says Mullah Omar Will SURRENDER Kandahar. Attack Stepped Up on Bin Laden's Caves.
Compiled by Staff From Wire Reports. Thursday, December 6, 2001; 10:17 AM
- s2. Afghan opposition leaders today said that talks about the surrender of Kandahar were moving forward amid reports that Mullah Mohammed Omar could RELINQUISH control as early as tomorrow.
- s3. Former Taliban ambassador to Pakistan Abdul Salam Zaef said the handover would begin Friday and that Omar would be afforded tribal protection.
- s4. Earlier, Hamid Karzai, the new prime minister of the country's post-Taliban government, said he had "very, very productive" talks with a Taliban delegation about the fate of the city.
- s5. "They came to see me today and we had a nice, fruitful negotiation," said Karzai, whose military forces are poised just outside the besieged city.
- s6. At the Pentagon this morning, the tone was more cautious.
- s7. "There are indications that some Taliban commanders may be trying to work something out along the lines of a surrender," a senior U.S. official said. "But at this point, we don't have any information that Mullah Omar has agreed to SURRENDER."
- s8. The official went on to say that reports that Omar's surrender

- is imminent are “premature and unsubstantiated” but the official said it is “quite possible that Kandahar will eventually FALL by some means other than all-out war.”
- s9. A decision to hand over the southern city would mark a sharp change of course by Omar, who had called on the Taliban to fight to the death. “The fight has now begun. It is the best opportunity to achieve martyrdom,” Omar told his commanders by radio last week, according to a Taliban official.
- s10. Zaeef said the Taliban leaders would not HAND OVER their weapons to forces LED by Karzai, the U.S.-backed head of a new interim government to RULE the country for six months.
- s11. Instead, they would SURRENDER to Mullah Naqib Ullah, a former guerrilla commander against Soviet occupation troops.
- s12. “We have agreed to SURRENDER weapons not to Hamid Karzai but to tribal elders,” Zaeef said. “Mullah Omar has taken the decision for the welfare of the people, to avoid casualties and to save the life and dignity of Afghans.”
- s13. Meanwhile, U.S. bombers struck targets in and around the Taliban’s last stronghold of Kandahar today, killing or wounding scores of people, as tribal fighters said Osama bin Laden may have fled his mountain hideout in the east.
- s14. U.S. B-52s have been pounding the road between Kandahar and Spin Boldak, a key smuggling center bordering Pakistan, for the past few days to prevent Taliban fighters and their allies in bin Laden’s al Qaeda militant network, prime suspects in the Sept. 11 attacks on the United States, from fleeing across the border.
- s15. Maulvi Najibullah, a Taliban official in Spin Boldak, said there was fierce bombing on Kandahar airport and civilian areas of the city.
- s16. In the east, anti-Taliban forces said they have CAPTURED some cave-riddled hills in the rugged Tora Bora region, killing 22 foreign fighters loyal to bin Laden.

- s17. Mohammad Amin, a spokesman for Hazrat Ali, leading local fighters in pursuit of the Saudi-born militant, told Reuters by satellite telephone from Jalalabad that bin Laden might have fled to the Spin Ghar mountains west of Tora Bora.
- s18. “We found the bodies of 22 foreign supporters of Osama in a couple of caves and areas which we TOOK overnight and yesterday afternoon,” Amin said. “We believe that Osama may have already left Tora Bora for the Spin Ghar mountains.”
- s19. He said fighting was raging in several areas of Tora Bora, 35 miles south of Jalalabad, amid heavy U.S. air strikes in support of anti-Taliban forces. “It is very intense,” he said.
- s20. American B-52s dropped 250- and 500-pound bombs today onto the elaborate Tora Bora tunnel and cavern complex, setting off orange flashes and plumes of smoke in the forested mountains.
- s21. Dozens of planes flew missions in the east overnight and this morning.
- s22. Residents in Jalalabad, 35 miles to the northeast, said shockwaves from the bombardment were rattling the windows of their houses.

Appendix 2. Utterances to exemplify semantic roles

- s23. Soon after the liberation of Poland he JOINED the Polish regular army as a war correspondent and eventually entered Berlin with the First Polish Infantry Division Source: the BNC corpus <http://thetis.bl.uk/cgi-bin/saraWeb?query=joined>. [*Independent, electronic edition of 19891010*]. London: Newspaper Publishing plc, 1989, Gazette material, pp. ??, 148 s- units, 3560 words].
- s24. Half measures like intervention will, as in Lebanon, just POST-PONE peace. Source: the BNC corpus <http://thetis.bl.uk/cgi->

[bin/saraWeb?qy=postpone](http://www.bbc.com/bin/saraWeb?qy=postpone) [*The Economist*. London: The Economist Newspaper Ltd, 1993, pp. ??, 4039 s-units, 71921 words].

Notes

1. Taliban Spokesman Says Mullah Omar Will Surrender Kandahar. Source: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A902-2001Dec6.html>
2. English Dictionary for Advanced Learners (Cobuild) (2001) . Glasgow: Harper Collins.
3. Cambridge International Dictionary of English (1995) . Cambridge: Cambridge University Press.
4. Longman Dictionary of Contemporary English (1987) . UK: Longman.
5. The subscript “- s” stands for stativity
6. An asterisk marks the semantic role when it is either (i) coreferential, where the referent has dual roles, or (ii) deleted, both explicated after the slash in the semantic representations.
E.g. *surrender* [—— *Agt, *pBen, *Obj / Agt = Obj, pBen - del] (see p.6 above)

References

- BLOOR, T & BLOOR, M. (1995) . *The Functional Analysis of English* London: Arnold.
- COOK, W.A. (1979) . *Case Grammar: Development of the Matrix Model (1970-1978)* Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- _____. (1989) . *Case Grammar Theory*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) . *Language and power*. London: Longman.
- _____. (1992) . *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FILLMORE, C. J. (1975) . *Principles of Case Grammar: The Structure of Language and Meanings*. Translation. H. TANAKA and M. FUNAKI. Tokyo: Sanseido Publishing Co.

- _____. (1977) . The Case for Case Reopened. In P. COLE and J SADOCK (eds) *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press. p. 59-81.
- FILLMORE, C. J. & ATKINS, B, T. (2000) . Describing polysemy: The case of “crawl” In: Y. RAVIN & C. LEACOCK (2000) . *Polysemy*. Oxford: Oxford University Press.
- FRANCIS, G. (1994) . Labelling Discourse: an aspect of nominal group lexical cohesion. In M. COULTHARD (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London/ New York: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994) (2 ed) . *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HEBERLE, V. M. (1997) . Substantivos anafóricos. In J. L. MEURER & D. MOTTA-ROTH) *Parâmetros de Textualização* Santa Maria: Editora UFSM.
- NICOLACÓPULOS, A. T. (1992) . *The Holistic Case – an introduction to case grammar*. Florianópolis: UFSC. Unpublished
- _____. (1995) . O modelo causal da UFSC. *Anais do 1º. Encontro do CelSul* Florianópolis (1), p.203-224, nov.
- OLIVEIRA, A. T. C de (1999) . *Cenas Benefactivas e Movimentos Semânticos no Contexto da Linguagem Jornalística*. Unpublished Ph.D. dissertation. UFSC. Florianópolis, SC, Brazil.
- WENDEN, A. L. & SCHÄFFNER, C. (eds.) (1995) . *Language and Peace*. Aldershot, USA, Sydney: Dartmouth Publishing Company.

2. AUTONOMIA/AUTONOMY

Autonomy development in future language teachers

Christine Nicolaides

Universidade Católica de Pelotas/CAPES

In this paper, I will be focusing on the process of autonomy development in nine students who are being prepared to become English teachers at the Catholic University of Pelotas – Brazil. These are part of the preliminary results of the research carried out for my PhD studies. In order to expose these results, I will be briefly justifying the importance of describing the process of learner autonomy development so that we can understand it better and find new ways to deal with it. Afterwards, I will describe how the data were gathered and through some questions that guided this study, present some of the main results.

Introduction

After working for almost five years with the theme autonomy, and in a more intensive way for the last three through my Ph.D. studies, I realized the complexity of the subject, in both theory and practice. Starting from different conceptions presented in the literature, although not contradicting each other, it is necessary to verify them and check which one is better adapted to our cultural context. The classical concept, “the ability to take charge over one’s own learning” (Holec, 1981), if carried out, would imply a situation in which the individual would be free to plan, execute and evaluate his own learning. A situation like this, in which the learner is completely responsible for the search of knowledge, cannot be considered utopian. After all, everyday, at every moment, we acquire new knowledge and we are responsible for the whole acquisition process. Nevertheless, learning also occurs, in great deal, in formal

environments like the classroom for example, with contexts rich in input, beliefs, attitudes, constraints and possibilities. This is what makes learning so fascinating for the human being. Helping the learner to deal with all these factors in this case is the teacher's and the whole educational system's role.

In a general way, especially in the Brazilian scenario, I can affirm that our journey to go is still very long. Although there are already some studies in the area, I am a witness that we have little progressed on the matter.

Many educators talk about autonomy and agree about its relevance, but few have really reflected over its real implications and, especially the political ones. Within the autonomous political view proposed by Benson (1997), any option made concerning teaching will have political implications. In practical terms, the ones who try its development, both teachers and learners, find themselves many times restrained by an educational system that little favors student development. There is also the economical factor that slows down technology acquisition in countries like Brazil, with little financial resources for education. This makes the whole process for developing autonomy difficult - from the acquisition of specialized software and hardware to investment in staff so that new paths can be designed.

This way, this paper intends to collaborate with the understanding of learner autonomy, describing: how nine students see their role as learners; what they do to take charge over their own learning; how learners prefer to work - in pair, in group or alone and what criteria they use when opting for one way or another one; whether they detect their difficulties as learners; whether they are capable of looking for solutions for their difficulties and problems and finally whether they use these opportunities to make their voices be heard or refuse them.

Methodology

Data to this research were mainly generated at the self-access center – CAAL, located at the graduation Language Course of the Catholic University of Pelotas – Brazil. There, students are being

prepared to become English teachers. Data on nine of them were collected during the second school semester of the year 2001 and are brought up to enrich this research. Due to space limitation only some significant examples will be shown to illustrate each category.

These data come from the following:

Six counseling meetings held individually with each of the participants and me (as a counselor), which were audio-taped and transcribed for later analysis. During these meetings, tests about past experiences, learning styles and strategy use were applied, to provoke reflection over beliefs and attitudes towards the students' learning;

Filming and observation of three English classes where these participants were enrolled – the objective of this observation was to check how the students accepted the opportunity to have a more active role in the learning process;

Viewing sessions with the participants about their own classes so as to try to construct an emic view of what was happening there;

Meeting with the participants' English teacher to get her perspective about how the learners took responsibility over their learning in class;

Writing a diary in which I wrote the history of the research, enriched with my impressions about the reactions of the learners, their teacher, the tutors at CAAL and my own, concerning the development of autonomous learning during this period.

Taking into account the five metacognitive strategies presented by Rubin (2001:27-29) concerning self-management (planning, monitoring, evaluation, problem solving and implementation), Holec's (1981) conception of autonomy as well as the technical, psychological and political perspectives proposed by Benson (1997), I selected six aspects to be examined. They are:

How they define their aims in the course.

How they conceive their roles as learners.

How they search for their aims.

How learners prefer to work: in pair, in group or alone.

Whether they detect their difficulties as learners.

Whether they are capable of looking for solutions for their difficulties and problems.

How they deal with opportunities to make decisions over their learning.

Data analysis and discussion

How learners define their aims in the course

To understand better this topic, I instigated students to reflect over their attitudes while searching for their aims. In a general way, it can be said that the group of nine participants studied has as aim the search for linguistic competence in the English language in the Graduation Course for Future English Teachers. It seems that there is also an expectation to achieve competence, particularly, in the oral ability. Most of them have the clear intention to become teachers, specially, in foreign language teaching, as well as a strong liking for the target language. This can be verified through the following example:

Meeting 1 – August 13, 2001.

ROBERTA – *I want to learn English well. I want, I intend to teach English.*

C – Hum hum. It's not Portuguese your case then? What you really want...

ROBERTA – I like Portuguese too. But I love English.

The first time participants were asked to reflect over the changes that have happened or not about their aims at the Course and their attitudes to achieve them, only one has changed his initial aim. OTÁVIO entered the Language Course, basically, due to his ability in the English language. He learned English out of the formal

educational setting and in a completely autonomous way. Surrounded by the academic environment OTÁVIO had the chance to share his previous knowledge in the target language with his colleagues, and ended up finding out that he also had a teaching vocation as he declares during one of the counseling meetings:

Meeting 1 – August 13, 2001.

C – But as a learner, do you think you do different things from a year ago?

OTÁVIO – *Hummm, ok, I think that... in the sense of teaching others ... because until I entered the Language Course I had never taught classes like this, explaining things to the others.*

Concerning the other eight participants, they maintained their initial aims; five of them were interested only in getting fluent in the target language and the other three in becoming good language teachers.

I consider highly favorable to the development of learning autonomy the fact that learners have their aims already well defined in the beginning of the Course. If on one hand we can find difficulties to deal with adults, that is, learners with much more rooted beliefs and so harder to be transformed, on the other hand we are dealing with learners, who have their aims set.

How learners conceive their roles

Regarding the ways learners conceive their role, I asked them who should be responsible for the following actions: the content to be developed, its extension, the depth the content should be approached, and how they think the evaluation should be.

To sum up the participants' response, I present the following chart, which shows the participants' answers. In this chart, I classify their answers in three kinds:

teacher – when they think the teacher should be the responsible one during the learning-teaching process;

learner – when they believe the learner should determine that item;

negotiation – when participants believe that there should be negotiation between teacher and students.

Student	Content	Depth	Form	Time	Evaluation	Home Activities
ROBERTA	* 2	*	*	*	*	*
OTÁVIO	teacher	teacher	negotiation	negotiation	*	student
LUÍS	negotiation	negotiation	negotiation	teacher	varied	student
VITÓRIA	teacher	teacher	negotiation	teacher	varied	student
RODRIGO	*	*	*	*	*	*
JOANA	teacher	teacher	negotiation	teacher	varied	teacher proposes student decides
MAURA	negotiation	teacher	negotiation	negotiation	varied, self-evaluation, evaluation of the group and of the teacher.	*
RAFAEL	negotiation	teacher	negotiation	teacher	opposition to tests	teacher proposes student decides
ANTONIA	negotiation	negotiation	negotiation	negotiation	*	student

Chart 1: participants' answers about who should be in charge about each pedagogical item.

Through data presented it can be observed that although there is a certain diversity about who should be responsible for what, how much, how, how long and for the evaluation of each content, most of the answers show the teacher as responsible for the learning-teaching process. This position becomes even more evident in the items *depth* and *time*. It seems that this happens because participants hold the

belief that the one who has more knowledge and experience about the subject to be learned is the one who possesses more conditions to determine how deep a content should be approached. This can be perceived through OTÁVIO's discourse.

Meeting 2 – August 29, 2001

OTÁVIO – *Because the student doesn't have, the student doesn't know anything. Most of them arrive like this, knowing zero.*

Referring to content determination and how much time should be allocated to it, participants divide their opinions on how it should happen. Half of them think that the teacher should be in charge of this item, while the rest of them think there should be negotiation between parts. A practice discourse has been mushrooming Brazilian educational setting. This discourse is based on the idea that learners' interests and preferences should also be taken into account. On the other hand, I point out to the fact that it is necessary to deeply analyze whether this is in fact a belief put into practice or whether it is just a borrowed discourse from some pedagogical theories.

An interesting example of a belief that it is the teacher's role to search for knowledge is MAURA's. She prefers to learn in a communicative way, practicing the language. This is evident because if, as a student she accomplishes what is asked, as a teacher, she is the one who searches for things her learners should learn. It is also relevant to observe how beliefs of an undergraduate student are repeated in the pedagogical praxis like the following extract shows:

Meeting 2 – August 28, 2001.

MAURA – *At home it's the student, but as at home the student only does what is asked by the teacher, consequently he continues being conducted.*

C – Does that include you?

MAURA – *I don't know whether it includes me but I see that, I think that, it includes me like this, I do everything they ask at the university because I have to but when I teach a class, I choose, right?*

It is important to remind what Auerbach (2000:145) tells us about Freire's critical pedagogy (1972) – that the real change in the individual's life can only happen through critical reflection and collective action. This way, it is not only by making the pedagogical act a place where students' desires are accomplished that a more efficient learning will be achieved but also by providing a reflection to lead them to verify which are, in fact, the best paths to be taken. Ignoring the teacher's role or the institution's in this process is an equivocated idea that can bring non-favorable consequences to learning, as for example, students evasion from the context in which they are inserted because they feel lost and not capable of going alone through their way.

Not all participants have explicitly expressed the teacher should evaluate the student, maybe due to the general way I have approached the matter only one mentions self-evaluation, teacher-evaluation and evaluation of the group as a whole. Therefore, I think it is very probable that the belief the teacher should be the one in charge, is implicit. Nevertheless, they make clear that evaluations should always be varied so that the learner can be appraised in different aspects and through many instruments. This way, evaluation is not restricted to only one test, for example as LUISA declares.

Meeting 2 – August 29, 2001.

LUISA - ...I like the way it (the evaluation) is carried out. At least in our classes. It is a continuous evaluation, uh, everything is evaluated, something you wrote, a homework you did, an answer you gave in class, your participation, tests too, I think are important, in the end of the semester as it happens, but I think it should be always continuous.

Finally, about the activities developed out of the classroom, participants think that the whole learning-teaching process should be under the learners' criteria. Here there is a clear definition of territory demarcation. Metaphorically speaking, "in classroom the teacher is the leader, at home, then, the student has power over the

decisions concerning his own learning”. This can be illustrated by ANTONIA’s words:

Meeting 2 – August 27, 2001.

ANTONIA – *OK, I have answered that I think it should be the teacher, right?*

.....

ANTONIA – *Ah, I work with that grammar, I do it because I have....*

C – *Is that you who decide?*

ANTONIA – *Oh yes, if I know how to do I keep doing it. Because actually we never used that grammar in the classroom.*

How learners search for their aims

In relation to the way participants search for their aims, I found some in common among them like: exposure to input in the English language through films, songs, group studies at CAAL, English classes out of the university environment and grammar studies. On the other hand, some of the participants had their own ways of searching their aims: chats on the Internet, academic readings, in-service trainings for pedagogical practice in the target language, readings, repetition drills, textbook exercises, dictionary research and interaction with other people in English.

The ways they use to achieve their aims in the Language Course are diversified and vary from the most traditional to the most unusual. Reasons for opting for one or other alternative have to do with their preferences, learning styles and opportunities. Nevertheless, it is important to provide students with different ways of learning. A lot of them simply choose one way because they have never had the chance to experience another and did not have the opportunity to reflect over the many ways to learn. The institutional role is then essential – showing the learners different paths to search for their knowledge without disregarding the ones brought up from their cultural contexts.

How learners prefer to work: in pair, in group or alone and the criteria they use when opting for one way or another one

Through data, I could observe the participants preference for pair work or group work over the individual while searching for knowledge. This preference happens due to the lack of knowledge. In other words, working with a partner can fulfill needs in terms of competence. What one does not know can be complemented by the partner's work. This perspective, from a vygostskian view, sounds desirable also when we have autonomous learning in mind. Learning development does not have to happen necessarily in an individual way. Learning in pair or in groups can be equally or even more productive depending on the situation.

What I point out here, despite of this, is that the learner should opt for pair or group work according to his learning style. Nevertheless, it is wise to observe that among the analyzed participants, two of them have different opinions. MAURA and RAFAEL present a preference for individual work, not because they do not think pair or group work is productive, but simply because in certain kind of activities individual concentration sounds more proper. This observation can be related to the variable that these same two students already possess more experience with formal learning in languages than their colleagues. Both have studied English for a while, besides having also a good mastering in Spanish as a foreign language. It seems that it is not exactly the learner's preference of studying alone or not that can help him to become more autonomous. He should choose pair or group work not for the simple reason of feeling less competent, but specially for having the capacity to establish a relation between the way to study not only due to his learning style, but because of the kind of activity in question. Certainly some kinds of tasks demand different kinds of performances, writing production for example, as MAURA herself mentions.

Meeting 3 – September 17, 2001

MAURA – *For example, I think it is very difficult to make an essay in group, to produce a text in group. I prefer to do it on my own.*

Whether they detect their difficulties as learners

Concerning the obstacles they face, all of them show capacity to recognize them. The discourse, which predominates, is that they should dedicate more to their studies but do not, arguing specially lack of time, which is JOANA's case:

Meeting 2 – August 27, 2001.

JOANA – *Oh, I think that being a dedicated student is to be able to catch up on things, it is to dedicate, it is really dedicate, it is arriving home and reviewing the content, which I don't, I get home at eleven at night. Then I come to class here, morning or afternoon. I get home at eleven at night. Then it harms me, right? It really harms me. I have a very poor vocabulary in English.*

OTÁVIO, who can be considered partly an autonomous learner (since he has learned English by himself, without the help of formal education), presents difficulties to deal with academic impositions like class attendance for example. Here the system seems to be inefficient since it does not challenge the student to the point he feels motivated to search for his aims, taking advantage of his previous knowledge to build a professional future. This way, OTÁVIO cannot make a relation between the pedagogical act and his aim. When he accomplishes his tasks, he does it only out of formality, as an obligation. This can be verified in the next excerpt:

Meeting 3 – September 14, 2001

OTÁVIO - *For me it doesn't matter. I just get here, take the test and that's it.*

This can also be confirmed under the teacher's perspective.

Meeting with teacher – October 10, 2001

T – Then, he’s a person, *he misses class a lot, he arrives late a lot. During the class only...* I mean, in my class, as a student, we can speak about OTÁVIO as a person who knows English, but *as a student he is horrid.*

ANTONIA is the one who most strongly manifests her anxieties and frustrations as a learner. Among them, the most significant is his non-adaptation to the proposed methodology in the classroom. ANTONIA has strived all semester so that her voice could be heard, in a way her need could be fulfilled, but was not successful. The fact of being a learner coming from a traditional educational system, where a stronger emphasis on grammar was given and a sequence on the contents was followed, made she clash with the new system and her learning become even more difficult and painful as we can clearly see:

Meeting 2 – August 27, 2001

ANTONIA – But it is hard, *God, sometimes I think I won’t make it.*

....

ANTONIA – I think it is so difficult.

.....

ANTONIA- Yes, It’s not that it is difficult, the problem is, I am going to tell you clearly, *things are not as I expected them to be, we’re getting delirious in class.* Yesterday, it was four o’clock and we hadn’t done a thing in class

.....

ANTONIA – I think the class *is not being productive. There’s no sequence.* You can think “She likes the ABC”. But I think this is how it should be.

C – You need a sequence?

ANTONIA- Yes, yes. *You’re doing an exercise and in a little while she (the teacher) looks to a picture on the wall and says “What about going to the yard? You know? You understand? I haven’t learned the A yet and I’m already on the C. I get anxious.*

Whether learners are capable of looking for solutions for difficulties and problems

Each learner, in a very peculiar manner, aligned with his beliefs, searched for a way to overcome his difficulties. These ways ranged from a better management of their own schedule to search for help out of the academic context, to attitude changes, as ROBERTA declares:

Meeting 5 - November 17, 2001.

ROBERTA – *Now I have organized my life*, than I have time to...

...

ROBERTA – No, it's because I have organized. Each day is for this and *I'm not trying to do everything at the same time, so that I can't do anything right.*

On the other hand, RAFAEL presents a different discourse. He seems to bring up his readings in the pedagogical area and relate them to his practice as a learner. This is an important step when we think about an autonomous learner profile. Obviously, this is not enough to develop autonomous learning, but knowing how to express it, through one's own beliefs, is certainly relevant. This is shown through the following dialogue between RAFAEL and the researcher.

Meeting 2 – August 28, 2001.

C – Did you manage to relate that theory that you read with your practice as a learner?

RAFAEL - ... For example, my books for a long time have been on theory, *I manage to get results from my readings*. My books were, they continued intact after my readings. *Today my books start to have notes, highlights, I start to write about what I've read.*

I believe that the counseling meetings have influenced this process, since I questioned them about their difficulties and about how they could find solutions for them. I think that there must be efforts from both sides so that it is possible for students to overcome their difficulties. On one hand, the learner himself needs to be

conscious of his needs, styles, and learning preferences and the obstacles that appear; on the other, it is necessary that the system provides opportunities so that they can overcome their problems. That is why the next question analyzed was how learners deal with opportunities to make decisions over their learning.

How learners deal with opportunities to make decisions over their learning

Observing extracts of talk taken from the interviews, I verified that six, from the nine participants, declare that there is opportunity for them to take decisions over planning, execution and evaluation of their own learning. Two of them declare there is little room, and only one says there is no room at all to take charge over his learning. It is wise to highlight, nevertheless, that only four of them know or remember concrete situations where chance is open to the learner to make his own decisions. Another fact that can be detected is that eight of them say that they take part in the decisions over their learning when chance is offered. In a first analysis, we can have the impression that the pedagogical practice here presented sounds ideal – there is room for teacher and students to negotiate according to their preferences, styles and learning strategies. However, when we go to other data generated, the perspectives take a different course.

Data triangulation of the learners' statements with my classroom observations and participants' comments about their own classes shows that when a space is provided so that they can have a more active role in learning, most of the times, it is not taken by them. This can be depicted by the fact that students make little use of the target language as a means for communication and rarely take turns during the pedagogical act, even in Portuguese, on their own. The turn is usually taken only when requested by the teacher. Here we should reflect over what causes this incoherence between these learners' discourse and practice. We can consider the possibility that the activities proposed are not stimulating enough to the point of

provoking the students' desire to take part in a more active way. Another possibility is that, in fact, opportunity offered by the teacher is only pro forma. In other words, as a habit or "to make it look like a democratic atmosphere" the teacher asks the students' opinion about a certain item, but the teacher's voice prevails most of the times. This is a very relevant matter, which should be taken into account, when we have the development of autonomous learning as an aim. This kind of teacher's attitude was stated in my diary, and corroborated later, on a viewing session:

Class observation 1 – August 7, 2001

"Maybe because it was correction this part of the class was *very teacher-centered*. *Students rarely took turns* either to ask or to make comments. The proof of this was that my observations were much more about the teacher performance than about the students, which was my real objective."

Viewing session 1 – October 9, 2001

C – What do you think of this class?

OTÁVIO – At the time or looking at it now?

C – Looking at it now.

OTÁVIO – *Oh, I think it's kind of boring.*

LUIZA – *It's stuck. We're not participating.*

OTÁVIO – Yes. Oh, and sincerely at the time *I wasn't even paying attention to the class, I was paying attention to Maria.*

Closing remarks

As it can be seen through these samples, there is a variety of beliefs and attitudes towards learning. That is why autonomy is such a complex matter and therefore it urges more discussions in the educational area, especially, in language teaching, about the best ways to stir learner autonomy up. However, this should be done without hurting principles peculiar from our cultural context.

Otherwise it will fatally result in the failure of the autonomous learning. Years of study will still be necessary, both in international and national scenario, so that it will be possible to design and experience different paths to develop learner autonomy.

When dealing with learners at university level, which is the case here, it is important that teachers keep in mind their learners' aims, and especially if they are feasible to be achieved in the course they are enrolled in. A self-access learning center, which has as objective to provide learners a reflection about the process, can have a fundamental role. The sooner this reflection is instigated on learners the better.

The teacher's and the institution's roles are significantly relevant. Some learners will need more support than others, and specially each of them will need a different guidance. A Center like CAAL can offer alternative room for this practice. A space where learners and experienced professionals can exchange ideas about different ways to learn, reflecting over their attitudes and beliefs and how they can influence on the development of autonomous knowledge search is essential.

Regarding working alone, in pairs or in group, it is also the institutional role to orientate the student in a way to help him discover his preferences in terms of learning, and also to foment his awareness of the criteria adopted by him when opting for one or another way to work.

It was possible to detect, through this research that this reflection with learners is viable and productive, and it can facilitate learning, and even providing a communicational duct among institution, teachers and learners.

It was also verified that if student are enrolled in the Language Course, it is because they like English and think about becoming teachers, and therefore they need to experience this as soon as possible. It is necessary to stimulate the learners to search for what they aim, guiding them through the different ways they can fulfill their

expectations. This way we should not simply treat our students in the Language Course as learners but also as future teachers.

I emphasize, once more, that to make it possible, teachers, learners and all those involved in education should be willing to rethink their role over learning. As Dickinson (1993) affirms, autonomy is not a synonym for total freedom, whichever context we are referring to, educational or not, it is not possible to act only according to our own interests. There is a whole social structure that imposes rules and restrictions so that society can get self-organized. This does not mean we should stimulate our learners only to adapt to these constrictions, but it is also necessary to motivate them to a constant critical reflection over their beliefs and attitudes and on how they affect their learning.

More important than that, as Crabbe (1993) advocates, the individual needs to be free to make his own choices. It is the society's role to provide its members with the opportunity to search for knowledge in a becoming way. The possibilities the context brings should be considered but always with the chance to cross the line, without jeopardizing others and in a way so as to make the achievement of one's own aims possible to a happier life.

To close, I quote Freire (1996:66-67)

“The respect to autonomy and dignity of each one is an ethic imperative and not a favor we can concede or not to others... Knowing that I owe respect to the autonomy and identity of the learner demands from myself a practice coherent with this knowledge, in everything.”

Note

- * Data not available either because the participant did not answer or because there were transcription problems or because the interview did not happen.

References

- AUERBACH, E. R. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K., EGGINGTON, W. G. (Orgs). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 143-164.
- BENSON, Phil. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.
- CRABBE, David. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. In: *System* Vol. 21 No 4. Great Britain: Pergamon Press, 1993.
- DICKINSON, Leslie Towards Autonomy: the Integration of Learner-controlled Strategies into the Teaching Event. In: LEFFA, V. (org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre, UFRGS: 1994.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- _____. *A Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- NICOLAIDES, C. *O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas*. – PhD Thesis. Porto Alegre, RS: UFRGS. (in print).
- RUBIN, Joan. Language learner self-management. In: *Journal of Asian Pacific Communication*, 25-37. John Benjamin's Publishing Company, 2001.

This paper was presented during the XIII World Congress of Applied Linguistics – AILA, in Singapore.

The discourse and the praxis of future language teachers concerning learner autonomy

Vera Fernandes
Universidade Católica de Pelotas

In the first section, I will be exposing some reasons why it is important to focus also on the teacher's role while analyzing how autonomy develops. Following I will be briefly describing the methodology used to collect and analyze the data for this research and right after I will be discussing some of the results exemplifying with some extracts from the data generated during the research.

Introduction

Learning autonomy has been a concern of some teachers of the Catholic University of Pelotas – Brazil since 1998. That year the Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas – CAAL was inaugurated, having as a main objective to expose students to a large quantity of quality input, so that they could develop linguist competence in English and Spanish through autonomous learning. It did not take long so that we, the researchers, could realize that self-instruction itself is not enough to help students become more autonomous. This perception actually reassures what Benson (2001:134) states about self-instruction:

“ ... the research evidence suggests that the opportunity to direct one's own learning does not in itself lead to greater autonomy or better language learning. Indeed, it seems likely that success in resource-based language learning presupposes that the learner already possesses some of the skills associated with autonomy.”

This led us through different paths so as to achieve our main goal. These paths have varied from pre-made sets of activities designed to give students opportunity to improve their linguistic competence while working on their own, to autonomous projects for whose development students were basically responsible.

Nowadays, we see the importance of developing a deeper relationship with the learners, while we instigate them to reflect over their own beliefs and attitudes towards learning and guide them throughout the process of developing learning autonomy. Basically we try to do this by offering counseling service, assistance through tutors at the Center, application and discussion of tests (learning styles and strategy use etc), meeting with the teachers and so forth.

It is important to say that this philosophy has only recently reached students. The results we show here are a strong reason to invest in this new approach. We hope future analyses can reveal students more prone to both learn autonomously and teach through ways, which allow their own students to exercise autonomy.

This presentation then, aims to analyze two English student-teachers in four different moments of their academic life:

- *In English classes, as learners*
- *In Didactics classes, discussing theory on autonomy*
- *Through learning style and strategy use tests*
- *In classroom, with their own students, in public junior high schools.*

The data generated from these items will hopefully give a panoramic view of how much autonomy is present in their professional lives, both theoretically and practically.

A reasonable argument to justify this paper is the one proposed by Vieira (in print), which talks about the vanishment of the teacher figure and an emphasis on the subject of the learning – the student.

This seems to be a reaction against the *teacher-centered approaches*, developed in the 80's and the 90's. These are being slowly replaced by more *learning-centered approaches*, in which teachers and students negotiate their styles, beliefs and interests in order to construct knowledge interactively.

As a second contribution for this perspective, I bring up Auerbach's (2000:148) viewpoint. She defends *Participatory*

Pedagogy, which has, among its principals, the following:

- *Everyone teaches, everyone learns* – this means the teacher’s role is to facilitate students’ discovery of their own knowledge, according to their reality;
- *Classroom processes are dialogical and collaborative* – knowledge is produced through reflection and sharing ideas among the participants from their reality, while the teacher orientates them through an exploration process.

What I advocate here is that knowledge construction should neither be centered on the teacher nor on the learner but on the interests of the social context, that is, teacher and students should go through a constant reflection over their reality and, once the content to be investigated is perceived, learning should be structured over it. As Auerbach states, “The dance of teacher and students as they negotiate their respective goals, expectations, and understandings is central to participatory ESL.” (2000:147).

Tavares (in print) is another author who deals with the teacher autonomy subject. She says “To exercise this mediator role and act as a collaborator in the student critical reflection process, the teacher needs himself to exercise his own right to autonomy and engage himself in a critical reflection process about his pedagogical process”.¹

Based on these arguments, studies, in which we have the chance to verify whether teachers have the opportunity to critically reflect on their role and promote their students’ autonomy, are particularly relevant. This also applies especially to students who are preparing themselves to become teachers.

Methodology

Place and participants studied

Catholic University of Pelotas, Brazil, offers a graduation course for future English teachers. It is a four-year course, in which students attend to approximately one thousand class hours in the target

language. Most of them come to the university with a very poor knowledge of the language, especially in the oral ability; on the other side, they have the expectation to become fluent (Nicolaidis 2002, in print). These students also go to CAAL occasionally to either improve their linguistic competence or to perform tasks demanded by their teachers.

Data based on eight students were collected but only data on two of them were used to exemplify this paper.

How data were collected

During the first semester of 2002 the students were enrolled in *English VII* and *Didactics*. While they were attending these classes, they were observed and filmed in one of them. In this class, they were developing activities based on an extract of the novel *The Graduate*, by Charles Webb. The teacher had asked them first to write an ending to a scene of the story and later to act it out. After they had written their versions, each of them showed it to the teacher for correction and read it aloud to their colleagues. For the acting out, each student was able to depict the colleagues they wanted to perform his own version.

Concerning their Didactics class, the teacher proposed a seminar on theories.. During the discussion that followed, observation was made and notes were taken with extracts of their comments on the matter.

Meanwhile, tests on learning styles (Nunan 1996 and Willing 1989, in Scharle & Szabó 2000) and on the use of strategies (SILL – Strategy Inventory Language Learning, Oxford 1989) were applied to them. It is worthwhile to explain here that these tests were not meant to label or measure students performance, but mainly to make them reflect over their learning.

In August 2002, during the second university semester, the same students were having in-service practice, that is, they were teaching English in different junior high schools, so they could have some pedagogical practice. Three of these classes taught by each of them

were also observed and filmed. Viewing sessions on these recordings were made with them, and afterwards transcribed.

Data analysis and discussion

As it was explained in the Methodology section, some of the data were collected during an observation and recording of an English VII class, where the participants were enrolled.

The first one to be analyzed is Ana. Generally speaking, Ana only takes turns when she is asked to, either by the teacher or by a colleague. Although being a very dedicated and responsible student, she is very shy, which seems to jeopardize her changes to improve her linguistic competence. On the first part of the class, the teacher asks the students to read the opening scene of the novel *The Graduate* and write down a dialogue imagining the conversation that goes on among the characters. After each one of them finishes his version, the teacher individually reviews and corrects the work. Although Ana is always sitting at the front of the classroom, listening to the teacher commenting on the other student's work, when it gets to her turn, she remains passively listening to the teacher's remarks and right after sits down by herself to make the changes suggested by the teacher. All that I could observe were gestures made by her like nodding her head in agreement.

The second part of the class, when students are asked to read their versions of the dialogue to each other, the teacher proposes her a question, and this is the only time I could hear something from Ana.

Teacher – Did you like Pedro's story?

Ana – Yes

The third part of the class was when I had the chance to see Ana behaving more actively. She asks her colleagues to act out her dialogue, attributing a character to each one of them and her colleagues respond very well to the activity.

Other data generated about Ana comes from her participation in a seminar about autonomy held during English Didactics class, in which the teacher had proposed a debate based on texts from different authors focusing on autonomy. Commenting on Pennycook's (1997:45) definition about autonomy, Ana declares:

*“ Pennycook says: autonomy to the world, but autonomy can't be imposed. So what? What do we do? ”*²

It seems that the student questions autonomy feasibility since the teacher has always determined the whole learning-teaching process. She is conscious that autonomy is something that cannot be simply established, either by the teacher or by the institutional setting, which would be a contradiction in the sense of the definition itself (Candlin, 1997:XI-XII). Ana, on the other hand, cannot figure out a way to solve this dilemma, in which teacher and students could decide together what is best for a more effective learning, according to their own interests, objectives, styles and constraints.

This belief could be clearly depicted during my first observation of her as an in-service teacher through my comments on her teacher performance:

October 10, 2002 – class observation

Students very dependent on her. She stopped to talk to one of the students and the others did nothing, just waited. She translated everything. There was no pair work. Just fill in exercises and dialogues to read. She seemed to try to speak as little English as possible so as not to expose herself, that is, willing to make as few mistakes in English as possible.

However, in the second class that was observed, changes could be perceived. It is important to clarify here that a meeting was held between her and me, in which I stimulated her to teach a class where her students could have more participation.

Here are some of my comments about her second class, on October 18th:

Students are very enthusiastic in participating in the brainstorm.... Students kept asking whether what they wrote was ok. They seem to need reassurance permanently... Boys sat in a group, girls in another. Girls finish first and began chatting while boys still work. Each student has a different picture to describe. There was always parallel talking... When students ask her about the meaning of a word, she tries not to answer directly but throws the question back to the group.

As it can be observed, some significant progress happened, from her first to her second class. I could see students interact much more in the classroom activity, although they still seem to depend a lot on the teacher. Teacher shows her first concerns in terms of making her students more reflective, when she does not give them straight answers to vocabulary questions.

The viewing session that I held with Ana soon after she had finished her in-training period confirmed what was my impression so far, according to the data. It is clear that her model of a good student is the one who accomplishes everything she asks.

Ana – “... look, they keep waiting for me to explain to start and then they do everything I ask, exactly as I said. Well, at least they try, right? They not always manage to make it because they have a lot of problems.”

Ana shows, through her statements, that learning will only be processed if she tells her students what to do.

Ana – “... they scatter their attention, if you don't make them put it on their notebooks, if they don't write, they don't know how to study for the test, they don't think anything concrete and the...the results of the test are terrible and then.... Whose fault is it?”

It can be observed that she perceives that her students are not interacting with each other as they should and that she even tries to solve the problem, but she is not successful.

Ana – “I even tried it. Vera saw it, right Vera? I tried to put them in circles because Patricia told the guys had said ... and well, to make it better... the in-trainingso Vera could see it better ...but it doesn't work, and the next class, everything went back to how it was before. Then it doesn't work, right?”

Here we can make a link between Ana's performance as a student and as a teacher. It looks like she reinforces the model she follows during her English classes – she accepts her teacher's remarks as something unquestionable. Her students, on their side, are unconsciously encouraged to do the same during her class when she is the teacher.

The tests applied to her, both on learning styles, show as results that she is a teacher-oriented student, that is, she likes to be led by the teacher through the development of her English competence. The SILL test reveals her as a medium strategy user (3.44), which means she could develop her skills in general, especially in terms of memory (2.88) and compensation (3.0). The SILL results could be explained by the fact that Ana is considered a timid person, who does not expose herself, she does not volunteer for anything that may attract others' attention to her. That way she does not try to compensate her lack of knowledge by the use of strategies neither making associations to acquire new knowledge.

The second participant on this research is Carlos. As to class participation, data were generated in a different context from Ana. It is a class in which the teacher proposes a discussion about FL methodology. Carlos acts somewhat similarly to the other two. He says very little but this economy of words is not due to lack of interest. On the contrary, he nods his head agreeing with what the teacher says, he smiles at the proper time, showing that he

understands what is going on in the classroom. I suppose his non-oral interaction does not mean no-interaction. I believe it is on account of having to deal with a new teacher, which is the case, allied to the fact that his linguistic competence is not so good as he would like it to be.

On the other hand, when he is the teacher, I can see him from the other side of the mirror. He is extrovert, dedicated, dynamic, and caring, interacts actively with his students and, most of all, lets his student take part in the learning process. Just to mention some examples, differently from the other teacher-students, Carlos uses class commands in English, asks students how they want thing to be done, encourages them to volunteer on the proposed tasks, motivates students by praising them all the time, even when they do not perform that well. Students laugh with him during his classes and they all seem happy to be there. Here is an excerpt of his classroom speech to exemplify what I have just said:

October 23rd, 2002

Carlos - "Pay attention, it's by paying attention that you internalize the structures and the pronunciation. You shouldn't be ashamed – we're learning – there's no right or wrong!"

Another thing that called my attention is the way Carlos lets the students participate in the class management. He makes comments like this one, in his November 6th class:

Carlos – "Would you like to repeat it or to go on?"

Carlos - "Do you want to listen again or do you want to see the text?"

Carlos – "Would you like to pair with ...?"

On the viewing session about this class Carlos makes a bridge between Vygotsky theory that has been discussed in his Didactics class and his class procedure.

Carlos – “It seems that....if the other student... if the group cannot overcome that difficulty...it’s Vygotsky... he says that a student searches for more support from the other students. He constructs more with his partner; it’s easier, even because the language of the other is more like his own. This is my opinion about the teacher. The teacher comes up when the colleague cannot overcome that difficulty that has arisen. Then comes the teacher. This is Vygotsky’s thesis – we learn in the world with each other.

Despite his preoccupation with learners’ interaction, one of his colleagues, while watching on the video his performance as a teacher, suggests a greater gathering among his students:

Patricia – “ ... a constructive criticism...the way they sit in class. They’re too spread out. I think the groups should be more integrated, even in small groups, because they....try to put them close to each other, the room is big, some are in the front, others behind. Try to put them together.”

On the second class I already noticed that Carlos accepted his colleague’s idea and tried to gather his students, explaining why group work is profitable and urging them to move closer.

One last remark about the way Carlos sees teacher’s role, is when he shows his concern about the students’ reality. During the same viewing session, he states:

Carlos – “ ... I learned planning in Business Administration. Before you have to know your students. This is the most important. During in-service training it is not always possible to do that. The ideal would be making plans according to your students: to their social conditions, their everyday life, things that interest them. I mean, sometimes it does interest them speaking about Canada, the United States. This is another stage for them and that’s why I

reinforce, at least during this practice that I've experienced grammar only superficially, speaking is what counts".

Differently from Ana, autonomy is an idea that seems to be present in Carlos's mind. When discussing it, during the seminar, he declared that the teacher should act as a mediator in the classroom and the students should be supported to interact and develop autonomy.

On his first learning styles test, Carlos actually has a high punctuation in every style, which means he has a wide range of ways to deal with language. The outstanding ways though, are the ones which classify him as a good communicator and consequently, someone who likes to interact with people, using English. His punctuation was also high in that type of learner who likes to study English in details, sometimes alone, trying to figure things out by himself. The results of his second learning styles test are coherent with the first ones. He is shown as an analytic learner.

As to the results he obtained in his SILL test, his average is considered high (3.78), which means he is a good strategy user as a learner. Another interesting point about his test is that he had at least 3.0, which is considered medium average, in every strategy group.

A last look upon Carlos's data leads me to the conclusion that he plays a more active role than Ana, as a student-teacher, and, when in his own classroom, he is conscious about the need to stimulate autonomy on the learners. He not only can recognize the faulty lines in his class management and try to improve them. He goes further, he tries to tie theory and practice, applying the knowledge he obtains from literature to his pedagogical praxis.

Closing remarks

It is necessary to underline, here, the importance of two sources of data that were used in this research: the viewing sessions and the tests on learning styles and on the use of strategies. The viewing sessions help the student-teacher to watch himself in action,

performing as a teacher and makes the analysis of his praxis easier. At the same time, as he is surrounded by his colleagues, who share the same position with him, the comments, and the criticism that is made come from his peers, and consequently are much easier to be discussed and even accepted. The tests also contribute to a better knowledge of the in-service learners and, because they are coherent in their results, aid both the researcher and the learners, inasmuch as they are allowed a deeper acquaintance with themselves.

Briefly reviewing data generated about the two participants who were here analyzed, I clearly perceive that they have different learning profiles. On one side, there is Ana, who does not seem to believe in autonomy plausibility, who is also teacher-dependent and not actively involved with her learning, while in her classroom, as a teacher, she has difficulty in making her students interact and in becoming independent. On the other side, there is Carlos. He connects the theory already learned in class with his own learning and his own teaching. He actively takes charge over his learning and, during his pedagogical act, he can manage his students so as they interact and become highly interested in his class, making decisions about their learning process all the time.

The profiles described are not necessarily immutable. People can change, going through a slow and hard process in terms of learning autonomy. It is basically necessary to furnish them opportunities to reflect over their learning and teaching so that they can open to new horizons and pick up the best paths to achieve their aims, according to their creeds and restraints they have to deal with.

I believe looking for a way to develop autonomy is necessary because there is not a prescription that can be followed and because this search generates resistance once it goes against what has been considered adequate for ages. I think the responsibility for doing this belongs mainly to the teachers who work with in-service learners. It is necessary to investigate students' needs and beliefs when they get to the university. Maybe the key to a change in the approach of

the concept of autonomy is in the education of the teachers. Very few deal with this subject. They say what should or should not be done in the classroom, they discuss the methods that might be used, they exchange ideas to teach and so on. Almost nothing is said about encouraging the students to take care of their own learning. Moreover, before we can work with the learners in the promotion of autonomy in language learning, fundamental changes will have to occur in the educational policy. Then, the in-service period will be able to integrate learning skills objectives with language classroom abilities.

It seems that some of the learners are playing a role while they are at the university, playing a game, pretending they understand the theories that we teach and agree with what the authors say. Nevertheless, when they return to school, even in their in-training period, they fall back on their previous attitudes relating language learning. I could say that they decide to take risks while undergraduates because there are no big risks or, on the contrary, the greater risk would be go against what I try to show them. When they face their own classroom alone though, then risk-taking is not worthwhile anymore and it is better to walk on known trails. So, if on one hand there are learners like Carlos who are naturally autonomous and all he needs are opportunities to take responsibility over his learning, there are students like Ana. Learners like her need chances to reflect over their beliefs and maybe change their attitudes. It is the teacher's role to detect the different learning styles present in the classroom.

In sum, to accept autonomy is much more than performing some activities or receiving certain information. It urges that teachers and learners reflect about the different aspects autonomy presents, so that they are not just mentioned in discussions about the subject but are intertwined with pedagogical praxis.

Notes

- 1 Quotation translated by the author of this paper.
- 2 Transcriptions translated from Portuguese to English by the author.

References

- AUERBACH, E. R. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K., EGGINGTON, W. G. (Orgs). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 143-164.
- BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.
- CANDLIN, C. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (org.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.
- NICOLAIDES, C. O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. – PhD Thesis. Porto Alegre, RS: UFRGS. (in print).
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies – what every teacher should know*. USA: Heinle & Heinle. 1990.
- PENNYCOOK, A. Cultural Alternatives and Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.
- TAVARES, K. Autonomia do aprendiz e formação do professor de línguas. In: FERNANDES, V. et alii (Editors) *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. – II Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras. Pelotas: UCPel, (in print).
- VIEIRA, F. Autonomia do aluno e autonomia do professor no ensino de línguas: dos contextos pedagógicos aos contextos de formação. In: FERNANDES, V. et alii (Editors) *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. – II Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras. Pelotas: UCPel, (in print).
- SCHARLE, Á. & SZABÓ, A. *Learner Autonomy – A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

3. ENSINO E APRENDIZAGEM/ TEACHING AND LEARNING

Sharing teachers' ideas for vocabulary work in the EFL classroom

Alyson E. R. Steele G. Weickert
& Maria Elizabeth da Costa Gama
Universidade Federal Santa Catarina

We must remember that teaching never causes learning, but rather creates (or fails to create) the conditions in which learning can occur.
(Van Lier, 1998:32)

1. Introduction

Building up vocabulary in a target language (L2) is a time consuming and intricate process. No matter how experienced and knowledgeable a teacher may be, questions such as “*In what classroom situations should I use L1 (mother tongue)?*” “*What should I do when my student asks me a question on vocabulary and I do not know the answer?*” or “*Should I allow my students to use a bilingual dictionary?*” are frequently either overheard in teacher staff rooms when they are talking among themselves, or raised in professional meetings and congresses.

As the title to this paper makes evident, the present paper is not intended to be viewed as a self-help guide on how to best teach vocabulary in EFL¹ classrooms. Rather, it aims at comparing and contrasting teachers' beliefs and practices associated with vocabulary instruction. While doing so, we shall be examining both if such beliefs match with real practices, and ultimately reveal teachers' expertise on recent research on vocabulary learning and teaching, which in a similar way to their beliefs, may affect their classroom procedures. We shall start by reviewing the literature on vocabulary teaching

and learning², classroom research (CR), teachers' beliefs and their relation to what is actually done in EFL classrooms. Secondly, readers will be provided with the methodology and the procedures carried out in order to undertake this research paper. Next, data (classroom observation, excerpts from the audio and videotape transcriptions, questionnaires, etc) will be qualitatively analysed, and principal results discussed through the lens of the theories previously presented. Some important pedagogical implications and possible drawbacks conclude this paper.

1.1 A neglected area of study?

Although 'Mistakes in lexical selection may be less tolerated outside classrooms than mistakes in syntax' (Carter 1998: 185), this researcher reports that for many years vocabulary was felt to be a less important element in learning a second language. In fact, by referring back to Meara's 1980 paper on the field of vocabulary acquisition, he also traces a parallel between the areas of vocabulary acquisition and teaching, both of which are, according to him, "neglected aspects [s- our adding] in language learning" (Meara apud Carter, 1998: 186). However, Carter concludes by claiming that, although the last twenty years or so have witnessed a 'revival' of interest in vocabulary teaching, a lot of research on vocabulary acquisition should be carried out to explain several important issues such as, for example, the resemblance of L2 mental dictionaries and the storage of the mental lexicon in our minds (Channell, 1987). Another issue to be solved is the dilemma created by some textbooks on second language acquisition, among them Ellis's 1985 *Understanding Second Language Acquisition*, which still regards vocabulary as subject to the acquisition of syntax.

1.2 Current research in teaching L2 vocabulary

With vocabulary acquisition research assuming a central role in learning L2 (Lewis, 1993 apud Sökmen, 1997), L2 teachers are once more faced with the challenge of revisiting the field of vocabulary

instruction, for as stated by Sökmen (1997:239) “the pendulum has swung from direct teaching of vocabulary (the grammar translation method) to incidental (the communicative approach) and now, laudably, back to the middle: implicit and explicit learning”.

Taking for granted that “knowing a word means knowing how often it occurs, the company it keeps, its appropriateness in different situations, its syntactic behaviour, its underlying form and derivations, its word associations, and its semantic features” (Richards, 1976 apud Sökmen 1997:241), research papers on vocabulary instruction need to explore topics which range from formal aspects (vocabulary size, frequency of words, word form and formation, etc), to aspects of meaning (denotation, connotation and appropriateness) and meaning relations (synonyms, antonyms, hyponyms, etc). Moreover, it is also important to provide teachers with research-based suggestions on how to present, remember, work with, and test new vocabulary (Ur, 1996; Sökmen, 1997).

Cook (2001), for example, in a recent paper on L2 vocabulary teaching calls our attention to the fact that although words are ‘multi-faceted’, most textbooks insist on using vocabulary exercises which imply that words have single meanings. He warns L2 teachers about the importance of being aware of the complexity of words, for “...we do not know a word properly until we have learnt its forms, its different types of meanings and the ways it is used in sentences” (ibid:72).

Another important researcher on lexical instruction, Sökmen (1997), defends a mixed approach to vocabulary instruction, which recognises contextual guessing as an effective tool in determining word meanings, especially with higher proficiency students, and in combination with explicit teaching. Her more expressive contribution, however, lies in her valuable ideas on how to best implement explicit L2 vocabulary teaching in the classroom. According to her, teachers should make use of a wide variety of techniques such as dictionary work, brainstorming, semantic maps, graphs, etc., in order to avoid boredom and take advantage of students’ learning styles. Also

worthy of note is her inference that, due to the revived importance of vocabulary acquisition and teaching, vocabulary instruction methods should be researched and tested on pragmatic terms. In her point of view, semantic elaboration, ways to productively learn collocations and lexical phrases, and computer-assisted activities, including the use of the Internet and electronic corpora such as COBUILD database, seem to be essential areas for L2 researchers, teachers and material writers.

To conclude this brief review of current research on teaching L2 vocabulary, one cannot help but mention Nation's contribution to the field. His Vocabulary size, growth and use (1993), which is targeted at reading for adults with an English for Academic purpose, refutes top-down or contextual guessing theories of vocabulary learning. Central to his discredit lies the conclusion that it is not possible to compensate for vocabulary lack with knowledge of the world. In fact, his theory postulates the relationship between vocabulary knowledge and skill in language use, which seems to be achieved through what he denominates as 'fluency of access', i.e., a skill in language that enables us to readily and automatically access a word whenever it is necessary. Thus, as far as knowing a word is considered, another important consideration is how automatically a word can be processed and understood.

Nation's findings supporting the necessity of learners to cover 95% of the text (Xue and Nation, 1984 apud Nation 1993) and master technical vocabulary through extensive reading (Hwang and Nation, 1989 apud Nation 1993) have direct implications on language education. From the point of view of vocabulary learning, and despite the importance of vocabulary size, his findings insinuate that, contrary to what is currently done in most L2 textbooks, it is preferable to make use of long texts or several related ones.

1.3 Teacher's beliefs and classroom research

As it was said before, a lot of research on vocabulary acquisition must be carried out in order to understand what vocabulary is, and how it could be more effectively acquired by L2 students. Notwithstanding, it is imperative that research be derived from what actually happens in L2 vocabulary classes, rather than from imposing theoretical beliefs rooted in methodological approaches to teaching. As a matter of fact, a number of studies in the field of reading, writing, and L2 education assume that teachers' practices reflect their theoretical beliefs (Deford 1985; K. E. Johnson 1992a; Kinzer & Carrick 1986; Mangano & Allen 1986 apud Johnson 1995), which in turn act as 'filters' through which teachers could make instructional decisions.

Still according to Johnson (*ibid*), these theoretical beliefs do not operate on their own. They are actually interdependent on all other kinds of beliefs, which according to Pajano (1992) come to light very early in life through the process of cultural transmission, shaping people's perceptions and behaviours. Included in this process, there is an 'accumulation of beliefs' teachers bring with them to the classroom, a result of their early school experiences as students, which tend to be "rather resistant to change" (*ibid*:34).

What would then be the place of Classroom Research (CR) in L2 instruction? In very simple terms, the need for research in the classroom is an acknowledged fact in the L2 profession (van Lier, 1988). By observing what goes on in L2 classes, researchers are able, among other things, either to confirm or invalidate theories and beliefs about them. However, as claimed by van Lier (*ibid*), since they are an intrinsic part of the context in which it takes place, teachers and learners are the best people to evaluate their own classes. An outside researcher should involve them as participants, "... not as objects to be watched and scored, but as informants, co-researchers and beneficiaries" (*ibid*:33).

The same perspective, which captures the fundamental idea developed in this section, is followed by Richards (1998) in a chapter

about teachers' beliefs and decision making, when he emphatically affirms that "... Rather than viewing the development of teaching skill as the mastery of general principles and theories that have been determined by others, the acquisition of teaching expertise is seen to be a process that involves the teacher actively constructing a personal and workable theory of teaching" (ibid:65).

Having in mind that this study proposes to investigate teachers' beliefs about vocabulary learning and teaching, and how these may shape classroom procedures, the introductory sections focused on what the authors considered the main research studies on L2 vocabulary teaching, including a brief overview of the connections between teacher beliefs and CR as far as L2 teaching and learning are concerned. It is now time to move forward to a section devoted to the methodology and procedures employed in this work.

2. Methodology

The data was collected from a three-day EFL teaching seminar held at NELLE and recorded on video (using a VHS Panasonic X14 Omni Movie Camera) and tape (using a Panasonic VAS recorder), for posterior analysis. NELLE is the Extra-curricular Foreign Language Course of the Vale do Itajaí University, located in the town of Itajaí, in the State of Santa Catarina, Brazil.

2.1. The participants

Seven teachers participated, six of them were female, five Brazilians (L1 being Portuguese), the other British (L1 being English but who speaks Portuguese too). The male was also a Portuguese-speaking Brazilian. One of the participants was a prospective teacher (female) but all the others were regular teachers on the staff. The participants ranged in age from 23 to 41 years old ($x=29.9$). Concerning their educational background, three of the participants were undergraduates (1 in law and 2 in Languages and Literature); two had Master's Degrees (1 in Librarianship and the other in Journalism) while the other had recently graduated in Languages

and Literature. Except for the British teacher, who has been teaching at NELLE since she came to Brazil four years ago, they had all learned English as a foreign language at school. Two of them had lived in an English speaking country for more than two years

2. 2.The procedures

The data collection consisted of seven steps: Firstly, based on Ur (1996), each subject was asked to individually prepare a *vocabulary activity* they considered effective. This procedure was carried out by the researchers at a staff meeting a few days before the seminar by means of an oral communication in Portuguese, as some of the teachers who attended the meeting teach Italian and French. These non-English speaking participants chose not to participate as subjects in the research, although some of them participated in the discussions.

The participants were asked to bring one activity they particularly liked and had actually put to use in their own classroom, at a level of their personal choice. They were specifically told not to look for new material. They were told to prepare the activity to present as a role-play, themselves as teachers, the other participants as pupils. It was made clear that the recordings were to provide data for research work, and that this would entail examination of the vocabulary activity and not evaluation of teacher performance. All those concerned gave spoken consent to being video filmed and tape-recorded during the seminar.

Secondly, at the same meeting the group were given a questionnaire (Pre-Seminar Questionnaire, see appendix 5-1) to fill in and return before the seminar.

Thirdly, on the first day of the seminar, all teachers were asked to complete a Pre-Presentation Questionnaire (see appendix 5-2). Fourthly, after deciding amongst themselves in what order they should present, on which of the two afternoons, the participants demonstrated their vocabulary activity. Fifthly, immediately following their presentation they were asked to fill in the Post-Presentation Questionnaire (see appendix 5-3) about their own activity. As a

closing remark they were invited to return for a further meeting to be held two days later to have the opportunity to put forward comments, suggestions, further ideas and criticism in the form of feedback, as part of a post-presentation discussion (also recorded). The last two steps of data collection involved the recording of the aforementioned discussion, while the final written comments were obtained from the Post-Discussion Questionnaire (5.4), filled in after the discussion, before leaving the seminar room. Our intention as far as the discussion was concerned was to leave the teachers free to make comments at will. Note that, in order to put some focus into the flow of the conversation it was guided at intervals by the following questions or comments:

- ❖ Were there any unusual or original aspects of a particular activity, which you would like to comment on?
- ❖ How would you describe the kind of techniques that you used?
- ❖ Maybe you can make up a name for it.
- ❖ What are your procedures?
- ❖ What do you mean by imagination?
- ❖ Do you have a special name for the kind of technique you may be using in your classes?
- ❖ Just tell me what it is. I'm not worried about technical names. It doesn't matter.
- ❖ So, information is important when you teach vocabulary?
- ❖ First we're going to be discussing your technique, Okay?

The observations we made during the presentations provided us, the researchers, with an initial framework for our exchange of ideas. After the data collection we studied the recordings and written questionnaires, the relevant parts being transcribed for subsequent analysis. Allwright and Bailey comment that “at least two perspectives are necessary if an accurate picture ... is to be obtained” (1991:73). So being, our personal notes, the recordings and the teachers written output give shape to the foundations of what they would name a qualitative “triangulation” (ibid). Our findings will be subsequently related to the participants as a concluding feedback for all concerned.

3. Data analysis

As we just mentioned, our corpus is based on triangulation, not only on “data triangulation” (Denzin, 1970 apud Allwright and Bailey (ibid)), being made up of class observations, recordings of classes and subsequent discussion, summary tables of questionnaires, partial transcription of the discussion and some graphs, but also on “investigator triangulation”, as we both contributed to the findings (ibid).

In this section, we propose to present the central findings, which aimed at concentrating on the following issues:

- 1- What techniques/ strategies do these teachers employ?
- 2- Are top-down and inference strategies, along with context and background knowledge mentioned by teachers and apparent in the activities?
- 3- What beliefs on vocabulary learning or teaching are these teachers able to voice?
- 4- Do these beliefs shape their practices? If so, how?
- 5- Do participants express any expertise in teaching/learning vocabulary theories of acquisition?
- 6- Do their activities show evidence of this expertise?
- 7- Do teachers' beliefs match their performance?

3.1.Theoretical beliefs, expertise and real practices

As far as the pre-presentation questionnaire is concerned, it becomes clear that teachers had the presentation of *new vocabulary* as their main objective. Only two teachers out of the seven included review and practice in their objectives.

This choice of objectives seems to be straightway connected with teachers' first answers to the question "what is a vocabulary class?" found in the pre-seminar questionnaire:

- 1- Vocabulary classes serve to *reinforce* words or phrases
- 2-Learning *new words* related to the topic
- 3- *New words*, be it nouns, verbs or adjectives
- 4- Learning and understanding *new words*
- 5- Something taken *out of a text or a dialogue*, sometimes separated as a *curiosity*

When the topic in the pre-seminar questionnaire involves the participants' techniques to teach vocabulary, most of them refer to 'contextualisation' and 'inference' as important pedagogical resources in vocabulary instruction. As a matter of fact, no distinction seems to be made by the teachers between their techniques, procedures and skills, which were referred to under the same umbrella term - techniques - and listed below:

- ❖ Presentation of examples, definitions and synonyms
- ❖ Underlining unknown words
- ❖ Meaningful and meaningless repetition
- ❖ Brainstorming
- ❖ Asking questions using the new words

- ❖ Competitive and fun activities
- ❖ The use of gestures, facial expressions, diagrams and drawings, pictures from books and real objects (realia).

After observing their presentations, it stands out that most of the ‘techniques’ referred to were actually employed by the teachers. However, two important points must be made here.

First of all, none of the teachers mentioned or made use of translation in their explanations of vocabulary. This can clearly be seen as the reflection of teachers’ theoretical beliefs in their classroom practices; since the course books (New Interchange and Passages) adopted by NELLE are based on the Communicative Approach (which advocates exposition to L2 as one of the most important learning devices), it is no surprise that the participants’ practices should evidence indirect or implicit procedures characteristic of top-down theories, such as inferring from the context, which include the central notion of background knowledge³. However, although most of the teachers affirmed making use of such indirect teaching procedures, direct or explicit instruction may be evidenced by the use of examples, synonyms and paraphrasing as a distinctive feature of the presentations, in association with inference procedures (cf. Sökmen’s 1997 discussion in our introduction). It is noteworthy to say that more experienced teachers were particularly skilful in bringing together direct and indirect teaching. Lucy, for example, who just before her presentation admitted not having ‘contextualised⁴’ her class about parts of the body, was successful in making use of the immediate context of the classroom and making use of up-to-date examples.

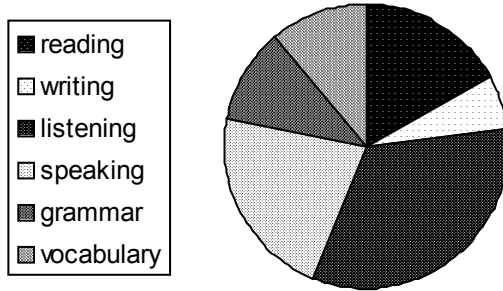
Second, when we try to connect participants’ objectives and their beliefs about vocabulary instruction with their actual presentations, what becomes evident is the fact that vocabulary teaching for them is restricted almost solely to the instruction of

new words. In fact, there is, in this respect, a mismatch between teachers' beliefs of what should be taught and what is actually presented. Florence, for example, whose educational background provided her with a lot of expertise on L2 theories, voiced her beliefs that 'vocabulary is not only words and phrases ... What's the difference between, goal, target and objective? ... So you teach the context...'. When presenting her class on telephoning, however, no special emphasis was put in the different meanings the words 'call' (from collect call) or 'busy' would acquire in contexts other than telephoning. Ricardo, another participant, also underwent TESOL classes in the UCR (University of California - Riverside USA) for a month, and repeatedly mentioned his concerns about 'frequent words'⁵ and 'practical ideas for teaching vocabulary'. Interestingly however, in his presentation, two out of four of the selected words (huge and hut) would never be included in any list of the most frequently used words in English. Moreover, when asked by one of the role-playing students about the meaning of hut in the lexical phrase 'pizza hut', he admitted not being prepared to answer that question, for this class he had just considered the word in isolation.

When Ricardo inquires of us as researchers 'Which words should we teach? Adjectives, nouns, adverbs? What is important? ... That's the question' (appendix 5.5) he is clearly showing what he believes to be a general lack of expertise on *what* should be taught in terms of vocabulary. Another example, in terms of expertise on vocabulary teaching and learning is Rosemary's obvious discomfort. When Rosemary is exemplifying the verb 'save' as the antonym of 'spend', Camilla, then role-playing a student, nonchalantly came up with 'save the planet'. Her likely automatic access to the phrase brought to the surface what might be related either to her unconscious knowledge of multi-faceted or polysemous words and phrases, or to the fact that, like Ricardo, she has recently attended TESOL classes on vocabulary.

Some things still remain to be said about general teaching beliefs and their relation to classroom practices. Teacher's answers to the third item of the pre-seminar questionnaire (5.1) (Number, from 1 to 6, in order of importance; speaking, reading, grammar, listening, vocabulary and writing) certainly show a more global view of teaching from the participants' perspective, which is better visualised by the analysis of graph 1 below:

Graph 1. Order of importance



Written responses place vocabulary (11%) and grammar (11%) teaching in a subordinate position when compared to reading (17%), speaking (22%) and listening (33%), with writing coming in last at 6%. However, it should be mentioned that there seems to be a consensus among the teachers that vocabulary and grammar are intrinsic features of the four basic skills: listening, speaking, reading and writing. As was succinctly put into perspective by Florence (whose answer offered two opposing alternatives and, thereby could not be included in the graph), the input skills (reading and writing) are sources of new vocabulary, while the output skills (writing and speaking) provide students with the opportunity to use new vocabulary (cf. appendix 5.5). Equally noteworthy, quote Florence,

‘writing moves to number one in the case of academics’ (see appendix 5.1), which somehow adds to Elaine’s and Ricardo’s comments on how teaching and learning are affected by students’ needs. This became apparent on recalling their experiences in ESP as compared to regular classes.

Before presenting our final remarks, we would like to close our analysis with one last comment from Florence, which we consider representative of teachers’ general feelings that classes should appeal to student’s emotions and egos

And then I give them a competition, because an element of *competition* . . . I always find it gets students going, and it helps them to *remember* that vocabulary, because it’s no longer in their mind but in their *emotions*. So, when you can connect a word with the *emotion* and not just with the brain you *remember* (transcript from video)

4. Final remarks

On the one hand, we say, in agreement with van Lier (1988), that in research such as ours the teachers become co-researchers, and, in doing so, only stand to gain. But on the other hand, we understand “the observer paradox”(van Lier, 1988), since researchers are quite often misinterpreted as a sort of spy. Despite being told this research was not designed to be an evaluation of teacher performance, the general consensus was to search for evaluative comments from the part of the researchers. This behaviour from the part of the participants in the research may be explained for the fact that one of the researchers happened to be NELLE’s coordinator. Anyway, it must be said that no matter how influential this fact could have been, in our opinion, it did not prevent teachers from giving voice to their beliefs and feelings, and doing their best to fulfil the task that they were asked to perform. Their answers to the post-discussion questionnaires (Appendix 5.4) considering peer feedback (ourselves included as peers, we hope) as ‘absolutely necessary’ and ‘useful’ is, perhaps, one of the most important pieces of feedback we had from the teachers.

We recognize, together with those teachers who took part in the research, that had our research been conducted in real classes, some results might have been different. We are sure, however, that after receiving feedback in the form of this paper, some of the participants will be willing to join us in the invaluable task of investigating classrooms, and help make ours, a profession based on reliable and testable data.

5. Appendices

5.1 Pre-seminar questionnaire

1. What is, in your opinion, a “vocabulary class”
2. Which techniques or approaches do you normally use in your vocabulary classes?
3. Number, from 1 to 6, in order of importance, “speaking, reading, grammar, listening, vocabulary and writing”
4. How do you check if your student really learned?

5.2. Pre-presentation questionnaire

What was the main objective of the activity

- awareness-raising?
- presentation of new vocabulary?
- review and practice?
- other?

5.2. Post-presentation questionnaire

1. For what sort of class, or situation is the chosen activity appropriate?
2. What particular aspects of vocabulary does the activity focus on?
3. Why do you think it is effective?
4. Is checking of comprehension included in your activity? If so, how?
5. Do you say “now we’re going to study some vocabulary”?

Or do you think of it as an inherent part of the teaching skills?

5.4 Post-discussion questionnaire

E-mail:

1. How old are you?
2. Had you used the activity before?
3. Educational background, including second language learning
4. Teaching experience.
5. How do you feel about:
 - a) sharing your ideas?
 - b) receiving peer feedback?
6. Was the experience of sharing your ideas useful to you? Why/ why not?
7. Were there any comments about your or anybody else's activity that prompted you to rethink any of your ideas?
8. What do you think the best way to learn a language is?
9. Do you think the way you learnt influences your teaching?
10. In your opinion do your beliefs match your teaching practices?
11. How do you think your beliefs may have shaped this particular activity?
12. Have you ever thought over whether you are following your beliefs when you are following a set book?
13. Do you
 - a) faithfully follow a course book in your class?
 - b) make adaptations?
 - c) bring extra material? Why or why not?

Acknowledgements

We would like to thank the staff from NELLE for having accepted to participate in this research, and PROPPex, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão from Universidade do Vale do Itajaí for their technical support.

Notes

- 1 For the present article, researchers will not make any distinction between *ESL* (English as a Second Language) and *EFL* (English as a Foreign Language).
- 2 In this paper no distinction is made between acquisition and learning as postulated by Krashen (1981).
- 3 The researchers also noticed that most teachers used the term 'contextualisation' interchangeably with background knowledge as used by Rummelhart, (1980). Likewise, no distinction is made between contextual and textual clues, which are generalised as contextualisation.
- 4 It seems that from her point of view contextualising means using a text.

References

- ALLWRIGHT, D & BAILEY, K. M. (1991:73). *Focus on the language classroom*. Cambridge C. U. P.
- CARTER, R. (1998). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives*. London/ New York: Routledge.
- CHANNELL, J (1987). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter and M. McCarthy (eds) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman
- COOK, V (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. 3rd.edition. London: Arnold.
- ELLIS, R. (1985). *Second Language Acquisition*. Oxford: O. U. P.
- JOHNSON, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: C. U. P.
- KRASHEN, S. O. (1981). *Second language acquisition and learning*. Oxford: Pergamon.
- NATION, P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. In: R. Schreuder & B. Weltens (eds) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- RICHARDS, J. C. (1998) *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: C. U. P.
- RUMELHART, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In R. J. SPIRO, B. C. BRUCE, and W. F. BREWER (eds), *Theoretical issues in reading comprehension*, 33-58. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- SÖKMEN, A. J. (1997). Current trends in teaching vocabulary (237–257). In N, SCHMITT & M, MCCARTHY (eds). *Vocabulary Description, Acquisition And Pedagogy* Cambridge: C. U. P.
- UR, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: C. U. P.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. U.K.: Longman.

Interfaces between progressivist and humanistic individualised teacher-pupil interaction: a case study

Danielle Barbosa Lins de Almeida
Universidade Federal de Santa Catarina

0. Introduction

Around the 1970's, a pedagogy called 'progressivism' emerged, stemming from the decline of another, traditional grammar pedagogy, where standards of correctness were emphasised, language facts were prescribed and the discourses of those whose school curriculum labelled as 'incorrect' were failed (Cope & Kalantzis, 1993, p. 3). In traditional grammar pedagogy teachers were expected to teach students issues like respect, discipline and order (*ibid*).

The consequences of the transition from traditional grammar pedagogy to progressivist paradigms were clear. Significant changes were felt, especially in literacy, where the formal teaching of grammar was dramatically substituted for 'process writing' and 'whole language' approaches where "authentic resources and things that students wanted to read and write and which were of relevance and interest to their own lives were used instead of the textbook". (Cope & Kalantzis, 1993, p. 4)

According to Cope & Kalantzis (1993), "learning was now to be meaningful, rather than formal (...) and the stress was on process over content" (p. 4). Moreover, progressivist education placed its emphasis on "individual student motivation instead of the rule-driven authoritarianism of traditional literacy teaching" (Cope & Kalantzis, 1993, p. 5). As for the teacher's role in the classroom, s/he was no longer "the font of fixed knowledge about language" but a facilitator, a "resource assisting the student when called upon" (*ibid*).

Such as in progressivist education, in humanistic pedagogy, the student was also the theme. The humanisation of educational settings would therefore constitute an orientation towards ‘holistic’ education, which was aimed at promoting growth in intra-personal awareness and interpersonal sharing as well as intellectual development (Moskowitz, 1978; Stevick, 1990). As concern for both intra-personal awareness and interpersonal sharing had been traditionally neglected in education, this was now considered the reason to blame for failing to develop the full potential of students.

In a nutshell, humanistic education advocated the development of self-awareness through communicative activities, where language learning *per se* was of secondary importance mainly due to the fact that language, in this case, acted as a vehicle for experience (Stevick 1990). The learners here were seen to thrive a climate of togetherness and trust and it was now the teacher’s role to help build a sense of social cohesion and structure a space conducive to learning (ibid).

1. Individualised talk

The genre of ‘individualised talk’ has been considered one of the main features of progressivist education (Chouliaraki, 1998, p. 13). Drawing mainly upon the work of the child developmental psychologist Jean Piaget (1932, as mentioned in Chouliaraki, 1998), who “introduced a social component in pedagogic practice in the sense of valuing the learner’s potential and prioritising interaction over transmission” (Chouliaraki, 1998, p. 13), the feature of individualised talk in progressivist education deserves careful attention in the sense that, as a facilitator of pupils’ learning process, the teacher has the uttermost concern of adapting his/her speech to fit each individual student’s developmental learning stage, a process also regarded as ‘fine-tuning’ (ibid).

2. Fine tuning

The practice of fine-tuning involves not only the adaptation of teacher’s own language with “to suit the particular stage of

development of his/her pupil” but also aims at “pushing the pupil’s understanding a bit further than his/her current limit, thus stretching these pupils’ learning threshold” (Chouliaraki, 1998, p. 6).

Chouliaraki’s practice of ‘fine-tuning’ is based upon Krashen and Terrell’s (1987) concept of ‘finely-tuned input’, which views classroom language as a source of primary linguistic data for language acquisition. In this respect, Krashen & Terrell’s (1987) theory of ‘finely-tuned input’ and Chouliaraki’s (1998) thesis on ‘fine-tuning’ bear strong similarities in that they both imply that language acquisition occurs through ‘comprehensible input’ mainly provided by teacher’s talk adapted to the learner’s linguistic stage of development and slightly modified to go a little bit beyond his/her initial stage of knowledge.

In line with the process of ‘fine-tuning’ in progressivist education, in humanistic pedagogy the inclusion of code-switching to assure student’s comprehension is considered another element that enhances learning insofar that the strategy of ‘switching’ the linguistic code from L2 to L1 is commonly associated with a facilitation to a better understanding of the message that is being conveyed. Not only does code-switching help to solve the comprehension of complex structures but it also clarifies the understanding of classroom instruction and offers encouragement for communication to happen in the foreign language by attempting to remove feelings of insecurity and anxiety, commonly associated to the learning process.

3. Pedagogic discourse

The view of ‘pedagogic discourse’ under Basil Bernstein’s perspective (1990) entails an understanding of the institutional context as part of a broader sociological context in which a complex system of power relations and social control take place between the producers and reproducers of knowledge during classroom interaction.

Bernstein (1990) work has emphasised on the re-structuring of the pedagogic discourse by supporting the idea that any instructional discourse is subject to a regulative discourse. This is

done through what he designates as ‘recontextualization’, the establishment of the dominant pedagogical models in which the educational system is founded or, as Chouliaraki (1998) points out, “the process whereby every subject-matter knowledge which enters the classroom becomes subordinate to its regulative rules” (p. 8).

Two of the concepts used by Bernstein (1990) to define the regulative function of pedagogic discourse are the ones of ‘classification’ and ‘framing’, both of which offer a framework for the conceptualisation of pedagogical practices associated with power issues. Classification (C) refers to the “rigidity or flexibility of the boundary between the social categories in the classroom” and it constitutes “a way of understanding how institutional regulation manages to include, exclude, accommodate and legitimise the entities which make up the institutional context of pedagogy, the *what* is be done and taught in pedagogic discourse” (Chouliaraki, 1998, p.14). Framing (F), on the other hand, “refers to the ways in which (...) power relations are negotiated in practice during the course of pedagogic communications” (ibid.).

By taking these two aforementioned concepts as tools for the analysis of classroom talk, we may, as suggested by Chouliaraki (1998) “find evidence of how (...) positions are negotiated and knowledges (...) recontextualized in pedagogic discourse” (p. 15).

4. CDA and pedagogic discourse

The use of Critical Discourse Analysis (CDA) under Fairclough’s (1992;1995) perspective as a methodology to ground the regulative practices of individualised teacher-pupil interaction in progressivist education can be succinctly justified, as mentioned by Chouliaraki (1998, p. 10-12), in three main reasons:

- (1) CDA comes to complement the understanding of abstract workings of pedagogic discourse with a method for textual and discursive analysis of classroom talk;

- (2) CDA offers a specific way to understand abstract discursive practices in the concrete form of actual interaction among people in their contexts by using the concept of genre;
- (3) CDA pays simultaneous attention to both the content of subject matter and to the types of social relations and identities developed in certain situation types and genres.

In what concerns real interaction among people in their contexts, as mentioned in (2) above, Fairclough (1995) points out that ‘conversation’ may be a discourse type which is associated with various social institutions, including educational ones. He goes on saying that conversation may have an approved role not only before or after classes are formally initiated by teachers, but also as a form of activity embedded in discourse.

According to Fairclough (*ibid*), within the social structure of any educational institution, the school itself has a social order and an order of discourse which involve a distinctive structuring of social space into a set of situations where discourse occurs, a set of recognised social roles in which people participate in discourse and a set of approved purposes for discourse, like teaching and learning.

By occupying what Fairclough (*ibid*) designates as ‘subject positions’, both teachers and pupils, in line with the discursal rights and obligations of teachers and pupils, assume their roles in the social structure.

5. Data analysis

Having stated the theoretical perspectives that foreground this study, I may now draw to the analysis of the data that comes from two different sources, as it has been previously mentioned. The first sample to be analysed comes from Chouliaraki’s (1998) corpus, which was collected in a year 7 classroom, the first one in British secondary education, at a high school in the Midlands, UK, with pupils aged around 11-12 years old, during the year of 1992. The second data to be analysed comes from Almeida’s (2001) corpus,

collected during the observation period with two groups of intermediate level students, one in the 1st and the other in 2nd year of high school. The observation took place in a Brazilian public school environment during the months of February, March and April of the year 2001, with pupils ranging from 14 to 19 years old.

An important point to be mentioned is that, while Almeida (2001) has used excerpts from different classes collected throughout her three months of data collection, Chouliaraki's (1998) contrastive data has come from a single classroom observation, dated 21.10.1992. The Appendix will provide a full account of the classroom transcripts utilised for the analysis of data.

The samples shown below demonstrate a similarity between the discursive properties of the teachers involved in both studies in what concerns the discursive practices of their respective individualised teacher-pupil interactions in the context of the classrooms selected for the study.

Chouliaraki's Data	Almeida's Data
(1) Individualised talk in the lesson on self assessment (21.10.92)	(1) Individualised talk in lesson 2 on the Rainforest (07.03.01)
brilliant you've done everything. good...right what you need is some writing, a bit of writing. try to find something which will give you the opportunity to do some solid writing.	People, that's great! Perfect! you've done all homework!
(2) Individualised talk in the lesson on self assessment (21.10.92)	(2) Individualised talk in the lesson on the Rainforest (23.02.01)
yes yeah good...right. I will get annoyed in about fifteen minutes if people haven't com-	Felipe, you help me all the time. You're very <i>enthusiastic</i> . Please (...). I have to talk serious with

<p>pleted this task. I've given you plenty of time and time is running out...you've got fifteen minutes left.</p>	<p>you (...)</p>
<p>(3) Individualised talk in the lesson on self assessment (21.10.92)</p>	<p>(3) Individualised talk in the lesson on life on the planet (21.03.01)</p>
<p>yeah anything that you could have done better. any pieces of work you think mmm if I could do that again I might present it better or I might be more careful or there might be any I mean there doesn't. there doesn't have to be. just when you're thinking about...sometimes when I'm writing something I think oh I could have done better with that...yeah you need to get this up to date don't you yeah have you done your assessment in here or...</p>	<p>you don't need to understand everything. you don't need to understand word by word. so, don't panic. I just want you to tell me: they are talking about <i>this</i>. as simple as that.</p>
<p>(4) Individualised talk in the lesson on self assessment (21.10.92)</p>	<p>(4) Individualised talk in the lesson on the environment: project work (16.03.01)</p>
<p>oh good it was good which pieces have you been you think they are your best?</p>	<p>now take a look at exercise three. you have to make sentences to fit in these little boxes. very simple sentences. <i>would you like to try?</i>"</p>

The patterns selected for the analysis of the data have been the same used on Chouliaraki's (1998) classification on the discursive practices of her subjects, and the reason for that lies on the

comparative nature of the referring study. The patterns are the ones that follow:

- (1) *teacher's positive evaluation of pupil's achievement*
- (2) *the establishment of teacher-pupil relationships on an informal basis*
- (3) *the use of politeness strategies*
- (4) *the use of questions in instructional discourse*

A careful look at the elements included in the genre of individualised talk present in the classroom samples leads us to observe some general features identified in both interactions. The first dominant feature in the interactional discourse of both teachers is regarded, as Chouliaraki (1998, p. 19) proposes, as *teacher's positive evaluation of pupil's achievement* (1) ('brilliant you've done everything'; 'that's great!'; 'perfect'). According to Chouliaraki, positive evaluations are one of the strategies that the teacher makes use of to reduce his/her authority as it enhances the creation of an informal environment, where pupils "can work out of motivation rather than intimidation" (p. 19). Indeed, Leontiev (1981, p.70) calls attention to encouragement and the enhancement of positive beliefs in language learning as a crucial element for motivation to take place.

Comparatively, the category used by Almeida (2001) in her study has been named 'praising' so as to draw attention to the positive evaluation on pupil's achievements by the teacher. This assumes a crucial role in that, by reassuring that the pupils have done a 'good job', it is implicit that the teacher is placing his/her trust in their abilities, thus enhancing their level of motivation towards learning, making them more willing to learn and less fearful of a possible failure. In this sense, this implies that students with supportive beliefs will certainly feel more able to maintain a high level of motivation throughout the process of foreign language learning (Good and Brophy, 1987).

By using Bernstein's concepts of pedagogic discourse, the creation of a positive classroom atmosphere by means of the reduction of teacher's power control, allows to the occurrence of a *weak classification* between classroom categories, or simply *-C*. The issue of power control is discussed by Fairclough (1989) when he argues that power includes the capacity to control orders of discourse. Bearing this in mind, a weak classification in the two social categories here indicates a minimisation of the rigidity of the boundary between them. In the context of pedagogic discourse, this boundary is usually *strong (+C)*, considering that the teacher's role requires management skills (in, for example, telling students *what* to do and *how* to do it) and the imparting of knowledge, what, by itself, can be taken as rigidly defined.

A second pervasive feature of the interactional discourse of teacher-pupil talk in both samples is manifested in *the use of politeness strategies (3)* as a means of moderating teacher's authority in the classroom ('you could have done better'; 'you don't need to understand everything'; 'you don't need to understand word by word'; 'yeah you need to get this up to date'). These teachers' comments are accompanied with what Chouliaraki calls 'redressive action' (p. 19), that is, there is a clear avoidance of the imperative mood in the use of the modal 'need' on 'bald-on-record' acts, helping reduce the teacher's implicit order, as opposed to a statement like 'I want you to do this' or 'you're supposed (expected) to (be able to) do that' (ibid). This combination of high implicit modality, as suggested by Chouliaraki (1998), projects the pupil as the subject of the command, creating a form of *subtle obligation*, that, although it presupposes the teacher as the source of authority, some responsibility is left to the pupil to accomplish a given task, a rhetoric of progressivist pedagogy where the pupil is taken as independent from the teacher and responsible for his/her own learning (Chouliaraki, 1998, p. 19).

A third manifestation of "the teacher's withdrawal from a position of explicit authority", as classified by Chouliaraki (1998, p.

19), is *the use of questions in instructional discourse* (4) ('which pieces have you been you think they are your best?' 'would you like to try?') which allows for a less teacher-centred perspective and gives the learner a set of choices to choose from. From a humanistic perspective, it is through questions like 'would you like to try?' that the teacher shows his/her reliance upon the pupils' capacity to lead their own way in developing both initiative and co-operation in the classroom. It is Stevick (1980) himself who adds that people seem to learn best when they have some control over. Indeed, if one agrees that it is the student him/herself who is one of the main characters in the cast of a classroom context, it is absolutely fair that he/she should be given the chance to negotiate his/her own demands in the classroom.

In applying Bernstein's concept of *framing* here, it becomes clear that it is in the negotiation of the power relations in the classroom that a *weak framing* (-F) is identified in that the 'how' to be taught is discussed, pupils' positions are negotiated and knowledges are re-contextualised, contributing to a consequent 'framing' of the classroom environment, characterised by the lessening of teacher's control in classroom decisions.

The fourth and last marker of teacher's relaxation of power control in individualised teacher-pupil interaction can be observed in *the establishment of teacher-pupil relationships on an informal basis*, with statements such as (2) ('yes, yeah good...right. I will get annoyed in about fifteen minutes if people haven't completed this task'; 'Felipe, you help me all the time. You're very *enthusiastic*. Please (...). I have to talk serious with you'). As teacher talk is presented in the selected samples, it can be noticed that although both samples deal with reprimanding statements, both teachers minimise the impact of a criticism by previously highlighting the positive aspects of these students, since, as highlighted in the fundamental premises of humanistic pedagogy, this enhances pupils' self-esteem thus diminishing the effect that a possible failure can have on them.

6. Conclusions

In the course of the analysis of the data of the present study, which aimed at examining how power control is constituted in the context of a progressivist and a humanistic classroom, some relevant aspects do deserve to be recapitulated.

It has been noticed a predominance of the interpersonal dimension of discourse in both samples of classroom observation analysed. This was constituted through a minimisation of both teachers' authorities and a systematic avoidance of explicit input, placing the teacher in a position of a facilitator rather than a transmitter of knowledge. This caused a consequent relaxation of power control in what concerns the teacher's pedagogical role in the classroom, a rupture of a traditional subject position, therefore provoking a consequent change in the social structure.

From Bernstein's (1990) point of view, typical progressivist practices are punctuated by the weakening of the boundaries between the social categories in the classroom (-C), what contributes to enhance less threatening and therefore more informal relationships in the classroom environment. This could be seen in this study in the form of some teachers' devices such as teacher's positive evaluation of pupils' achievement, the use of politeness strategies (see Browy & Levinson, 1987) to avoid explicit directives and in the use of questions to negotiate certain classroom demands. All these have led to a weaker framing (-F) of the interactional practices in the classroom, in which the teacher finds him/herself in a more relaxed position and less in control of classroom decisions.

All in all, what has been attempted to be shown in this paper is the intersection and interfaces between progressivist and humanistic pedagogic discourses in what touches the weakening of power relations in both pedagogical regimes. Indeed, what has been concluded is that both instructional discourses promote a transition of focus of power distribution, shifting from a regulative discourse

to one that involves relaxation of teacher's authority and allows for a more learner-centred pedagogical relation.

Appendix – Individualised interactions

NOTE: As different classes of the same group have been used in Almeida's data, it can be said that the extract of the selected class to be shown below represents the most significant example in what concerns the incorporation of the discursive features aimed at for the purpose of the present analysis.

Almeida, 2001

Individualised talk in the lesson on the rainforest (30.03.01)

T – good morning

St – professora, corrigiu as provas?

T – no no, I, I will, I, I, and I think you were+ you: + did a very good job ok? so don't worry

St – (unclear)?

T – no not yet, but I promise you, eh: I'll do for next week ok? next Wednesday ok? yeah yeah next week I'll bring your test +relax ok? you did a GOOD JOB I know that I think you really learned how to talk about rainforest right? you you wrote short short sentences but good ones so I think you learned something about rainforest and you can explain to eh: if someone ask you about the rainforest you CAN you HAVE a good vocabulary and you KNOW how to EXPLAIN and how to TALK about rainforest ok? so don't worry

Sts – professora, XXX?

T – for SURE almost all of you did it all right + I don't know WHY did you complain about this question, because you were right ok? +

((attendance)) ok? c' mon, c' mon you you what do you know about dinosaurs? O que vocês sabem sobre dinossauros? vamo lá pessoal+ in Portuguese c' mon

St – [são grandes

T – grandes ok they are

St – big

T – they are grandes + feios+ they are feios ok? bravos + bravos

St – [bobinhos

T – bobinhos yeah? what else? que mais vocês acham que são os dinossauros hum?

hum?

St – extintos

T – extintos extintos ok very good

Chouliaraki, 1992

Individualised talk in the lesson on self-assessment (21.10.92)

Simon ...see if can answer those questions, those questions. They are guidelines to see if you can answer those questions, right. Matthew (he starts distributing pupils' project folders to individuals. Individual consultations start)

Simon right. that's yours. You want to talk to me then Lee about your... your work (unclear) statistics (teacher is now going through Lee's drafting book) right good have you got any work here that needs coping up

Lee yeah

Simon I wish... Poems (these are titles of Lee's folder projects)

Lee can I copy up 'Henry's Quest' (another project title)

Simon yeah good. so good... but first of all you've got to answer those questions... evidence... and just now what evidence is there. right now you've got to put it down if you think you have done hardly any work. do it in draft first do it here (he means Lee's drafting book) first and then you can copy it up into that (the final folder project) right twenty minutes only (addressing the whole class)

Noel em. when you do it what do you do. Do you copy it into your

Simon you can do it in draft and

Noel afterwards

Simon then you can turn it into assessment yeah (brief unclear exchange)

Simon have you two discussed your folder work yeah (to Matthew and Nathaniel)

Nathan yeah

Simon have you

Matthew he's proud of 'Henry's Quest'

Simon he's what

Matthew he's proud of 'Henry's Quest'

Simon why are most proud of that

Nathan cause it's probably the best work I've done

Simon oh good it was good (moves on to another desk) which pieces have you been. You think they are your best

Hayley my game

Simon your game. I thought it was very original

Hayley unclear

Simon yeah yeah (moves on to another desk) yeah the best. Good why why do you think those two are

Lindsey em

Simon did you spend time with those two

Lindsey yes em

Simon yes, yeah good... (addresses the whole class) right. I will get annoyed in about fifteen minutes if people haven't completed this task. I've given you plenty of time and time is running out. You've got fifteen minutes left (moves on to Chris and Ann)

Simon em... good... that was good... you need to keep this up to date a bit more b

Chris yes

Simon don't you... try to do what Ann does (turns to Ann) do you do yours after the lesson (they are here talking about the pupils' English Record, where information on the daily homework is kept)

Ann yes

Simon yeah... that's (unclear) well done to both of you

(addresses the whole class again) about ten minutes left on this task if you've finished you can be moving on to your... moving on to your 'Myself' (a booklet used for individual project work)

Keith (unclear probably asking what black board question 'which should have been better' mean)... should have been better

Simon yeah anything that you think you could have done better. Any pieces of work you think mmm if I could do that again I might present it better or I might be more careful (unclear) or there might not be any. I mean there doesn't. there doesn't have to be. Just when you're thinking about... sometimes when I'm writing something I think oh I could have done it better with that... yeah you need to get this up to date don't you yeah (this latter meaning his English Record on homework) have you done your assessment here or

Keith here

Simon yeah (addressing the whole class) nine minutes

(turns to Keith again) good excellent. Good. Really good (long silence stretch. addresses the whole class we've got six minutes before

Lorna I've done my target and then I had nothing else to do so (unclear)

Simon brilliant you've done everything. Good...right what you need is some writing, a bit of writing, OK (silence. Addresses the whole class) right two minutes and then we're gonna finish 'Henry's Quest')

Layla will we read my 'Henry's Quest'

Simon yeah didn't we read you 'Henry's Quest' out

Layla no

Simon whose did I read out... whose 'Henry's Quest' did I read out do you remember

Layla you read Nat's (unclear) and Keith's

Simon all right. that's fine. if you have any. if you think spelling is a problem or your punctuation. You can put that down. make sure you spell assessment right. assessment...(addresses the whole class) right. ten fifteen. exactly. We stop writing and we transfer our thoughts for the last time to 'Henry's Quest'...

References

- Almeida, D. (2001). (In) *Humanising Language Classrooms: A Pathway to (De) Motivation*. Master Thesis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control Volume 4*. London: Routledge.
- Browy, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chouliaraki, L. (1998). Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse: *individualized teacher-pupil talk*. *Discourse & Society, vol 9, no 1, pp. 5-32*

- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: University of Pittsburgh Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- _____. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- _____. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978) "The significance of Bernstein's work for sociolinguistic Theory". In: *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D., (1987). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Jew Jersey: Alemany Press.
- Leontiev, A. (1981). Influence of emotional states on learning activity. *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching*. Oxford; Oxford University Press.

A correção de erros escritos em língua inglesa: do individual ao colaborativo

Francisco José Quaresma de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás

Ellis (1994) afirma que, apesar de muitas pesquisas terem sido realizadas sobre o tratamento dado aos erros, a falta de estudos sobre o seu efeito no processo de aprendizagem de L2 é desapontador. O autor afirma, ainda, que “existe uma abundância de opiniões sobre qual tipo de tratamento dado ao erro é o melhor, mas existe pouca evidência empírica para se fazer uma escolha bem fundamentada” (Ellis, 1994, p. 586). Para Tsui (1995, p. 53), isto ocorre porque “é o aprendiz que determina se a forma correta é adquirida, não o professor”.

Pretendo, com este estudo, contrastar três tipos de correção: um individual (autocorreção) e dois colaborativos (correção com os pares e conferência), por meio da análise de textos produzidos por alunos e das percepções desses alunos e da professora da turma sobre cada forma de correção aqui investigada.

Autocorreção

A autocorreção pode ser feita por meio da leitura do texto pelo próprio aluno, sem ajuda externa (colega ou professor), ou o professor pode indicar que um erro foi produzido. O professor, dessa forma, pode sublinhar o erro ou usar algum tipo de código que o identifique. Vejamos alguns exemplos retirados de Figueiredo (2002):

a) Sublinhando o erro:

“* I didn’t buy nothing”.

(Eu não comprei nada).

“I didn’t buy anything”.

b) Usando um modelo de códigos, como exemplificado abaixo:

<	Comece um novo parágrafo	Op	Ordem das palavras
A	Artigo	Ref	Referência no Texto
Tv	Tempo Verbal	Co	Conexão de Idéias
P	Pontuação	Ú	Falta algo aqui
Gr	Grafia	Im	Letra Maiúscula
Pe	Palavra Errada	Es	Estrutura Sentencial

Exemplo:

Op “*Can you tell me what time is it?
 “(Você pode me dizer que horas são?)
 “Can you tell me what time it is?”

O uso do sistema de códigos de correção é sugerido por Lalonde (1982). Segundo o autor, envolver o aluno no processo de revisão é a chave para tornar o *feedback* mais eficiente.

Não importa que códigos o professor use ao propor tal correção, desde que sejam consistentes e sem ambigüidades – uma vez que o professor tenha proposto uma lista de símbolos, ele deve usar sempre o mesmo símbolo para o mesmo tipo de erro (Bartram e Walton, 1994). O mais importante é que os alunos compreendam os códigos e que estes venham, de alguma forma, auxiliá-los na correção de seus próprios erros.

Uma limitação do uso de códigos é que eles não dão ao professor a oportunidade de encorajar ou elogiar o trabalho dos alunos (Bartram e Walton, 1994), visto que eles apenas apontam os problemas existentes nos textos. O *feedback* no trabalho correto é tão importante quanto no trabalho que contenha erros.

A autocorreção ativa a competência lingüística do aluno (Makino, 1993). Porém, ela só é eficiente quando os alunos são capazes de reconhecer e corrigir os seus próprios erros (James, 1998). Para tanto, os alunos precisam saber não apenas as regras, mas também como usá-las em determinados contextos (Frantzen e Rissel, 1987).

Correção com os pares

Muitos autores sugerem o uso da correção com os pares (Benesch, 1985; Hewins, 1986; Vatalaro, 1990; Zebroski, 1994; Villamil e Guerrero, 1996, 1998; Figueiredo, 2001) por sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa.

A correção com os pares é um processo no qual os alunos lêem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita (Lee, 1997). Ela está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social (Vygotsky, 1993, 1998) e, dessa forma, permite que os indivíduos construam significado dentro e a partir da interação (Villamil e Guerrero, 1996, 1998).

As pesquisas sobre a correção com os pares têm mostrado que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer e responder a perguntas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (Forman e Cazden, 1985; DiPardo e Freedman, 1988; Goldstein e Conrad, 1990, Figueiredo, 2001).

Este tipo de correção, entretanto, apresenta algumas limitações, conforme observam alguns autores. Muitos aprendizes podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, portanto, não os usar na revisão (Nelson e Murphy, 1993; Connor e Asenavage, 1994; Caulk, 1994). Pode haver um certo constrangimento (Carson e Nelson, 1994; 1996) ou uma certa inabilidade (Newkirk, 1984) por parte dos estudantes em comentar o trabalho do colega. Os alunos podem discordar sobre o que está certo e o que está errado no texto. Podem, também, preferir ter seus textos corrigidos pelo professor a tê-los corrigidos pelo colega (Zhang, 1995; Dellagnelo e Tomitch, 1999).

Conferências

As conferências são um tipo de correção dialogada entre professores e alunos, como a que acontece entre um orientador e seus orientandos.

Uma vantagem das conferências é a interação entre o professor e o aluno (Keh, 1990). O professor, nesse caso, é um leitor “ao vivo” e, dessa forma, é capaz de pedir esclarecimentos sobre pontos vagos, ajudar os alunos a resolver problemas, a tomar decisões. Nessa perspectiva, o professor é visto como participante do processo da escrita e não apenas como alguém que irá avaliar o produto.

Entretanto, alguns estudos, como o realizado por Goldstein e Conrad (1990), revelam que a participação dos alunos nas conferências varia de aluno para aluno, e que há uma tendência de o professor dominar o discurso durante as conferências. Todavia, segundo Walker (1992), o domínio do professor não se torna um problema se o foco da interação estiver nas reais necessidades dos alunos.

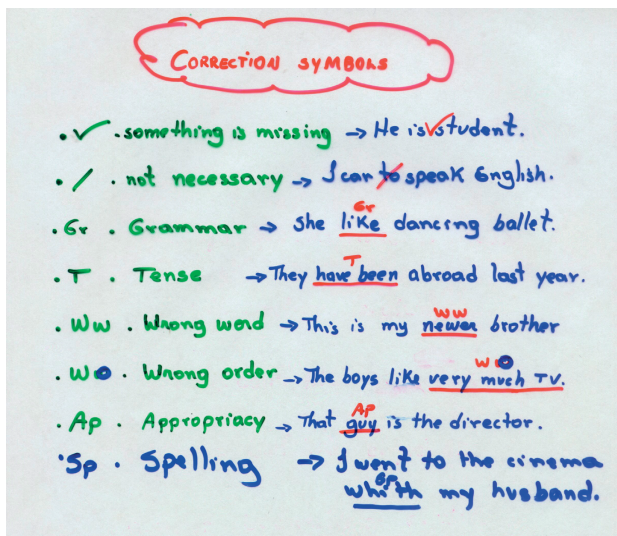
O estudo

Este estudo foi realizado em uma turma do 2º ano do curso de Letras/Inglês da UFG durante o 2º semestre de 2002. Participaram do estudo sete alunas e a professora da turma. Durante esse semestre, foram desenvolvidas várias atividades de escrita em língua inglesa e, para fins de análise, foram selecionadas três: uma sobre cada tipo de correção – autocorreção, correção com os pares e conferência.

Os alunos escreviam os seus textos e, posteriormente, realizavam a correção por meio de um dos três tipos de correção aqui analisados, reescrevendo seus textos. Após a reescritura, os alunos e a professora da turma eram entrevistados individualmente sobre a correção empregada.

Análise da autocorreção

Os alunos escreveram um texto a partir do tema “My experience as a first-year university student”. A professora utilizou a seguinte simbologia para efetuar a correção:



Por meio desses símbolos, os alunos foram capazes de corrigir 80 por cento dos erros existentes em seus textos, como podemos observar na tabela 1:

Tipo de erros	Existentes	Corrigidos	Não corrigidos
Gramática	27	21	6
Ordem das palavras	8	8	-
Ortografia	8	7	1
Palavra desnecessária	12	12	-
Palavra errada	29	16	13
Palavra faltando	13	12	1
Tempo verbal	8	8	-
Total	105	84	21
Frequência	100%	80%	20%

Tabela 1: Quantidade de erros corrigidos e não corrigidos na correção com os códigos

Os erros mais facilmente corrigidos por meio dos símbolos foram os referentes a palavra desnecessária, ordem das palavras e tempo verbal. Isto se deve ao fato de que a correção de tais erros era um processo fácil, visto que somente tinham de apagar as palavras desnecessárias, reordenar as palavras na sentença (o que foi facilitado por meio de setas que indicavam o local correto da palavra) e adequar o tempo verbal de acordo com o contexto. Por outro lado, os alunos tiveram uma certa dificuldade para corrigir os erros referentes à palavra errada, pois a indicação por meio do símbolo não era suficiente para a correção, ou seja, mesmo tendo a indicação de que a palavra estava inadequada, os alunos não sabiam qual seria a palavra correta. Esses resultados podem ser visualizados na tabela 2:

Tipo de erros	Corrigidos	Não corrigidos
Palavra desnecessária	100%	-
Ordem das palavras	100%	-
Tempo verbal	100%	-
Palavra faltando	92,3%	7,7%
Ortografia	87,5%	12,5%
Gramática	77,8%	22,2%
Palavra errada	55,2%	44,8%

Tabela 2: Tipos de erros mais e menos facilmente corrigidos por meio dos códigos

Percepções dos alunos e da professora sobre a correção com os códigos

Os alunos consideraram a correção com os códigos frutífera, por ser uma correção objetiva na qual os erros são identificados por intermédio dos símbolos. Eles tiveram a possibilidade de buscar a forma correta e de refletir sobre seus erros, como podemos observar no seguinte relato:

[1] Thaís: Eu achei bom porque, por exemplo, se o professor corrige, ele risca lá e não te fala o que você errou, você fica confuso, às vezes sem identificar qual foi o seu erro. Porque se errou é porque não sabe ou ficou em dúvida e resolveu colocar alguma coisa que não estava de acordo, né? Então, esse processo é muito interessante, é muito bom porque o aluno, ao mesmo tempo que ele vê que ele errou, ele está corrigindo e ele está sabendo o que foi que ele errou. Se foi o tempo, se foi a gramática, se foi uma palavra que não tá adequada. [...] Ajuda muito o aluno porque tem professor que corrige assim, passa um risquinho e você fica na dúvida, sem saber o que aconteceu. E com esse método, ele informa ao aluno, e o aluno passa a descobrir onde tá errando pra poder aprimorar.

Apesar de terem considerado a correção com os códigos frutífera, os alunos também relataram alguns aspectos negativos. Para eles, alguns símbolos podem causar confusão devido à sua semelhança (WO – *word order*; WW – *wrong word*). Pode ocorrer o fato de, mesmo com o símbolo, o aluno não conseguir encontrar a forma correta, como podemos verificar no seguinte exemplo:

[2] Maria: [...] acho que negativo seria dependendo da dificuldade do aluno. Se tiver uma certa dificuldade, sozinho acho que não deve ir bem. Se o aluno não tem uma certa bagagem, eu acho que ele fica meio perdido na hora de corrigir. Na parte da gramática, pra ele fazer esse trabalho sozinho, sem uma pessoa pra orientar ou pra recorrer. Você tenta ali, mas tem hora que não dá e aí? [...]

A professora da turma também considerou a correção produtiva, por tornar os alunos mais autônomos. Porém, ela pôde

perceber que alguns alunos tiveram dificuldades em internalizar o que cada símbolo significava:

[3] Francisco: Se você tivesse que fazer uma avaliação desse tipo de atividade de correção, quais seriam pra você os pontos positivos e os pontos negativos?

Professora: Então, o ponto negativo, em primeiro lugar, seria essa não-familiaridade inicial que pode causar essas dificuldades, né, de reconhecimento, de lembrar o que que significa, você precisa estar retomando aquele exemplo inicial pra que eles memorizem, vamos dizer assim, o que significa cada um dos simbolozinhos. [...] Bom, positivo é essa possibilidade de o professor e o aluno estarem interagindo num processo, numa habilidade que, vamos dizer assim, seria mais do aluno, né, que é a construção do texto. Então, ele participa mais, ele pode estar verificando que ele tem conhecimento pra poder estar corrigindo. [...] Isso contribui para auto-estima dele de “ah, eu sei, não é só o professor que precisa estar me dizendo, eu mesmo posso corrigir”, isso seria um ponto positivo. Do ponto de vista do professor também, eu acho que, quando você vai corrigir, você não percebe o quanto você escreve numa redação do aluno. Porque de uma certa forma, quando você corrige a redação de um aluno, você tende, você simplesmente corta o que o aluno faz e aí escreve o que seria correto. Com o símbolo não, quer dizer, diminui esse trabalho, diminui o impacto que o aluno teria ao receber aquela correção, seriam só os símbolos, seria sublinhado e o símbolo em cima, né? Claro que otimiza o trabalho do professor.

Análise da correção com os pares

Os alunos escreveram um texto sobre um assalto em um banco com base em quatro figuras que lhes foram entregues pela professora. Eles escreveram os textos individualmente e, posteriormente, realizaram a correção oralmente com os colegas. Essa interação foi gravada em fita cassete para posterior transcrição. Os textos (1ª e 2ª versões) foram comparados para que se pudesse verificar que tipos de erros eram corrigidos pelos alunos.

Os alunos foram capazes de identificar 58 dos 92 erros existentes nos textos. Desses 58 erros identificados, 51 foram corrigidos, ou seja, alguns foram identificados, mas os alunos não sabiam corrigi-los. Quatro erros foram criados no processo de reescrita, sendo que dois foram criados pelo próprio autor do texto ao reescrevê-lo, como pode ser observado na seguinte tabela:

Tipo de erros	Existentes	Identificados	Corrigidos	Não corrigidos	Criados
Gramática	20	15	12	8	1
Ordem das palavras	5	4	3	2	-
Ortografia	7	4	7	-	-
Palavra desnecessária	12	3	3	9	-
Palavra errada	26	17	12	14	1
Palavra faltando	15	10	10	5	2
Tempo verbal	7	5	4	3	-
Total	92	58	51	41	4
Freqüência	100%	63%	55,4%	44,6%	

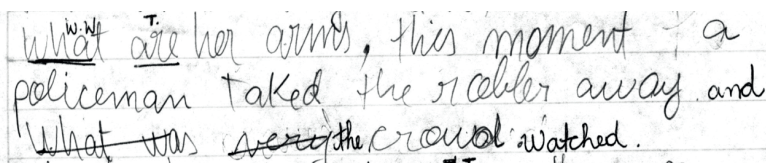
Tabela 3: Quantidade de erros – correção com os pares

A maioria dos erros que não foram corrigidos decorre do fato de os alunos terem compreendido a mensagem do texto. No exemplo a seguir, podemos verificar que a forma **taked* foi mantida na segunda versão do texto de Suéllen, por não ter comprometido a compreensão da mensagem:

[4] 1ª e 2ª versões: Then the thief taked two bags of money...

A correção com os pares, por ser um processo dialógico, permite que alguns problemas de compreensão sejam resolvidos. A seguir, podemos observar a interação entre Vanessa e Suéllen sobre um trecho do texto de Suéllen. As alunas estão conversando sobre o seguinte trecho:

[5]



what are her arms, this moment a
policeman taked the robber away and
what was very the crowd watched.

Suéllen havia escrito “*this moment a policeman taked the robber away what was very crowd”. Como a colega não compreendeu o que Suéllen queria dizer, as alunas iniciam uma conversação para melhorar o texto:

[6] Vanessa: E a multidão assistia. Aí, você poria *the crowd watched*.

Suéllen: E, and, a multidão assistia.

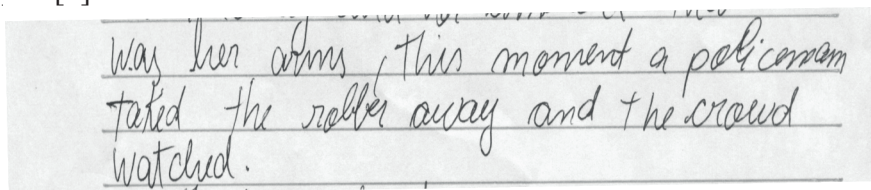
Vanessa: Assistia a captura.

Suéllen: Não, vai complicar. *Assistia*, pronto, dá pra subentender. Dá pra entender demais da conta.

Vanessa: Vamos cortar aqui então (referindo-se a algumas palavras do texto) e a multidão assistia, *and the crowd watched*.

Por meio dessa conversação, Suéllen reescreve o seu texto da seguinte forma:

[7]



Podemos perceber que, apesar da manutenção de certos erros, o trecho em questão tornou-se mais facilmente compreensível.

Percepção dos alunos e da professora sobre a correção com os pares

Os alunos consideraram a correção com os pares positiva, pois podiam ensinar ao colega e aprender com ele. Por meio dessa atividade, eles perceberam que eram capazes de corrigir, bem como puderam ver o que ainda têm de aprender, como pode ser verificado no seguinte exemplo:

[8] Vanessa: De bom.. eu achei assim, que corrigindo um texto dela, eu estaria me aperfeiçoando, aprimorando o meu inglês, e também o meu conhecimento, o que eu aprendi, eu ia ver se a ordem que ela coloca... a construção dela ia estar certa. Então, acredito que foi um ponto muito positivo, né. Eu pegar um texto assim de outra colega, olhar e ver, saber identificar onde estão os erros, entendeu? Isso foi muito positivo pra mim. [...]

Os alunos também relataram alguns pontos negativos em relação à correção com os pares. Alguns tiveram dificuldade em corrigir os erros do colega ou não confiavam na correção do colega:

- [9] Vanessa: [...] Negativo, deixa eu ver aqui o que que eu posso dizer de negativo, assim, muitas vezes, a dúvida, muitas vezes surgiu alguma dúvida, “será que eu tô certa no que eu tô falando?” muitas vezes ela poderia ter escrito certo lá e eu falando que estava errado. Isso aí que eu tinha medo também de estar falando coisas erradas, sabe?

A professora da turma considerou a correção com os pares produtiva, na medida em que favorece a autonomia do aluno e a reflexão. Ela observou, também, uma melhoria dos textos e um aumento da auto-estima dos alunos, por perceberem que eram capazes de ajudar o colega. Porém, ela relatou que a atividade pode gastar muito tempo da aula para ser realizada:

- [10] Francisco: Se você tivesse que fazer uma avaliação da correção com os pares, vendo os pontos positivos e os negativos, quais pra você seriam esses pontos?

Professora: Bom, começando pelos positivos. Então o primeiro seria este: o foco tirado do professor, então o aluno fica mais responsável. O que eu observei também foi que eles sabem apontar quais erros, inclusive fazendo uso daqueles simbolozinhos que eu tinha utilizado na correção, eu corrigindo né, com a correção com os símbolos. Isso, com certeza, aumenta a auto-estima deles. Eles conversam, interação, [...] essa interação, essa conversa é muito importante. [...] O negativo é o tempo em sala de aula, se a gente for fazer isso com todas as redações leva um tempo maior. [...] Eu notei que algumas pessoas nessa turma não estavam abertas à correção do colega, quer dizer, elas ainda crêem naquele mito que é o professor que sabe e que ele é quem deve

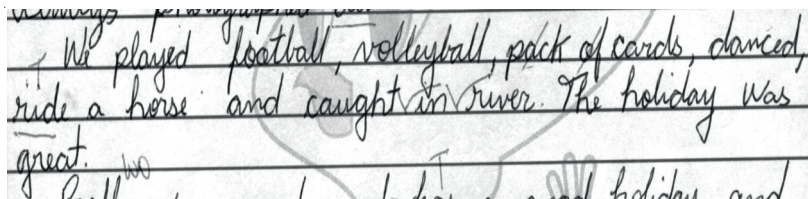
corrigir. Tanto é que depois com a correção com o colega, ele vinha me perguntar duvidando da correção do colega, né, então a gente teve isso também. [...]

Análise da conferência

A professora da turma solicitou aos alunos que escrevessem um texto cujo final seria "...and that was the best/worst holiday of my life". Após a escritura, cada aluno tinha seu texto corrigido oralmente pela professora. Essa interação foi gravada em fita cassete. Por meio da conversação, a professora pode obter esclarecimentos sobre alguns trechos não compreendidos nos textos. Em geral, ela não fornecia a forma correta para o aluno. Ela fazia com que o aluno tentasse encontrar a forma correta por ele mesmo. Ela só dizia a forma correta quando percebia que o aluno não a saberia, ou quando, após várias tentativas, o aluno não conseguia encontrar a resposta correta.

Vejam um exemplo em que a professora leva a aluna a encontrar a forma correta. Elas estão conversando sobre o seguinte trecho:

[11]



[12] Professora: Hum, hum. "and caught in river", que que você quis dizer?

Tháís: Pescamos no rio.

Professora: Ah, caught o quê?

Tháís: *Fish?*

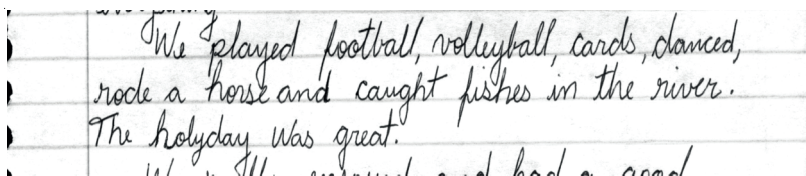
Professora: Isso. Tá faltando, porque a gente pode pegar um monte de coisa lá. *Caught fish*, mas aqui, no caso, a gente teria mais alguma coisa faltando.

Tháís: *In the.*

Professora: Isso. [...]

Por meio dessa interação, Tháís reescreveu o trecho em tela da seguinte forma:

[13]



Podemos perceber que, ao ter seus erros apontados, a própria Tháís foi capaz de corrigi-los. A professora, no caso, foi apenas a mediadora desse processo, o que favoreceu a reflexão na aluna.

No exemplo a seguir, a professora fornece à aluna a forma correta por perceber que ela não conhece a palavra adequada ao contexto:

[14] Professora: [...] “While this...”, isso aqui é português.

Anny: É.

Professora: Acho que essa palavra você não conhece, *meanwhile*. Você quer dizer, ao mesmo tempo, enquanto uma coisa acontecia, outra acontecia também, né, a palavra é *meanwhile*.

A professora não corrigiu todos os erros existentes nos textos dos alunos. Alguns foram por elas ignorados por se tratarem de erros relativos a alguns aspectos gramaticais ainda não aprendidos pelos alunos. Ela, dessa forma, se ateu aos erros que poderiam

ser corrigidos pelos próprios alunos, como podemos observar pela seguinte tabela:

Tipo de erros	Comentados	Corrigidos	Não corrigidos	Criados
Gramática	29	24	5	-
Ordem das palavras	10	9	1	-
Ortografia	12	12	-	-
Palavra desnecessária	22	22	-	-
Palavra errada	35	32	3	-
Palavra faltando	29	27	2	4
Tempo verbal	22	20	2	-
Total	159	146	13	4
Frequência	100%	92%	8%	

Tabela 4: Quantidade de erros – conferência

Vale ressaltar que, por meio da indicação da professora, os alunos foram capazes de se autocorrigirem. Ou seja, dos 146 erros corrigidos, 62 foram corrigidos pelos próprios alunos durante a atividade de conferência, como pode ser observado na tabela 5:

Tipo de erros	Comentados	Corrigidos pelos próprios alunos
Gramática	29	12
Ordem das palavras	10	4
Ortografia	12	8
Palavra desnecessária	22	3
Palavra errada	35	10
Palavra faltando	29	12
Tempo verbal	22	13

Total	159	62
Frequência	100%	39%

Tabela 5: Quantidade de erros corrigidos pelos próprios alunos durante a conferência

Percepções dos alunos e da professora sobre a conferência

Os alunos relataram que puderam ter suas dúvidas resolvidas por meio da interação com a professora e que puderam perceber que são capazes de se autocorrigirem, quando seus erros lhe são apontados. Porém, alguns se sentiram envergonhados de ter seus erros corrigidos oralmente pela professora, como podemos verificar no seguinte exemplo:

[15] Sandy: [...] com a professora acaba sendo a que ela te dá mais possibilidade, porque ela conhece mais, né? Então, ela te dá mais possibilidade. Às vezes, a colega não conhece tanto quanto a professora [...] mas só que, às vezes, você fica mais com vergonha com a professora... do que com a colega. Aí, você vai discutindo, com a colega você tem mais intimidade, alguma coisa assim... né? Então, você fica com mais liberdade. Com a professora o único problema que tem é que você fica com receio.

A professora considerou a conferência produtiva, pois ela pôde perceber o que seus alunos sabem e o que ela ainda precisa praticar com eles. Ela considerou a correção humanística, devido a interação face-a-face com o aluno. Porém, ela relata que é uma atividade que demanda muito tempo:

[16] Francisco: E como que você valia os pontos positivos e os negativos da conferência?

Professora: Eu acho que teria também os pontos negativos da outra atividade, que é uma atividade também que tomaria tempo em sala de aula. Se bem que isso pode ser feito extraclasse, não há nada que impeça, né? Mas como foi uma atividade que a gente utilizou ali em sala de aula, enquanto os outros alunos estão fazendo outra coisa, a gente pode estar fazendo isso lidando com esses problemas entre aspas, né? Eh eu acho que, assim, vai ao encontro daqueles alunos que querem ainda ter a sua correção final. Então, isso é positivo pra eles. Mostra pra eles que eles sabem e mostra pra mim, enquanto professora, que eles sabem, né, uma vez apontados, porque isso ficou muito claro pra mim e queria que ficasse claro pra você também. [...] Então, isso foi muito positivo também. Eh e a interação *one-to-one*, né, é aquela coisa de você realmente se importar ali com o aluno, ver o progresso dele, elogiar o trabalho dele. Você deve ter notado que eu corrigi com alguns comentários. Então, eu gosto muito dessa parte mais humana que essa interação *one-to-one* dá pro aluno.

À guisa de conclusão

Todos os participantes desta pesquisa consideraram as três formas de correção produtivas, apesar de terem também apontado alguns aspectos negativos. Por meio das entrevistas, pudemos constatar que, das três formas de correção, todos preferiram a correção com os pares ou a conferência por serem formas de correção que favorecem a interação, a troca de idéias e possíveis soluções colaborativas de suas dúvidas.

Os resultados deste estudo revelam a importância de se utilizarem com mais frequência a correção indireta em sala de aula,

visto que, por meio dos códigos ou da interação decorrente da correção com os pares e da conferência, os alunos têm a oportunidade de se autocorrigirem e de ajudar os seus colegas a melhorar os seus textos tanto no que concerne à forma quanto ao conteúdo. Com isso, estaremos fazendo com que os alunos se tornem mais autônomos, na medida em que se tornam mais participativos de sua própria aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction: a positive approach to language mistakes*. London: Language Teaching Publications, 1994.
- BENESCH, S. Improving Peer Response: Collaboration between Teachers and Students. *Journal of Teaching Writing*, v. 4, n. 1, p. 87-94, 1985.
- CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Writing Groups: Cross-cultural Issues. *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 1, p. 17-30, 1994.
- _____. Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19, 1996.
- CAULK, N. Comparing Teacher and Student Responses to Written Work. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 181-188, 1994.
- CONNOR, U.; ASENAVAGE, K. Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision? *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 3, p. 257-276, 1994.
- DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.
- DIPARDO, A.; FREEDMAN, S. W. Peer response groups in the writing classroom: Theoretical foundations and new directions. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 119-149, 1988.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- _____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2ª Edição Revista e Ampliada. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTCH, J. V. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 323-347.
- FRANTZEN, D.; RISSEL, D. Learner Self-Correction of Written Compositions. What does it show us? In: VANPATTEN, B.; DVORAK, T. R.; LEE, J. F. (Ed.). *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. New York: Newbury House, 1987, p. 92-107.
- GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.
- HEWINS, C. P. Writing in a Foreign Language: Motivation and the Process Approach. *Foreign Language Annals*, v. 19, n. 3, p. 219-223, 1986.
- JAMES, C. *Errors in Language Learning and Use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998.
- KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 294-304, 1990.
- LALANDE, J. F. Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, v. 66, p. 140-149, 1982.
- LEE, I. Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 1, p. 58-69, 1997.
- MAKINO, T.-Y. Learner self-correction in EFL writing compositions. *ELT Journal*, v. 47, n. 4, p. 337-341, 1993.
- NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising Their Drafts? *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 135-141, 1993.
- NEWKIRK, T. Direction and Misdirection in Peer Response. *College Composition and Communication*, v. 35, n. 3, p. 301-311, 1984.
- TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.
- VATALARO, P. Putting Students in Charge of Peer Review. *Journal of Teaching Writing*, v. 9, n. 1, p. 21-29, 1990.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.
- _____. Assessing the Impact of Peer Review on L2 Writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.

- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.
- _____. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- WALKER, C. Teacher Dominance in the Writing Conference. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 1, p. 65-87, 1992.
- ZEBROSKI, J. T. *Thinking through theory: Vygotskian perspectives on the teaching of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.
- ZHANG, S. Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of Second Language Writing*, v. 4, n. 3, p. 209-222, 1995.

An investigation of the learning experiences of EFL teachers in the education programme PECPISC: An analysis on teachers' principles of practice

Gloria Gil
Universidade Federal de Santa Catarina

Terezinha M. D. Biazi
UNICENTRO-PR

Introduction

According to Freeman (2001), one of the main ongoing debates in teacher education is concerned with how participant teachers and settings are influenced or shaped by what is taught and learned along such programmes. Freeman (2001, p. 74) supported this view by quoting Zeichner (1998, p. 5) who comments that:

*Although there were hundreds of studies reported which sought to assess the impact of training teachers to do particular things, very few researchers actually **looked at the process of teacher education as it happened over time and at how teachers and student teachers interpreted and gave meaning to the pre-service and professional development program they experienced.***

Given this consideration, the main objective of this article is to investigate a programme of continuing teacher education, Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina/UFSC (hereafter named PECPISC), to understand how the participant teachers interpreted and gave meaning to what they experienced along one-year programme activities. In order to construct understandings over those understandings generated by the participant teachers, this article examines the PECPISC programme from one kind of data: through the *PECPISC final evaluation questionnaires*.

This research is based on the Deweyan notion of knowledge and experience, on some theories of personal practical knowledge (Elbaz, 1981, 1983; Clandinin, 1986; Connelly & Clandinin 1988) and fundamentally on the analysis of six categories of teachers' principles of practice designed by Telles & Osorio (1999). This research allows, as already suggested, to examine how or to extent, the teachers connected the knowledge acquired along the programme to their experience and ongoing practice. In short, my purpose is to describe the teachers' impressions regarding the PECPISC practices, from the point of view of Telles & Osorio's (1999) framework of analysis, by answering the two following research questions:

Research Question 1 (general):

How did the PECPISC teacher-learners give meaning and interpret/understand their learning experiences throughout the programme?

Research Question 2 (specific):

Which *principles of practice* (Telles & Osorio, 1999) did the PECPISC teacher-learners reveal across the evaluation questionnaires, by reflecting upon their learning experiences along the programme?

1. Theoretical assumptions:

Dewey's theory of knowledge and experience and teachers' experiential knowledge in educational research

1.1. Dewey's theory of knowledge and experience: principle of continuity and principle of interaction

The view of knowledge that teachers hold and use discussed in this research comes from a theory of experience, specifically from Dewey's principles of *the continuity of experiences (past, present and future)* and of *the interaction (personal and social) of experiences*. Hence I will address these aspects of Dewey's

thinking, which I see as the foundational place for the teachers' experiential knowledge.

This view of knowledge embedded in experience conceived in the third decade of the twentieth century by the educational theorist and philosopher Dewey (1944, p. 339) who suggests that "the function of knowledge is to make one experience freely available in other experiences." The notion of experience is thus the central axis of his theory. Dewey views experience as practical, having the quality of being learned by finding out the results through active experimentation, as he puts "experience is in truth a matter of *activities*, (...) in their interactions with things" (p. 270), and he further adds, "it is a matter of doing and undergoing the consequences of doing" (p. 276).

Dewey provides us with two principles to understand the educative process: *the principle of continuity and the principle of interaction*. These principles provide a frame to thinking experience that goes beyond the ultimate explanatory context "because of his experience" when answering why a teacher does what s/he does (Clandinin & Connelly, 1998, p. 152).

The principle of continuity, for Dewey (1944), holds the notion that experiences generate other experiences, which, in turn, guide further experiences. This principle supports that all experience has a backward and forward dimension. In this way, to talk about experience is to consider its temporality. As Clandinin and Connelly (2000, p. 02) illustrate: "Wherever one positions oneself in that continuum - the imagined now, some imagined past, or some imagined future - each point has a past experiential base to an experiential future." The principle of continuity claims that the very meaning of "a genuinely educative experience", in the words of Dewey, remains in being able to integrate coherently successive experiences (Dewey, 1997, p. 77).

The principle of interaction advocates that experience is both personal and social. An individual is in constant interaction with his environment. An experience happens between an individual and

what, at the time, constitutes the external conditions (whether it may be other persons, materials, objects). These elements in their interaction compose what Dewey calls situation. Hence the notions of interaction and situation go together. All experience, as Dewey (1997) puts, has both internal (the individual self) and external (the environment) conditions, or as Clandinin and Connelly (1998) put it, an inward and outward dimension.

To summarize, the two principles of interaction and continuity are not separate from each other. They interweave in four directions: inward and outward, backward and forward. Clandinin and Connelly (1998, p. 158) describe these directions:

By inward, we mean the internal conditions of feelings, hopes, and so on. By outward, we mean existential conditions, that is, the environment or what E. M. Bruner (1986) calls reality. By backward and forward we are referring to temporality, past, present and future. To experience an experience is to experience it simultaneously in these four ways and ask questions pointing each way.

1.2. Teachers' experiential knowledge in educational research

Golombek (1998) states that Dewey's emphasis on the relevance of knowledge as something constructed and reconstructed within the context of specific situations has informed much of the research on L1 and L2 teachers' experiential knowledge. This experiential knowledge has been described through such constructs as *practical knowledge* (Elbaz, 1981, 1983) and *personal practical knowledge* (Clandinin, 1986; Connelly & Clandinin, 1988).

1.2.1. Practical knowledge: Elbaz's and Connelly & Clandinin's construct

In a seminal case study of a high school English teacher, Elbaz (1981) conceptualizes the kind of knowledge teachers hold and use as practical knowledge. Teachers' practical knowledge, as Elbaz

(1981) points out, is situational, oriented toward practice and embodies a dialectical view of theory and practice. *A practical principle* is one component of the structure for the practical knowledge teachers hold.

A *practical principle* is, as Elbaz (1981, p. 61) explains, a less explicit formulation of a teacher's purposes, "it is broader, more inclusive and embodies purpose in a deliberate and reflective way". Elbaz (1981) draws on Gauthier's (1963) study of practical reasoning, to illustrate that the main use of a practical principle is, to search past experiences for suggestions to guide present decisions, taking into account the particular constraints and dynamics of each specific situation. Clark and Peterson (1986, quoted in Richards, 1998, p. 60), for instance, point out that a principle of practice "is derived from personal experience, (...), and can be drawn upon to guide a teacher's actions and explain the reasons for those actions." Marland (1987, quoted in Richards, 1998) also shares the notion that principles of practice guide and explain how teachers react interactively to the complex reality of classrooms.

Clandinin (1986) and Connelly and Clandinin (1988) extend Elbaz's construct of knowledge by coining the term *personal practical knowledge*, defining it in the following way:

A term designed to capture the idea of experience in a way that allows to talk about teachers as knowledgeable and knowing persons. Personal practical knowledge is in the teachers' past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the teacher's practice. It is, for any teacher, a particular way of reconstructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present situation. (Connelly & Clandinin, 1988, quoted in Connelly & Clandinin, 1999, p. 01)

1.2.2. Telles and Osorio's categories of principles of practice

A number of studies, grounded on theories about Teachers' Personal Practical Knowledge, have been carried out in the Brazilian context (Pires, 1998; Telles & Osorio, 1999, to name a few).

Particularly interesting for this research is, Telles and Osorio's (1999) study entitled "O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: Princípios e metáforas" in which the researchers interpret how a group of teachers view the link theory-practice in relation to their teaching. In this study a research framework was developed, consisting of **6 categories of principles of practice** and a set of metaphorical expressions, which are developed as follows:

1) *The principle of opposition theory x practice* evidences that the dichotomy between theory and practice is found in the teachers' discourse. The teachers understand that theory may subsidize practice; nevertheless they do not see the importance of practice to the building of theory.

2) *The principle of linear transference* refers to the fact that the teachers try to make a direct integration of the input received along the seminar into their practice.

3) *The principle of interaction* reveals that the teachers can see the importance of having a supportive community of teachers and teacher educators interacting in order to build theoretical knowledge.

4) *The principle of pedagogical development¹* demonstrates that the teachers saw the need of a permanent pedagogical support for their professional growth.

5) *The principle of knowledge integration²* indicates that the teachers reflected upon the ways of incorporating the knowledge they acquired in the programme into their teaching practices.

6) *The chronological principle* represents the notion that the theory-practice link is positively dependent on time, that is, the teachers need time to consciously assimilate, adapt, apply, and integrate the theoretical knowledge apprehended, into their practice.

2. Context: The PECPISC Programme

This research draws on data from in-service educational programme named Projeto de Formação de Professores de Inglês do Estado de Santa Catarina (PECPISC), implemented in March

of the year 2000, by Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), with the assistance of Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED). The programme aims to encourage teachers to reflect on and to understand their own practice, by generating rather than verifying theory (Borg, 2000), since the programme views teachers as originators and holders of knowledge and expertise proper to them (see Moreira, 2001; Gil at all, 2001; Biazi, 2002, for more research within the PECPISC framework).

As my objective in this research is to investigate the teachers' learning experiences along the programme, I have opted to call my subjects as *teacher-learners*, following Kennedy's (1991) definition, quoted in Feeman (2001). For the sake of simplification, I will sometimes use *TLs/TL* when referring to *teacher-learners/teacher-learner*.

2.1. Year 2000: Seminars

In the year 2000, the PECPISC activities consisted of 8-hour monthly seminars, offered for 40 state teachers engaged in the programme. In November, for the final phase of the PECPISC activities, a seminar about Evaluation was carried out. Two seminar teachers discussed the topic Evaluation, made a retrospect of the programme activities developed along the year and asked for the teacher-learners to answer the PECPISC final evaluation questionnaire. The questionnaire was designed and administered by two seminar teachers who carried out the seminar, and aimed to document the impacts and outcomes the programme generated in the teacher-learners' classroom teaching as well as their reactions to the programme. Out of the 40 teachers who attended the programme, 10 questionnaires presented consistent answers that proved to be useful in analysing the principles that guided the teacher-learners' learning experiences along the programme.

2.2. Structured questionnaire

The *structured questionnaire* was used to investigate, through the six categories of principles of practice (Telles & Osorio, 1999),

how the learning experiences the teacher-learners had, along the programme, guided and explained their practice. It was composed of 5 structured questions, which aimed to explore the main elements of evaluation discussed during the seminar, namely content; activities/methodology; teacher's style; materials/resources and teacher's performance. The questions were therefore developed as follows:

The first, second and fourth questions were asked to obtain an evaluation on the content; activities/methodology and materials/resources used along the programme, respectively. The third question investigated the teacher-learners' opinion concerning their preferred teacher's style whereas the fifth question was directed to examine how the learning experiences the TLs acquired along the programme influenced their teaching performance.

3. Data analysis and discussion

In this section, I first present a table which summarizes the results from the specific research question in order to answer the general research question that guided this research. The table shows from the most to the least recurrent principles found in the teacher-learners' answers in the questionnaires. It is important to observe that the two categories Telles & Osorio (1999) termed the *principle of opposition theory and practice* and the *principle of linear transference* (see section 1.2.2.) have been renamed *principle of theory and practice*, and *principle of transference*, according to the meanings that emerged from this specific data. It is also necessary to point out that as the TLs' statements sometimes convey more than one principle of practice, the parts in italics mark the specific implicit principle being described.

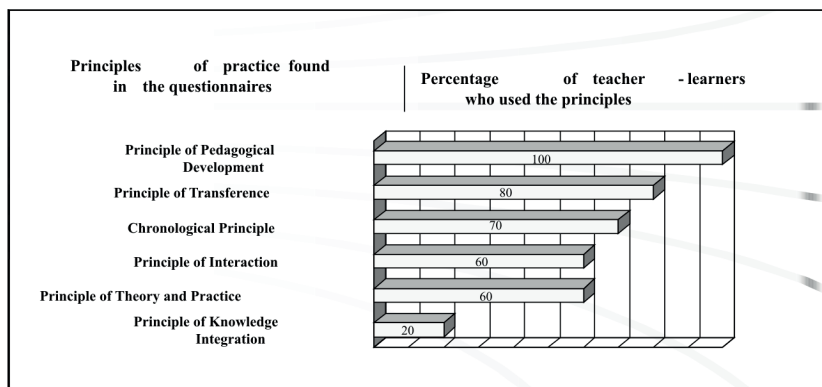
3.1. Answering the Specific Question

The specific research question was:

Which principles of practice (Telles & Osorio, 1999) did the PECPISC teacher-learners reveal across the evaluation

questionnaires, on reflecting upon their learning experiences in the programme?

The findings from the questionnaire answers revealed that the six categories of principles were used by the ten teacher-learners in the following order of occurrence, as the table below shows:



3.2. Answering the Main Research Question

Six fundamental issues emerged from the ten teachers' comments on the final evaluation questionnaire of the programme that can answer the main research question - **Research Question 1 (general)** - which is:

How did the PECPISC teacher-learners give meaning and/or interpret/understand their learning experiences throughout the programme?

These issues are the following:

- *The teacher-learners acknowledged their need to have permanent pedagogical support in order to be constantly reshaping their practice.*

Since, the *principle of pedagogical development* was used by ten teacher-learners, with a percentage of 100% of occurrences, I was able to perceive, how they saw their pedagogy being informed

by the learning experiences carried out along the programme and how they stressed the importance of a permanent pedagogical support. See, for example, TL06 who wrote that:

“Os conteúdos foram relevantes, muito motivadores e atualizados, o que fez com que nós nos sentíssemos motivados e capazes de iniciar pequenas, mas significativas mudanças em sala de aula”.

(The contents were relevant, highly motivating and up-to-date, what made us feel motivated and capable of starting with little, but significant changes in the classroom.)

Another exemplification is shown by TL05 who wrote:

“Acho que estes encontros deveriam se estender no ano 2001. Precisamos estar atualizados e manter contato com outros profissionais da área. Nestes encontros tive a oportunidade de conhecer pessoas ótimas, profissionais competentes e fazer novas amizades.”

(I think that these meetings should continue to happen in the year 2001. We need to be up dated and keep in contact with other professionals of the area. In these meetings I had the opportunity to know excellent people, competent professionals and to make new friends.)

- *The teacher-learners either linearly transferred examples to their teaching or they created their own materials appropriated to their own teaching situations.*

In the many applications of the *principle of transference* throughout the questionnaires, I could find many manifestations of the teacher-learners’ experimental behaviour in two different ways:

Out of the eight teacher-learners who used this principle, five directly made linear transference of the activities pre-

sented in the seminars into their classrooms, as can be seen from TL10's words:

“Nos sentimos estimulados para pôr em prática a maioria dos conteúdos ministrados nos cursos mensais (isso considero ótimo, pois precisamos disso, atividades, metodologias, idéias.)”.

(We felt stimulated to put into practice the majority of the contents given during the seminars (I consider this excellent because we need these things, activities, methodologies, ideas...)).

Whereas three teacher-learners drew on the knowledge experienced along the seminars to construct new teaching practices. They produced and applied materials and teaching experiences that were appropriate to their classroom situation and that reflected their individual orientation to their practice. In this way, the teacher-learners operated as “users-developers” of their own curriculum (Connelly, cited in Elbaz, 1981, p. 44). This was exemplified by TL 08, who wrote:

“As atividades que apenas teoricamente foram passadas exigiram que os professores em sala *descobrissem como colocar em prática tais atividades o que estimulou a criatividade dos professores*”.

(The activities that were only theoretically presented demanded an effort from the teachers to put them into practice, and this, in turn, stimulated the teachers' creativity.)

- *The teacher-learners showed gradual changes in their existing practice, making their knowledge and experience evolve.*

In the many examples of the *chronological principle* found in the questionnaires, seven teacher-learners' reflective attitudes concerning their practice could be identified, revealing that what they experienced along the programme led them to generate small

changes in their patterns of action, making their teaching practice gradually evolve, as TL06 showed in two different ways:

“Habilidade de ouvir em inglês, por exemplo: eu melhorei, fiquei mais ‘ligada’, tornou-se mais fácil entender *com o passar do tempo*”.

(Ability to listen to English: I got better, got more “tuned”, to understand got easier as time passed by.)

“Após ter estudado o tipo de atividades e a que se destinam, fiquei mais consciente na hora de montar um exercício”.

(After having studied different kinds of activities and examined what they were useful for, I got more conscious when I had to create an exercise for my students.)

- *The teacher-learners revealed the need to be integrated into a community of professionals, sharing knowledge and experiences, to foster a sense of commitment to their profession.*

By applying *the principle of interaction*, throughout the questionnaires, the six teacher-learners evidenced their need to be permanently interacting with their peers, to be exchanging ideas, teaching experiences and knowledge, through continuing education programmes. TL05 illustrated, for example:

“O curso de formação continuada é de extrema valia. *É importante que nós professores de língua estrangeira tenhamos encontros periódicos para troca de idéias, informações.*”

(This course of continuing development was extremely valuable. It is important that we teachers of EFL should have periodical meetings to exchange ideas, information.)

Also revealed by TL10:

“A *participação no programa* me trouxe maior motivação, *mais comprometimento e melhor planejamento de aulas.*”

(The participation in the programme gave me more motivation, more commitment and better class planning.)

- *Some teacher-learners were led to reflect upon the link between theory and practice in their teaching.*

In the few occurrences of the *principle of theory and practice* in the questionnaires, the six teacher-learners demonstrated that they started to think of how their teaching practice is informed by theoretical knowledge. The following example, written by TL06, illustrates his/her ideas:

“Pontos que devo refletir: motivação, habilidades, criatividade/inação, integração entre aluno e professor. E também avaliar coerência entre a teoria e prática no desenvolvimento da minha prática pedagógica”.

(Points that I should reflect upon: respect, motivation, abilities, reflection, creativity/innovation, integration between student and teacher. Also, evaluate coherence between the theory and the practice during the development of the pedagogical practice.)

- *Some teacher-learners consciously realized that what they learned throughout the programme could be integrated into further new experiences of learning and teaching.*

The very few occurrences of the *principle of knowledge integration* in the questionnaires showed that only two teacher-learners consciously realized that what they learned at the PECPISC context, could be integrated into further experiences of learning and teaching. To exemplify this understanding of integrating successive experiences and knowledge, I reiterate what TL09 wrote:

“Os conteúdos foram bem abordados, principalmente o tema: material didático, pois me proporcionou idéias para a

elaboração de projetos *que começaram a serem desenvolvidos em sala de aula a partir daí.*”

(The contents were well organized, mainly the theme: didactic materials, as this provided me with ideas to do projects which I started to carry on since I’ve been exposed to them.)

4. Final remarks

4.1. Discussion of the findings of the programme questionnaires

My objective in this work, as stated at the beginning of this article, was to report on the analysis of principles of practice the ten PECPISC teacher-learners revealed when describing their learning experiences along the programme, through the PECPISC final evaluation questionnaires.

As already discussed, this study has applied the framework of principles of practice (Telles & Osorio, 1999) in order to examine the teachers’ understanding of their learning experiences along the PECPISC programme. Thus, according to what the teachers revealed about their experience as teacher-learners along my thematic analysis, the six principles can be interpreted as follows:

The principle of pedagogical development revealed how the ten teacher-learners saw their pedagogy being informed by the learning experiences carried out in the programme. The many occurrences of this principle throughout the questionnaires evidenced that, by having the opportunity to be participating in the programme, the TLs felt stimulated to started reflecting on what they did in their classroom and the reasons for their actions in a more informed way. This confirms Celani’s (2002) reasoning that a process of reflection does not happen on its own, and teachers’ reflections of their own practice can happen if conditions are created for such reflections to happen. Gimenez (1999:140) also advocates that “reflection is better carried out in collaboration and

institutions have an important role in fostering reflection by enabling collective reflection to take place”.

The TLs also emphasized their great need to have a sustained pedagogical support through a continuing education programme, in order to be constantly reshaping their existing knowledge and improving their teaching practices. Again, it is a supportive structure of an education programme that provides teachers, who tend to be professionally isolated, with a systematic assistance, support resources, confidence in staging classroom innovation and professional motivation.

The *principle of transference* was applied by the eight teacher-learners when they referred to *how they transferred* what they experienced within the programme into their teaching. This transference of knowledge and learning happened in two different ways: Five TLs made a linear, direct application of the new teaching experiences to their classroom reality. These TLs, in my view, saw the programme practices from a utilitarian perspective, that is, the seminars offered them useful and ready-made activities, or recipes, to be carried out in their classrooms. While, three TLs revealed they were able to transfer much of the input received along the programme into the contexts of their schools. They used their knowledge of their particular teaching context, the new acquired ideas and the knowledge of their practice to work in personally meaningful ways, to (re)organize and (re)create the learned experiences into new teaching practices.

The *chronological principle* referred to the teacher-learners' gradual noticing of changes in actions resulting from the learning experiences, knowledge and instruction they were exposed to during the PECPISC seminars. Hence, the chronological principle can be explained as a process in which the teacher-learners' experiences were used as a resource to progressively modify existing practices and make knowledge and experience evolve. Seven teacher-learners demonstrated they started making gradual changes in their existing

practice, based on informed decisions, making their tacit knowledge and experience evolve (Elbaz, 1981).

The *principle of interaction* was applied by six teacher-learners when they commented on the need to be in constant interaction with their peers for professional growth and for professional commitment. The TLs interactions with each other and with the seminar teachers made them they feel they are part of a group of professionals who share the same interests, difficulties and needs. According to Celani (2001), teachers need to feel they are members of a profession, that they belong to a certain community of professionals in order to have a social responsibility for their work.

The *principle of theory and practice* suggested the way the teacher-learners saw the application of theoretical and practical contents they received throughout the programme to their practice. Six teacher-learners revealed their reflections in relation to how their practices were informed by the theoretical knowledge they received.

The *principle of knowledge integration* referred to the teachers' integration of the learning experiences acquired along the programme into further experiences for teaching practices and for learning as well. Only two teacher-learners *consciously* realized that what they experienced at PECPISC could be integrated with previous, and possibly, future experiences of learning and teaching.

Thus, by using Telles and Osorio's (1999) six principles of practice to explain how their teaching practice was informed by the programme experience, the TLs revealed, through such principles, how they used the new knowledge to reshape their present work situation and guide their future teaching practice. The reorientation of the TLs' practices on the basis of their new learning experiences brings into focus the notion that teachers' knowledge of their practice is dynamic, derived from individual's inner and outer experiences and it is used to guide, explain and structure their practice (Elbaz, 1981; Connelly & Clandinin, 1999).

Dewey's (1994, 1997) theory of experiences, *the principles of continuity and of interaction of experiences*, help to explain, in this case, the function and the relevance of the TLs' present learning experiences for their future teaching growth. These two principles come to reinforce what the data suggested, that is, that a professional growth may happen if TLs start rethinking and reorganizing their teaching practices grounded on informed learning and teaching experiences.

Notes

- 1 Following Prof. João Telles's suggestion, the principle originally named pedagogical formation has been renamed, in this research, pedagogical development, to reflect the continuing nature of professional education.
- 2 The principle of knowledge integration is not discussed in the article analysis, it only appears in the article appendix, p. 59.

References

- BIAZI, T.M.D. (2002) Investigating the teaching and learning experiences of EFL teachers in the education programme PECPISC: an analysis on teachers' principles of practice. Master Thesis. Florianópolis: Pós-Graduação de inglês: UFSC.
- BORG, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20 (1), 95 - 126.
- CELANI, M. A. A. (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In V. J. Leffa, (Ed.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (pp. 21-40). Pelotas: EDUCAT/ALAB .
- CELANI, M. A. A. (2002). Um programa de formação contínua. In M.A.A. Celani, (Org.) *Professores e formadores em mudança* (pp. 19-35). Campinas: Mercado das Letras.
- CLANDININ, D. J. (1986). *Classroom Practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Palmer Press.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1998). Personal Experience Methods. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.150 – 178). Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.

- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. New York: Teachers College Press.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1988). Understanding your personal practical knowledge. In: F. M. Connelly & D. J. Clandinin. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1999). Shaping a Professional Identity: Stories of educational practice. New York: Teachers College Press.
- DEWEY, J. (1916/1944). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- ELBAZ, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- FREEMAN, D. (2001). Second language teacher education. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 72 - 79). Cambridge: Cambridge University Press.
- GIMENEZ, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2 (2), 129-143.
- GOLOMBEK, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge.
- MOREIRA, M. A. R. *The use of the mother tongue in the foreign language classroom of the great Florianópolis (SC) region: a study of state school teachers' perceptions*. Unpublished master thesis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- PIRES, E. A. (1998). *De mapas a posturas críticas: Histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TELLES, J. A. & OSORIO, E. M. R. (1999). O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: Princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, 2 (2), 29- 60.
- RICHARDS. J. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.

The case for intonation teaching in the EFL curriculum

Iria Werlang Garcia
PUC-RS

Introduction/Justification

Learners of English should have the opportunity to become aware of the role of intonation and the problems that inappropriate intonation can cause. They need to develop their receptive skills, their ability to listen critically and to reach a stage in which they can hear the differences subconsciously, the way a native listener does. Although this statement may sound too stringent for adepts of the easier and modern tendency to relax the rules of pronunciation in the international use of the English language, such as heralded by Jenkins (1996, 1998a, 1998b), it is dictated by the international experience of the author. However conservative this stand may be considered, its observance will certainly protect the resulting well trained speaker from, at the minimum, being misunderstood, or lowly considered; or even, in less educated circles, becoming the object of mockery by native speakers as well as non-native, but well instructed, EFL speakers.

The first feature of the spoken language

It seems strange that English intonation, which is ‘the first feature of the spoken language’ to be acquired by an English infant, should be the last feature to be presented to foreign students of English, or not taught at all. All the important segmental features have been well accounted for in text books for a proficiency scale ranging from beginner to advanced; however, any systematic study of intonation has traditionally been left to the well motivated, advanced learner. It is very true that “at a time when communicative competence has emerged as a goal for the language learner, it would seem that the

time is ripe for considering ways of integrating the teaching of intonation and other aspects of the sound system into the language syllabus” (Brazil et al., 1980:117). This statement is over two decades old and yet it is very up-to-date and applicable to the present situation. More recently, Clennell (1997:117) points to the fact that

at the heart of many cross-cultural misunderstandings lie problems associated with intonation features of learner English. Failure to make use of the appropriate pragmatic discourse features of English intonation may result in serious communication breakdown between native and non-native speakers of even advanced levels of proficiency.

The problem can be summarized in the following *cliché* Clennell transcribes: “It’s not **what** she says, but **how** she says it.” (emphasis added)

One of the implications of the communicative language approach considers spoken rather than written data to be the model for any description of natural languages, and consequently for grammar. A speaker may project assumptions as to the values of linguistic items or forms, and these assumptions are open to challenge and to negotiation in real interactive discourse. While native speakers allow for the mistakes of a foreigner in grammar, vocabulary and segmental pronunciation, mistakes in intonation are not accepted. According to Cruttenden (1986:231), “while the variation in intonation between languages (...) is not as great as that involved in segments, it is nonetheless sufficient to cause a strong foreign accent and in some cases to lead to misunderstanding”.

“...a person sounds as he means to sound”

Before Cruttenden, Crystal and Davy (1975:8), had said that native speakers “assume that in this respect (in intonation) a person sounds as he means to sound”. This may explain why writers on intonation have often stated that foreign learners of English need to learn English intonation. Some features do, in fact, interfere with the comprehensibility of native speakers. Here, I include results of a study involving six Brazilian doctoral students¹ in the UK whose

discourse was submitted to a hundred native speakers for an evaluation of comprehension (Garcia, 1990). The study showed that the *intonation* features *wrongly placed tonic syllables* and *wrongly placed prominences* ranked first and fourth among the factors causing difficult comprehension of the Brazilians' discourse, together with the *rhythm affecting* features *repeated words* (second) and *inserted vowels* (third).

A model derived from written text does not account for the role of intonation choices in projecting the existential, here-and-now, lexical and syntactical relationships expressed by speakers. Language users exploit the range and limits of the meaning potential through contrastive choice of the phonological features of intonation. It seems inadequate to attempt to formulate a model for a description of spoken language if the effects of intonation selections are not taken into account, because the component **intonation** brings meaning into being. Just to exemplify, the following situations can be considered in order to demonstrate the importance of the proper placement of the prominent/tonic syllable (underlined):

- 1) who? John left two books on his desk
- 2) how many? John left two books on his desk
- 3) what? John left two books on his desk
- 4) whose? John left two books on his desk
- 5) where? John left two books on his desk

Barr (1990:20-1), describing a successful experiment, stresses the need to make students aware of intonation choices rather than simply teaching them to recognize these choices. In so doing, instead of avoiding the topic intonation as a complex matter “more likely to hinder students than to help them”, the teaching of intonation can be adequately developed once the proper way to teach it is applied.

Meaning depends on intonation

Research on intonation, involving the application of Brazil's approach (Brazil, 1997) to other languages, has led to the confirmation of his principles. Koester (1990:98-9), for example, identified one source of misunderstanding in German EFL speakers, represented by the use of *o* tone² "more for 'polite' disagreeing where English speakers used *r* tone". She ascribes this difference to the "rarity of *r* tone used by German speakers for this function to an overall infrequency of *r* tone in the German as compared to the English data". She emphasizes the importance of the use of the appropriate intonation to convey the intended meaning, and the need to apply the knowledge of the above mentioned differences to the teaching of spoken English. In the case of her study, she finds "the possibly more frequent use of *o* tone than *r* tone in German for polite disagreement" to be the reason for the low frequency of *r* tones in the German EFL speakers' discourse.

Discourse is goal-oriented: intonation should be seen as a fundamental thread by which the speaker's goal, or communication, is realized and, thus, on which meaning heavily depends.

Bradford (1988), in *Intonation in context*, treats intonation within the communicative teaching of spoken English in a way which is easy-to-use and friendly both to the students and, very importantly, to the teachers. Offering a range of exercises for the improvement of intonational features and providing good practice for fluency and accuracy, the book stimulates the learners' creativity while, at the same time, allows for their cognitive response. It, thus, provides a good basis for the teaching of intonation.

Her first aim is to make learners aware of the main features of intonation. For this reason, she simplifies Brazil's terminology in order to make it more understandable in terms of function – for example, *highlighting* instead of *prominence*, and *telling* instead of *proclaiming*. She also limits herself to the parts of Brazil's system which she feels are most important and most teachable; hence, *key*

and *termination* are collectively referred to as *key*. *Orientation* is not included in her system. This may not be the best solution because the identities of *key* and of *termination* should be preserved. On the other hand, *orientation* is too important to be simply omitted.

Why so much emphasis on the teaching of intonation?

The topic intonation is becoming more conspicuous in the literature available for the EFL teaching as can be found in Hewings' book (1993) on *Pronunciation Tasks* in which students are expected to work out pronunciation rules for themselves.

Brazil makes a further contribution to this topic in his 1994 book, *Pronunciation for Advanced Learners of English*, in which the learner is encouraged to examine the sound system of English from the point of view of intonation.

Why so much emphasis on the analysis and the teaching of intonation? Are the teaching and learning of pronunciation in general and of intonation, in particular, hopeless? How fruitful can they be? Are results measurable in confrontation with the time and effort that teachers and students are likely to invest in their achievement? These questions arose from the following comment by Roach (1988:114), worth transcribing here:

During the development of modern phonetics in the present century it was for a long time hoped that scientific study of intonation would make it possible to state what the function of each different aspect of intonation was, and that foreign learners could then be taught rules to enable them to use intonation the way the native speakers use it. Few people now believe this to be possible.

Learning intonation, just as easy as learning pronunciation of segments

It seems a little disturbing, in face of a general belief, that instructional material may be developed for the teaching of English intonation which would enable the learner to communicate almost indiscernibly in a native English-speaking environment. The setting

up of the ideal conditions specified by Roach (idem p.115), such as regular and frequent exposure of learners to native speakers, are hard to achieve, if not impossible, in terms of the developing world. I believe, however, that continuous effort towards making explicit the rules of intonation, followed by persistent practice, should solve the problem, as proposed at the end of this article. I equally believe that the chances to learn English intonation are the same as those of learning the pronunciation of segments.

Key and Termination – source of impaired comprehension

Another aspect of intonation in which sharp differences occur between Brazilian EFL and native speakers refers to key (K) and termination (T) of a tone unit.

As is well known, these features denote the degree of fluency and spontaneity of the speaker. The analysis of the discourse of ten Brazilian post-graduate students in the UK, five females and five males, recorded upon arrival and six months later, in respect to key and termination yields some interesting features as seen in Table 1. In the first place, the percentage of tone units with mid-key and mid-termination – **M-M** (70.0%) – is outstandingly high. This indicates a monotonous discourse that may be ascribed to the lack of fluency of the subjects. This finding together with the high proportion of *odd* choices of tone – 21.9% – and the predominating components of the tone profile (*p* and *o* tones) described elsewhere (Garcia, 1999) constitute a body of strange discourse characteristics. At the same time, the sum of the values corresponding to the selection of high key yields 17.6%. The native interlocutor may interpret such a high proportion of high key as a sign of aggressiveness and/or the wish to hold the floor. In any case, it is possible to conclude that the discourse of this group, as a whole, contains some strange ingredients that can easily lead to impaired comprehension and, indeed, single out the speakers as

not belonging to the native population. Regrettably, this is an all too common feature that can, by means of the adequate measures be corrected, as indicated at the end of this paper.

The key and termination profiles of the female and of the male group are significantly different (level <1%). High key is predominant among males – 14.7% (fem) vs. 19.7% (male), considering the sum of H-H, H-M, and H-L values; M-M is predominant in the female group – 72.2% (fem) vs. 68.3% (male). Tentatively, one might think that the subjects belonging to the female group are more polite or less aggressive, or even, less imposing than their male counterparts.

The difference in the K and T profile between the first and the second recording is very significant (level <1%), featuring an increase for H-H and H-M and a decrease for M-M, M-L and L-L.

As seen, the performance of individual subjects is completely independent of one another. Statistics shows that the difference between subjects is highly significant, giving a significance of 0.00000, which means no probability of similarity.

Table 1

Key and termination profile with differences related to sex and time key and termination

<u>TIME/SEX</u>	<u>HH</u>	<u>HM</u>	<u>HL</u>	<u>MH</u>	<u>MM</u>	<u>ML</u>	<u>LL</u>	SIGNIF	LEVEL
TIME 1									
<u>FEM</u>	7.3	5.8	0.3	2.3	73.2	7.1	3.9		
<u>MALE</u>	10.2	5.7	0.2	4.5	70.8	3.8	4.6	.00003	<1%
TIME 2									
<u>FEM</u>	9.2	7.1	0.2	3.8	71.2	5.5	3.0		
<u>MALE</u>	13.8	8.8	0.2	3.2	66.0	4.8	3.2	.00228	<1%
TIME 1 and TIME 2									
<u>FEM</u>	8.3	6.5	0.3	3.1	72.2	6.3	3.4		
<u>MALE</u>	12.1	7.4	0.2	3.8	68.3	4.3	3.9	.00000	<1%
TIME 1									

FEM and 8.9 5.9 0.3 3.5 71.9 5.4 4.3
MALE

TIME 2

FEM and 11.7 8.0 0.2 3.5 68.4 5.1 3.1 .00009 <1%
MALE

Table 1, above, is but one of a series of tables resulting from the phonologic analysis of 6191 tone units collected from stretches of spontaneous discourse of ten Brazilian Ph.D. students in the UK, recorded upon arrival to the country and six months later and presented as part of a Ph.D. dissertation (Garcia, 1999). Other parts of this research have been published elsewhere (Garcia, 2003)

Proposal of a syllabus

At this moment a proposal of a syllabus for the teaching of English intonation to non-native speakers would be in order. It is based on the assumption that it will be used in a formal course aimed at the formation of teachers of English as a second language with a thorough knowledge of the sound system of the language so as to enable their pupils to reasonably speak, understand, read and write in English.

The formation of such a teacher takes eight semesters. I propose that a discipline of Intonation be included in the relevant curriculum and that its contents be distributed in the first four semesters of the course, as follows:

- first semester: devoted to the study of vowel sounds and of stress in isolated words as well as prominence in short tone units (with only one prominence);
- second semester: consonant sounds and prominence in longer tone units (containing two to three prominences);
- third semester: syllable structure and tone in short tone units;
- fourth semester: drills involving the first, second and third steps above, including spontaneous discourse.

A good knowledge of the phonology of L1, both segmental and suprasegmental, is essential before embarking on the teaching of the intonation of L2.

Instruction should concentrate, insistently, on drills aimed at the assimilation of the peculiarities of intonation in English. Intonation is not easily acquired by simple immersion in the native speaker's environment. Intonation must be the object of intense drilling.

In closing this claim for the need to have intonation included as a regular and distinct part of the *curriculum* of ESL/EFL/EIL, I should like to emphasize that this conviction is deeply seated on an experience lasting almost four decades as an EFL teacher.

Mother tongue influence

Brazilian Portuguese is actually a collection of regional dialects, especially in what concerns pronunciation. Some characteristic features of these dialects can be easily detected in the English spoken by Brazilians. I have demonstrated decades ago (Garcia, 1983) that some of the mistakes detected are easily corrected by means of the audio-oral, also referred to as the audio-lingual method. This method was developed during World War II for the rapid training of translators and interpreters (Rivers, 1975:31). Some of the mistakes, such as vowel insertion, however, resisted correction measures by this method. Only by means of patient drilling could one reach correction of these mistakes. I am therefore convinced, and for a long time, that **YES**, it is possible to form EFL speakers competent to the level of being almost unnoticed by their native English speaking counterparts. It is simply a matter of forming teachers competent in all aspects, the written and the spoken language in its entirety, segments and suprasegments.

Key to D.Brazil's notation³

Choice of tone

r—— falling-rising

Key and Termination

HH high key and high termination

<i>r</i> ⁺ —— rising	H-M	high key and mid termination
<i>p</i> —— falling	H-L	high key and low termination
<i>p</i> ⁺ —— rising-falling	M-H	mid key and high termination
<i>o</i> —— level	M-M	mid key and mid termination
	M-L	mid key and low termination
	L-L	low key and low termination

Notes

- 1 In all results herein mentioned the variable sex was included. This is justified by studies either made, or referred to by Coates, Coulthard or Graddol (see references at the end) indicating the existence of sex related differences in intonation. A discussion of this topic can be found elsewhere (Garcia, 1999. pp.5-7).
- 2 A simplified key to D.Brazil's notation is included at the end of this paper.
- 3 Based on Hewings, M., ed. (1990), pp.3-4.

References

- BARR, Pauline. 1990. The role of discourse intonation in lecture comprehension. In M. Hewings (ed.), *Papers in discourse intonation*. English Language Research. Birmingham: University of Birmingham.
- BRADFORD, Barbara. 1988. *Intonation in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAZIL, D.; COULTHARD, M. & JOHNS, Catherine. 1980. *Discourse intonation and language teaching*. London: Longman.
- BRAZIL, D. 1994. *Pronunciation for advanced learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, 1997. *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press
- CARSON, Neusa. 1977. *Phonology of the English language*. Part of a Specialization Course in the English Language. PUCRS.
- CLENNELL, C. 1997. *Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching*. *ELT Journal* 51/2, 117-125
- COATES, J. 1993. *Women, men and language*. (2nd ed.) Harlow, Essex: Longman.
- COULTHARD, M. 1987. *Intonation and the description of interaction*; in Coulthard, M. (ed.) *Discussing Discourse, Discourse Analysis*.

- Monograph 14. English Language Research. Birmingham: University of Birmingham,
- _____, 1991. *Linguagem e sexo*. São Paulo: Atica.
- CRUTTENDEN, A. 1986. *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. & DAVY, D. 1995. *Advanced conversational English*. London: Longman.
- GARCIA, I.W., 1983. *Ensino-aprendizagem da acentuação em inglês como língua estrangeira: Avaliação de um método*. MA Thesis. Porto Alegre: PUCRS.
- _____, 1990. *Intonation and Comprehension – English discourse as spoken by Brazilians*. Research Paper, unpublished. Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Florianópolis: UFSC.
- _____, 1999. *The influence of a native English speaking environment on the pronunciation of EFL Brazilian speakers – A study of the suprasegmentals*. PhD dissertation – Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Florianópolis: UFSC.
- _____, 2003. *Vowel reduction – schwa: A difficult teaching task*; in Gimenez T.(org): *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: Formação de professoras em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI
- GRADDOL, D. & SWANN, J. 1989. *Gender voices*. Oxford: Basil Blackwell.
- HEWINGS, M., ed., 1990. *Papers in Discourse Intonation*. English Language Research. Birmingham: University of Birmingham.
- _____, 1993. *Pronunciation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JENKINS, J. 1996. Native speaker, non-native speaker and English as a foreign language: time for a change. *IATEFL Newsletter*, 131, 10-11.
- _____, 1988a. Which pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal*, 52 (2) 119.
- _____, 1988b. Towards the inter-accental speaker of English. In *IATEFL Manchester Conference Selections*. Grundy, P, (ed.). (pp.42-43).
- KOESTER, Almut. 1990. Intonation in agreeing and disagreeing in English and German. In M. Hewings (ed.), *Papers in discourse intonation*. English Language Research. Birmingham: University of Birmingham.
- LADEFOGED, P. 1975. *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc.

- RIVERS, Wilga. 1975. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Pioneira.
- ROACH, P. 1988. *English Phonetics and Phonology: A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press.

The teacher's use of the target language: the perspectives of beginning EFL learners

Luciana Ferrari de Oliveira
Faculdade SABERES

Introduction

Factors responsible for language acquisition

Researchers in the second language acquisition (SLA) field agree that input is crucial in order for successful second (L2) or foreign language (FL) acquisition to occur, i.e., learners should be exposed to the target language (TL) as much as possible in order to develop their language skills. Various claims have been made concerning the type, quantity, and quality of TL input that learners actually need. As a result, L2 and FL teachers who want to provide the best learning environment possible face the challenge of conveying information that is clear and accessible to learners in the TL.

According to Krashen (1984), input must be comprehensible. He states that “the ability to produce language is based primarily on comprehensible input, i.e. listening comprehension and reading” (p. 262). By “comprehensible input,” Krashen means that the language addressed to learners should contain new structures that are one step beyond what the learners know at the present time.

However, researchers such as Pica (1988) and Swain (1985) suggest that comprehensible input is not enough for the acquisition of a FL or L2. Swain (1985), when conducting a study with students who acquired their L2 in immersion classrooms, found that their oral skills were not as high in proficiency as their listening, reading, and writing skills. Therefore, she concluded that besides comprehensible input, learners needed to be provided with opportunities to produce TL utterances in order to make themselves understood. By producing what she calls “comprehensible output,”

learners would test hypotheses about their interlanguage, face new structures, and use their interlanguage in creative ways.

Hatch (1978) has claimed that being involved in conversations is part of the learning process. She believes that conversations are essential for the learner to internalize the linguistic elements of the language being studied. Over the years SLA researchers have focused on one type of interaction known as “negotiation,” which Pica (1994, p. 494) defines as “the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility.” She adds that it is a process in which “a listener requests message clarification and confirmation, and a speaker follows up these requests, often through repeating, elaborating or simplifying the original message” (p. 497). Although negotiation occurs in native speaker-native speaker (NS-NS) interactions, it is more abundant among native speaker - non native speaker (NS-NNS) and NNS-NNS interactions. To sum up, as Boulima (1999) observes, not only comprehensible input but also conversational interaction is a key element to promoting successful language acquisition, i.e., in order to acquire language, learners should engage in conversations and interactions in the TL.

Therefore, research suggests that, in order for learners to acquire a L2 or FL successfully, they need to be engaged in interactions. However, even though researchers seem to agree that learners should be exposed to the TL as much as possible, there is substantial disagreement on the exclusive use of the TL by teachers in the FL or L2 classroom. Duff and Polio (1990) state that little research has been conducted on the amount of TL use by teachers in the FL classroom. They believe that in FL contexts, the use of the TL by teachers is especially important since the teacher is the sole source of input for learners, who do not have much opportunity to listen to or speak the TL out of the classroom. Thus, “quantity” of input is essential, as it provides a necessary condition for language

acquisition. Duff and Polio (1990, p. 154) also say that “as much language as possible serving as many functions as possible should be presented in the L2” in order to promote acquisition.

The use of the TL in the FL classroom

Researchers and teachers disagree on when and for which purposes the TL or learners’ first language (L1) should be used in the classroom. Teachers interviewed in several studies (Kalivoda, 1983; Ellis, 1984; Chaudron, 1988; Kharma & Hajjaj, 1989; Duff & Polio, 1990; Harbord, 1992; Atkinson, 1993, and Polio & Duff, 1994) said that they use the L1 to promote a good learner-teacher relationship, to explain grammar, to give instructions, and to assign homework and quizzes. In addition to that, they reported that the exclusive use of the TL is impossible since they do not have enough time to cover the material. As a response to the lack of time argument, Calvé (1993) says that it should not be used as an excuse to teach the TL in the students’ L1. He adds, “si la ‘méthode’ qu’on utilise ne permet absolument pas d’enseigner le français en français, alors il faut changer la méthode!”(p.18) [if the methodology used does not allow the teaching of French to be done in French, we need to change the methodology].

Also, according to most of the teachers interviewed, depending on the proximity of the TL and the learners’ L1, the exclusive use of the TL is utopian. From the studies mentioned above, only very few teachers used the TL for classroom management and grammar instruction.

Researchers such as Ellis (1984), Wong-Fillmore (1985), Chaudron (1988), Halliwell and Jones (1991), Asher (1993), and Macdonald (1993) are for the use of the TL in the FL classroom. Ellis (1984) writes that “in the typical foreign language classroom, the common belief is that the fullest competence in the TL is achieved by means of the teacher providing a rich TL environment, in which not only instruction and drill are executed in the TL, but also disciplinary

and management operations” (p. 121). Wong-Fillmore (1985) states that one of the processes of language learning is trying to “figure out” the meaning of utterances. Therefore, if teachers use the L1, this process will not occur. Asher (1993) advocates the use of the TL for giving instructions and managing classroom activities. For Asher, real communication comes in the process of setting up activities, not in their execution. Likewise, Halliwell and Jones (1991) think the use of the TL is desirable in the classroom since learners have the chance to experience the FL as real communication. In addition, Macdonald (1993) advocates the use of the TL for managing classroom tasks on the grounds that learners will see the FL as a useful means of communication, not as classroom language only.

On the other hand, researchers such as Atkinson (1987) point out several advantages for the use of the L1 in the classroom. He says that it should be used first because it is the “preferred learning strategy” of most learners (p. 242). Second, by using their L1, students have the chance to say what they really want. Finally, he states that the L1 is very helpful for the sake of time. Atkinson even lists some activities and techniques using the L1 he has found useful during his career as a teacher. He says that L1 can be useful when used for 1) eliciting language, 2) checking comprehension, 3) giving instructions, 4) cooperation among learners, 5) discussions of classroom methodology, 6) presentation and reinforcement of language, 7) checking for sense, 8) testing, and 9) development of useful learning strategies (p. 243-246). However, Atkinson warns against the excessive use of the students’ L1. He claims that overuse of the L1 may result in 1) students speaking to their teacher in the L1 even when they are already able to express themselves in the TL, 2) students not realizing that the use of the TL is essential in some classroom activities, and 3) teachers and students feeling that they have not understood any item of the TL until it has been translated (p. 246).

In addition, Chambers (1992), in spite of thinking the TL should be used in the classroom, lists several circumstances under

which the teachers should revert to the L1. The circumstances are tiredness, availability of time, complexity of language, grammar, and disruption in class (p. 66). Throughout his career as a teacher, he observed that even the most motivated students become tired of listening to the target language the whole class period, so it becomes “unfruitful to continue work in the target language” (p.66). In addition, he claims unnecessary the attempt of teachers to explain the instructions in the TL. Furthermore, he states that the L1 is helpful when trying to get across complex vocabulary and structures. Also, he suggests that grammar points be clarified in the L1 in order to make sure that students understand the rules. Finally, he thinks that addressing class behavior issues using the TL is not as effective as doing it using the L1.

In summary, there has been significant research on the use of the TL by teachers focusing on why and when the TL or the L1 is used in the classroom. Most of these research studies have focused on the teachers’ perspectives and attitudes towards the use of the TL. But, what about the learners’ perspectives? It seems that there has been little research concerned with the learners’ opinions and attitudes towards the use of the TL by the teacher. Thus, this study investigates the perception of students on the exclusive use of the TL by the teacher in an English as a Foreign Language (EFL) classroom.

Research Setting and Procedures

The participants in this study were eight Brazilian students studying English at the Centro de Línguas para a Comunidade (Language Center for the Community) located at the Federal University of Espírito Santo (UFES) in Vitória. They were all in the INTRO-B level, which is the second semester of English classes; they all have had only one semester of English before. Classes were 90 minutes long, and they met twice a week (Tuesdays and Thursdays). No placement tests were used in order to place students in their current level nor were there placement tests used in their first

semester of English. The age range of the participants was between 18 and 40.

The study was carried out in a multiple-skill class; i. e., reading, writing, speaking, and listening were taught in the same class. The in-class part of the study took place over sixteen classes, including the observations and the answering of the questionnaires. The first step in the in-class part of the study was to start observing the behavior of the students in class. I started observing classes on March 5th and finished on May 9th, which is the middle of the semester. Classes were observed at first so that I could formulate a preliminary checklist to orient myself to future observations. However, I did not limit myself to the checklist; I relied on my notes as well. Besides the class observations, the data were collected through a demographic questionnaire in Portuguese concerning the learners' opinions about the use of the TL by the teacher in the classroom and inquiring what their past learning experiences were. Once the questionnaires were filled out, I pursued my observations focusing my attention on the behavior of the eight participants who had volunteered. This proceeded until the last observation.

After the in-class part of the study was over, I interviewed the participants and the instructor. There were no pre-determined interview questions, and the sessions were conducted in Portuguese. The interviews lasted between 20 and 45 minutes, and were taped and later transcribed by the researcher. During the interview, the participants talked about their background and their experiences with the English language. Also, they clarified some of their answers from the questionnaire as well as gave their own opinions about the use of English in the beginning-level class. The participants revealed interesting and varied ideas that I will report on the next section.

Research Findings

While analyzing the data, the learners' opinions tended to fall into categories. They are the learners' perspectives of (1) the teaching of vocabulary through the TL, (2) the teaching of grammar by means

of the TL, (3) the giving of task instructions through the TL, (4) the achieving of a good teacher-student relationship, (5) calling learners' attention, and (6) the improving of both listening skills and pronunciation. From all of the data, I focused my analysis on the information that made it possible for me to answer the research question asked earlier: How do learners in a beginning level EFL class perceive the use of the TL by the teacher?

1. The teaching of vocabulary through the TL

Out of the eight participants in the current study, only Rosilene finds it very hard to understand the vocabulary through the TL. As reported in her interview, most of the time she says, “Eu não consigo entender com os gestos do professor. Pode ser um monte de coisa!” “Eu prefiro a tradução”. In addition to that, even when she understands the meaning of the word, she says that “eu ainda preciso saber a tradução pra eu ter certeza de que eu realmente entendi”. She even says that “quando eu não entendo a palavra, eu escrevo um asterisco na palavra e depois eu pergunto pro meu irmão que é professor de inglês. Quando eu não consigo falar com ele, eu procuro no dicionário”. However, the other participants think that “o professor tinha que usar o quanto de mímica que ele puder pra não falar português na hora de ensinar vocabulário” or “você grava a palavra quando o professor faz gestos”. In her interview, Kelly gives one example when the teacher was explaining the word *born*. He used a gesture as if a child were being born. Kelly says that “se a gente perguntar *born*? Ah, nascer, a gente não ia gravar na mesma intensidade de que se ele tivesse explicado em inglês”. Marco agrees with Kelly; he thinks that the teacher should use as many visual aids as possible for teaching vocabulary. He adds that “o fato do professor falar inglês na sala me faz esquecer o português”; therefore, the teacher should avoid translation. He confesses that sometimes he wants to confirm if what he understood is right; however, this should not be a reason for translation to occur all the time. He says,

“bem que de vez em quando eu fico com a pulga atrás da orelha, doido pra saber se o que eu entendi tá certo, mas é só de vez em quando”.

Pedro, Ludmila, and José say that they understand it when the teacher explains the vocabulary only because he speaks slowly and uses a lot of gestures. Pedro says, “ah, eu só entendo legal quando ele fala devagar. Quando ele fala rápido, aí fica difícil”. José thinks that “muitas vezes você entende pela simbologia”. However, Ludmila thinks that “o professor podia falar português na sala porque às vezes tem uma palavrinha boba que te atrapalha a entender tudo”. Finally, Andressa thinks that “o professor falar inglês na hora de explicar o vocabulário é muito importante”. She thinks that if Portuguese were used instead, “não ia te incentivar muito”. Also, she adds that English should be used “até pra você ficar mais ligado na aula”.

2. The teaching of grammar by means of the TL

Learners such as Marco, Rosilene, Pedro, Andressa, Kelly, Ludmila, and José said in the interviews that they are perfectly able to understand the grammar when it is taught in English. Marco and Pedro said that this is possible because whenever the teacher speaks fast they try to focus on the keywords to get the main idea. Marco explains his position saying, “Eu sou do tipo do aluno que fico feliz quando entendo o geral”. Pedro says, “Quando o professor fala rápido, eu fico meio perdido, mas aí eu entendo uma ou duas palavras e tento entender o resto”. Andressa and Kelly said they understand the grammar mainly because they “dão uma lida antes”. Kelly said that if she does not do it, she gets lost in class. “Eu não consigo entender na sala. É que eu já acho a gramática difícil. However, she thinks that it should continue to be taught in English. “Não tem problema eu estudar em casa antes”. Rosilene thinks the English grammar is much easier than the Portuguese grammar. “A gramática eu acho mais fácil, não acho tão complicado”. Also, she said that “quando o professor faz gestos me ajuda a entender melhor”. Ludmila

thinks it is possible for her to understand the grammar only if the teacher speaks slowly and chooses the right words. “Se o professor fala rápido, eu não entendo nada”. Finally, José says he understands the grammar explanation. During the interview, he told the researcher that when he says he understands the grammar explanation, he is referring to the words the teacher uses in order to explain the rules. “Às vezes eu não entendo a regra mesmo”. In his opinion, “é uma questão de didática, não do inglês”. He adds that whenever he does not understand, he asks for repetition. “Eu sou um aluno que pergunta”.

Unlike the seven learners reported in the paragraph above, Marilene says it is very hard for her to understand the grammar when it is taught by means of the TL. She thinks that “gramática já é muito difícil pra ser ensinada numa língua estrangeira”. She would like the teacher to speak at least some Portuguese so she could feel more comfortable. “Às vezes fica aquela dúvida!”. However, she understands that “é melhor não ter, eu queria, mas é melhor não ter porque se não vai acostumando mal”.

3. The giving of task instructions through the TL

In the questionnaires, Marilene and Rosilene mentioned they would like to have the instructions given in Portuguese rather than in English. Even though during the interviews they said that most of the time they can understand what the teacher says, they would like to understand all the words in order to make sure they are doing the activity right. Marilene says, “Na verdade, na maioria das vezes eu até entendo o que o professor fala, mas eu nunca tenho certeza”. They say that they do not start an activity unless they confirm what to do with a classmate or the teacher. Rosilene says, “eu só começo a fazer a tarefa depois que eu perguntar pro meu colega do lado”. Unlike Marilene and Rosilene, in their interviews the other six participants say they consider it to be fairly easy to understand the instructions because most of the time the teacher either uses gestures

or performs the activity with one of the learners in class. José says, “Eu não tenho muito problema de entender, mas quando ele dá vários exemplos, ajuda bastante”. Therefore, they pay attention to the example given in class and are able to perform the activity successfully. Kelly and Andressa confess that they sometimes would like to have a confirmation. However, Andressa says that “assim que ele dá um exemplo da atividade, eu tiro minhas dúvidas”. During the observations, Kelly and Andressa seem to understand every activity the teacher explains by means of the TL.

4. The achieving of a good teacher-student relationship

Out of all the eight participants, Marilene is the only one who thinks the teacher-student relationship can be harmed by the use of the TL by the teacher in the classroom. She reports in her interview that she thinks that if the teacher speaks English, the learners feel forced to pursue the same way. In her opinion, “o aluno fica com vergonha de responder à pergunta em inglês e acaba ficando calado, só respondendo *yes* ou *no*. Aí o aluno nunca consegue conversar com o professor direito e nem o professor consegue falar com o aluno”. Thus, since the learners cannot carry out a conversation in English, it becomes impossible for the learners to know the teacher better. As for the jokes, she says that sometimes she understands some of the jokes the teacher tells and “acha legal”. Unlike Marilene, Marco thinks the relationship between the teacher and learners can be improved by the use of English in class. He says, “eu acho super legal quando ele conta as histórias de quando ele tava nos Estados Unidos. É um desafio pra mim tentar entender”.

5. Calling learners’ attention

In the interview the participants said they did not even pay attention to the exact words the teacher said in order to call their attention. Some did not even notice whether the teacher called their attention in English or in Portuguese. What made them realize that

Ricardo wanted them to be quiet was his intonation and louder voice. Following are some of the learners' opinions:

“Eu nem sei o que que o professor fala. Só pela cara dele dá pra saber que ele tá nervoso com a turma” (Pedro).

“Ah, todo mundo entende *silent*. É igual em português!” (Ludmila)

“Quem não fica quieto é porque não quer, porque entender, entende”. (Andressa)

6. The improving of both listening skills and pronunciation

Five out of the 8 participants mentioned had improved their listening skills and pronunciation due to the fact that the teacher spoke English in class. Before enrolling in the course, Pedro said, “eu já esperava que o professor falasse inglês antes de entrar aqui. Eu queria isso pra eu melhorar meu ouvido pra poder entender melhor os filmes”. He is aware of the fact that he's just a beginner and that understanding American television is very hard, but he said that “vou aprender de qualquer maneira, e pra isso, o professor pelo menos tem que falar inglês”. He also says, “eu ficaria completamente frustrado se o professor falasse só português na sala”. “Eu tô aqui pra aprender inglês e o professor fala português! Ah, não! Eu ia ficar muito frustrado!”.

By the same token, José said that “antes de estudar inglês, eu assistia filme dublado, mas agora eu já tô assistindo filmes com legenda. Quando eu entendo uma palavra ou outra, eu já fico me achando”. “É claro que eu ainda tenho muita coisa pra aprender, mas chego lá. De vez em quando eu anoto a pronúncia da palavra e depois fico procurando no dicionário. Assim eu aprendo bastante”. He added that by listening to the teacher, “eu conheço a pronúncia e aí eu começo a repetir as palavras e determinadas coisas vão se tornando comuns. Aprendo por osmose mesmo”. Ludmila and Kelly also think the students' pronunciation and listening skills improve due to the teacher's use of English in class. Ludmila said that “não

adianta só você ler no papel. Tem que ter a dicção da palavra. Seria inútil fazer inglês. Na prova oral ninguém ia se dar bem”. And, as Kelly notes “a pronúncia que eu sei é por causa da sala de aula”.

The learners in the study seemed to share similar opinions about when the use of the TL is appropriate or when it should be avoided. Table 1 summarizes the learners’ opinions in relation to the use of English by their teacher in the classroom.

Table 1 - Summary of the Learners’ Opinions about the Uses of the TL

Subjects: Categories:	Andressa	Marco	Rosilene	Marilene	Kelly	Ludmila	José	Pedro	Total
Teaching vocabulary	X	X		X	X	X	X	X	7/8
Teaching grammar	X	X	X		X	X	X	X	7/8
Giving Instructions	X	X			X	X	X	X	6/8
Calling learners’ attention	X	X	X	X	X	X	X	X	8/8
Improving pronunciation and listening skills	X	X	X	X	X	X	X	X	8/8
Achieving a good teacher-student relationship	X	X	X		X	X	X	X	7/8

An X indicates the learners who agreed with the use of the TL in the category.

Conclusion

After conducting this research study, I have come to several conclusions concerning the learners’ perspectives of the use of the TL in the FL classroom. The data collected in this study seem to indicate that the positive effects achieved by the use of the TL by the instructor surpass its negative effects. Examples of positive effects

according to the participants' perceptions are the motivational factor and the opportunities for learning that the use of the TL provides (Table 2). Examples of negative effects are the perceived non-development of a good teacher-student relationship and the need for clarification and a resulting feeling of certainty (Table 3 on page 10). The conclusions drawn from this study will be reported below.

The first conclusion that can be drawn from this study is that it is possible to teach the vocabulary and the grammar, and also to give instructions by means of the exclusive use of the TL. As for the vocabulary and the grammar, only 1 out of 8 learners thought it was very hard to understand some words and grammar rules when these were taught through the TL. As far as instructions are concerned, two learners found it hard to follow TL instructions. But even these learners had strategies for working around the perceived negative effects of TL use, i.e., studying the grammar before class, checking the meaning of words, and confirming their understanding of instructions with their classmates.

Another conclusion that can be drawn from this study is that the teacher's use of the TL seems to be a motivational factor. This factor is related to some of the learners' feelings of progress and to the learners' willingness to accept the challenge to understand the TL in class. In addition to that, the learners perceive themselves to be having opportunities for learning through the teacher's use of the TL in class. The data suggest that they perceive the teacher to be their role model for pronunciation and that exposure to the TL leads to the perceived improvement of listening skills and to the learning of vocabulary.

Moreover, it is important to take the students' need for clarification and their feeling of uncertainty into consideration. There is evidence in this study that learners feel the need for confirmation even when they understand what the teacher says. Here is where the teacher might rely on his/her common sense and translate whenever he/she thinks it is really necessary. The instructor in this study shares the opinion that the teacher must explain to the students what will happen

to them throughout their learning process. By doing this, the teacher might comfort and help the learners, who may become aware of their own problems and may realize that not understanding all of what the teacher says or all of the listening exercises is part of the learning process. The teacher's role is to try to motivate the students, and one way to start doing it is telling them what the teacher's objectives are concerning the use of the TL in class.

Finally, the non-development of a good teacher-student relationship was also perceived to be a negative aspect of the use of the TL in class. It appears that the teacher's exclusive use of the TL does not allow the learners to get to know him / her well as a person. This can affect the learners' attitudes and strategies in the classroom.

Table 2- Positive Effects of the Use of the TL in the Classroom

Learners' Perspectives
A. Learners become motivated
1. Challenge
2. Feeling of progress
B. Opportunities for Learning
1. Teacher as role-model for pronunciation
2. Learners are exposed to the TL leading to perceived improvement of listening and vocabulary skills

Table 3 - Negative Effects of the Use of the TL in the classroom

Learners' Perspectives
1. Hinders the teacher-student relationship
2. Learners feel the need for clarification and confirmation

References

- ASHER, C. (1993). *Using the target language as the medium of instruction in the communicative classroom: The influence of practice on principle*. *Studies in Modern Languages Education*, 1, 225-238.
- ATKINSON, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41, 241-47.
- ATKINSON, D. (1993a). Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, 8, 2-5.
- BOULIMA, J. (1999). Negotiated interaction in second language acquisition. In A. Jucker (Eds.), *Negotiated interaction in target language classroom discourse* (pp. 17-90). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- CALVE, P. (1993). Pour enseigner le français...en français. [To teach French...in French]. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 15-29.
- CHAMBERS, G. (1992). Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, 6, 66-67.
- CHAUDRON, C. (1988). Teacher talk in second language classrooms. In M. H. Long, & J. C. Richards (Eds.), *Second language classroom* (pp. 50-87). Hawaii: Cambridge University Press.
- DUFF, P. A., & POLIO, C. G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74, 154-166.
- ELLIS, R. (1984). Types of classroom interaction and their role in classroom second language development. *Classroom second language development* (pp. 83-134). Oxford: Pergamon Press.
- HARBORD, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46, 350-355.
- HALLIWELL, S., & JONES, B. (1991). *On target: teaching in the target language*. London: Center for Information on Language Teaching and Research.
- HATCH, E. M. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 401-435). MA: Newbury House.
- KALIVODA, T. B. (1983). The priority of conducting FL classes in the target language. *Hispania*, 66, 573-581.

- KHARMA, N. N., & HAJJAJ, A. H. (1989). Use of the mother tongue in the ESL classroom. *IRAL*, 27, 223-233.
- KRASHEN, S. D., TERRELL, T. D., EHRMAN, M. E., & HERZOG, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17, 261-275.
- MACDONALD, D. (1993). *Learners and modified/negotiated interactions: what works for pronunciation*. Paper presented at Second Language Acquisition-Foreign Language Learning III conference, Purdue University, West Lafayette, IN.
- PICA, T. (1988). Interlanguage adjustments as outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38, 45-73.
- PICA, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- POLIO, C. G., & DUFF, P. A. (1994). Teacher's language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *Modern Language Journal*, 78, 313-26.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. M. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). MA: Newbury House.
- WONG-FILLMORE, L. (1985). When does teacher talk work as input? In S. M. Gass & C. M. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 17-50). MA: Newbury House

In search for an equilibrium: a teacher's view on her practice

Raquel Carolina Souza Ferraz D'ely
Universidade Federal de Santa Catarina

Glória Gil
Universidade Federal de Santa Catarina

I wish I had Donald Freeman's eyes, I wish I wrote the way he does. Unfortunately, I haven't got either his eyes or his style. Fortunately, in the course of conducting this small piece of research I have firstly realized that observing is a skill to be developed, and the attempt to unfold the obvious is a difficult enterprise. The best thing is, after all, that I have widened my 'ethnographic eyes' a bit, in a collaborative way that, in the beginning it wasn't expected. Secondly, as for the way Freeman writes, I have also realized that it is not a matter of wishing, on the contrary, it is a right to be conquered.

Raquel D'Ely

1. Introduction

The “teacher as a thinker” metaphor (Richards, 1998, p. 75) has found its place in the field of second language education. Such metaphor focuses on “how teachers conceptualize their work and the kinds of thinking and decision making that underlie their practice” (Richards, 1998, p. 75). In this perspective the teacher is seen as being intrinsically involved in constructing his/her own theories of teaching which are thus expressed by actions undertaken within classroom environments.

The idea of getting inside the classroom and attempt to unfold the rationale lying behind teachers' practice seems to be, to say the least, a sensible one. Research such as those conducted by Katz (1996), Bailey and Nunan (1996), Freeman (1996), Gatbonton (1999), Smith (1996) and Freeman (1992), to mention but a few, have investigated this issue, specially taking into consideration the teacher's perspective within this scenario.

Although general conclusions may vary, due to the different ways in which this matter is focused, the picture that has emerged from such studies is the one which reveals the complexity involved in teaching, the importance of conducting a collaborative work and specially the need for looking at teachers as unique practitioners and classroom as unique environments for learning. Above all, this reveals the need for extensively conducting research which aims at motivating reflection on both teachers and researchers, the importance of looking beyond empty classrooms and to focus on the process that arises from the classroom itself (Allwright as cited in Allwright & Bailey, 1996, p. 58).

This present study attempts to characterize a single teacher's practice and also to understand the type of decision making this teacher undergoes when teaching. Due to the type of analysis of the data, there will be also an attempt to find a metaphor which can thus function as a concrete representation of this teacher's practice.

2. Review of literature

2.1. Teachers' decision making

The teacher as a practitioner, fully involved in his/her teaching, has motivated our understanding of teachers' decision-making processes (Schon, 1983). This deeper dimension that has been assigned to teachers leads for a need to conceptualize teachers' decision-making processes.

Clark and Paterson (1998) focus on three major categories of teachers' thought or decision processes: (a) teachers' theories and beliefs, (b) teachers' planning or preactive decisions and (c) teachers' interactive thoughts and decisions (Clark & Paterson, as cited in Richards, 1998, p. 66). Teachers' theories and beliefs, according to these authors, are the kind of knowledge and beliefs that the teacher has concerning teaching/learning and how such knowledge was constructed either during his/her experience as a learner and

also as a teacher. Teachers' planning or preactive decisions happen prior to teaching practice, and constitute the basis for classroom outcomes. Teachers' thoughts and decisions happen during the act of teaching.

Since such a categorization organizes teachers' cognitive processes it may give, however, the idea that such processes happen in a chronological order. In an attempt to avoid such misinterpretation, Clark and Peterson (1996) have admitted that it would be important to establish a relationship between preactive and interactive thoughts and see how the former is "communicated, reconstructed or abandoned in the interactive teaching environments" (Clark & Paterson, as cited in Woods, 1996, p. 123). In fact, this view is the one desirable for an understanding of how teachers' actions take place, and the actual procedural aspect of teaching emerges. Classroom events are to be seen, above all, as products of teachers' decisions (Woods, 1996, p. 22). Within this perspective, teachers' beliefs appear as being highly significant, also playing a role in determining teachers' actions.

2.2. Teachers' beliefs

Teaching is a highly complex enterprise due to the many variables involved in this process. Teaching is a co-constructed process, in which both the teacher and the learners play a decisive role. Still, attempting to address what teachers know about teaching, how they view their practices and the reason why they do what they do in their learning environments, is a challenging task in which there seems much to be investigated. This is especially due to the "uniqueness" of each classroom environment (Wells as cited in Ellis, 1997, p. 83) and the highly personal enterprise that teaching is.

The idea that teaching is influenced and thus determined by teachers' beliefs has come into play quite recently, specially aiming at an understanding of how this "conscious" or "unconscious" system acts, and determining our understanding and interpretation in a given context (Malatér, 2000, p.1).

In relation to the possible sources of beliefs, Gimenez (as cited in Málater, 2000, p.4) presents a tripartite framework, which includes experience as a learner, experience as a teacher and formal training. Gimenez thus has broadened Clark and Paterson's perspective adding a third element to this scope.

Barcelos (2000, p. 40), in an extensive review of literature, has pointed out that "beliefs and actions are interrelated", "they are subjective and exist within one's experience" (Barcelos 2000, p. 35) and thus should be inferred from statements, intentions and actions. According to Málater (2000, p. 6), despite different points of view on this issue, there seems to be a consensus about the fact that beliefs "are socially constructed and are shaped during a life long process".

The key point here, despite the difficulties in defining this "messy construct" (Pajares as cited in Barcelos, 2000, p. 30) or due to the different views that theorists may have on this matter (see Málater, 2000), is that teachers' theories and beliefs can have a great impact on teachers' actions, being even more highly influential than a specific book or method to be followed. Consequently, any attempt to unfold teachers' beliefs may lead to a better understanding of their practice.

3. Method

Our attempt to develop this qualitative research (Watson-Gegeo 1988), has motivated three research questions:

- How can this teacher's practice be characterized?
- What decision-making processes underlie her practice?
- What metaphor can best represent this "teacher-in-action"?

These questions will be answered taking into account the teacher's view about her own practice. In this study, the participant teacher¹ and the researchers became the observers, which thus,

enabled us, being both, the insider and outsider of this process (Spradley, 1980, p. 57).

3.1. The participant and the context

One single nonnative English teacher of the Extra Curricular Course at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), teaching at the low intermediate level, is the participant of this research. Chris is an experienced professional who has been teaching for 11 years. She has had plenty opportunities to attend to many teacher training courses, seminars and workshops. At present, she is also a student at the Graduate Program in English and Applied Linguistic at UFSC.

The New Interchange (Richards, 1998) is the course book adopted by the Extra Curricular Course at UFSC. It is a multilevel course in English designed for adults and young learners. Although covering the four skills, its emphasis is on listening and speaking. Its primary goal is the development of learners' communicative competence defined as "the ability to communicate in English according to a situation, purpose and role of participants" (Richards, 1998, p. iv).

The group Chris teaches at the Extra Curricular Course has 22 students, 6 male and 16 female. They meet twice a week for an hour and a half. During the course of our observation, in the first class there were 13 students and in the second 8 were present. This low attendance was due to the fact that it was the end of the students' regular under graduate courses at UFSC and the majority was already on vacation.

3.2. Procedures and data collection

The following instruments were used as a means of data collection: (a) classroom observation and recording, and (b) a reflective session (Yonemura, 1981 as cited in Telles, 1997).

The teacher's classes were recorded and videotaped during the period from September 9th, 2002 to September 11th, 2002,

totaling a number of three hours of observation. These two classes were then transcribed verbatim.

For the reflective session, which took place on November 25th, 2002, the following procedure was adopted. The teacher was first asked to watch, in privacy, the video. A copy of the classroom transcription was also provided. This teacher was asked to look for instances that called her attention in the course of her teaching. Secondly, the teacher and the researchers got together during three hours, and a one-hour and a half recorded talk took place, in which the teacher spontaneously expressed her views concerning her practice. In this study, only the thoughts and the episodes the teacher, herself, has brought up were taken into account. This teacher-taped recollection was transcribed verbatim and then subjected to analysis (Spradley, 1980).

The qualitative analysis of the data proceeded in three stages. In the first, the researchers and an inter-rater² extensively analyzed teacher's data. Secondly, transcribed segments of the teacher verbal recall interview were labeled. After a consensus, categories were identified and defined based on Gattbonton's paradigm (1999).

4. Data analysis and interpretation

In our search for attempting to unfold this teacher practice, eight categories were identified from her verbal recollection³. The categories are the following: knowledge of students, affective comments, prior experience, theoretical knowledge, teacher practice, reflection, self-critique and beliefs. We shall next define and exemplify each of them in our own terms.

Knowledge of students refers to the moments in which the teacher describes students' personality, ability, needs and also student behavior in class. They were verbalized by this teacher as follows: "*... this is a hard group... not in terms of behavior... because they are apathetic*", "*... students are shy, quite*", "*... students feel comfortable in class, they trust themselves*", "*... they present many problems of accuracy when they speak*".

Affective comments reveal the moments in which the teacher verbalizes some feelings she has in relation to her students such as those: “... *I was worried about him even if he would haven't gotten more embarrassed with the situation*”, “... *I had the feeling that many times he was feeling miserable in this classroom*”, “... *I interrupt what they are going to say and they're shy. Sometimes I think they even get afraid*”.

Prior experience encompasses the moments of Chris' verbal recollection that highlight her past experience as a teacher or learner which thus play a role in her practice. These are instances that exemplify such situations: “... *In my other class students talk about many other things... the other day a students said: teacher a read something, I saw some things in the news that I like to tell everybody, can I tell the whole class? Well, I said ok, go ahead, and them they started taking and everything*”, “... *I think interacting is nice, I miss this with the professors ((referring to her professors at the graduation course she is presently taking at UFSC))*”.

Theoretical knowledge includes the moments in which the teacher verbalizes that theory impacts on her teaching/learning decisions, such as those: “... *I have been doing this ((correction)) for quite a while but I don't know where I got this idea from ... I don't know if it was from implicit correction so that they won't feel embarrassed and everything*”, “... *I know sometimes people (theorists) say that students will feel embarrassed if you correct them all the time, sometimes they say it is better because then the student notices, but I think that I embarrassed the student and he still doesn't notice and keeps on and so ... but it was M. ((referring to one of her PhD professors at UFSC)) that said that maybe it is a matter of noticing by themselves, I don't know how much*”.

Teacher's practice refers to comments about how this teacher herself, refers to input and output practice (i.e. scaffolding situations,

error correction techniques, instructions), techniques and procedures employed in the classroom. She verbalized the following: “... *I try to promote situations in which I can control ... they will use what I want them to use*”, “... *when I correct pronunciation I have everybody repeat, even people that did not make that mistake*”, “... *I repeat many times, many times that what they have to do is very simple. It has not to be sophisticated*”, “... *I praise for simple things. Oh God*”.

Reflection refers to the teacher’s comments on how she viewed or thought about classroom events and the process of viewing herself as a teacher. Those are revealing moments concerning this item: “... *I think all the effort that I put in trying to make things change, was trying very hard to make them speak, but I guess the way I’ve been trying with them, I don’t know, it is not the most effective*”, “... *just a reflection of mine ((about the issue of control)), I don’t know if sometimes they don’t speak because I control them very much or I don’t know if in a sense, I try to control to see if they can speak with me scaffolding all the time*”, “... *in my attempt to tell them that they are doing right and should go on, I interrupt what they are going to say and they are shy, sometimes I think that they even get afraid*”, “... *I felt like a dictator ((referring to the idea of control))*”.

Self critique, in turn, reveals moments in which the teacher detected problems or any shortcomings in relation to her practice, such as: “... *I think what I’ve been trying with them, I don’t know, it is not the most effective*”, “... *it is something ((referring to the actions she undertakes in classroom such as telling personal stories, asking questions)), it is something huge that I do, and it demands time and words and speaking. And the results that I get are so little, ... I scaffold too much. Whenever they pause, I already try to assist them*”.

Finally, **beliefs** encompass the moments in which the teacher verbalizes her beliefs concerning teaching/learning, such as: “... *I*

think that they won't be able to do it. It's sad. But sometimes I believe, they are going to think it's difficult", "... I really believe that whenever we have two ways of doing things ((referring more specifically to the issue of teaching grammar deductively or inductively)), and we do both it's better for the students. Even if they prefer a specific way. I think it's important to experience both".

Each of the categories, previously identified, will be now interpreted. The overall picture that has emerged reveals how they overlap and are intrinsically interrelated.

Her comments on knowledge of students and her affective comments revealed the extent to which she takes into consideration her students and how much she is worried in promoting an atmosphere to avoid students feeling uneasy in relation to their learning experience ("*... I was worried about him even if he won't have gotten more embarrassed with the situation...*"; "*...I want to praise them so fast, to make something as to tell them that they are doing well...*"). It also reveals that she is aware of individual differences, but even though, she wants to accommodate the learning situation in such a way so that all students can profit from it ("*...I was doing this ((referring to an episode in which a student brings up a personal doubt concerning a grammatical issue and the teacher stops the class and explains it to the whole group)) to praise him, but it was not relevant for the other students. But I think this way I would do this again, because the other students can handle better... I think it is much worse for him to be in his chair all the time, feeling miserable...*").

Her comments on prior experience such as the one in which she highlights the importance of interacting, reveal how interacting plays a role in her practice. Her choice for promoting moments of interaction is determined by the successful way that such a measure has on the other group she teaches. She has said: "*... I think this class, I think it's also an attempt to make them comfortable, to*

... speak about whatever you know. For example, in my other class, students talk about many other things that are not exactly from the book. The other day a student said: Teacher, I read something; I saw something in the news that I'd like to tell everybody. Can I tell the whole class? Well, I said: Go ahead. And they started talking and everything..."

Theoretical knowledge is also a powerful ingredient, corroborating the idea that the knowledge she has on SLA and Sociocultural theories, Methodology, and Psychology impact on her teaching. Most of the procedures she employs, such as corrections, scaffolding moments, and repetitions are put into action based on the theoretical knowledge she has on these subjects. What arises from this picture is a conflict between what she knows, what she does and the results this practice motivates. This is highlighted by her comments in self-critique and reflection categories. For instance, in relation to the way in which she repeats all the students answers she says: *"... I repeat many times, I think my attempt is to make everybody listen to what the other one says so that everybody shares all the sentences and everything..."* On the other hand, she relies on what she knows from psychology and states: *"... I repeat all their answers, but I don't know how much... if we take from psychology, if this way we give them the idea that they are not comprehensible, the way they talk..."*

Also concerning the issue of correction, this duality arises. She has verbalized the following: *"... When I correct pronunciation I have everybody repeat, even the people that did not make that mistake..."*. Then, she complements grounding herself on theory by saying: *"... I have been doing this ((correction)) for quite a while, but I don't know where I got this idea from..."*; *"... I know that sometimes people ((theorists)) say that students will feel embarrassed if you correct them all the time. Sometimes they say it is better*

because then the student notices. Sometimes I think I embarrassed the student and he still doesn't notice and ((laughs)) and keeps on, so I don't know. But it was M ((referring to one of her PhD professors at UFSC)) who said that maybe it is a matter of noticing by themselves, I don't know how much..."

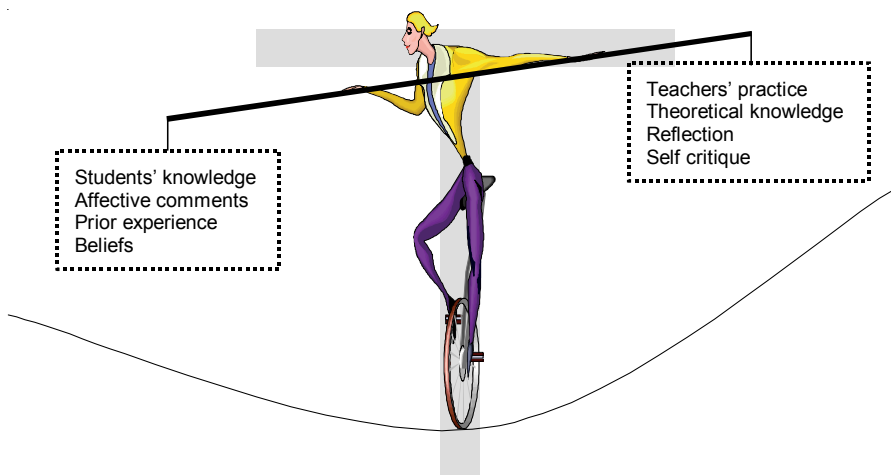
In relation to her beliefs, the data also reveal that they do play a role in determining her practice and on her views on what a successful learner should be. For instance, she presents grammar both inductively and deductively because she believes and also knows from theory that learners should experience both ways. She stated: "... *I really believe that whatever we have two ways of doing things ((referring to the issue of grammar teaching)) and we do both, it's better for the students, even if they prefer a specific way. I think it's important to experience both...*" Moreover, the learner who is viewed as successful is the one who is comfortable in learning in both approaches. She said: "... *V. is a successful learner. She tries to answer everything, from the guesses she makes in class... when I ask about styles she usually prefers both. She's never reluctant to any kind of exercise. She likes to find the rule for herself, as well as to look at it on the board...*" Once again, the need for looking at two different sides of the same issue, the need that both she and the students need for coping with two opposite situations arises.

The overall picture that has emerged from this brief interpretation is the one which mainly reveals a teacher who centers her teaching on the learner, and is fully compromised with the act of teaching and thus learning. It has also shown, that her decision making processes are influenced by her beliefs due to her experience as a teacher, as a student and specially by the theoretical knowledge she has on the issues of teaching and learning, leading her to make informed decisions in relation to her practice. Furthermore, this picture mainly reveals a teacher who is in search for an equilibrium, finding herself

trying to cope with all the variables included in the classroom environments and thus in the act of teaching.

There are many moments in which this duality arose, such as following: “... *I think I scaffold too much, but then I don't know if I leave them alone, if they are going to start talking...*”; “... *I repeat all the answers... but I don't know if we give them the idea that they were not comprehensible...*”; “... *A way to be a teacher and a person in the classroom...*” “... *then I say, it doesn't have to be that much, you just have to do this; In a way, I think it is positive because they don't have to get anxious on what they have to do; on the other way maybe, sometimes, I think we facilitate too much what they have to do...*” ((referring to the way in which she attempts to lower down tasks demands)). This duality has also popped up in a metaphor she has used to refer to the issue of “control” in teaching. This excerpt illustrates this view: “... *I don't know if sometimes they don't speak because I control them very much or I don't know if, in a sense, I try to control to see if they can speak with me scaffolding all the time... Maybe we are coming to the question of the chicken and the egg. I don't know. Maybe I think it is bit of both...*”. This conflict that is generated inside herself, which in the case was specially triggered by the fact that she was able to be an observer of herself, reveals also the uncertainty and the feeling of doubt about what she does and the things that she knows and believes.

All these instances led us then to attempt to find a metaphor (which was our last objective) that could illustrate this teacher. Katz (1996) suggested that metaphors could be used as lens to understand how each teacher employs tools of teaching in unique ways within each classroom. Within this perspective, our lens, with the help of Chris' lens, led our path to picture the image of the equilibrist.



According to the Webster New Collegiate Dictionary, the “equilibrist is the one who balances herself or himself in unnatural positions and hazardous movements”, and we would thus complete that s/he is the one who searches for equilibrium to be successful. The picture that we have chosen to depict Chris’ image as a teacher shows an equilibrist on a rope, sitting on a monocycle, holding a long pole. The rope represents the teaching/learning context, which is the unnatural context of the dictionary definition, and in this case becomes the pedagogical context of the EFL classroom environment (Gil, 2000). So, there is the equilibrist in this monocycle, picturing Chris’ search for establishing the equilibrium inside herself. Finally, there is the long pole, containing two ends, representing the categories that characterize her practice. Both ends, overlap and intermingle so that Chris can cope with her task as a teacher, which is: the goal to maximize her teaching, to be coherent with her beliefs and the theories that generate her informed decisions, to cope with all the variables inserted in the classroom, and thus, above all, to promote learners’ learning.

In addition, A big T was inserted at the back of the picture, representing the letter which stands for the word teacher and which, in turn, asks also for an equilibrium as well, The two bars, the vertical

and the horizontal, have to be aligned so that the letter can stand on its own. The metaphor that has arisen represents the dual aspect inserted in teaching. There are no ready-made recipes, there is no single truth if teachers are in search of an “appropriate pedagogy” (Kramsch, 1996). Each teacher brings his/her own universe to the classroom, each classroom is a unique setting and most of all, it has to be realized that each theoretical approach brings up its assumptions and they are relevant in the extent to which they all increase our understanding of the complex process involved in teaching and thus learning.

Chris, the equilibrist teacher, is a humanistic one, who is in a constant search to solve up the duality that exists within herself and that exists within teaching by its own nature. A humanistic approach to education highlights the following view: “Learning cannot be carried on in an emotion and value-free climate, ... and personal growth education cannot be carried on in a vacuum of information. The two should be one” (Moskowitz, 1978, p. 14).

This, once corroborates her views, when she says “... *I really believe whatever we have two ways of doing things, we do both, it's better for the students...*”, and we would also include, intruding ourselves on her thoughts, that doing ‘things’ both ways, is also a way of lowering down the conflict she has inside herself in her search to maximize her teaching.

5. Conclusion

Conducting this small piece of research has allowed us to realize that in the process of researching teaching, meanings are unfold and when it is done cooperatively, they are co-constructed. Moreover this process allows for subjectivity but at the same time, it has shown us that there are paths to be followed so that our research objectives can be reached.

This attempt to characterize Chris’ practice, through her eyes, resulted in a picture that has revealed a humanistic teacher, who has

her decision making processes impacted by her beliefs, her views on students and on theoretical knowledge. All this reveals her attempt to construct an appropriate pedagogy, leading her to search for an equilibrium, which sometimes leads to disequilibrium specially because there is concern for promoting learners' learning. The equilibrist metaphor is just, then, a concrete construct to unfold an abstraction.

This research is limited in the extent to which our data analysis and interpretation was based on only two of Chris' classes. It would then be desirable to have researched more classes to see if the preliminary results are corroborated. Moreover a more careful analysis on the categorization of Chris' practice should take place, leading to a more thoughtful characterization of the results here obtained. In addition, we have not reported to her the results of this study. It would be extremely relevant to see how she views the picture that we have attempted to unfold. This certainly should be further investigated.

However, this study seems to be relevant especially due to the process in which both the researchers and the teacher have undergone. Chris, herself, used a metaphor to illustrate the processes she underwent by observing her own classes as follows: "... *there's nothing like a transcript, because the transcript is like a stop picture of ourselves ((referring to it as a fixed picture, as a photograph)) so that we can analyze many things*". This particular reveals, in fact, how the classroom can still remain an abstraction for teachers, if they do not really have opportunities to visualize what they do. We are not trying to say that recollections are the only way in which reflection can be triggered; on the contrary, we believe that compromised teachers are in a constant process of reflecting towards their own practice, but still, it is a process to be triggered, it is a process to be constructed if real personal growth is to be achieved. Zeichner (2001, p. 17) states a political point of view in relation to developing teachers' reflective capabilities and

states the following: "...the tools used to develop the reflective capabilities of teachers – action research, journals, case studies, teaching portfolios and so on are viewed as ends in themselves rather than as means for the accomplishment of purposes that can be defended on educational and moral grounds". Undoubtedly, we corroborate his view. However in this study, a process of reflection took place deeply, especially because the process was co-constructed between the teacher and the researchers, with no purpose of attempting to evaluate this teacher's practice or to come to pre-package solutions to solve the uncertainties brought up by the teaching situation. Moreover, in this process, the teacher was able to detach herself from the teaching situation and to become 'her own observer'.

Above all, if changes are to come in the EFL field, and if SLA theories are to inform language pedagogy, there has to be constant efforts to understand what really happens within classroom environments, and in this relies the validity and importance of conducting classroom research. Furthermore, conducting research that focuses especially on the teacher, reveals the "tensions" (Johnson, 1996) that exist within the process of teaching, and the fact that teaching is a continuous process of (self) learning.

Acknowledgments

We are grateful to the coordinator of extracurricular course, professor Viviane Heberle and also to the participant of this research who kindly allowed us to observe her classes and thus enroll in a cooperative process of unfolding her pedagogical practice. We would also like to extend special thanks for our inter-rater, Marimar da Silva, for helping us and providing useful insights in our data analysis and interpretation. Any shortcomings or remaining errors are our sole responsibility. Last, but not least, we would like to thank our colleague Paulo Leôncio for having provided the visual for the equilibrist metaphor.

Notes

- 1 Since the research participant is a female, the pronouns she/he/herself will be used when talking directly about her. She will be also addressed as Chris.
- 2 According to Richards et al. (1999), this term refers to “different examiners or judges making subjective ratings of ability (e.g. of language proficiency) agree in their evaluation of that ability (Richards et al. 1999, p. 188).
- 3 We have followed a procedure similar to Gatbonton (1999). The labeling of the categories was also grounded on Gatbonton’s categorization.

References

- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. (1996). The best laid plans: teachers’ in-class decisions to depart from their lesson plans. In Bailey, K. & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*, pp. 15-40. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barcelos, A. M. (2000). Understanding teachers’ and students’ language learning beliefs inexperience: a Dewey an approach. *Unpublished PhD dissertation*, Tuscaloosa, Alabama.
- Ellis, Rod. (1997). *SLA and language pedagogy: an educational perspective*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. & Richards, J. (1996). *Teacher learning in language teaching*, pp. 197-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In Bailey, K. & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*, pp. 88-115. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gatbonton. E. (1999). Investigating experienced ESL teacher’s pedagogical knowledge. *The modern language journal*, 83, I, pp. 35-47.
- Gil. G. (1998). El marco imaginario de la clase de lengua extranjera. *Lenguas Modernas*, 6, pp. 139-150.
- Gimenez, T. N. (1994). Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.

- Unpublished PhD thesis. UK: Lancaster University.
- Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge. Cambridge 212. University Press.
- Johnson, K. (1996). The vision versus the reality: The tensions of TESOL practicum. In Freeman, D. & Richards, J. (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 5/3, 199-212.
- Katz, A. (1996). Teaching style: a way to understand instruction in language classroom. In Bailey, K. & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*, pp. 57-87. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malatér, L. S. O. (2001). *Exploring some source of an EFL teacher's teaching practices*. Unpublished article (December, 2001).
- Moskowitz, G. (1978). *Carrying and sharing in the foreign language class*. Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). Hidden voices: insider's perspectives on classroom interaction. In Bailey, K. & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*, pp. 41-56. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). Beyond Training. *Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *New Interchange: English for international communication*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Richards, J. C & Platt J. & Platt H. (1999). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Schon, A. D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Telles, J. A. (1997). Metaphors as coalescences of teachers' beliefs of language, their students and language teaching. *Revista do Instituto de Letras*, vol. 16 (1/2), pp. 86-115. Campinas: Puccamp.
- Watson-Gegeo, K. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL quarterly*, 22(4), pp. 575-592.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs*,

Decision-Making, and Classroom Practices. Cambridge: Cambridge University Press.

- Zeichner, K. M. (2001). Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. Revised version of addresses presented at the Sixteenth Meeting of Encontro Nacional de Professores de Lingua Inglesa, University of Londrina, Brazil (September, 2001).
- Vanlier, L. (1998). The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research. London: Longman.

Reflexões de professores sobre o conceito de interação na sala de aula de língua inglesa

Shirlene Bemfica de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

Desde o advento da abordagem comunicativa nos anos setenta (70), há uma tendência do ensino de línguas ter o foco na interação. Para promover a comunicação e a negociação de sentido, há uma preocupação do professor em fazer um trabalho diversificado de forma a aumentar as oportunidades de os alunos interagirem. Há, por exemplo, uma certa ênfase em trabalhos em pares e em grupos, o que não acontecia nas abordagens anteriores.

Nunan (1991, p.279) caracteriza as aulas interativas como aquelas que seguem os pressupostos da abordagem comunicativa. Nestas aulas há uma ênfase na aprendizagem através da veiculação da língua alvo, o uso de materiais autênticos dando aos alunos a oportunidade de focalizarem não só a língua, mas também o próprio processo de aprendizagem. Brown (1994, p.81) considera que as aulas dentro desta abordagem promovem uma aprendizagem mais eficaz, pois, além de os alunos receberem insumos autênticos em contextos reais, há muitas atividades em pares e em grupos, o que faz com que eles utilizem a língua para uma comunicação significativa e verdadeira. Nesta abordagem, segundo ele, a bagagem cultural dos alunos é um fator importante para a aprendizagem, e a interação deste fator com as atividades desenvolvidas em sala de aula podem promover mais aprendizagem.

Mas que conceitos de interação são formulados pelos professores que estão atuando no mercado? Os conceitos pessoais destes professores são equivalentes aos postulados pelas teorias de lingüística aplicada? Por que estes professores acreditam que a interação é um fator relevante para a aprendizagem de uma língua

estrangeira? O objetivo deste trabalho é verificar se os conceitos de interação subjacentes às práticas destes professores são coerentes aos conceitos teóricos postulados pela área de lingüística aplicada. Também serão discutidas as percepções destes professores acerca a relevância da interação para o ensino de línguas estrangeiras e os recursos que estes professores utilizam para promover interação em seu contexto de ensino.

Conceitos teóricos de interação

Há uma grande discussão acerca do conceito de interação por ele ser muito complexo e não ter sido definido de maneira clara. Pesquisadores da área de lingüística aplicada, entre eles, os sócio-interacionistas debatem sobre a melhor forma de definir o termo. A relevância da interação para o aprendizado de uma língua estrangeira é comprovada, mas como ela favorece a aprendizagem ainda gera controvérsias. Três linhas de discussão podem ser tomadas como base para definir interação, processamento de insumos, negociação de sentido e interação social. (Lamy & Goodfellow, 1999, p.44)

Conceito de interação baseado na modificação da linguagem através do insumo

De acordo com Wagner (1996, p.217), os estudos de modificação têm por objetivo descrever os procedimentos lingüísticos e interacionais, no qual, um falante nativo fornece elementos lingüísticos de seu discurso para o não falante nativo compreender o insumo. Segundo Krashen, a aquisição acontece quando o aprendiz compreende o insumo (i) que contém algumas formas além de seu atual nível de proficiência (i + 1). Ao compreender o insumo, a interlíngua do aluno necessariamente avança.

Considerando-se os princípios do modelo de aquisição de Krashen, o professor é o que tem o papel de transmissor do insumo compreensível para o aluno no contexto de ensino de uma língua estrangeira (LE), pois geralmente a interação se dá entre falantes

não nativos. Neste modelo, quanto mais insumos compreensíveis o aluno receber, mais ele aprenderá. Krashen é muito criticado, pois rejeita a importância da produção de segunda língua (L2) e (LE). Swain (1985) apud Foster (199, p.02) afirma que somente o insumo compreensível não é suficiente para a aquisição de uma L2, a não ser que o aprendiz tenha a oportunidade de produzir.

Conceito de interação baseado na construção do discurso através da negociação de sentido

Mackey (1998, p.339) discute a interação conversacional postulado por Hatch (1978) e Long (1983,1985), como um fator que pode ser facilitador da aquisição de uma segunda língua. Segundo eles, a aprendizagem acontece através das modificações lingüísticas e conversacionais, em que, há a incorporação de elementos do discurso do falante nativo ou não nativo pelo aprendiz que servem de insumo para ele aprenda. Neste modelo, a LE ou L2 são adquiridas através da interação dos alunos que têm a oportunidade de produzir e negociar sentido, ou seja, tanto o falante quanto o ouvinte, para se fazerem compreendidos, produzem um discurso modificado para compreender o significado da mensagem, prestando atenção não só na forma da L2, mas também desenvolvendo seu próprio sistema lingüístico (Chapelle, 1997, p.22) apud Lamy & Goodfellow (1999).

Os estudos que enfatizam a negociação de sentido alertam para a importância do ambiente lingüístico para a aquisição de uma LE. (Gallaway e Richards, 1994, p.225) Não só o comportamento lingüístico está envolvido, mas também os aspectos cognitivos, sociais e culturais são responsáveis em ajudar não só na aquisição, mas também no uso da língua em diversas culturas.

Durante uma aula de LE ou L2, existem vários padrões de interação conversacional entre o professor e os alunos. Estes padrões se diversificam entre *monólogos*, *diálogos* e *conversas*¹ dependendo do nível da relação simétrica entre professores e alunos.

Lamy & Goodfellow (1999, p.44) afirmam que para que estes padrões sejam benéficos à aprendizagem, deve haver uma mesclagem entre a estrutura monológica, dialógica e conversacional de forma a proporcionar a produção de insumo compreensível, o gerenciamento da interação e a negociação de sentido. Esta mesclagem é conceituada por estes autores como *Interação contingente* e ela pode ser benéfica à aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ela acontece quando há uma boa distribuição de turnos e papéis e a combinação da familiaridade dos tópicos estudados e a imprevisibilidade dos resultados.

Conceito de interação social

Segundo Van Lier (1996, p.184), o conceito de interação social tem fundamentação na visão sócio-interacionista de interação. Nesta perspectiva, a aprendizagem se dá através de ferramentas físicas e simbólicas que os seres humanos utilizam para mediar e regular as relações com os outros e com eles mesmos, com o objetivo de mudar a natureza destas relações (Lantolf, 2000, p.01).

Na aprendizagem de uma L2 ou LE, o diálogo colaborativo passa a ser um meio para construir o conhecimento, desenvolvendo a compreensão e a fluência na língua. O professor assume o papel de mediador no processo, podendo promover momentos em que os alunos trabalhem de forma mais interativa, construindo seu próprio conhecimento de forma colaborativa, testando hipóteses e solucionando problemas. Os alunos, por sua vez, assumem o papel de membros culturais aprendendo a usar a língua estrangeira para alcançar objetivos sociais e cognitivos no novo contexto cultural que se constrói. Os estudos desenvolvidos sob esta ótica verificam como a ordem social é constituída na interação. Por exemplo, a análise da conversação desenvolve estudos de análise da interação culturalmente contextualizada.

Contexto da coleta

Os dados foram coletados em dois grupos distintos: o Centro de Extensão de uma universidade federal (CENEX) e o projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) da mesma universidade. Para este trabalho, foram enviados por e-mail 40 questionários (em anexo) a serem respondidos por professores que atuam no CENEX. Destes questionários, 19 foram respondidos. Dentre os professores que participaram, 10 têm habilitação em inglês e 9 são professores em formação. No CENEX, os professores passam por um processo contínuo de capacitação, participando de oficinas e reuniões, assim como grupos de observação de aulas e elaboração de diários das mesmas.

No EDUCONLE, iniciado em 2002, participam professores de inglês e espanhol. Para este trabalho, foram coletados dados somente com os professores de inglês. Foram distribuídos 16 questionários e todos foram respondidos. Todos os participantes do projeto têm habilitação em inglês e lecionam em escolas públicas. Eles têm aulas de metodologia, de língua e têm momentos para a reflexão sobre a própria prática. Dos 35 participantes desta pesquisa, 16 trabalham somente em escola regular, 11 somente em curso livre e 8 nos dois contextos.

Análise dos dados

Foram feitas análises qualitativa e quantitativa dos dados. A análise das percepções que os professores têm sobre o conceito de interação pode revelar as teorias subjacentes às suas práticas, uma vez que eles tentam justificar porque a interação é relevante para a aprendizagem dos alunos. Os dados foram categorizados de acordo com as perspectivas do insumo compreensível, da negociação de sentido e da interação social. Os exemplos a seguir baseados na perspectiva de interação social foram subdivididos em três subgrupos; contato pessoal, relacionamento social e construção

do conhecimento. Em cada grupo de exemplos, será feita uma breve análise qualitativa dos mesmos e serão apresentadas tabelas resumindo, quantitativamente, os resultados.

Análise qualitativa

Insumo compreensível

Não foram encontrados nos dados nenhum exemplo que pudesse ser relacionado ao conceito de aquisição postulado por Krashen (1983) (ver tabela 1). A teoria discutida anteriormente não vê a interação como um meio para a aquisição de uma segunda língua. Podemos concluir com isto que todos os professores acreditam na importância da interação para o desenvolvimento da aprendizagem de uma L2.

Negociação de sentido

Foram encontrados 14 exemplos que se aproximam da definição de interação como negociação de sentido. Destes, 10 foram do CENEX e 4 foram do EDUCONLE. Todos estes professores apontam para a importância da interação para o ensino da língua estrangeira. Mas observa-se que este conceito é mais predominante no grupo de professores do CENEX, que desenvolve um processo de formação em serviço, ou seja, estes professores mesmo antes de se formar têm a oportunidade de refletir e discutir estes conceitos vinculados à prática docente. Neste grupo de exemplos temos clara a idéia de interação como uma ferramenta para a construção do conhecimento e de significados na comunicação.

“A interação é um fator de extrema importância para qualquer aprendizado, principalmente de línguas, pois através dela é possível construir significados, e posteriormente, a comunicação. Não é possível haver comunicação sem que o significado seja compartilhado e compreendido pelas partes.” (CENEX)

“Interaction is what enables communication. It is an exchange of utterances between the speaker and the listener with a view to constructing

meaning. It is essential in the construction of meaning, that is, through interaction, the learner can negotiate the meaning of an utterance he may not have understood, and have feedback on the outcome of his linguistic production.”(CENEX)

“Interação é o envolvimento dos alunos durante as aulas. É o modo como eles aprendem se envolvendo entre si e com o conteúdo. É através desta interação que eles conseguem aprender uma língua estrangeira: falando, escrevendo, ouvindo e se comunicando.”(EDUCONLE)

Interação social

Como mencionado anteriormente, os exemplos desta categoria de conceitos de interação foram subdivididos em três subcategorias para uma melhor compreensão do assunto: contato pessoal, relação social e construção do conhecimento. 21 professores conceitualizaram interação dentro da perspectiva de interação social, sendo 9 do CENEX e 12 do EDUCONLE. Dentro das subcategorias, ocorreram 5 exemplos de contato pessoal, 5 exemplos de construção do conhecimento e 11 exemplos de relação social. Observa-se que no grupo de professores do CENEX, a subcategoria mais evidenciada foi a de construção do conhecimento. No grupo EDUCONLE a maior evidência é na subcategoria da relação social.

Contato pessoal

Na subcategoria de contato pessoal, foram considerados os exemplos que consideram interação como um fator mais abrangente de integração social. A interação é o meio de aproximação entre as pessoas. É através contato pessoal e da conversa que se desenvolve a aprendizagem, não necessariamente na língua alvo.

“Interação é o contato do professor com os alunos ou dos alunos entre eles.”(CENEX)

“Interação é um processo que ocorre durante o contato de natureza visual, sonora e verbal entre os seres dentro de um determinado ambiente com um determinado objetivo. Ela é o que vai gerar a

comunicação e a integração entre o aluno e o professor e vai também mostrar a esse professor a evolução da aprendizagem do aluno através do método de ensino que ele está utilizando.” (CENEX)

Relacionamento Social

Nesta subcategoria foram considerados os exemplos que definem interação como bom relacionamento entre professores e alunos. Segundo estes professores, se os alunos têm um bom relacionamento com o professor e entre eles, a aprendizagem se torna mais eficaz.

“É o relacionamento entre professor e aluno, aluno e aluno durante o processo de aprendizagem de língua estrangeira.” (CENEX)

“É saber conviver e integrar-se na escola onde trabalha e com os alunos.” (EDUCONLE)

“É uma forma de relacionamento mais próximo entre pessoas do mesmo convívio.” (EDUCONLE)

“É uma forma de relacionamento mais próximo entre pessoas do nosso convívio. Quanto mais à vontade o aluno e o professor se sentirem, melhor será o rendimento da aula.” (EDUCONLE)

“Interação é comunicação/relação entre pessoas de um mesmo grupo.”(CENEX)

Construção do conhecimento

Ao conceituarem a interação como construção do conhecimento, os professores afirmam que é através da interação na língua estrangeira que alunos podem aprender a se comunicar, mesmo que não tenham uma boa competência lingüística. É por meio da interação que a construção desta competência vai se desenvolvendo.

“Através da interação, seja ela professor-aluno ou vice-versa, mas principalmente na interação aluno/aluno, ele tem a oportunidade de identificar o que ele dá conta de fazer, mas principalmente o que não dá. A partir deste momento, o próprio aluno buscará o conhecimento que se faz necessário no momento da interação.” (CENEX)

“É uma forma de ensinar em que meu aluno participe da aula, valorizando o seu conhecimento e dando oportunidades para que ele construa o seu aprendizado.”(EDUCONLE)

“O jogo de relações que são construídas no processo de ensino/aprendizagem, que podem ser entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/material didático, etc. Dentro de uma visão de língua como um capital social que é construído coletivamente, parece certo que a interação passe a ser um pressuposto do ensino-aprendizagem.” (CENEX)

Análise quantitativa

A tabela abaixo mostra o resumo de ocorrências de cada conceito. As análises feitas levaram em consideração que os contextos e o formato das aulas são diferentes. Observa-se que a maioria dos professores conceituam a interação sob a perspectiva de interação social. O que pode ser problemático é conceitualizar a interação apenas como uma relação afetiva, uma aproximação do professor com o seu grupo em detrimento do propósito mais contemporâneo da interação que é construir significado através das atividades interativas.

Tabela 1

Contexto	Modificação do insumo	Negociação de Sentido	Interação social		
			Contato pessoal Conversa	Relação Social	Construção do conhecimento
CENEX	—	10	2	3	4
EDUCONLE	—	4	3	8	1

Os professores concordam que a interação é de grande relevância para a aprendizagem de uma segunda língua. Vários são

os motivos apresentados por eles como benéficos à aprendizagem. A tabela 2 apresenta o número conjunto de ocorrências no CENEX e EDUCONLE da relevância da interação para a aprendizagem de uma LE. Podemos observar que o número de ocorrências é maior em relação aos fatores afetivos (7 ocorrências), o que é coerente com a conceitualização de interação como relação afetiva. O segundo aspecto mais mencionado é o fator comunicação real (4 ocorrências) que atende ao propósito de uma aula mais interativa. Também são apontados outros aspectos importantes para o desenvolvimento de uma aula mais interativa, tais como: construção do conhecimento, construção de significados e avaliação.

Tabela 2

Relevância	Nº de ocorrências
Aprender junto	3
Facilitar aprendizagem	3
Comunicação real	4
Construção do conhecimento	3
Aula dinâmica (movimentada)	2
Feedback do progresso do aluno	3
Construção de significado	3
Fixa tópicos gramaticais	2
Scaffolding	1
Fatores afetivos	7
Troca de experiências	2
Desenvolver autonomia	1

As tabelas (3 e 4) apresentam o tipo de atividades desenvolvidas pelos professores dos dois contextos CENEX e

EDUCONLE. Os quadros foram separados, pois os tipos de atividades são diferentes nos dois contextos.

As atividades mencionadas pelos professores do CENEX condizem com o tipo de atividade propícia à aprendizagem de forma mais interativa. Como mencionado por eles nos questionários, as aulas são dadas na língua alvo, o que facilita o desenvolvimento delas. Resta saber se a forma como são elaboradas e aplicadas em sala e se são apropriadas ao propósito de uma comunicação real e contextualizada. Não foram mencionados os tipos de jogos desenvolvidos, o que limita a análise. Estes jogos podem ou não envolver interação.

Tabela 3

Atividades CENEX	Nº de ocorrências
Pares e grupos	Todos
Dramatizações	2
Jogos	6
Role plays	3
Discussão/debate	7
Correção em pares	3
Free conversation	2
Information gap	1
Story telling	1
Questionários e pesquisas	2

As atividades apresentadas pelos professores do EDUCONLE são diferentes das apresentadas pelo grupo do CENEX. A maioria deles apresentam a proposta de se trabalhar em grupo e em pares com jogos e músicas. O fato do questionário ser muito limitado não fora constatado se os jogos desenvolvidos

em sala promovem interação ou mera repetição de modelos prontos. Resta também saber se as aulas são dadas na língua alvo, pois na maioria dos questionários do EDUCONLE, não fora mencionado o uso freqüente da língua alvo durante as aulas. O fato da aula ser dada na língua materna influencia diretamente o desempenho lingüístico dos alunos. Como o uso de questionários é limitado não se pode constatar, se a forma como as atividades são trabalhadas atendem realmente o propósito da comunicação. Outro aspecto negativo é o uso de tarefas como discussão de tópicos gramaticais, cruzadinhas, repetição e tradução não são tarefas que envolvem interação entre os alunos.

Tabela 4

Atividades EDUCONLE	Nº de ocorrências
Pares e grupos	8
Jogos	4
Role plays	2
Discussão de tópicos gramaticais	2
Correção em pares	1
Seminários e debates	1
Músicas	4
Repetição	1
Perguntas e respostas	2
Interpretação de textos	4
Tradução	1
Cruzadinhas	2

Resultados e conclusões

Após a análise dos dados coletados percebe-se que os professores apontaram a interação como um fator de grande relevância para a aprendizagem e uma LE. No discurso dos grupos analisados, observa-se que vários professores conceituam interação dentro do modelo de interação social. Porém, a maior parte deles discute o conceito somente no nível do contato pessoal, o que não é suficiente para promover o desenvolvimento da competência lingüística dos alunos segundo uma visão mais contemporânea de ensino e aprendizagem. Há um conflito entre o tipo de atividade proposta para o desenvolvimento de uma aula mais interativa e as proposta por alguns dos professores. Alguns tipos de atividades não são apropriadas ao desenvolvimento de uma aula mais interativa, tais como: tradição, cruzadinhas, etc..

Como Jorge e Oliveira (no prelo), ressaltam que o conceito de interação deve ser amplamente discutido em cursos de formação de professores e também como este conceito pode refletir na prática na sala de aula de LE.

Ressalta-se também que a aproximação da universidade com as escolas através de projetos como o EDUCONLE, é de grande importância para o desenvolvimento de práticas conjuntas para a melhoria do ensino de LE.

Referências bibliográficas

- BROWN, H. D. *Teaching by Principles. A Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ, 1994.
- FOSTER, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19 (1), 1-23.
- GALLAWAY, C. RICHARDS, B. J. *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press, 1994.
- HATCH, E. (1978). Acquisition of syntax in a second language. In: RICHARDS, J. (eds), *Understanding second and foreign language learning* (pp.34-70). Rowley, MA: Newbury House.

- JORGE, M. OLIVEIRA, S. B. Reflexões de alunos professores sobre a interação na sala de aula. *13º COLE: COM TODAS AS LETRAS COM TODOS OS NOMES*. (no prelo)
- KRASHEN, S. D. *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. London. Prentice Hall. 1983.
- LAMY, M. N. GOODFELLOW, R. “Reflective Conversation” In The Virtual Language Classroom. *Language Learning & Technology*. Vol.2, Nº. 2, January 1999, pp. 43-61.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford. Oxford University Press. 2000:01-26.
- LONG, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- LONG, M. H. (1985) Input and Second Language Acquisition Theory. In: GASS, S. M., MADDEN, C. G. (eds.): *Input and Second Language Acquisition*: 377-93. Rowley, MA. Newbury House.
- MACKEY, A. PHILIP, J. Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? In: *The Modern Language Journal*. V.82,n.3. Autumn, 1998.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996.
- WAGNER, J. (1996). Foreign language acquisition through interaction- A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26, 215-235.

Notas

Lamy & Goodfellow (1999, p.44) discutem os padrões conversacionais que ocorrem entre o professor e os aprendizes baseados em Van Lier (1996). A descrição destes padrões é motivada pela análise convencional das relações de poder existentes em sala de aula. Eles consideram *monológicas* as aulas em que o modo de transmissão é centralizado no professor que tem o domínio total dos turnos em explicações excessivas e palestras. *Dialógicas* são os momentos em que os turnos se alternam entre professor e alunos e vice-versa. Como padrão de *conversação*, os autores consideram os momentos em que há uma simetria comunicativa em termos de distribuição dos turnos e papéis (os turnos são distribuídos de forma mais uniforme). Esta simetria comunicativa, a combinação da

familiaridade do assunto e imprevisibilidade é chamada de interação contingente. Provavelmente há maior qualidade na aprendizagem, pois os turnos são distribuídos mais igualmente pelos participantes da conversa e a realidade educacional pode ser transformada.

Anexo

Questionário - conceitos de interação

- 1) O que é interação?
- 2) Por que a interação é um fator de relevância para o ensino de língua inglesa?
- 3) Que tipos de atividades você utiliza para promover mais interação em sua sala de aula?
- 4) Como você interage com seus alunos em classe?
- 5) Seus alunos se interagem uns com os outros sem a sua interferência? Como isto acontece?
- 6) Você trabalha em curso livre ou escola regular? Se trabalha em contextos diferenciados, os padrões de interação são diferentes? Qual a diferença se ela existe?
- 7) Se trabalha em contextos diferentes (escola regular e curso livre), em qual destes ambientes você fica mais a vontade para ensinar a língua? Por que?

4. ESTRATÉGIAS/STRATEGIES

The identification of speaking strategies used in speech production: non-instructed strategy use

Leonice Passarella

Universidade Federal de Santa Catarina

1. Review of literature

Over the past ten years, researchers have investigated the effects of LS instruction (LSI), seeking evidence to support the use of LSI in classrooms settings. In the same way, a great discussion involving the definition of strategy can be found in the LS literature. The first part of the present literature review approaches the definition of LS and instances of LS classification, and the second describes some of those studies on LSI.

1.1 Learning strategies defined

In reviewing the literature on LS, one can find different views as to the meaning of basic terms to describe the concept of *strategy* (Cohen, 1998, p. 3) and sticking to one of them or finding a consensus is something difficult. According to Lucena & Fortkamp (2001, p. 89), some of the most common terms are: *techniques*, *tactics*, *potentially conscious plans*, *cognitive abilities*, *language processing strategies*, and *problem solving procedures*. Cohen (1998, p. 9), in a discussion about the most prominent terms in the LS literature, includes the terms *strategies*, *substrategies*, *tactics*, and *move*. Determining which term better represents the action that the term itself implies is somewhat relative. Thus, as Cohen (1998, p. 10) proposes, a good option would be to refer to all of these terms simply as *strategies*, bearing in mind that there is a continuum

from the broadest (strategy) to the most specific. In the present study, the term strategy as opposed to techniques, tactics, and the like, and as suggested by Cohen, is adopted.

LS are defined by Oxford (1989) as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” (p. 8). She points out that appropriate LS are those which lead learners towards communicative competence, enabling, encouraging, and giving them the necessary tools to develop such competence within an L2. O’Malley and Chamot (1990) define LS as special thoughts or behaviors that learners use to “help them comprehend, learn, or retain new information” (p. 1). In the present study, I adopt the definition suggested by Cohen (1998, p. 4) who proposes a broad definition of strategies that embraces both second language learning strategies and second language use strategies as “steps or actions consciously selected by learners either to improve the learning” of an L2, the use of it, or both, being consciousness the essential element of a strategy.

Oxford (1989, p. 9) lists some features of LS, which are: 1) they contribute to the main goal of studying an L2; 2) they allow learners to become more self-directed in their learning; 3) they expand the role of teachers, since learners get more involved with their learning; 4) they are problem-oriented; 5) they are specific actions taken by the learner; 6) they involve many aspects of the learner, not just the cognitive¹; 7) they support learning both directly and indirectly; 8) they are not always observable; 9) they are conscious; 10) they can be taught; 11) they are flexible; and 12) they are influenced by a variety of factors, such as degree of awareness, stage of learning, task requirements, teacher expectations, age, sex, nationality and ethnicity, general learning style, personality traits, motivation level, and purpose for learning an L2.

While there exist several models for the classification of LS (Weinstein & Mayer, 1986; O’Malley & Chamot, 1990), Oxford

(1989) systematically arranges the actions taken by learners found within the literature into 2 broad categories, which are subdivided into subcategories (p. 16):

- 1) Direct strategies
 - 1.1) Memory Strategies
 - 1.2) Cognitive Strategies
 - 1.3) Compensation Strategies
- 2) Indirect Strategies
 - 2.1) Metacognitive Strategies
 - 2.2) Affective Strategies
 - 2.3) Social Strategies

Direct strategies are those which directly involve the L2, all of them requiring mental processing of the language. This mental processing, however, takes place in different ways and for different purposes in each of the subcategories (Memory, Cognitive, and Compensation strategies). Memory strategies, such as grouping or associating, have the highly specific function of helping students store and retrieve new information. Cognitive strategies, such as repeating or recombining, make learners capable of understanding and producing new language by many different means. Compensation strategies, such as guessing or using synonyms, allow learners to use the L2 even when there are large gaps in knowledge.

Indirect strategies are those that involve the management of learning, giving it a focus, organization, and guidance, and checking and correcting it. They coordinate the learning process (Metacognitive strategies), regulate learners' emotions (Affective strategies), and are involved in learners' interactions with others (Social strategies).

All the categories of LS, as seen by Oxford (1989), can be applied to the four language skills: listening, reading, speaking, and writing. In the present study, Oxford's classification of strategies for speaking were used to name the LS used by the students.

1.2 Studies on Strategy-Based Instruction (SBI)

There exists a range of studies that correlate strategy use with measures of language proficiency and language gains. For instance, a study carried out by Politzer and McGroarty (1985, in Varela 1997) attempts to investigate the linguistic gains of 37 graduate students in an intensive eight-week ESL course. Participants were given a self-report questionnaire made up of 51 “yes/no” questions in order to report strategy use. Reported strategy use was correlated with pretest and posttest scores of oral comprehension, grammar, and communicative competence. Results showed that gains in the oral comprehension test as well as in the grammatical knowledge had considerable positive associations with the strategies used, such as saying the correct form silently when one had made an error, asking the teacher for confirmation of grammatical correctness, using list of cards to study vocabulary words, and practicing words or constructions in class.

As most of the studies done in the past decades indicate that LS play a role in the language learners’ learning process, research seeking to measure the validity of implementing a strategy-based instruction (SBI) in the every day classroom activities has also been carried out. Such research has focused not only on the process as a whole, but also on the learning of separate skills/abilities, such as listening (Fujiwara, 1990; Rubin, 1996; in Cohen, Weaver, & Li, 1998), and speaking.

One of the studies on SBI with focus on speaking strategies was the one carried out by Dadour and Robins (1996, in Cohen, Weaver, & Li, 1998). The study was conducted with a sample of 122 first-year and fourth-year students of a university in Egypt. Participants were assigned to two groups: 1) the experimental group, which received the treatment (treatment consisted of 15 weekly three-hour sessions which provided the learners with instruction on using strategies – with focus on speaking - activities for practicing the new strategies and for discussing them); and 2) the control group.

Data analysis shows that the experimental group (1) outperformed the control group in speaking, and (2) used more strategies of all kinds than the control group. Findings indicate that a well-structured LS instruction course can have a positive effect on oral communication and on the use of strategies of all kinds.

Another study, carried out by Nunan (1996, in Cohen, Weaver, & Li, 1998), was conducted with 60 undergraduate students whose motivation to learn English was low². Participants were assigned to four groups: two experimental groups, which received key learning and study skill strategies incorporated into their language teaching program, and two control groups. Data analysis shows that, in the experimental group, (1) motivation improved over the duration of the semester, (2) knowledge of strategies was improved, (3) utility of strategies was perceived, and (4) strategy use was improved. Findings show that LS instruction had a significant effect on student motivation.

A third study was the one conducted by Dörnyei (1995, in Cohen, Weaver, & Li, 1998). Participants were Hungarian high-school students. They were assigned to a control and an experimental group. The experimental group received training on three communication strategies³. Results found that the experimental group (1) had an improvement in the quality of circumlocutions and in the frequency of fillers and circumlocution, and (2) had a positive attitude towards the training. Data analysis also showed that the effectiveness of the training was found to be unrelated to the learners' competence. The conclusion drawn was that training can be given even to those learners who are at the beginning levels, and also that LS instruction is relevant.

In light of the studies above, the present study, by investigating LS use by students who were never instructed in LS, attempted to contribute to clarifying the question of whether LS instruction is necessary to guarantee effective strategy use.

2. Research design

2.1 Sample

The sample consisted of 5 students enrolled in intermediate-level foreign language classes at Extra Curricular, at Universidade Federal de Santa Catarina. Participants showed to be highly motivated to participate in the research since the moment they were invited. They also showed interest in learning what the research was about. All of them were currently taking undergraduate courses at UFSC.

Table 1: Participants' data

Participant identification	Gender	Age	Undergraduate course
# 1	Male	21	Food Engineering
# 2	Male	21	Medicine
# 3	Male	18	Chemical Engineering
# 4	Male	19	Automatic control and industrial automation
# 5	Male	19	Automatic control and industrial automation

As the table describes, the students are all male, aged from 19 to 21, taking undergraduate courses. These traits place them in a similar context; that is, their academic courses require them to constantly read articles in English.

2.2 Instrumentation and data collection procedures

Sequence of pictures

Participants were contacted and invited to take part in the research. They were given a sequence of pictures out of which they should create a narrative/story. The sequence was taken from

the newspaper *The Metrowest Daily News* (Sunday, May 14, 2000 – Section J). Some of the words in the balloon speeches were left as to give the students some guidance when producing their narrative. They were given a period of seven days to prepare the oral presentation about the sequence. This period of time was given under the assumption that, having time to prepare the presentations, students would make more use of strategies and prepare themselves better for the activity. Besides serving the purposes of this study, the oral presentation served as the oral test in the students' regular English classes⁴.

Video-taping

Each participant was assigned a day to come and present the story⁵. The oral presentations were videotaped with or without the presence of the researcher in the room. This measure was taken to avoid students from feeling anxious about having one person besides the video camera to “listen” to what they were saying.

Checklists

Right before starting the presentation, participants were given the strategy checklist – part A – in order to check which strategies, if any, they had used to prepare the narrative/story and get set for the presentation. After the presentation, participants were given the strategy checklist – parts B and C –, were asked whether they had previously had explicit contact with LS, and finally were explained what the research aimed at. The strategy checklists (parts A and B) were devised according to the strategy classification proposed by Oxford (1989). They were divided in parts and applied before and after, not during the presentation, in order to avoid suggesting the use of strategies to the students⁶. The strategy checklist – part C – was comprised of two questions (1) to investigate what other strategies the participants used, as well as (2) to assess their understanding of the strategies listed in the checklists.

2.3 Data analysis procedures

The researcher assessed the checklists and the videotape in order to verify which speaking strategies learners who had not received any formal strategy instruction used, and to check the validity of the strategies used. In order to do so, the following research questions were pursued:

- ◆ What strategies were used by the participants before, during, and after the oral presentation?
- ◆ To what extent were these strategies used effectively?

Besides the data collected through the instruments of the research (video-taping and strategy checklists), information obtained through personal communication from the students⁷ was also considered. That was so, because after presenting, some participants explained, informally, that had they had conscious access to those strategies prior to the preparation of the presentation, they would have prepared themselves better for the activity.

2.4 Findings

In response to the first research question, regarding the strategies used, the results of the strategy checklists showed that participants made use of strategies during the moment they were preparing the presentation, before and after presenting it. Let us see each participant's strategy use separately.

Table 2: strategies reported by each participant in relation to the numbers of strategies available (SR = Strategies reported; C = correspondence)

Strategy group	Number of strategies Available	SR P1/ C P1	SR P2/ C P2	SR P3/ C P3	SR P4/ C P4	SR P5/ C P5
Memory	3	1/33	1/33	1/33	1/33	0/00
Cognitive	12	3/25	5/41	1/08	0/00	2/16
Compensation	9	2/22	3/33	2/22	4(3)/ .44(.33)*	3/33
Metacognitive	11	4/36	6/54	5/45	8/72	5/45
Affective	8	5/62	5/62	4/50	2/25	2/25
Social	3	2/66	0/00	0/00	0/00	1(0)/ .33(.00)*
Total	46	17/36	20/43	13/28	15(14)/ .32(.30)*	13(12)/ .28(.26)

*Two of the strategies were reported but not really used.

P1 reported the use of 17 strategies, from which (comparatively with the strategies available for use) the ones used were mostly affective and social ones (see table 2). Many strategies were frequently used, such as: *self-monitoring*, *translating*, *delaying speech production to retrieve information*. There was little use of compensation strategies. Besides those strategies, strategies for practicing the presentation were also used (see tables 3, 4, 5, and 6).

Comparatively to the others, P2 was the one to use a greater number of strategies. Regarding the use of strategies balanced to the strategies available, the ones mostly used were the metacognitive, affective, and cognitive strategies (see table 2). Although he checked the strategy *avoiding communication partially or totally*, it was not noticed through his oral presentation⁸, as all the ideas were clearly conveyed.

P3 used, in all, 13 different strategies out of the 46 strategies available (see table 2). However, none of the strategies categories had a significant number of use. The most used were the affective (4 out of 8), followed by the metacognitive ones (5 out of 11). Among the affective, *using progressive relaxation, deep breathing or meditation, using laughter, making positive statements, and rewarding yourself* were the strategies used (see tables 4, 5 and 6). The metacognitive strategies used were *overviewing and linking with already known material, organizing, planning for a language task, delaying speech production to retrieve information, and self-evaluating* (see tables 3, 5, and 6).

Cognitive and social strategies were absent from P4's strategy use (see table 2). The strategy group most used was the metacognitive, with the following strategies: 1) *overviewing and linking with already known material*; 2) *organizing*; 3) *planning for a language task*; 4) *setting goals and objectives*; 5) *delaying speech production to retrieve information*; 6) *self-monitoring*; 7) *paying attention*; and 8) *self-evaluating* (see tables 2, 3, 5, and 6). Compensation strategies were considerably used; all in all the use of 4 strategies was reported: 1) *selecting the topic*; 2) *getting help*; 3) *adjusting or approximating the message*; and 4) *using mime or gesture* (see tables 3 and 5).

Finally, P5 was the one to use fewer strategies (12 out of 46). He made no use of memory or social⁹ ones. The strategies mostly used were the metacognitive ones (see table 2), 5 out of 11: 1) *identifying the purpose of a language task*; 2) *setting goals and objectives*; 3) *delaying speech production to retrieve information*; 4) *self-monitoring*; 5) *self-evaluating* (see tables 3, 5, and 6).

Table 3: strategies reported by each participant prior to presentation (during the 7 days) (P = participant)

Strategies	P1	P2	P3	P4	P5
Placing new words into a context	✓			✓	
Practicing naturalistic	✓				
Selecting the topic	✓	✓	✓	✓	✓
Identifying the purpose of a language task	✓				✓
Discussing your feelings with someone else	✓				✓
Representing sounds in memory		✓			
Repeating		✓			
Formally practicing with sounds and writing systems		✓			
Recombining		✓			
Overviewing and linking with already known material		✓	✓	✓	
Organizing		✓	✓	✓	
Structured reviewing			✓		
Planning for a language task			✓	✓	
Getting help			✓	✓	✓
Setting goals and objectives				✓	✓
Repeating key words, in sequence of appearance in the presentation*			✓		
Sequencing and interweaving ideas*		✓			

* Reported strategies which were absent from the strategy checklists.

Table 4: strategies reported by each participant immediately before the presentation

Strategies	P1	P2	P3	P4	P5
Using progressive relaxation, deep breathing or meditation	✓	✓	✓	✓	✓
Making positive statements	✓	✓			
Listening to your body	✓	✓			
Using laughter		✓	✓	✓	
Read the presentation many times to commit it to memory*	✓				✓
Asking for help (the researcher's)*	✓				
Watching others oral production*	✓				

* Reported strategies which were absent from the strategy checklists.

Table 5: strategies reported by each participant during the presentation

Strategies	P1	P2	P3	P4	P5
Translating	✓	✓			✓
Adjusting or approximating the message	✓	✓		✓	
Delaying speech production to retrieve information	✓	✓	✓	✓	✓
Self-monitoring	✓	✓		✓	✓
Avoiding communication partially or totally		✓			
Paying attention		✓		✓	
Making positive statements		✓	✓		
Using mime or gesture				✓ ^{xviii}	
Asking for correction					✓ ^{xix}
Taking a look at the written text					✓

when forgetting part of
the presentation*

Pretending the story was being told ✓
to someone else than to a video camera*

* Reported strategies which were absent from the strategy checklists.

Table 6: strategies reported by each participant right after the presentation (P = participant)

Strategies	P1	P2	P3	P4	P5
Self-evaluating	✓	✓	✓	✓	✓
Rewarding yourself			✓		

2.5 Discussion

Participant 1

P1's affective strategies use had a positive effect in his oral presentation, contributing to his feeling less inhibited when facing the video camera, and to regulating his emotions. The use of the *translating* strategy was found to hinder P1's communication, since it was not used effectively, as the following excerpts illustrate:

... when they go to the dinner...
... he stays very nervous about it...

P1 translated the Portuguese “quando eles foram jantar” into English, when he meant “when they were about to start to eat”. In the same way, he translated “ele ficou muito nervoso com isso” as to mean “he got very angry with it”. The use of *delaying the speech in order to retrieve information* was effective regarding the fact that, by pausing, P1 accessed the information needed.

... and Pateta say: “It’s okay, I’ll go to there (filled pause)³ (filled pause) in a minute”. So, when Mickey turned off the phone, Pateta remembered...

... So Pateta (filled pause) eat very fast the food and he say to Minnie (filled pause) to Minnie that she he was on a diet (filled pause) and he would like to eat just the soup. So he (filled pause) eat the soup...

Note that, although the pauses helped P1 remember what was to be said next, they were useless to call his attention to subject-verb agreement such as in “so Pateta () eat very fast”, and to some other grammar problems. In addition to that, the speech was interrupted at improper spots, giving traits of disfluency⁴ to his production. The latter aspects suggest that the use of such a strategy disturbed more than it helped. Although compensation strategies were not fully used, *avoiding communication partially or totally* called the researcher’s attention in the following passages:

... So he (filled pause) eat the soup very fast and he go out for another date that he was in the Margarida’s house. He say (filled pause) (filled pause): “See you Mickey, I have to go because I have another date now. I hope that you don’t be bored about this I have to go and see (filled pause)” leave the house saying “bye-bye to everybody”. ...

And Pateta (filled pause) tried to explain what had happened. He say that “I was (filled pause) cleaning my house I have arrived just now”. And she just say: “It’s okay, let’s let’s dinner (unfilled pause) then”. So, they dinner and Pateta eat again very very fast and he gone out thanks for the great dinner that she had make for him and run go to the Donald’s house.

In the first passage, P1 started to say “I have to go and see” but gave up on using this structure to announce that Goofy (Pateta) left the house. This structure avoidance happens throughout P1’s production. In the second passage, P1 had planned to comment that Goofy asked only for the main course⁵, but he skipped that part. These instances of avoidance gave to the story a broken flux and lack of information to the complete understanding of the story as a whole. Consequently, they indicate that this strategy was not efficiently used in the presentation. In conclusion, results show that most strategies were not used effectively by P1.

Participant 2

P2's use of affective strategies seemed to have a positive effect on his oral presentation, contributing to his feeling less inhibited when facing the video camera, and regulating his emotions to a certain extent. The way cognitive strategies (see tables 3, 4, 5, and 6) were used enabled him to understand and produce new language in a clear way, and the metacognitive ones enabled him to coordinate his presentation well. *Self monitoring*, *avoiding communication partially or totally*, and *delaying the speech in order to retrieve information* are some examples of such strategies.

... he was already invited for dinner that night and, in fact, there was: (short filled pause) there were two (short filled pause) dinner invitations: one from Mickey and Minnie, and another one from Clarabella...

P2 successfully used the *self-monitoring* strategy. He had just said "there was" when he paused and realized that "there were" was the grammatically proper form for the utterance. This indicates that he used *self-monitoring* in an effective way, since it helped him communicate his message.

... and say *no* because he (short unfilled pause) he would (short filled pause) he *guessed* they would be upset.

In this passage, P2 wanted to say something using the structure "he would". However, he gave up using that structure, since it would be useless for what he meant to say: "he guessed they would be upset". His use of the *avoiding communication partially or totally* strategy regarding the use of structure was effective, since, by using it, he could convey the message more successfully.

... and he was in a pickle because he couldn't stay: he couldn't be in three places at the same time. So: (short filled pause) (long unfilled pause) couldn't be in three in three places at the same time. ...

... (filled pause) he ate very fast. (short filled pause) Clarabella don't didn't understand it. (short filled pause) After some minutes he: thanked Clarabella for the great dinner (short unfilled pause) and (short unfilled pause) left her home. ...

The extracts above give evidence that P2’s pauses were mostly short, sometimes filled with “hmm” and sometimes unfilled and very brief, and mostly done at spots in the sentence which are proper for that (i.e., the end of one sentence, the beginning of the other). Also, they seemed to help, since they allowed P2 to think about what to say next and to correct himself. Although he used a lot of pauses which indicated a mark of disfluency, these pauses contributed to the storytelling. In this sense, *delaying the speech in order to retrieve information* through the use of pauses was a strategy successfully used by P2.

... So, but (short filled pause) he wouldn’t like to: he wouldn’t like to: to call anything and say *no* because...

Another strategy used was *using repetition as to gain more time to think*. The passage above illustrates one of the times that P2 made use of repetition. Note that, even by repeating “wouldn’t like to” as to gain time, he used an improper word right after: “to call anything” instead of “to call anybody”. Considering this strategy use, it is suggested that the strategy mismatched the purposes it serves at certain moments. Overall, P2 used most strategies effectively.

Participant 3

Table 7: students’ grades according to their teacher’s assessment.

Strategies	P1	P2	P3	P4	P5
Intonation, rhythm and linking words	24	28.5	24	24	25.5
Pronunciation	24	29	30	27	24
Choice of words	24	29	28.5	28.5	30
Use of grammar	6	9	9	9	9
Grade	78	95.5	91.5	88.5	88.5

Although P3 made use of a reduced number of strategies, his teacher rated his final outcome 91.5. This corroborates the view that the number

of strategies used does not matter; what matters is how effectively they are used (Cohen, 1998). The use of affective strategies made him relax and feel considerably comfortable in being videotaped. This attitude contributed to his success in the oral presentation.

... Nobody in there (filled pause) nobody in there [laughs] (long unfilled pause) remember [saying to himself in a very low pitch] (short unfilled pause) *understood* the reason of that.

Two affective strategies were used in the passage above. Facing a difficulty to remember the following idea/word, P3 used laughter in order to lower his anxiety and frustration. In addition to that, he kept himself motivated by telling himself to remember the idea/word, which worked very well, since he retrieved the word “understood” and went on with the speech. Thus, affective strategies seemed to be effectively used and served the objectives of P3’s presentation well.

... and (short unfilled pause) he (short unfilled pause) after thinking for a while he decided to have soup in the first dinner (short unfilled pause) and (short unfilled pause) to have the main course in the second dinner and to have the dessert and coffee in the last one. ...

... Nobody in there (filled pause) nobody in there [laughs] (long unfilled pause) remember [saying to himself in a very low pitch] (short unfilled pause) *understood* the reason of that. ...

P3’s use of metacognitive strategies helped him to plan, organize and prepare his presentation, as well as to present it. The passages above illustrate the use of one of them: *delaying speech production to retrieve information* by making use of pauses. Most of the pauses were short and unfilled, which slowed down the speed of the speech, but did not interfere negatively in the flow of thinking. On the contrary, the pauses helped him retrieve the structures/chunks/ideas previously planned.

The way the presentation was done showed that the use of strategies such as *overviewing and linking with already known material*, and *organizing* was effective and contributed to P3’s presentation final outcome.

Participant 4

The absence of cognitive strategy use should suggest that P4 did not rely on repeating or recombining in order to enable him to understand and, thus, produce the target language in a flexible way, probably not being able to efficiently improvise if necessary.

... Frequently Goofy receive invitation for visit his friends and (filled pause) almost all the times he didn't refuse this invitation because he like to stay with (filled pause) his friends. And don't refuse invitation put Goofy in some difficult situation. For example, last week he was (filled pause) he received three invitations for dinner in three different places...

Although P4's use of metacognitive strategies was significant, the use of such strategies seemed not to bring a neat organization and flow of thinking or some coordination to his oral presentation. Strategies such as *overviewing and linking with already known material, organizing, planning for a language task, and setting goals and objectives* should be reflected on his production, but the strategies are not reflected in his oral presentation partially illustrated in the passage above. Should he have overviewed and linked already known material to the way he structured to present, he could have had clearer structures, with fewer grammatical problems such as "Goofy receive", "for visit", "this invitation" (which does not have a true referent). This mismatch between strategy use and the actual speech production may be due to the ineffective use of such strategies.

... and (filled pause) so he planned he decided to go (filled pause) to went in this three in this three places (filled pause) in the same night. And (filled pause) he started (filled pause) went to Mickey and Minnie's house and he sit down do dinner and: he just asked for the the soup that is served before (filled pause) the main dish. And he asked for they soup and (filled pause) ate the soup and after ate the soup he: he: (filled pause) he said (filled pause) (filled pause) he said he had to go and ran, ran to Clarabella's house. ...

... After after that (filled pause) (filled pause) Goofy (filled pause) (filled pause) went to: Horacio's house,...

Delaying speech production to retrieve information, self-monitoring, and paying attention were strategies reported and are illustrated by the pauses and repetitions in the passage above. When uttering “he decided to go (filled pause) to went in this three in this three places (filled pause) in the same night” the pauses were not helpful to leading P4 to use the proper form of the verb *go*. On the contrary, through self-monitoring, he turned what was an adequate form of the verb into an improper one (“to went”). The overuse of pauses broke the speech flow and hindered the effective communication of the message. Thus, it seems that the use of such strategies was not effective.

The compensation strategies use reported allowed P4 to prepare his presentation (*selecting the topic, and getting help*) rather than use the L2 even when there were large gaps in knowledge (*adjusting or approximating the message, and using mime or gesture*). Although *using mime or gesture* strategy was reported, through the analysis of the videotaped presentation, this strategy use was not really found⁶. The compensation strategies used seemed not to provide any significant gains to this kind of activity. Perhaps this picture would be different should P4 have made use of other compensation strategies such as *using a circumlocution or synonym*. This result corroborates the importance of LS instruction to the effective use of strategies.

Participant 5

During his presentation, P5 kept his notes at hand so that he could take a look and refresh his mind about what he had planned to say. This might account for the apparent nonuse of memory strategies, which have the highly specific function of helping students store and retrieve new information, and the little use of cognitive strategies (2 out of 12). As a result, P2 also made use of little compensation strategies (3 out of 9), for every time he forgot a word/lost the flux of thinking he would take a look at his notes.

... In the afternoon Pateta received a phone call inviting him to dinner in a friend's house. It was the third (unfilled pause) invitation to have a dinner at that night and as he never disappoints a friend (unfilled pause) he didn't refuse the: invitations. So he was in a pickle and decided to: (unfilled pause) [thinking] to eat three times, but a little bit in each one [pointing to the sequence of pictures]. When Pateta arrived Mickey's house he ask only for the soap [soup] because he was so hurried to finish dinner to go to another friend's house (unfilled pause) [looking at his notes]. As he ate the soap [soup] in ...

Although P5 had his notes at hand, he recurred to them only five times, and found the information the four times he looked for it in the notes. Note that, before using his notes, he used unfilled pauses to think and retrieve information. Compared to the other participants' frequency of pauses, P5 had a fewer number of pauses, what contributed to the flow of what was being said. In this sense, the metacognitive strategy *delaying speech production to retrieve information* was found to bring benefits to his oral production.

Albeit P5 made use of two cognitive strategies, they were not effective in helping him pronounce the words as proper as not to hinder communication. In the passage above, "as he ate the soap" clearly shows this aspect. Should P5 have used the strategies *formally practicing with sounds and writing systems* or *recognizing and using formulas*, so as to remember how to pronounce the word "soup" or other words properly, his message would have been conveyed more efficiently. These findings give support to the proposal that LS instruction is useful for the effective and successful use of strategies.

2.6 Limitations of the study

The study counted on a modest sample size of five participants, with which the analysis was conducted. The reason for such a reduced number lies on the fact that, from the 23 students invited, 18 were deprived from participating in the study for time constraints or personal reasons.

Regarding the research instrumentation and procedures, the text that students produced previously to the presentation should have been used as an instrument, which would serve to compare what they planned to say to what they actually uttered. This extra data would have enriched data analysis and the findings.

3. Conclusions

This research paper investigated the non-instructed use of language learning strategies (LS) for speaking, briefly reviewed the literature related to this issue, and focused on a study conducted at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). This study set out to examine the effects of LS use for learners in university-level foreign language's oral production.

Data analysis showed that most participants used strategies in a way that both benefited and hindered their oral communication. This was true mainly for participants 1 and 4. Although all the students themselves selected what structures to use and which message to convey (considering the sequence of pictures), the strategy *selecting the topic*, only participants 2, 3, and 5 showed an efficient strategy use. *Using progressive relaxation, deep breathing or meditation* was found to be used effectively by all the participants, as well as the other affective group strategies. The 5 participants used *delaying speech production to retrieve information*. Nevertheless, this strategy use was positive and effective only to participants 2, 3, and 5. After presenting, all the participants self-evaluated their own performance. When told about the purposes of the research, all of them said that they could have used different strategies to help in their presentation, should they have known of their existence previously to the preparation of the story.

All in all, results indicate that the non-instructed use of LS is possible and can sometimes be effective. At the same time, non-instructed use of LS can be ineffective since inadequate strategies may be chosen or adequate strategies may be applied improperly.

Thus, findings suggest that it is feasible and beneficial to implement learning strategy instruction (explicitly teaching when, why and how to use LS) in EFL content classrooms to prepare students for success in language tasks.

Notes

- 1 Since language learning is indisputably an emotional and interpersonal process, LS are not restricted to cognitive functions, but are expanded to affective, social and metacognitive ones.
- 2 The reason for that, as Cohen, Weaver, & Li (1998, p. 113) highlight, is that the students' focus was on Putonghua, which was to be the official language once the Territory went back to China.
- 3 The three communication strategies are: *topic avoidance* and *replacement*, *circumlocution*, and *using fillers* and *hesitation devices*.
- 4 It is important to highlight that participants were asked whether they would like to be graded in the presentation or not. All of them asked to.
- 5 Participants would present/tell the story with no audience. Sometimes, even the researcher was absent as required by the participants.
- 6 Cohen, Weaver, and Li (1998) in their study on strategy-based instruction, after analyzing the checklists answered by their *comparison group*, assert that, by accessing the strategies, the *comparison group* received suggestions for use of strategies. Although they point out that “power of suggestion” alone is not enough for promoting the effective use of strategies, they consider the possibility that this “suggestion” may have affected the results of the study. In order to avoid this possibility, the present study made no use of strategy checklists during the presentation moment, only before or right after it.
- 7 Falar sobre a contribuição dos alunos.
- 8 Of course, it is not always possible to notice when someone is avoiding using certain words or structures. However, sometimes it is performed by students. An example of that is when someone is using a structure like “should you need any help” and gives up because s/he does not know what structure should come next. Then, this person can avoid communication just by not continuing what s/he was saying.

- 9 Although P5 reported that he had used the strategy of *asking for help* during the presentation, it was not possible, since he was alone in the classroom with the camera. So, this strategy was not considered in the discussion.
- 10 According to data videotaped, P4 made no use of gestures or mime to convey his message.
- 11 Although P5 checked this option in the strategy checklist part B, it was not possible to be true, since the participant was alone with the camera, in eh room, during the presentation.
- 12 The pauses were filled with “é”, a Portuguese language pause filler.
- 13 Disfluency markers are those which reduce the fluency, such as: repetitions, self-corrections, and filled pauses (Lennon, 1990).
- 14 Previously to the videotaping, P1 performed the oral presentation to the researcher as a way to practice.
- 15 The reason for that might be that he was so involved in the presentation itself that he did not realize he was not making use of gestures, which he probably usually does.

References

- COHEN, A.D. (1998). *Strategies in Learning and using a second language* (pp 3-23). New York: Longman.
- COHEN, A., WEAVER, S. F., & Li, T. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. In A. Cohen *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- LENNON, p. (1990). Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- LUCENA, M. I. P. & FORTKAMP, M. B. M. EFL Learning Strategies: Teaching beginners. In Mailce Borges Mota Fortkamp and Rosely Perez Xavier (Eds.), *EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice* (pp. 87-98). Florianópolis: Editora Insular.
- O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1989). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: HarperCollins Publishers.
- The Metrowest Daily News* newspaper. Sunday, May 14, 2000 – Section J.

- VARELA, E. E. (1997). Speaking solo: using learning strategy instruction to improve English language learners' oral presentation skills in content-based ESL. Ann Arbor: UMI.
- WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira(le): como orientar o aluno para sua aplicação

Maria Clara Carelli Magalhães Barata¹
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

Este artigo é um relato de um projeto aplicado em um curso de língua inglesa para aprendizes de nível básico de uma escola de idiomas em uma cidade do interior mineiro. O projeto visou, especialmente, desenvolver a autonomia desses aprendizes na aquisição e/ou aprendizagem de inglês. É importante salientar que um dos fatores essenciais no desenvolvimento desta autonomia foi traçar objetivos que levassem o aluno a cumprir metas que viessem possibilitar e facilitar a aquisição desta língua estrangeira.

O projeto

O projeto visou objetivos como: a) conscientizar o aluno do curso básico do estilo de aprendizagem ao qual pertence e orientá-lo quanto à necessidade de conhecer suas características como aprendiz; b) avaliar as diferenças de estilos dos aprendizes e analisar as estratégias utilizadas por eles; c) apresentar ao aluno a possibilidade de utilização de outras estratégias além daquelas já utilizadas por ele; d) conscientizar o aluno do processo que compreende a aprendizagem de uma língua estrangeira; e) sensibilizar o aluno da necessidade de conhecer e utilizar estratégias de aprendizagem para desenvolver a auto-aprendizagem; f) acompanhar o aprendiz durante o curso, orientando-o na aplicação de estratégias; g) levar ao conhecimento do aluno a necessidade da utilização das estratégias afetivas para diminuir a ansiedade e ampliar a auto-confiança como aprendiz.

Descrição do público alvo

Este projeto foi aplicado em uma turma de Básico I em um curso livre de inglês como língua estrangeira, portanto para alunos iniciantes ou falso iniciantes (*false beginners*) que possuem o seguinte perfil: um total de dez alunos que correspondem à 100% sendo que 30% deles tinham idade inferior a quinze anos, 10% menos de vinte anos, 30% entre 20 a 30 anos, e os últimos 30% mais de 30 anos. Como podemos notar a faixa etária era bem heterogênea, portanto foi necessário que o curso atendesse essas diferenças. Através de uma primeira sondagem, foi investigado quantas vezes esses alunos já tentaram iniciar um curso de inglês anteriormente, e apenas 30% dos participantes estavam começando a fazer um curso pela primeira vez.

Os motivos que levaram estes alunos a estudar inglês foram diversos, embora a maioria tenha mencionado o gosto pela língua inglesa e a necessidade de se saber inglês hoje, por razões profissionais e também para serem capazes de se comunicar quando viajarem. A variável motivação, neste contexto, se dividiu entre motivação integrativa, o gosto pela língua inglesa e a motivação instrumental, referente a razões mais funcionais de se aprender uma língua como conseguir um emprego melhor, uma promoção ou passar em um exame.

Depois de ter colhido estas informações passamos a indagar se esses alunos conheciam os termos estilos e estratégias de aprendizagem. Foi surpreendente que 70% dos alunos responderam que sim, mas quando a pergunta seguinte abordou o que eles entendiam por estes termos, as respostas não foram muito de acordo com o que realmente significam. Por estilo, três alunos (42% dos que responderam sim) citaram como sendo a forma de aprendizagem, ou a maneira que cada um entende um assunto. O restante deste grupo de alunos, deu outro tipo de resposta. Por estratégias, 40% do grupo dos dez alunos deram as seguintes respostas: “Que é como estudar usando livros, rádio, T.V. ...”; “a maneira que vai aprender

como em livros, vídeos, T.V.”; “entendo um modo mais fácil de aprender”; “usar objetos, vídeos, brincadeiras, sem traduzir”. Pudemos concluir, que este grupo de alunos, mesmo intuitivamente, definiu estratégias de aprendizagem um pouco dentro de uma de suas definições pois, segundo Oxford (1990:1), “ são ações exercidas pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem”. Os demais alunos não associaram o termo com aprendizagem e outros não quiseram dar a sua opinião.

Na parte final dessa primeira aula foi dada uma folha que apresentava três modalidades de estilos de aprendizagens, os visuais, os auditivos e os táteis, e pelo levantamento que pudemos realizar, 90% dos participantes eram aprendizes visuais sendo que 70%, além de visuais eram também táteis. Apenas um aluno (10%), de acordo com o questionário, obteve o mesmo número de pontos nas três modalidades. Um outro foi considerado um aprendiz apenas visual e ainda, um dos participantes foi classificado como visual e auditivo.

A partir dessa sondagem, pudemos planejar um curso que as atividades contemplassem leitura de textos, análise de gravuras e mapas, tarefas que solicitavam à esses alunos tomar notas, criar listas, reescrever informações etc. É importante destacar que o fato do número de alunos com estilo auditivo ser reduzido não significou que atividades de “listening” não fossem trabalhadas, mas foram exploradas de forma que atendessem as necessidades dos tipos de aprendizagens que faziam parte do grupo.

Justificativa teórica

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é considerado um tema muito complexo e tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores no mundo inteiro que procuram alcançar um objetivo comum: tornar o aluno (aprendiz) capaz de se comunicar apropriadamente na língua estrangeira que esteja aprendendo. Essa razão nos leva a considerar que é relevante um estudo sobre estilos

de aprendizagem e estratégias de aprendizagem que focalizem o aprendiz como o principal agente ativo no processo de aquisição.

O estilo (Brown, 1994) é a maneira com a qual o aprendiz aborda alguma informação nova, pode ser a retenção de algum material, a resolução de alguma tarefa que será solucionada a partir de um modelo comportamental exclusivo de cada pessoa. Este modelo ou forma de aprender é chamado de estilo de aprendizagem e o objetivo ao observá-lo é poder conscientizar o aprendiz e orientá-lo quanto ao tipo de comportamento viável em cada situação de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem são determinados por fatores educacionais, culturais e de personalidade, por isso, diversos autores categorizaram estes estilos em diferentes maneiras.

Um deles é a divisão dos estilos em: visual, tátil e cinestésico e ainda, auditivo (Brown, 1994). Os aprendizes visuais geralmente preferem ler e ver as palavras que estão aprendendo, gostam também de aprender olhando gravuras e/ou quadros. Os aprendizes considerados táteis aprendem manuseando objetos e tocando com as mãos os trabalhos, os cinestésicos gostam de movimento durante as atividades e normalmente precisam de intervalos entre uma tarefa e outra. Os aprendizes auditivos preferem aprender escutando, geralmente gostam de tarefas de conversação e de se interagir com os outros além de não precisarem ver as palavras escritas para serem memorizadas. Os estilos ainda podem ser divididos de acordo com os aspectos cognitivos dos aprendizes e são: aprendizes independentes do contexto, também chamados de aprendizes analíticos que gostam de se concentrar nos detalhes sobre a língua como regras de gramática, e analisar separadamente as estruturas e construção de palavras e frases. Os outros são chamados de dependentes do contexto, que são aprendizes mais globais pois analisam a língua de uma forma holística, interessados na idéia da língua como um todo sem se preocuparem com regras gramaticais (Brown, 1994: 105). Os estilos são, também, divididos por tipos de personalidade e se dividem em reflexivos e impulsivos

(Brown, op.cit.). Os primeiros são aprendizes que pensam sobre a língua e desejam se comunicar apropriadamente, desta forma, estes pensam e formulam suas frases cuidadosamente antes de produzi-las, não cometendo assim muitos erros. Os segundos se arriscam mais e não se preocupam com a ocorrência de erros pois estão mais interessados em se comunicar fluentemente do que formar sentenças e frases absolutamente corretas.

Quanto às estratégias de aprendizagem, segundo Cohen (1998), podemos afirmar que estas são comportamentos e pensamentos conscientes, usados pelos aprendizes com o explícito objetivo de melhorar o conhecimento e entendimento da língua-alvo. Oxford (1990) argumenta ainda, que as estratégias são “ferramentas” que ativam o desenvolvimento autônomo do aprendiz em relação à língua estrangeira ampliando a competência comunicativa. O uso das estratégias de forma apropriada resulta no aprimoramento da proficiência lingüística e ainda no crescimento da auto-confiança, fatores fundamentais para manter a motivação de se aprender uma língua. A autora apresenta as estratégias divididas em dois grupos: as diretas que envolvem a língua-alvo propriamente dita e as indiretas que atuam em outros setores que não são provenientes do conhecimento da língua. É importante relatar quais as estratégias que fazem parte de cada grupo para podermos entender o tipo de trabalho que desenvolvido neste projeto.

O grupo das estratégias diretas é dividido em estratégias de memória, estratégias cognitivas e de compensação. As de memória, englobam criação de imagens para retenção de informações, a associação auditiva à imagens, revisão e emprego do material aprendido. As cognitivas englobam, a prática, a capacidade de receber e responder mensagens na língua-alvo, análise e racionalização, criação na produção lingüística e estratégias de recebimento de insumo na língua em estudo. As estratégias de compensação são aquelas utilizadas pelo aprendiz para cobrir certas deficiências no conhecimento da língua e são concretizadas através

de adivinhações e/ou busca de informações quando este se sente limitado para se comunicar oralmente ou pela escrita.

O grupo das estratégias indiretas é dividido em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. As primeiras, se utilizadas, permitem que o aprendiz analise, controle e avalie a evolução de seu aprendizado, as segundas lidam com aspectos emocionais vivenciados pelos aprendizes e englobam fatores como motivação e ansiedade. As últimas dizem respeito à interação conquistada pelo aprendiz com seus colegas e professores, cooperação e facilidade de conviver com outras pessoas falantes do idioma a ser aprendido.

Após esta apresentação dos grupos de estratégias, passamos a enfatizar a necessidade de se criar um curso baseado na exploração das mesmas, pois de acordo com Cohen (1998), é viável e pode ser adaptado a qualquer método de ensino, caso o professor se sinta preparado e capaz de inserir em seu conteúdo programático, o ensino e a prática das estratégias. Como proposta concreta, neste trabalho, achamos relevante associarmos este ensino explícito das estratégias com a definição dos objetivos de um treinamento específico das mesmas. Segundo Cohen (1998), o objetivo de um treinamento em uso de estratégias está diretamente ligado a ensinar os alunos como, quando, e porque elas podem ser usadas para facilitar os esforços de aprendizagem e uso da língua estrangeira.

Esta noção de ensino explícito das estratégias é fundamental porque permite que os aprendizes tomem consciência da utilização das mesmas, Cohen (1998:69) afirma que

“Pelo ensino explícito os alunos aprendem como desenvolver seus sistemas de estratégias individuais, o treinamento de estratégias é destinado para ajudar os alunos a explorarem as maneiras que possibilitem aprender a língua-alvo mais efetivamente, assim como encorajá-los a se auto-avaliarem e auto-orientarem durante o processo de aprendizagem.”

A citação acima engloba o segundo objetivo apresentado pelo autor que visa promover a autonomia do aprendiz, permitindo que

este aluno escolha suas próprias estratégias espontaneamente, sem a interferência contínua de seu professor. Além disso, o treinamento ajuda na consideração de fatores que afetem o processo de aprendizagem auxiliando na descoberta das estratégias que mais se enquadrem no momento apropriado. E ainda, o aluno se sente com o poder de controlar seu próprio aprendizado.

Os fatores afetivos e sociais também são contemplados e abordam, entre outras, a variável motivação que tem sido uma questão de difícil definição uma vez que o próprio conceito lida, muitas vezes, com aspectos não observáveis. A respeito disso, é relevante destacar o trabalho de Gardner e Lambert (1985 apud Ehrman 1996) porque este foi um dos primeiros a identificar e conceituar esta variável como parte do processo da aprendizagem de línguas.

A motivação é contemplada, por esses autores, como sendo uma orientação do aprendiz de língua que traça seus objetivos em aprender a língua-alvo e divide este aspecto em dois tipos: a motivação integrativa e a instrumental. A primeira se refere às razões mais ligadas ao gosto e vontade, admiração em relação ao grupo que fala a língua estrangeira, seus costumes e cultura, e a segunda, está ligada à razões mais funcionais como aprender uma língua estrangeira para arrumar um bom emprego, fazer um exame ou prova que exija o conhecimento de uma outra língua, fazer um curso de pós-graduação, e outros motivos dessa natureza.

Além desses conceitos, há autores que dividem a motivação em extrínseca e intrínseca. Ehrman (1996) define a motivação extrínseca como representante de um desejo de algum benefício externo, como fazer parte de uma sociedade estrangeira, receber promoção em um emprego, melhora pessoal ou passar em um teste. A motivação intrínseca diz respeito a fatores internos que levam o aprendiz a estudar uma língua estrangeira para satisfazer suas próprias razões e anseios internos e pessoais. Ehrman, acrescenta que uma não exclui a outra necessariamente, e ambas provocam no

aprendiz a vontade de procurar oportunidades para satisfazer suas aspirações e aprofundar seus conhecimentos, sendo que, a partir do momento que este aprendiz não se sentir motivado, o sucesso na aprendizagem de uma língua se torna ameaçado.

Além da motivação, na área afetiva, destacamos outras variáveis que influem nas dificuldades, as vezes, apresentadas pelo aprendiz, impossibilitando-o de alcançar um aprendizado efetivo. A auto-eficácia é um fator que estabelece o grau que o aluno possui de capacidade em lidar com os desafios da aprendizagem e o desenvolvimento positivo deste aspecto, tem uma grande relação com a motivação. Dificuldades na aprendizagem constitui um grande problema na auto-estima dos alunos provocando a ansiedade que é outro fator pertinente ao processo. A ansiedade é a resposta do aprendiz a algum tipo de ameaça que este percebe, em relação à sua segurança e habilidade de solucionar seus problemas de caráter emocional.

Concluindo este breve apanhado sobre o domínio afetivo que é parte integrante do sucesso na aprendizagem de uma nova língua, passamos a traçar a descrição do desenvolvimento do projeto baseado na exploração dos estilos e estratégias de aprendizagem.

Descrição do desenvolvimento do projeto

Este projeto como já foi mencionado, visou desenvolver a autonomia do aprendiz ao estudar o inglês como língua estrangeira. O público-alvo, como já foi apresentado, foram alunos iniciantes que freqüentavam um curso livre de língua inglesa. A escolha destes sujeitos foi determinada pela necessidade de se iniciar desde o curso básico a exploração e a conscientização do uso de estratégias de aprendizagem para que esta ocorra com sucesso. Como primeiro passo, foi aplicado um questionário para detectar os estilos de aprendizagem dos alunos, posteriormente, novos questionários foram aplicados de acordo com a necessidade do aprofundamento sobre o estilo desses aprendizes. Esses questionários foram

elaborados pela professora e pesquisadora juntas, e foram baseados em sites especializados da área na internet. Em seguida foram apresentados a todos os alunos os objetivos gerais deste projeto.

A análise desses questionários e dos objetivos foi feita em grupos e os alunos puderam exteriorizar suas preferências quanto à natureza das atividades que foram desenvolvidas e trabalhadas durante o curso, além de acrescentarem ou retirarem algum objetivo que não estivesse de acordo com as necessidades desses aprendizes.

Em seguida, achamos conveniente trabalharmos a conscientização sobre as estratégias de aprendizagem e para que isso ocorra, será aplicado um inventário SILL (*Strategic Inventory for Language Learning*) criado por Rebecca Oxford e traduzido pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva da UFMG em que recolhemos informações sobre como os alunos aprendem uma língua estrangeira. Após a aplicação do mesmo, discussões sobre os tipos de estratégias e o objetivo da utilização das mesmas foram incluídos no decorrer das aulas.

Uma amostra das atividades estão incluídas no anexo deste artigo e quando iniciamos o trabalho com elas, utilizamos uma abordagem que valorizou, primeiramente, as estratégias que o aluno utilizou para resolver a tarefa e em seguida, foi apresentado um grupo de sugestões para demonstrar outras estratégias que poderiam ser úteis na resolução das mesmas (Oxford et al. 1990). Os alunos tentavam outras estratégias, escolhiam a que melhor se encaixava com o seu estilo e tentaram, a partir desse conhecimento, melhorar a aprendizagem da língua estrangeira em estudo. Um “treinamento” em estratégias foi proposto durante a aplicação das atividades que estavam incluídas no planejamento do professor, independente do livro didático e/ou material adotado.

Os objetivos eram revistos temporariamente e incluíam uma avaliação do professor e dos alunos sobre os mesmos. Cada atividade vinha com a estratégia que era utilizada e explorada, e ao

final de cada atividade, o professor e os alunos comentavam os procedimentos utilizados para a resolução da mesma. A organização das atividades do curso seguiram a seguinte ordem lógica para a turma de acordo com o surgimento da necessidade de utilizar estratégias específicas como para reter vocabulário, leitura, produção de textos, entre outras. A amostra dessas atividades se encontra nos anexos:

Atividade 1: Atividade englobou as estratégias de memória com o objetivo de ampliar o vocabulário do aluno. Pôde incluir estratégias metacognitivas quando o aluno precisasse fazer um controle da retenção de vocabulário adequadamente utilizado e significativo, e estratégias sociais se procurasse outras pessoas para ajudá-lo a checar pronúncia, estrutura da construção da frase, etc.

Atividade 2: Esta atividade foi recomendada para alunos iniciantes para que aprendam a ler na língua estrangeira. As estratégias exploradas foram as cognitivas que englobam a compreensão geral de um texto e há uma mistura de códigos para realizar a tarefa, uma vez que o aluno ainda não se sente seguro em usar a língua estrangeira apenas. Há uma exploração de algumas estratégias de memória (listas de palavras), estratégias afetivas e sociais, pois é uma atividade bastante interativa. Se o professor orientá-la de maneira adequada, os alunos se sentirão mais seguros quando se depararem com textos escritos em inglês. Estratégias de leitura como “skimming” e “scanning” foram introduzidas nesta aula.

Atividade 3: Segue a atividade de leitura anterior, mas a língua-alvo foi utilizada durante toda a tarefa. O aluno pôde tentar ler o texto sozinho ou com a ajuda do professor. A língua materna foi utilizada apenas para dar algumas instruções. Englobou estratégias cognitivas e foi baseada em leitura, mas pode ser desenvolvida também através de um exercício de “listening”. O trabalho com os

detalhes do texto incluíram estratégias metacognitivas como identificar o objetivo da tarefa, planejar o desenvolvimento da mesma, além de ter dado condições ao aluno de se auto-avaliar através do preenchimento do quadro que foi preenchido durante a atividade.

Atividade 4: Explorar a habilidade oral do aluno e orientá-lo para pensar na língua estrangeira foram as formas utilizadas para ativar o conhecimento e levá-lo a “combinar a língua” e produzir frases e sentenças significativas. Através de leituras prévias (‘short stories’, por exemplo) o aluno pôde recontar histórias, adivinhar através de perguntas e respostas que história estava sendo recontada pelo professor ou colegas. As estratégias cognitivas foram exploradas nesta atividade, além das sociais (interagindo com os outros, fazendo perguntas) e afetivas (diminuindo a ansiedade, arriscando-se no uso da língua-alvo).

Atividade 5: Englobou estratégias cognitivas como receber e enviar mensagens e tentou desenvolver a capacidade do aluno em produzir textos escritos significativos.

Atividades 6 e 7: Foram atividades que incluíram outros pontos gramaticais. Além de praticar as estratégias cognitivas por repetição, uso de “fórmulas e estruturas” (Oxford 1990:45) também englobaram estratégias sociais pois era preciso que o grupo estivesse interagido. Ainda, no meio dessas atividades pudemos apresentar folhas que explicavam o processo de aprendizagem (como ocorre) e folhas que apresentavam sugestões sobre a conscientização das estratégias de aprendizagem e como ajudar os alunos a treinar o idioma(Smith, 1997).

NOTA

1 Professora Assistente da UFU e doutoranda da UFMG.

Referências bibliográficas

- BAGHIN, D.C.M. (1993). A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- BROWN, H.D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- CLAIRE, E. (1988). ESL Teacher's Activities Kit. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- COHEN, A. D. (1998). Strategies in learning and using a second language. London and New York: Longman.
- DICKINSON, L. (1992). Learner training for language learning. Dublin: Authentic Language Learning Resources.
- EHRMAN, M.E. (1996). Understanding Second Language Learning Difficulties. London: Sage.
- KNEPLER, M. (1990). Grammar with a Purpose: A Contextualized Approach. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- MARSLAND, B. (1998). Lessons from Nothing. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R.L. (1990). Language Learning Strategies. New York: Newbury.
- SANTOS, J.B.C. (1995). Atividades de aprendizagem do projeto espaço-interação: Acompanhamento de estudos em língua inglesa. (mimeo)
- SMITH, L. (1997). Aprendendo a ser Independente. IATEF(mimeo).
- UR, P. (1998). Grammar Practice Activities. Cambridge: Cambridge University Press. 11thed.
- WEGMANN, B. et al.(1994). Culture Connection. Boston: Heinle&Heinle Publishers.

Sites na Web:

Learning Styles: <http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod3/>

Language Learning: <http://www.fis.edu/eslweb/esl/parents/advice/styles.htm>

Learning styles tests:

<http://designwise.net/cnm/assess/index.htm>

<http://www.mxctc.comnet.edu/clc/survey.htm>

Outros links sobre learning styles:

<http://www.namss.org.uk/lstyles.htm>

Anexos:

Atividade 1:

Atividade de memorização e associação (estratégias de memória - agrupamento). Língua inglesa – ampliação de vocabulário; Level – Elementary upwards Age – Any

Apresentação ou criação de algumas listas de grupos de palavras como:

a) Things to wear b) Things to wear c) Fruits d) Vegetables

hat	belt	banana	beets
coat	jacket	apple	carrots
dress	boots	pear	onion
shoes	scarf	cherries	cabbage
socks	slippers	pineapple	potatoes
shirt	pajamas	orange	corn

Obs: A lista pode e deve incluir mais palavras e em seguida, outros grupos podem ser apresentados ou criados como, “animals”, “class-room”, “body”, “furniture”, “colors”, “transportation”, etc. Gravuras ou desenhos podem vir próximos das palavras e/ou ainda a pronúncia em parênteses.

A atividade consiste na leitura e repetição dessas palavras, se possível gravar a voz do aluno repetindo essas palavras e em seguida, pedir para elaborar sentenças em que essas palavras são utilizadas. Este exercício engloba a utilização de estratégias cognitivas

(memorização), metacognitivas se o aluno controlar o quanto de vocabulário conseguiu reter, e ainda pode se estender à variável afetiva se o aluno procurar, o professor, um amigo mais proficiente, algum colega nativo e checar se a sua pronúncia está correta.

Atividade 2:

Roteiro básico de leitura (estratégias cognitivas- compreensão da idéia principal, análise dos elementos lingüísticos e expressões e “summarizing”).

- 1- Ler o texto indo em busca das palavras e informações conhecidas (desprezar os elementos desconhecidos do texto)
- 2- Listar as palavras e informações conhecidas do texto.
- 3- Escrever um texto, em língua materna ou em língua estrangeira resumindo as idéias do texto a partir das palavras e informações conhecidas.
- 4- Conceito de leitura:
Para compreender uma língua estrangeira, o sujeito primeiramente, atribui sentido às palavras e informações que conhece e através delas esboça a sua compreensão. Essa compreensão é diferenciada de sujeito para sujeito de acordo com o nível de conhecimento de mundo e da língua estrangeira.
- 5- Trocar idéias em duplas (falando inglês ou português) sobre a compreensão do texto lido a partir do texto escrito produzido.
- 6- Apresentar oralmente (falando inglês ou português) a compreensão do texto lido.
- 7- Expansão de vocabulário:
 - 7.1- Listar dez palavras conhecidas do texto lido.
 - 7.2- Ler as palavras conhecidas em voz alta (sensibilização oral)
 - 7.3- Listar dez palavras cujo significado foi descoberto a partir da leitura do texto.
 - 7.4- Explicitar oralmente (falando inglês ou português) a trajetória seguida para descobrir o significados das palavras.

- 7.5- Processo geral de descoberta de significado.
 - 7.5.1- Inter-relação das palavras com suas vizinhanças no texto.
 - 7.5.2- Associação com outras palavras do texto ou com o contexto.
 - 7.5.3- Relação com palavras da língua materna
- 7.6- Repetir o procedimento 7.2.
- 7.7- Listar dez palavras desconhecidas do texto lido
- 7.8- Procurar cada palavra no dicionário.
 - 7.8.1- Encontrar a palavra
 - 7.8.2- Escrever a transcrição fonológica da pronúncia das palavras observando a natureza dos sons.
 - 7.8.3- Observar a categoria gramatical em que a palavra está inserida.
 - 7.8.4- Observar o significado da palavra de acordo com o contexto em que a mesma aparece no texto.
- 7.9- Repetir o procedimento 7.2

Obs: Pode ser utilizado qualquer tipo de texto: retirado de revistas, de livros didáticos, propagandas, etc.

Atividade 3:

Atividade de compreensão de leitura

Formação de conceitos: ler sem tentar entender cada palavra ajuda você a concentrar nas idéias importantes do texto. (estratégia cognitiva)

Imagine que você tenha acabado de chegar em outro país e encontra uma nova cultura. Leia estas duas descrições desta experiência.

Description 1 – Things seem very different and new. The buildings have unusual shapes. They are too big (or too small). The colors are different. Everything looks gray and brown. It's hard to know how to cross the street. Where is the downtown? There is a strange smell and some kind of burning from a factory. And the food! It has

no taste at all. The air is cold and damp, unbelievably damp. The sidewalk feels different under my feet – bumpy, not smooth. Maybe that is why the people walk in a different way.

Description 2 – Everything looks pretty much the same as in my culture. The buildings seem to be about the same height. The doors, windows, elevators, and escalators seem identical. The cars are the same makes. The buses, subways, and trains run in the same way. The colors, smells, and sounds are familiar. The air feels dry and warm just like at home. The people are all in a hurry, too, just like at home. Of course, the food tastes a little unusual, but it is not bad. Not much looks different on the surface.

Task 1:

What is the main idea of each description?

How are they different?

Which description is more like your own experience (or what you imagine) of coming to a new culture? Explain.

Task 2:

Gerenciando seu aprendizado: reler os detalhes aumenta a sua compreensão. (estratégia metacognitiva e cognitiva)

Making a list of sensory details

The two descriptions contain many small details (bits of information). We notice details through our five senses of sight, sound, smell, taste and touch (the feeling on our skin). How many details are mentioned for each of the senses on Description A? And in Description B? Make a chart like the one that follows. Find as many details as you can and write them in the correct places. Then compare your lists with some colleagues. Use a dictionary if you need.

Explique e escreva como você chegou à resolução desta tarefa.

Description 1	Description 2
SIGHT	
SOUND	
SMELL	
TASTE	
TOUCH	

Atividade 4:

Tarefa de habilidade oral (speaking), de leitura, e escrita. (estratégias cognitivas- análise do texto, tomar notas, fazer resumos)

Esta tarefa pode ser desenvolvida após os alunos terem lido mais de uma “Short Story“- “Guess the Story”.

Procedimentos: Give two or three clue words taken from the story. The students will ask “yes/no” questions to try to discover from someone what the story is. If necessary a time limit or a maximum number of questions can be set before the attempts to recreate the story are made. These questions are orally created and are answered only if they are correctly formed. When the students guess the story, they will write their own stories.

Atividade 5:

Tarefa de produção escrita. (Estratégias cognitivas: compreensão geral do texto, recursos de recebimento e envio de mensagens. Estratégias de compensação: adivinhações e resolução de problemas por limitações lingüísticas em escrita e leitura).

Como modelo, os alunos recebem alguns folhetos turísticos em inglês sobre algumas cidades inglesas ou americanas e a partir desses modelos elaboram folhetos com informações sobre a sua própria cidade em inglês.

Atividade 6:

Tarefa gramatical e com estruturas. (Estratégias cognitivas: reconhecer e utilizar estruturas)

Comparative and superlative adjectives – Quizzes based on comparisons:

Give complete answers to practise the structure.

1-What is the highest mountain in the world?

2-Which is longer, the Amazon or the Nile?

More questions must be created. Students answer the questions either orally or in writing. Then they make up their own quizzes.

Atividade 7:

Produção escrita –estratégias cognitivas e de compensação (uso de sinônimos nos textos, por exemplo), além de explorar as estratégias sociais para receber o “feedback” necessário para a conclusão do trabalho.

Take some postcards or photographs and prepare some questions about them. You can make and answer the questions and afterwards, write a small paragraph or text about the picture. Show to other people and try to get some feedback of your production, you can change the texts with your colleagues that are more proficient. If you made some mistakes rewrite your text according to the correction.

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ TEACHERS 'TRAINING

Iluminando a “caixa preta”: uma perspectiva êmica sobre a cultura da sala de aula de língua estrangeira

Andréa Machado de Almeida Mattos
Universidade Federal de Minas Gerais

*“There is much to be learned by listening
to these voices from the language classroom.”*
(Bailey & Nunan, 1996:xiii)

Introdução

Num artigo seminal sobre pesquisa em sala de aula de aprendizagem de língua, Michael Long (1980) discute as questões metodológicas envolvidas nesse tipo de pesquisa e chama a sala de aula de “caixa preta” numa alusão ao pouco conhecimento até então obtido sobre o processo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula e à quase total ausência de pesquisas realizadas nesse contexto.

Realmente, durante várias décadas, a pesquisa no campo da Educação em geral, e especificamente no campo da Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, privilegiou o uso de experimentos controlados e métodos quantitativos de análise de dados (Olson, 1990). Esta tendência, claramente influenciada pelas ciências objetivas, teve como um de seus resultados mais aparentes o crescimento do abismo entre as conclusões das pesquisas e as práticas de sala de aula. Durante a primeira metade do século 20, poucos educadores acreditavam que professores deviam se preocupar com os problemas de sua sala de aula ou escola. John Dewey (1929), porém, durante o final dos anos 20, já defendia a importância das contribuições do professor para um maior entendimento dos problemas de sala de aula.

Segundo Freeman (1996a), o professor somente começou a ocupar espaço nas pesquisas educacionais durante meados dos anos 70. No campo específico da Linguística Aplicada ao Ensino de LE, porém, a preocupação com a formação do professor começou a se delinear bem mais tarde, no final dos anos 80.

Richards (1990), por exemplo, ressalta a escassez de pesquisas ou teorias que lidem com “a natureza do ensino de segunda língua per se” (p. 3). O autor discute as abordagens para o estudo da educação do professor, dividindo-as em dois níveis: micro e macro. O nível micro aborda questões como a maneira pela qual o professor faz uso de perguntas, o tempo em que os alunos estão ativamente engajados em tarefas instrucionais e as formas que o professor utiliza para dar “feedback” aos alunos. Para o autor, essas questões se referem ao comportamento do professor em sala de aula e podem ser facilmente ensinadas em programas de preparação de professores. Porém, por si só, não garantem o sucesso do ensino. Já o nível macro é apresentado como uma abordagem alternativa, e é definido como

“o exame do contexto total do ensino e da aprendizagem em sala de aula, numa tentativa de compreender como as interações entre professor, alunos e atividades de sala afetam a aprendizagem” (p. 9).¹

Apesar do recente interesse por pesquisas sobre o professor de língua estrangeira, as pesquisas que têm como foco o ponto de vista do professor, como afirmou Freeman (1996a, b), ainda são numericamente reduzidas, e o número dessas pesquisas é ainda menor quando se trata do contexto brasileiro. Para Freeman,

*“Há a necessidade de se estudar, entender e, de certa forma, definir o ensino independentemente de seu produto; isto inclui passar a entender o papel e a pessoa do professor (...). Há a necessidade paralela de se estudar a educação do professor como uma maneira de desenvolver nos professores a capacidade de ensinar.” (1996a: 360)*²

Este trabalho tenta contribuir para uma melhor compreensão sobre como ocorre o ensino em sala de aula de língua estrangeira,

tomando como ponto de partida a visão do professor sobre os eventos que acontecem em sua sala de aula. Primeiramente, será apresentada a visão de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula. Depois, a metodologia da pesquisa que originou este trabalho será discutida brevemente³. A partir dos resultados da pesquisa, este trabalho argumentará que a vida de um professor de língua estrangeira é também uma “caixa preta”, já que esconde detalhes e segredos que só podem ser desvendados quando se estuda a sala de aula a partir do ponto de vista dos próprios participantes do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, os alunos e o professor.

A cultura da sala de aula

Na década de 90, alguns autores, como Johnson (1992) por exemplo, apontavam para o fato de que as pesquisas sobre aquisição/aprendizagem de L2 eram abundantes, porém poucas preocupavam-se com o processo de ensino/aprendizagem de L2 ocorrido dentro de uma sala de aula. Além de escassas, até pouco tempo essas pesquisas geralmente não analisavam o contexto maior em que se insere a sala de aula em questão. Atualmente, porém, mais pesquisadores têm-se preocupado em descrever os eventos que ocorrem na sala de aula de LE a partir de uma análise que inclui o contexto em que ela se insere (Breen, 1986; Van Lier, 1988; Miccoli, 1997).

Van Lier (1988), por exemplo, argumenta em favor de uma abordagem para a pesquisa em sala de aula que leve em consideração o contexto e as características próprias da sala de aula de língua estrangeira. Para o autor, as pesquisas sobre interação em sala de aula devem considerar, em sua análise, o contexto em que a interação ocorre. Para esclarecer esse ponto, o autor cita Walker & Adelman (1976), reproduzindo o relato abaixo:

“Durante uma aula, o professor estava ouvindo os alunos lerem suas redações feitas como dever de casa. Depois que um dos alunos (Wilson) havia lido sua redação, o professor suspirou e disse, zangado:

P: Wilson, é só isso que você fez?

Wilson: Morangos, morangos. (risos de todos)” (apud Van Lier, 1988:11)

Os autores, de acordo com Van Lier (1988), argumentam que para um pesquisador seria impossível compreender a resposta do aluno, aparentemente sem sentido. Porém, mais tarde o professor explicou que “costumava criticar o trabalho dos alunos dizendo que são como morangos: gostosos, mas não duram o suficiente.” A visão do participante mostra-se, assim, imprescindível para a compreensão do fenômeno em questão.

Coleman (1996) descreve o processo de ensino de inglês como língua estrangeira em nível universitário na Indonésia e ressalta que um fenômeno somente pode ser compreendido a partir de uma análise que o insira em seu contexto cultural. Para ele, qualquer observador externo ao contexto cultural em que o fenômeno se insere tenderá a taxá-lo de ineficaz. Ele argumenta que, “ao invés de meramente criticarmos algo que não nos é familiar, devemos nos preparar para interpretar tudo que encontramos dentro da sala de aula dentro do seu contexto cultural” (p. 82).

O trabalho de Holliday (1994) é significativo nessa direção, pois se preocupa com o desenvolvimento de metodologias apropriadas para o ensino de inglês como LE e com o contexto social em que esse ensino ocorre. Holliday clama pela adequação da metodologia do ensino de inglês ao contexto social onde ela é utilizada, argumentando que o ensino da língua inglesa deve tentar se adaptar mais às necessidades sociais de alunos e professores de diferentes culturas. Para ele, investigar apenas a sala de aula não é suficiente. É necessário investigar também o contexto que a envolve, pois grande parte do que acontece dentro da sala de aula é influenciado por fatores que se originam no contexto maior da instituição educacional, no ambiente educacional e na sociedade (ibid, p. 11).

Investigando salas de aula de ensino de inglês no Egito, Holliday (ibid) discute a grande variedade de culturas existentes, e identifica

dois níveis diferentes de fenômenos de ação ocorridos na sala de aula: ação profunda (“deep action”) e ação de superfície (“surface action”). Ação de superfície, como o próprio nome esclarece, constitui os fenômenos passíveis de serem percebidos por um observador externo à cultura da sala de aula. Ação profunda, em oposição, constitui fenômenos opacos ou imperceptíveis para o observador externo e, conforme ressalta Holliday, “talvez apenas tacitamente compreendidos pelos participantes da cultura” (ibid, p. 40). Coleman (1988:157) assim definiu os fenômenos que só podem ser compreendidos, ou explicados, por participantes da cultura:

“Uma rede inatingível de relações pessoais, conhecimento compartilhado, convenções não escritas, rivalidades étnicas e considerações políticas internas ... [que] algumas vezes correm em paralelo e outras vezes estão em conflito com a estrutura formal explícita da [instituição]”. (apud Holliday, 1994:131)

Holliday (1994) cita algumas características de fenômenos de ação profunda. Primeiramente, ele discute a existência de regras tácitas para a comunicação na sala de aula. Nesses casos, o observador externo percebe que algum tipo de comunicação está ocorrendo entre os participantes (professor e alunos), porém não consegue identificar como essa comunicação está ocorrendo. Holliday cita exemplos de aulas observadas por ele, em que vários alunos falavam ao mesmo tempo, aparentemente sem controle do professor, criando um caos. Mais tarde, um professor local lhe disse que essas atitudes são culturalmente normais no Egito. Uma outra característica identificada por Holliday a partir de suas observações no Egito diz respeito às regras para as instruções dos procedimentos de sala de aula. Holliday observou que os professores locais utilizavam menos tempo explicando a seus alunos os procedimentos e os comportamentos esperados do que os professores estrangeiros. Isso ocorria porque os professores locais rotineiramente forneciam todas as instruções no início do semestre letivo, enquanto que os professores estrangeiros tinham por hábito repeti-las várias vezes

durante as aulas. Essa atitude, porém, interferia com a cultura da sala de aula, pois o procedimento era considerado um insulto para a inteligência dos alunos. Uma outra característica se refere à presença de atitudes formais e informais dos participantes da sala de aula. Em geral, Holliday notou que observadores externos eram recebidos informalmente pelos participantes, o que, em sua opinião, contrastava com a imagem formal de palestras acadêmicas. Além disso, Holliday também observou atitudes formais entre os alunos, como a segregação entre homens e mulheres. O autor relata que na maioria dos casos, homens e mulheres sentavam-se separadamente, porém às vezes eram vistos trabalhando em conjunto. Para ele, as regras para a segregação ou não entre homens e mulheres fazem parte dos fenômenos de ação profunda. Esses fenômenos são, portanto, inacessíveis ao observador externo e somente podem ser compreendidos a partir do contexto de cada experiência.

Trabalhando a partir das idéias de Holliday (1994), Miccoli (1997) investigou a cultura de uma sala de aula de aprendizagem de inglês como LE a partir do ponto de vista dos alunos. Seus resultados apontam para a existência de experiências coletivas e individuais, assim como para a presença de dois níveis de fenômenos de ação, conforme proposto por Holliday. A partir da análise de uma atividade de sala de aula, a autora comprovou a existência de um nível superficial de ação e outro nível profundo, imperceptível para o observador. O nível superficial, visível aos olhos do observador, constituía as ações e procedimentos seguidos pela professora e pelos alunos durante a apresentação da atividade e durante a execução da tarefa proposta. Como exemplo desse nível de ação, a professora apresenta, explica e propõe uma tarefa para os alunos. Durante essa fase, a professora freqüentemente pergunta aos alunos se há alguma dúvida, ao que normalmente ninguém reage. Os alunos prestam atenção e fazem anotações, seguindo as instruções da professora, e começam a executar a tarefa proposta aparentemente sem apresentar problemas.

Contudo, ao entrevistar os participantes da pesquisa sobre essa atividade, a autora observou a existência de um nível de ação profunda composto por uma variedade de experiências vivenciadas pelos informantes, identificadas como cognitivas, sociais, afetivas e outras experiências. No âmbito das experiências cognitivas, Miccoli observou que apesar de não terem feito nenhuma pergunta de esclarecimento à professora, seus informantes tiveram dúvidas. No âmbito social, os participantes tentaram esclarecer suas dúvidas trabalhando com colegas que, no entanto, também apresentavam dúvidas. Experiências afetivas, em geral, constituíam sentimentos de frustração, inibição e medo de críticas, além de falta de motivação e cansaço. Outras experiências relatadas pelos participantes incluem crenças e estratégias, como a intenção de estudar mais em casa, e questões relacionadas à falta de tempo.

Assim, os resultados de Miccoli (1997) confirmam a visão de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula de LE, revelando a existência de dois níveis de ação. Essa questão foi de grande importância para a análise dos dados da pesquisa aqui relatada e será retomada mais adiante quando da discussão dos resultados obtidos.

A pesquisa

O desenho desta pesquisa baseou-se em estudos teóricos e empíricos sobre pesquisa em sala de aula. A pesquisa foi realizada de forma naturalista, ou seja, dentro do contexto de uma sala de aula de língua já existente, e não num contexto criado para os fins específicos da pesquisa. É um trabalho de natureza primordialmente qualitativa, por ter utilizado principalmente instrumentos qualitativos tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, e é um estudo de caso, por ter-se baseado nas interpretações de apenas um informante.

A pesquisa utilizou entrevistas de retrospecto estimuladas por gravações em vídeo das aulas do professor-informante, ou seja, as entrevistas eram realizadas durante sessões de visionamento em que

a informante e a pesquisadora assistiam juntas às gravações anteriormente realizadas. Essa técnica estimula as lembranças do professor que, ao rever as imagens de suas aulas gravadas em vídeo, fornece suas interpretações sobre os eventos ocorridos (Nunan, 1992). É, assim, uma pesquisa essencialmente introspectiva, por ter-se utilizado de dados introspectivos, ou seja, as interpretações da informante sobre a sua sala de aula, o que permitiu a realização de uma análise êmica, ou seja, interna, apresentando a visão do participante e não a de um observador externo.

A Informante e O Contexto da Coleta de Dados

A informante desta pesquisa foi uma professora de inglês do CENEX (Centro de Extensão)⁴ da Faculdade de Letras da UFMG, que lecionava no curso básico de inglês para adultos. Carolina, nome fictício por ela mesma escolhido, era na época da realização da pesquisa aluna do 8º período do curso de letras e não tinha experiência anterior de ensino em sala de aula.

A coleta de dados foi realizada numa turma do estágio IV do curso básico de inglês para adultos, do CENEX, cuja professora era a informante. Apesar de o estágio IV ainda fazer parte do ciclo básico do curso, os alunos já se encontram num nível pré-intermediário, pois estão cursando o último nível do ciclo básico, e as interações entre o professor e os alunos são feitas completamente na língua alvo. A turma observada durante a coleta de dados era composta por apenas cinco alunas, todas mulheres, com idades variando entre 18 e 40 anos, aproximadamente.

Os dados foram coletados durante um mês de aula, totalizando oito aulas gravadas em vídeo e oito entrevistas de retrospectão. Esse prazo foi considerado suficiente e representativo da realidade diária da informante naquele contexto. Após cada aula gravada, a pesquisadora e a informante se reuniam para as entrevistas de retrospectão.

Terminada a coleta de dados, todo o teor das entrevistas gravadas em áudio foi transcrito, passando a constituir os dados

principais da pesquisa. As transcrições das entrevistas de retrospectão foram, então, analisadas pela pesquisadora, objetivando categorizar os dados obtidos, segundo a classificação proposta por Richards (1998). Após a categorização, foi feita uma análise qualitativa das categorias mais representativas, com o objetivo de investigar mais a fundo o conteúdo das reflexões da informante.

Iluminando a Cultura da Sala de Aula

Como foi visto, Holliday (1994) sugere a existência de dois níveis de ação dentro da cultura de uma sala de aula. Apenas um desses níveis, o nível de ação de superfície, pode ser percebido por um observador externo. O nível de ação profunda, por oposição, não pode ser percebido por um observador externo e, muitas vezes, constitui-se de fenômenos compreendidos apenas tacitamente até mesmo pelos participantes.

As declarações de Carolina durante as entrevistas de retrospectão revelaram a existência de dois níveis de ação em sua sala de aula, conforme sugerido por Holliday. O primeiro nível é aparente, visível a qualquer observador externo. Esse é o nível de ação de superfície, ou seja, constituído pelos eventos observáveis dentro de sua sala de aula. O segundo nível, porém, não pode ser percebido por um observador não participante da cultura da sala de aula. É o nível chamado por Holliday de ação profunda e somente pôde ser detectado na análise dos dados desta pesquisa através do relato da informante.

Ao observar a segunda aula gravada durante a coleta de dados, por exemplo, nada de estranho foi notado no comportamento da informante. Feita a gravação da aula, a pesquisadora e a informante se reuniram para a entrevista de retrospectão. Porém, durante essa entrevista, Carolina relatou que a aula não havia sido boa porque ela estava ansiosa e preocupada com um trabalho que ela precisava entregar naquele mesmo dia à noite, para uma das disciplinas que cursava na Faculdade. O trecho abaixo⁵ exemplifica suas

declarações sobre o que se passava em sua mente enquanto a aula transcorria aparentemente sem maiores problemas:

I – “Essa aula eu achei que foi ruim. Porque eu estava muito sobrecarregada de coisa. Aquela 5^a. feira foi um dia que eu estava cheia de coisa pra fazer. E eu não consegui terminar tudo antes da aula. Aí eu fiquei preocupada com as coisas que eu tinha que terminar pra aula que eu ía ter à noite, depois da aula que eu estava dando. Então eu fiquei preocupada.

P – Sua aula na Faculdade?

I – É, minha aula aqui na Faculdade. E eu tinha que terminar um trabalho pra entregar nessa aula, e aí eu ... fiquei preocupada com isso. E isso eu vi como que me atrapalhou! E eu já estava cansada ... eu troquei muito as coisas que eu falava, eu ficava muito ... por causa da aflição.

P – Então, foi porque você estava cansada e porque você estava preocupada com a outra coisa que você tinha que entregar?

I – É, foi. E porque eu não estava ... no clima de dar aula, de estar alí, com paciência de ficar falando ... e organizando aquilo tudo, e minha cabeça já cheia de coisa ... Depois eu senti ... Eu vi que eu tenho que saber mais planejar as coisas mas ... também tem os imprevistos, né? Então você tem que ... saber, planejar e esperar os imprevistos ...

P – E você estava cansada por que?

I – Por causa dos outros dias que eu já estava fazendo muito coisa, né - terminando trabalho pra outra disciplina, já tinha terminado um outro. Aí, comecei esse pra 5^a. feira, da aula de 5^a. feira à noite, pra entregar. E ... custei a acabar. Aí, teve um imprevisto lá em casa, coisas que eu tive que ajudar ... E ... me atrapalhou, me acumulou tudo e ... Aí, foi bom que eu tinha aquela música, eu aproveitei, no final, pra ...

terminar mais cedo e ... pra ser mais relaxante, porque estava difícil demais aquele dia (risos).”

Segunda Entrevista – p. 1

Como pode ser percebido, nesse trecho a informante revela que teve problemas durante a aula devido às suas preocupações com suas atividades acadêmicas. Por isso, ela aproveitou a atividade com música que ela havia preparado para terminar a aula mais cedo e relaxar um pouco. Suas alunas provavelmente notaram algo diferente no comportamento da informante, embora não soubessem a causa. Enquanto participantes da cultura da sala de aula, as alunas conheciam os comportamentos rotineiros de sua professora e, por isso mesmo, podiam notar quando algo estivesse diferente. O trecho abaixo parece ser um bom exemplo de um momento em Carolina deixou transparecer para suas alunas todo o seu estresse naquele dia. Ao escrever uma palavra no quadro, ela conta que por duas vezes escreveu errado e, por causa disso, sorriu sem graça para as alunas.

- I – “É ... eu estava dando ... ‘luggage’, foi mais um exemplo pra esse último som, né, da pronúncia. Só que elas não estavam certas do ‘spelling’, né. Aí, quando eu fui escrever no quadro, (risos) eu escrevi uma coisa totalmente errada. Aí deu um branco, assim, e eu vi que eu tinha escrito errado, e eu tinha que apagar, mas eu tentei consertar só uma letra ... aí eu vi outro erro na palavra ainda, aí tive que apagar (risos) a palavra toda. Aí até ... ri, assim, pra elas, porque ... estava totalmente errada, mas porque eu estava com um tanto de coisa na minha cabeça, aflita demais, toda preocupada.”

Segunda Entrevista – p. 4-5

Os trechos acima mostram que, para os participantes da cultura daquela sala de aula, algo estava diferente naquele dia. Porém, a

aula parecia totalmente normal e, na qualidade de observadora, a pesquisadora não notou a ansiedade da informante nem seu estresse, nem tampouco percebeu que ela estava se valendo da música para deslocar o foco de atenção das alunas para longe de si.

Durante a quinta entrevista, essa questão voltou a aparecer. Ao comentar uma atividade de compreensão oral, a informante revelou que, por falta de atenção, retornou demais a fita. Como isso já havia acontecido de outras vezes, suas alunas riram. O trecho abaixo exemplifica a situação:

- I – “Acho que esse ‘listening’ foi tranquilo. Mas como eu vi que todas não tinham entendido o preço, eu repeti. Aí, o que eu acho ruim é isso: às vezes eu não presto atenção na hora que eu vou voltar a fita (risos), eu volto muito, aí elas já até começam a rir. Porque já aconteceu outras vezes, né. E é ruim porque atrasa.”

Quinta Entrevista – p. 5

A entrevista continuou e mais à frente ela voltou a comentar a mesma atividade. Carolina contou, então, que faria uma viagem no dia seguinte e por isso estava desatenta naquele dia, como mostra o trecho abaixo:

- I – “É que fica tão corrido, é um tanto de coisa ... E eu com essa viagem de Ouro Preto na cabeça ... E também aí, depois do ‘listening’ ... elas já não queriam discutir mais nada, né.”

Quinta Entrevista – p. 8

Os trechos acima revelam outra situação compartilhada pelos participantes da cultura da sala de aula que também foi imperceptível para a pesquisadora enquanto observadora externa. Esses trechos

comprovam, então, a existência de um nível de ação profunda que não pode ser percebido, a não ser pelos próprios participantes ou através do relato deles.

Conclusão

A partir da discussão apresentada fica clara a existência de um nível de ação profunda na sala de aula da informante, confirmando as idéias de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula. Essa interpretação sobre a existência de dois níveis de ação só foi possível graças a uma análise êmica dos dados coletados. Na qualidade de observadora externa, a pesquisadora jamais poderia ter chegado a tais conclusões. Porém, durante as entrevistas de retrospectão, a informante revelou detalhes do seu dia-a-dia que, com certeza, não teriam sido percebidos sem sua ajuda. Através das revelações de Carolina, a pesquisadora pode deixar de ser apenas uma observadora dos eventos ocorridos em sua sala de aula, e pode penetrar no universo de suas percepções, o que possibilitou jogar um pouco de luz sobre a cultura da sala de aula.

Notas

- 1 Tradução minha, assim como todas as outras citações a partir de autores estrangeiros feitas neste trabalho.
 - 2 Grifo do autor.
 - 3 Os dados desta pesquisa foram coletados em Mattos (2000). Outros resultados relevantes desse trabalho já foram apresentados em Mattos (2002 a e b).
 - 4 O CENEX oferece cursos de línguas estrangeiras para alunos, professores e funcionários da UFMG e para a comunidade em geral. Os professores desses cursos são, preferencialmente, os alunos dos cursos de letras da FALE (Faculdade de Letras), que ali cumprem seu estágio curricular.
 - 5 Convenções adotadas nas transcrições: **I** → Informante; **P** → Pesquisadora
- ... → Pausa breve ou hesitação; () → Comentários da pesquisadora

Referências bibliográficas

- BAILEY, K. & NUNAN, D. (eds) *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- BREEN, M. P. The social context of language learning: a neglected situation. *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 135-58, 1986 apud MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's experiences in a university classroom*. Toronto: Graduate Department of Education/University of Toronto, 1997 (Tese de Doutorado não publicada).
- COLEMAN, H. Analysing language needs in large organizations. *English for Specific Purposes*, 7, 155-69. Apud: HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Glasgow: Cambridge University Press, 1994.
- _____. (ed) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- DEWEY, J. *The sources of a science of education*. New York: Liverright, 1929 apud OLSON, M. W. (ed.) *Opening the door to classroom research*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.
- FREEMAN, D. (a) The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- _____. (b) Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. & NUNAN, D. (eds) *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Glasgow: Cambridge University Press, 1994.
- JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- LONG, M. Inside the “black box”: methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning* 30:1-42, 1980.
- MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. Dissertação de Mestrado não publicada. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000.
- _____. (a) Percepções sobre a sala de aula de língua estrangeira: uma visão global e êmica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 109-138, jan./jun. 2002.

- _____. (b) O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, 121-155, 2002.
- MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner’s experiences in a university classroom*. Toronto: Graduate Department of Education / University of Toronto, 1997 (Tese de Doutorado não publicada).
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- OLSON, M. W. (ed.). The teacher as researcher: a historical perspective. In: OLSON, M. W. (ed.). *Opening the door to classroom research*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.
- RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- _____. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- Van LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

Formadores de professores de língua inglesa e a avaliação do estagiário

Denise I. B. Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina

Introdução

Um exame das pesquisas sobre Formação de Professores no Brasil permite classificá-los quanto a enfocarem alunos-professores (Gimenez, 1994; Barcelos, 1995; Abrahão, 2002; Ortenzi, Mateus, Reis & Gimenez, 2002; Ortenzi, Mateus & Reis, 2002; Mattos, 2002), professores-em-serviço (Abrahão, 1999; Freitas, 1996; Cristovão, 2002), formadores de professores (Reis, 1998; Bezerra, 2001; André, 2001), formadores e professores (Ortenzi, 1997; Mateus, 1999; Telles, 1998). Nota-se que já há trabalhos que têm o formador de professores como foco de investigação e que adotam perspectivas que valorizam o conhecimento do professor. No entanto, pouco se sabe sobre a maneira como a avaliação do estagiário é conduzida por esses profissionais e que sentido eles fazem dessa atividade. Assim sendo, este estudo tem por objetivos conhecer como se dá a avaliação do estagiário na Prática de Ensino em cursos de formação de professores de língua inglesa, bem como as visões de formação subjacentes às práticas de avaliação sob o ponto de vista dos formadores. O presente trabalho faz parte da etapa exploratória de um projeto de pesquisa mais abrangente que visa levar os formadores a uma reflexão sobre seu trabalho; explorar a percepção dos formadores de como os aspectos sociais e políticos afetam seu trabalho; e teorizar sobre o trabalho do formador de professores a partir da experiência dos formadores e compartilhar com eles dessa teorização. De acordo com Britzman (1991, apud Kincheloe, 1997) teorizar é um processo tentativo de reflexão sobre

a própria experiência com o objetivo de se tornar autor dessa mesma experiência.

Referencial teórico

Uma vez que o objetivo de meu trabalho está em teorizar sobre a experiência dos formadores, não parto de um referencial sobre avaliação para a análise dos dados, embora considere as referências a esse aspecto nas Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores (MEC, 2002). O referencial teórico do Pensamento do Professor será adotado em meu estudo. Esse referencial compreende um conjunto de pesquisas que se ocupam em investigar as maneiras como o conhecimento é adquirido e utilizado pelos professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e emprego (Calderhead, 1987). Ao definir o conhecimento do professor, Calderhead afirma que este pode ser entendido como um esquema interpretativo ou uma série de “teorias implícitas” através das quais os professores imprimem significado ao seu ambiente e guiam suas ações dentro dele. Para esse autor, a maneira como conceituamos o ensino influencia a maneira como tentamos treinar professores, aprimorar ou dar apoio ao que os professores fazem. A adoção dessa perspectiva de pesquisa se justifica, portanto, por permitir acesso a essas teorias implícitas como caminho para se compreender o trabalho do formador de professores.

Pope (1993) afirma que, apesar de os pesquisadores no campo do Pensamento do Professor terem em comum o intuito de tentar compreender e interpretar as maneiras pelas quais os professores fazem sentido, ajustam-se e criam o ambiente educacional em suas escolas e salas de aula, há uma diversidade em termos de abordagens teóricas e metodológicas adotadas. A autora compila exemplos da linguagem utilizada para descrever as perspectivas interpretativas que compõem as pesquisas sobre o Pensamento do Professor, argumentando que são amostras do que constitui o foco desse tipo de investigação, podendo variar em termos de propósitos e de como

são conduzidas: Entendimentos do professor, Construtos do professor, Estratégias de decisão, Metáforas/crenças, Conhecimento prático, Voz do professor, Intenções do professor, Cognição do professor, Concepções do professor, Teorias intuitivas, Construtos pessoais, Nós/cognições imperativas, Atividades cognitivas do professor, Imagem, Conhecimento prático pessoal, Perspectivas do professor, Pedagogo expert, Conhecimento profissional da prática, Scripts/schema, Teorias subjetivas, Dilemas, Rotinas, e Planos (minha tradução).

Huberman (1995) interessa-se por examinar a vida profissional dos professores. Esse autor considera que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série linear de acontecimentos e, assim sendo, apresenta patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Segundo ele, é possível identificar fases na carreira profissional de professores: entrada, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento, conservadorismo e lamentações, e desinvestimento. Os estudos de Huberman se fazem através das *percepções* dos próprios professores capturadas por meio de entrevistas (observe-se que não há na terminologia compilada por Pope (op. cit.) registro desse enfoque). Talvez preocupado com o status de perspectivas de pesquisa que dão credibilidade ao pensamento do professor, o autor ressalva que “a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de por ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato”.

Também Goodson (1995) trata da necessidade de se valorizar a dimensão pessoal do conhecimento do professor. Segundo ele, a *voz do professor* é o ingrediente que vem faltando no mundo do desenvolvimento dos professores. Muitos trabalhos têm enfatizado a prática do professor, mas, para este autor, necessita-se agora escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento,

enfocando-se sua vida e seu trabalho. Goodson é cauteloso quanto à pesquisa de sala de aula por entender que ela expõe o lado mais problemático do mundo do professor – as salas de aula são, muitas vezes, os locais de maior ansiedade e insegurança para os professores -, daí sua ênfase no estudo do trabalho do professor no contexto de sua vida profissional.

No Brasil, é crescente o número de trabalhos que adotam alguma das perspectivas elencadas por Pope (op.cit.), embora nem todos estejam diretamente ligados à formação de professores. A perspectiva das *crenças*, por exemplo, está presente nos trabalhos de Gimenez (1994), Consolo (1997), Malatér (1998), Barcelos (1995), Félix (1998), Damião (1994) e Silva, (1998); *imagem e dilemas* são as perspectivas adotadas por Reis (1998 e 1997 respectivamente); Telles (1999) e Gil (2001) adotam o *conhecimento prático pessoal* como foco de análise. Nota-se, portanto um fortalecimento dos estudos na área do Pensamento do Professor no contexto brasileiro. A meu ver, isso é fundamental, também, para o fortalecimento dos próprios formadores enquanto profissionais.

A avaliação nas diretrizes para os cursos de formação de professores

As referências feitas à avaliação nas Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores (MEC, 2002) abordam aspectos como por quê e o quê se deve avaliar, instrumentos e critérios, quem decide e participa da avaliação. O documento propõe que “a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira”. Nota-se, aí, uma visão de avaliação como direcionadora da ação não só do futuro professor, como também do formador.

É clara a proposta de avaliação de competências, principalmente aquela de “acionar conhecimentos e de buscar outros,

necessários à atuação profissional”. Os instrumentos sugeridos para tal fim seriam:

“identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consoantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação”.

O exame dos instrumentos propostos permite afirmar que não há uma distinção entre os momentos avaliativos e as atividades que poderiam ser propostas no curso em si, de onde se infere uma avaliação de processo com o envolvimento do futuro professor como agente avaliador; privilegia-se a atitude investigativa, a busca de soluções pela ação, a relação teoria e prática, bem como a avaliação do próprio processo de formação.

Com relação a quem avalia, tem-se que toda a equipe de formadores deve estar envolvida, e não apenas o supervisor de estágio. Prevê-se, também, a participação do professor do campo de estágio no processo avaliativo. O documento sugere que os critérios de avaliação sejam explicitados e compartilhados com os futuros professores a fim de assegurar que ela sirva “tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso”, deixando clara a idéia predominante nas Diretrizes do desenvolvimento da autonomia do futuro professor.

Metodologia

Parto do pressuposto de que a maneira como os professores concebem seu trabalho pode ser explorada através da manifestação de suas interpretações da prática obtidas por intermédio de

questionário. Participam deste estudo 5 professores que conduzem a Prática de Ensino de Inglês em diferentes instituições de ensino superior do Paraná. O questionário (vide anexo) composto de quatro questões foi enviado por correio eletrônico para oito professores. Cinco retornaram o questionário respondido.

O objetivo do questionário foi coletar informações sobre como se dá a avaliação dos estagiários de Prática de Ensino de Inglês no curso (instrumentos, critérios, momentos, *feedback* aos alunos-professores), conhecer o valor das avaliações propostas para o supervisor e para o aluno-professor, que poderia ser apresentado em termos de aspectos positivos e negativos, saber sobre a participação na tomada de decisões sobre as maneiras de se avaliar, bem como a visão de formação de professores implícita nas avaliações do ponto de vista dos formadores. As categorias de análise surgidas dos dados referem-se a habilidades, conhecimentos e valores avaliados nesses cursos de formação.

Ciente da diferenciação que Hunt (1987, apud Pope, 1993) estabelece sobre os propósitos dos pesquisadores na área de pensamento do professor de fazerem a pesquisa “de fora para dentro” ou “de dentro para fora”, não pretendo avaliar criticamente a maneira como os professores pensam ou catalogar diferentes tipos de pensamento entre os formadores (pesquisa de fora para dentro), mas sim contribuir para que os próprios professores lancem luz sobre seu pensamento a fim de fortalecer uma base comum de conhecimento que lhes permita o intercâmbio de idéias e a possibilidade de desenvolverem e expandirem suas teorias. Isso será feito em etapas posteriores a esse estudo, à medida que minha análise possa retornar aos sujeitos para novas interpretações.

Apresentação dos dados

Para a apresentação dos dados, as respostas obtidas através do questionário foram agrupadas em torno de cada formador sujeito do estudo (aos quais me refiro através de nomes fictícios), incluindo

práticas avaliativas, valor da avaliação e visões de formação. A partir daí, traço as habilidades, conhecimentos e valores que parecem estar sendo valorizados com tais práticas avaliativa. Discute-se, também, a participação dos envolvidos nas decisões sobre a avaliação.

Vanessa conduz a avaliação através de discussão de textos, seminários, *Portfolios* e *Journals*. Para ela, a avaliação tem o papel de sistematizar o conhecimento do AP; ao mesmo tempo em que o Supervisor pode avaliar sua aprendizagem. Vanessa salienta que a avaliação leva em conta as crenças do AP e o contexto. Os aspectos negativos ficam por conta da ansiedade do AP, do risco de o supervisor querer que o AP desempenhe como ele, que seria o risco da prescrição, que fecha as portas para novos conceitos e aprendizagens. A visão de formação subjacente a suas práticas é de um AP envolvido nas decisões sobre a aprendizagem, um AP responsável e autônomo, tendo o formador como a ponte entre teoria e prática.

Claudia adota trabalhos reflexivos sobre textos teóricos e direção de sala (preparo e regência). A avaliação tem o valor de promover a ponte entre teoria e prática; através dela o AP pode justificar porque fez o que fez. Teme, no entanto que o AP possa estar mais interessado em “passar de ano” e que não seja possível reduzir a distância entre teoria e prática. Claudia vê implícita nas práticas de avaliação a formação do professor reflexivo, que leva em conta o crescimento do aluno; a imagem do professor engajado, criativo, que saiba subverter quando necessário; a avaliação como cooperação mútua, onde cada momento é momento para ser refletido e revisitado.

Adriana vale-se de uma grande variedade de práticas avaliativas, como seminários, trabalhos escritos sobre atividades desenvolvidas na supervisão, discussão em sala, direção de aula, relatório de observação e participação e elaboração de projeto de ensino; vê a avaliação como a ponte entre teoria e prática ao mesmo

tempo em que serve para reorientar a própria prática avaliativa. Para ela, há um risco de o *feedback* não fazer sentido se não for feito logo após a atividade. Além disso, entende que a falta de clareza e de critérios pode comprometer a função diagnóstica e formativa da avaliação. Uma formação comprometida, preocupada com aspectos técnicos, práticos e profissionais com um viés reflexivo é o que vê subjacente à avaliação em seu curso. Ressalta, no entanto, que falta intensificar o aspecto político.

Elisa propõe como práticas avaliativas o desenvolvimento de unidade didática, regências, diários, biografias (embora essas não recebam nota). Para ela, a avaliação tem o sentido de possibilitar repensar a ação, revisitar o conhecido e reformular caminhos. Vê como negativo que a nota subverte o caráter cíclico do processo de desenvolvimento e que a relação de poder mascara as trocas com as APs. A visão de formação implícita em suas práticas é, segundo ela, a de formação responsável, sendo o AP responsável por seu desenvolvimento e por sua aprendizagem. Vê como alternativa para formação dos alunos em geral a avaliação não coercitiva, não autoritária que concede poder e autonomia aos envolvidos.

Sílvia define o valor que vê em cada prática avaliativa conduzida por ela. As leituras oferecem base acadêmica teórica; fichamentos criam o hábito de estudo; apresentações orais desenvolvem habilidades orais e auto-confiança, porém necessitam de *feedback* consistente; observação de sala de aula gera conhecimento do contexto ao mesmo tempo em que o supervisor pode explorar reflexões do AP, embora possa haver resistência da escola; a observação de diferentes contextos pode não acrescentar muito ao conhecimento do AP; a elaboração de unidades didáticas é uma atividade concreta que permite que o supervisor conheça as visões de ensino do AP; levantamento e análise de dados sobre o contexto; a regência pode desenvolver a identificação profissional; pela gravação de aulas o supervisor pode conhecer o conjunto de aulas

do AP, embora tenha os aspectos negativos da inibição e sobrecarga para AP e supervisor; pelo relatório final o AP pode expor dificuldades, progressos, dúvidas e significados da experiência; a autobiografia serve de base para reflexão do AP e para que o supervisor possa compreender as escolhas do AP, havendo, entretanto, o risco de “estórias de fachada” para preservar a identidade do AP; pelo *paper* o AP pode fazer sentido da prática e realizar reflexão crítica. Sílvia vê como prescritiva e autoritária (quem decide o que fazer e como avaliar é o supervisor) a concepção de formação implícita em suas práticas, relativizada pelo espaço para negociação. Para ela, a formação é o lugar para fornecer bases teóricas e experiências práticas.

Examinando-se as práticas avaliativas conduzidas pelos formadores, pode-se dizer que assim como os instrumentos previstos pelas Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores, as práticas propostas pelos formadores são as atividades próprias da Prática de Ensino e caracterizam-se pela contextualização, pela articulação entre teoria e prática.

É possível inferir as habilidades, conhecimentos e valores que se busca desenvolver nos cursos de formação. Parecem estar sendo avaliadas habilidades acadêmicas, através das práticas de desenvolvimento de *paper*, apresentação oral, seminários, leituras, fichamentos. Estou chamando de habilidades acadêmicas por entender que seriam habilidades postas em prática em contextos de estudo e não necessariamente de sala de aula do futuro professor. Há também as habilidades reflexivas, desenvolvidas através de *journals*, discussão de aulas gravadas, autobiografias e relatórios. É como se o futuro professor estivesse sendo avaliado quanto ao processo de instrumentalização para ser capaz de refletir sobre sua prática. Os conhecimentos avaliados parecem ser o conhecimento pedagógico, que seria aquele necessário para o planejamento e execução do ensino, através do planejamento de projetos de ensino, planos de aula, elaboração de unidades didáticas, direção de aula;

o conhecimento contextual, referente à caracterização do ambiente escolar, avaliado por relatórios de observação e levantamentos de dados sobre o contexto escolar; o conhecimento teórico-prático, em que se articulam o saber recebido e o saber advindo da experiência, avaliado através de trabalhos reflexivos sobre textos teóricos, seminários, discussões, diários, *paper* e autobiografias. Valores como responsabilidade, envolvimento, cooperação e autonomia fazem parte da formação idealizada por esses formadores. Cabe observar que o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de estudo do ensino fundamental e médio bem como a habilidade no uso de novas tecnologias, elementos sugeridos pelas Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores, não figuram entre as práticas analisadas.

A decisão sobre como se dará a avaliação do estagiário é tomada por agrupamentos distintos dos envolvidos no processo de formação. São eles: a) o grupo de supervisores de estágio; b) os supervisores e os alunos-professores e c) a supervisora, os alunos-professores e a professora do campo de estágio. Esses agrupamentos caracterizam-se pela maior ou menor participação dos alunos-professores e pela presença ou não de um agente avaliador do campo de estágio. A esse respeito, estaria mais próximo das Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores o terceiro agrupamento aqui descrito.

Considerações finais

O presente estudo procurou mostrar como a avaliação do estagiário é conduzida pelos formadores de professores de língua inglesa e que visões de formação estariam implícitas nessas escolhas. Note-se que foi solicitado que os próprios sujeitos procurassem apresentar essas visões. Por pretender que minha pesquisa leve ao fortalecimento do formador de professores é que escolhi adotar uma perspectiva metodológica qualitativa voltada para investigar a maneira como os formadores de professores fazem sentido de sua

vida profissional e também por possibilitar aos participantes a reflexão sobre suas concepções. Kincheloe (1993) afirma que a pesquisa qualitativa está voltada para a experiência como ela é vivida ou sentida. Kincheloe afirma ainda que os propósitos desse tipo de pesquisa são multidimensionais, à medida que a pesquisa busca compreensão em três níveis, simultaneamente: o assunto sendo pesquisado, o processo de pesquisa em si, e o pesquisador, visando mudar para melhor esses três elementos. Olhando para meu estudo sobre essas três dimensões, entendo que foi possível configurar um quadro descritivo sobre a avaliação na formação de professores de língua inglesa que pode ser expandido em estudos futuros para compor um inventário de práticas avaliativas na formação de professores. Quanto ao processo de pesquisa em si, ao serem questionados sobre como conduzem a avaliação e visões a ela subjacentes, os formadores puderam voltar-se para esse aspecto de sua atividade procurando justificar suas escolhas, o que parece se constitui, a meu ver, como reflexão sobre a prática. A contribuição para mim enquanto pesquisadora diz respeito a elaborar e compartilhar conhecimento com os demais formadores, grupo do qual também faço parte.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, M.H.V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em-serviço em questão. In: J.C.P. ALMEIDA FILHO (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ABRAHÃO, M.H.V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In.: T. GIMENEZ (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
- ANDRÉ, M. Formação de professores em xeque: qual nosso novo papel enquanto professores formadores? *Caderno de resumos do XVI ENPULL*. Londrina: UEL, 2001.
- BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

- BEZERRA, I.C.R.M. Formação de professores de inglês: embates e caminhos na construção de conhecimento e da identidade profissional. *Caderno de resumos do XVI ENPULI*. Londrina: UEL, 2001.
- CALDERHEAD, J. *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Cassell, 1987.
- CONSOLO, D. A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 29, 1997.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Uma experiência de reflexão e formação de professores. In.: T. GIMENEZ (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
- DAMIÃO, S. M. Crenças de professores de Inglês em escolas de idiomas - um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1994.
- FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender uma língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.
- FREITAS, M.A. Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.
- GIL, G. et al. Experiencing learning to re-shape teachers' personal practical knowledge. *Caderno de resumos do XVI ENPULI*. Londrina: UEL, 2001.
- GIMENEZ, T. Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese de Doutorado. Lancaster, UK: Lancaster University, 1994.
- GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: A. NÓVOA (Org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. NÓVOA (Org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- KINCHELOE, J. *Teachers as researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London: The Falmer Press, 1993.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MALATÉR, L. S. Teacher's beliefs on foreign language acquisition: a case study on classroom behaviors. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1998.
- MATEUS, E.F. A supervisão de estágio e a formação do professor de inglês. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL, 1999.

- MATTOS, A.M.A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.2, nº 1, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Cursos de Formação de Professores. Resolução CP/CNE nº1 de 18 de fevereiro de 2002.
- ORTENZI, D.I.B.G. A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.
- ORTENZI, D.I.B.G., MATEUS, E.F. & REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: Escolhas, marcos e expectativas. In.: T. GIMENEZ (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
- ORTENZI, D.I.B.G., MATEUS, E.F., REIS, S. & GIMENEZ, T. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In.: T. GIMENEZ (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
- POPE, M. Anticipating teacher thinking. In: C. DAY, J. CALDERHEAD & P. DENICOLA (Eds.) *Research on teacher thinking: Understanding Professional Development*. London: The Falmer Press, 1993.
- REIS, S. Dilemas no processo de ensinar a ensinar. *Intercâmbio*, vol.VI, parte II, 1997.
- REIS, S. Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.
- SILVA, I.M. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- TELLES, J.A. Lying under the mango tree: Autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *The ESPecialist*, vol.19, nº2, 1998.
- TELLES, J.A. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática. *Linguagem & Ensino*, vol.2, nº2, 1999.

Anexo 1 – Questionário

Prezada Colega,

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o trabalho do formador de professores de inglês. Nessa pesquisa procuro conhecer e compartilhar com colegas aspectos de nossa atuação profissional. Um dos enfoques desse estudo se dá nas interpretações dos formadores sobre a avaliação do estagiário na Prática de Ensino de Inglês. Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração respondendo o questionário que se segue. Se possível, peço enviar-me suas respostas até o dia 26 do mês corrente. Desde já, agradeço sua participação.

Denise

1. Como se dá a avaliação dos estagiários de Prática de Ensino de Inglês em seu curso (instrumentos, critérios, momentos, *feedback* aos alunos-professores)?
2. Qual é, para você, o valor das avaliações propostas na Prática de Ensino de Inglês para o supervisor e para o aluno-professor – em outras palavras, quais os aspectos positivos e negativos dessas avaliações?
3. Quem participa das decisões sobre as maneiras de se avaliar os estagiários? Qual sua participação na concepção das maneiras de avaliar os estagiários?
4. Que visão de formação de professores está implícita nessas avaliações?

A análise de metáforas como meio de compreensão do processo de ensino/aprendizagem de inglês

Denise Rodrigues de Araújo
Vanderlice dos Santos Andrade Sól
Universidade Federal de Minas Gerais

Introdução

A literatura especializada revela a importância dos estudos sobre as metáforas de professores e aprendizes como forma de compreensão de suas percepções sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas e, também, de suas ações em sala de aula.

Sabemos da enorme complexidade que envolve o processo de ensino/aprendizagem de línguas principalmente no que se refere às percepções que professores e aprendizes trazem para as suas salas de aulas para a construção do conhecimento. Para melhor compreendê-lo, Ellis (2001: 65) afirma que devemos investigar as suas “múltiplas realidades”. Portanto, acreditamos ser necessário ouvirmos as diversas vozes dos participantes envolvidos nesse processo com o intuito de acessarmos e analisarmos as suas percepções sobre o ensino/aprendizagem de línguas e, mais particularmente, sobre os papéis a serem assumidos por professores e aprendizes. Nesse sentido, o estudo das metáforas de professores e aprendizes de línguas pode vir a tornar-se um valioso instrumento que servirá de base para identificarmos e avaliarmos os construtos mentais que fundamentam o seu pensamento e as suas ações a fim de levá-los a refletirem sobre elas e, eventualmente, a melhorarem essas ações.

Neste trabalho, objetivamos investigar e analisar as metáforas de professores e aprendizes de inglês da rede pública de ensino de três diferentes cidades localizadas no estado de Minas Gerais sobre

o professor e o aluno de inglês a fim de compreendermos como ambos definem si próprios e o outro e constroem as suas ações em sala de aula, servindo, portanto, como instrumento de reflexão sobre a prática de ensino de línguas em tais instituições. Além disso, este estudo visa contribuir para a área de formação de professores de línguas ao mostrar a importância da investigação das metáforas de professores e aprendizes como um instrumento que possibilita o auto-conhecimento e o desenvolvimento de ambas as partes, podendo vir a torná-los mais conscientes, críticos e reflexivos para alcançarem a emancipação e autonomia necessárias para a construção do conhecimento na língua-alvo.

O papel das metáforas como instrumento para compreensão do pensamento de professores e aprendizes de LE

Sabemos que professores e aprendizes de língua estrangeira (doravante LE) trazem para a sala de aula crenças sobre como uma determinada língua deve ser ensinada e aprendida (Almeida Filho, 1999; Barcelos, 1995, Silva, 2000; e outros). Segundo Richards e Lockhart (1996: 30-31), as práticas pedagógicas dos professores são influenciadas pelos seus sistemas de crenças constituídos por informações, atitudes, valores, expectativas, teorias e pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas desenvolvidos ao longo do tempo através das experiências como aprendizes. No entanto, Horwitz (1985) afirma que as crenças podem impedir a aceitação de novas informações por parte de professores e aprendizes caso essas informações estejam em discordância com essas crenças. Nesse sentido, verificamos que tais concepções podem interferir negativamente nas decisões e ações a serem tomadas por professores e aprendizes em sala de aula, podendo tolher-lhes, assim, oportunidades de desenvolverem um ensino-aprendizagem mais autônomo e bem sucedido.

Mediante o exposto acima, compartilhamos a idéia de que um passo importante para o auto-conhecimento e desenvolvimento de

professores e aprendizes de línguas é tornar essas crenças explícitas (Almeida Filho, 1999; Swan, 1993; e outros). Assim, um possível caminho para o desenvolvimento crítico-reflexivo de professores e aprendizes é investigar e explorar o significado das metáforas expressas por eles a fim de compreendermos o seu pensamento sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, mais particularmente, as imagens construídas por ambos sobre o papel do professor e aprendiz de línguas nesse processo. As metáforas, portanto, passam a assumir um importante papel como um instrumento de análise do desenvolvimento do professor e aprendizes ao fornecer insights sobre os seus modelos mentais a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Segundo Oxford (1998, 2001), Swan (1993) e Mello e Mello (no prelo), metáforas podem ser compreendidas como um fenômeno relacionado à cognição, constituindo-se como um meio de expressão dos diversos conceitos que as pessoas formam sobre a realidade. Em outras palavras, ao interpretarem o mundo que as cercam, as pessoas incorporam modelos e teorias que podem ser expressas através de diferentes metáforas. Nas palavras de Lakoff e Johnson (1980) as metáforas contidas nos discursos das pessoas são baseadas nas experiências pessoais, emoções e imaginação e propiciam a estas formas de compreenderem o mundo e a si mesmos.

Ellis (2001: 69) afirma que o “estudo sobre metáforas fornece a base para identificarmos os construtos mentais que subjazem o nosso pensamento sobre o mundo além de permitir-nos avaliá-los”. Em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, é importante compreendermos que as metáforas não são apenas expressões lingüísticas mas, reflexões sobre as formas como as pessoas o conceituam. Dessa forma, as metáforas expressas por professores e aprendizes podem tornar-se um valioso instrumento através do qual ambos explicitam o significado do que eles pensam e fazem em sala de aula.

Finalmente, Oxford (2001) ressalta que diferentes abordagens de ensino de línguas baseadas em diferentes princípios teóricos

produzem diferentes metáforas. Como resultado de sua pesquisa, ela apresenta diversas metáforas que, ao serem interpretadas à luz de três diferentes tipos de abordagens de ensino, revelam as percepções dos aprendizes sobre o papel do professor de línguas, alertando-nos, sobretudo, sobre a influência que estes podem exercer sobre os seus aprendizes.

Metodologia

O presente estudo, de cunho qualitativo, foi desenvolvido com a participação de 12 professores e 11 aprendizes de língua inglesa oriundos de diferentes escolas públicas localizadas em três cidades no estado de Minas Gerais. Os professores e aprendizes investigados pertencem aos níveis de ensino fundamental e médio. Cabe ressaltar que o tempo de magistério dos professores pesquisados varia de 1 mês a 24 anos.

Em relação ao instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa, pedimos aos informantes (professores e aprendizes) que escrevessem narrativas curtas com o intuito de definirem o professor e o aluno de inglês através de metáforas. Para a análise dos dados, seguimos orientações de Oxford (2001: 97) e Ellis (2001).

Apresentação dos dados da pesquisa

Nas duas tabelas a seguir, são apresentadas as metáforas expressas por professores (doravante P) e aprendizes (A) para definir o professor e o aluno de inglês.

1) Metáforas expressas pelos professores de inglês

Metáforas para definir o professor de inglês	Metáforas para definir o aluno de inglês
P1: Uma ponte.	Um diamante.
P2: É quem lapida.	É um ser lapidado.
P3: Matéria impossível.	A viagem.

P4: Aquele que tem que se transformar, reciclar.	Receptor de conhecimento.
P5: Fonte que jorra água.	Lago que recebe a água e também se torna fonte.
P6: É a Terra preparada (fértil) e acolhedora.	O fruto saudável, pronto para ser colhido.
P7: É a luz no fim do túnel a guiar seus alunos no caminho da aprendizagem da língua inglesa.	É para o professor o que o vermelho é para a maçã: essencial.
P8: É uma borboleta transmissora de sabedoria.	É uma larva se preparando para transformar-se em borboleta.
P9: É o tapa problemas da educação.	É uma moeda de duas faces.
P10: É uma ferramenta necessária, mas desvalorizada.	É uma fábrica de sonhos.
P11: O professor do Ensino Fundamental é o suporte de todo o sucesso e todo o fracasso escolar.	É bem visado, serve de pesquisa para os governantes darem satisfação para a sociedade.
P12: É o elo da corrente que tenta ligar, interpretar e fazer a interação entre as culturas; como bússola, orientar o aprendiz na comparação entre a sua língua materna e a estrangeira.	É o navegante que, cruzando mares lingüísticos diversos busca captar a estrutura própria de cada língua.

2) Metáforas expressas pelos aprendizes de inglês

Metáforas para definir o professor de inglês	Metáforas para definir o aluno de inglês
A1: É um mago que ensina a magia da língua inglesa.	É o aprendiz de feiticeiro, que aprende a mágica da língua inglesa
A2: É um amigo.	Aprender inglês é entrar um mundo novo de conhecimentos.

A3: É uma pessoa ótima que nele descobrimos várias coisas.	É um descobridor pois com o passar do tempo aprendemos várias coisas.
A4: É um americano que sabe a língua inglesa.	É um pequeno americano que começa a entender a língua inglesa.
A5: É um livro aberto.	É um bicho de sete cabeças.
A6: É uma pessoa que nos ajuda a praticar e aprender a língua inglesa.	Sempre gosta de praticar o inglês e acha a matéria divertida.
A7: É um livro de inglês, mas quase ninguém sabe interpretá-lo.	Às vezes parece um diário nem sempre se abre com as pessoas com o medo de se ferir.
A8: É um livro, com sua tradução se torna um dicionário.	É um livro para começar a ser escrito.
A9: Ponto milagroso, livro ambulante.	É como um carro faz bastante zoeira.
A10: É um pedreiro insaciável, tem fome mas não pode comer de uma vez só. Seria um livro que quer chegar ao final, mas tem que ser bem lido para entender o final, um final bem complicado, complexo.	É uma coisa que precisa de bases fortes. Não pode ter nenhuma rachadura, manter sempre uma boa manutenção. Uma criança carente, que quer sempre atenção.
A11: É a luz da sabedoria.	É um pássaro, que na escuridão, procura pela luz da sabedoria.

Discussão dos resultados

As metáforas mais utilizadas pelos professores e aprendizes investigados para descrever o professor de inglês aparecem na seguinte ordem de frequência, segundo Ellis (2001): TRANSMISSOR / CONTROLADOR, AJUDANTE / GUIA, MEDIADOR e AMIGO.

As metáforas explicitadas pelos informantes sobre o professor de inglês como o TRANSMISSOR / CONTROLADOR (P5, P6, P8, P9, P11, P12, A1, A3, 45, A7, A8, A9, A11) revelam uma visão de professor oriunda de abordagens tradicionais de ensino de línguas cuja base é a transmissão do conhecimento. Nesse sentido,

o professor é considerado como a fonte de todo o saber e responsável maior pela aprendizagem de seus alunos. Assim, cabe a ele “passar”, “transmitir”, “ensinar” a língua a ser estudada pelos aprendizes sendo caracterizado, assim, por uma “visão empobrecida do ministrador de aulas” e “simples repassador do conhecimento alheio” (Demo, 1996: 47). Nessa perspectiva, o professor delimita o papel do aprendiz, impedindo-o de elaborar um raciocínio mais crítico e autônomo.

Em relação às metáforas referidas ao professor como o AJUDANTE / GUIA (P1, P7, P12, A3, A6) podemos concluir que estas revelam uma concepção do professor como aquele que “mostra” ou sugere o caminho a ser percorrido para uma aprendizagem bem sucedida e menos turbulenta, servindo, assim, como o facilitador da aprendizagem segundo os princípios da abordagem comunicativa (Larsen-Freeman, 1986).

A metáfora do professor como MEDIADOR transcende a idéia de AJUDANTE, pois em relação à primeira o professor é visto como o co-constutor do conhecimento na LE não apenas no sentido de ajudar e guiar os seus aprendizes, mas também, ao estabelecer uma relação de interdependência com o aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Sobre as metáforas explicitadas pelos informantes que concebem o professor como AMIGO (P6 e A2, A3), percebemos que elas sugerem uma visão de professor como aquele que deve criar uma relação de afeto e amizade com os seus aprendizes ao partilhar problemas e idéias entre eles, devendo, ainda, ser mais democrático e acessível nas interações entre ambos. Essa relação, segundo Larsen-Freeman (1986) e Littlewood, (1981), é considerada como um dos principais pilares da Abordagem Comunicativa haja vista propiciar aos alunos se sentirem mais seguros e motivados para aprenderem a língua-alvo.

Em relação às metáforas explicitadas pelos professores e aprendizes sobre o aluno de inglês, podemos destacar as mais utilizadas seguindo a seguinte ordem de frequência, segundo Ellis

(2001): CONTAINER / RECEPTOR, CONSTRUTOR, SOFREDOR e MÁQUINA.

Ao explicitarem a metáfora relacionada ao papel do aluno como CONTAINER / RECEPTOR, os informantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9, A1, A2, A8 e A11 demonstram que o aprendiz de inglês deve ser visto como um recipiente, destituído de expectativas e capacidade para aprender a língua-alvo, e que deve ser moldado pelo professor. Tem-se, portanto, a figura do aluno passivo e domesticado que apenas recebe e decora os conhecimentos transmitidos pelo professor e obedece as ordens do mesmo. Desse modo, percebemos que as concepções demonstradas por ambos os grupos estão em consonância com as abordagens tradicionais de ensino de línguas (métodos Audiolingual e Gramática-Tradução – devo citar os nomes?) que têm como base o ensino transmissivo em detrimento à construção do conhecimento pelo aprendiz (Larsen-Freeman, 1986).

Por outro lado, os informantes P7, P8, A3 e A6 concebem o aprendiz de inglês como aquele que deve ser o construtor do conhecimento na nova língua, assumindo, portanto, o papel de responsável maior pela aprendizagem e de co-comunicadores ao negociarem significados nas interações entre os colegas e professor, segundo os princípios norteadores da abordagem comunicativa (Larsen-Freeman, *ibid.*).

A7 e A10 se referem ao aprendiz de inglês como o SOFREDOR, ou seja, aquele que encara o aprendizado da nova língua como um processo doloroso, repleto de ansiedades e conflitos. A partir desse dado, verificamos a valorização por parte desses aprendizes em relação aos aspectos afetivos envolvidos no processo de aprender uma nova língua, considerados por eles como um dos obstáculos à aprendizagem e que merece mais atenção por parte dos seus professores como forma de ajudá-los a driblarem esses conflitos e se sentirem mais seguros perante o aprendizado (Larsen-Freeman, 1986 e Littlewood, 1981). Essa concepção corrobora a idéia de Williams e Burden (1997) que afirmam que a educação

deve englobar não apenas os aspectos cognitivos do aprendiz, mas também os afetivos, encarando-o, assim, como um ser em toda a sua plenitude, repleto de potencialidades, sentimentos e desejos.

Finalmente, ao aprendiz de inglês é atribuída a metáfora da MÁQUINA (A9 e A10) que precisa constantemente de “reparos” para “funcionar” adequadamente, ou seja, para uma aprendizagem bem sucedida. Nesse sentido, hipotetizamos que esses participantes concebem o aprendiz de inglês como aquele que é manipulável ou controlável como uma máquina, ou seja, aquele que não tem controle sobre o que fazer e como aprender, destituído de expectativas e ações próprias, como revela a transcrição abaixo:

A10: “É uma coisa que precisa de bases fortes. Não pode ter nenhuma rachadura, manter sempre uma boa manutenção”.

Mais uma vez, percebemos uma concepção transmissiva de educação através das vozes desses participantes ao assumirem um papel passivo mediante a aprendizagem de língua inglesa.

Considerações finais

Através dos resultados deste estudo, percebemos que a maioria dos professores e aprendizes investigados ainda possuem concepções de ensino/aprendizagem baseadas em metodologias tradicionais de ensino de línguas. Com um percentual mais elevado em relação às demais metáforas expressas neste trabalho, ambos os grupos acreditam que ao professor cabe o papel de transmissor e maior responsável pela aprendizagem de seus alunos, restando a estes, por sua vez, assumirem o papel de meros receptores de informações. Desse modo, hipotetizamos que essas concepções podem ter como origem as experiências formais e tradicionais de aprendizagem de inglês vivenciadas por ambos os grupos ao longo dos anos.

Por outro lado, alguns professores revelaram também algumas concepções a respeito do papel do professor e aprendizes consoantes com alguns princípios que norteiam a AC. Isso sugere que a abordagem de ensinar do professor (Almeida Filho, 1999) apresenta-se como um misto de concepções oriundas de sua

aprendizagem por observação e de sua abordagem de formação (Vieira-Abrahão, 1996).

Apesar de não termos realizado observações de aulas nos contextos estudados, esses dados sugerem que as práticas da maioria dos professores e aprendizes em suas respectivas salas de aula têm como base princípios educativos também de base tradicional haja vista a possibilidade das crenças de professores e aprendizes terem influência em suas respectivas ações (Barcelos, 1995; Richards e Lockhart, 1996; entre outros).

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho de elicitación das metáforas implícitas no discurso escrito de professores e aprendizes constitui-se como um primeiro passo rumo ao acesso às teorias individuais ou modelos mentais que influenciam as noções de ensino/aprendizagem de línguas a fim de alcançarmos mudanças significativas no pensamento e práticas de professores e, também de seus aprendizes. Além disso, este estudo vem demonstrar a necessidade e a importância de ouvirmos as vozes dos participantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas a fim de oferecermos aos aprendizes oportunidades de expressarem as suas necessidades e interesses e a superarem os conflitos inerentes a esse processo e, aos professores, de refletirem sobre a própria prática e sobre o seu importante papel na formação de aprendizes mais críticos e autônomos.

Finalmente, como um possível encaminhamento para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ressaltamos a importância da implementação da pesquisa-ação em cursos de educação continuada por possibilitar o crescimento e o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, através de um trabalho colaborativo. Assim, ao adotar a prática da pesquisa-ação como uma proposta de investigação crítica e reflexiva sobre a própria prática, o professor poderá melhor compreender e superar, juntamente com os seus aprendizes, os conflitos inerentes à sala de aula para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 1995. 198 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BLOCK, D. Student and teacher metaphors for language learning. In: RIBE. R. *Towards a new decade (ELT): Novene Jornades pedagogiques per a l'ensinament de l'Angles*. Barcelona: ICE. P. 30-42. 1990.
- BLOCK, D. Tale of a language learner. *Language Teaching Research*, v. 2, n. 2, p. 148-176, 1998.
- DEMO, P. *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. 4 ed. Cortez, 1996.
- ELLIS, R. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education. P. 65-85. 2001.
- FERREIRA, M. A. G. Aluno domesticado *versus* aluno reflexivo –a visão do licenciando sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 107-122.
- HORWITZ, E. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago, 1980.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MELLO, H. ; MELLO, A.C. Metaphors in EFL teacher's discourse. No prelo.
- OXFORD, T. et al. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System* 26, 1998, p. 1-48.
- OXFORD, R. The bleached bones of a story: learner's constructions of language teachers. In: BREEN, M. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education. P. 86-111. 2001.

- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- SWAN, J. Metaphor in action: the observation schedule in a reflective approach to teacher education. *ELT Journal*, v. 47, n. 3, 1993, p. 242-249.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- William, M.; Burden, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira

Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – São José do Rio Preto

Introdução

Há evidências em pesquisas quer na área de educação, quer na de lingüística aplicada, de que o conhecimento teórico-prático desenvolvido em programas de formação de professores exerce pouca influência sobre as atividades práticas desses profissionais (Zeichner et al., 1987). Essas evidências salientam o fato de que os professores são altamente influenciados por suas crenças que, por sua vez, são um reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios.

Há também estudos que evidenciam que professores têm a tendência de recuperar suas experiências enquanto alunos, adquiridas por meio da aprendizagem de observação (*apprenticeship of observation*), termo introduzido por Lortie (1975), e construir seus conhecimentos e sua prática de ensino sobre essas lembranças. As crenças, os pressupostos e os conhecimentos trazidos pelos professores para o programa de formação funcionam como mediadores, filtros dos insumos recebidos pela exposição às teorias e aos conhecimentos (Lortie, op.cit.; Zeichner e Grant, 1981; Tabachnik e Zeichner, 1984; Kagan, 1992; Roberts, 1998, entre outros) e, segundo Kagan, conhecimentos, práticas e valores implícitos tendem a prevalecer sobre as intervenções feitas pelos programas de formação de professores, independente de quais sejam as teorias orientadoras a eles subjacentes.

Ao lado de estudos de socialização que enfatizam o fraco impacto que a educação formal exerce na alteração dos efeitos da aprendizagem de observação, outros apontam a prática de sala de aula como a principal fonte de conhecimento do professor

(Calderhead e Miller, 1985; Shulman, 1986 e 1987), e outros ainda, como Almarza (1996), demonstram a importância do trabalho desenvolvido em programas de formação na construção do conhecimento e da prática de sala de aula pelo aluno-professor.

Essas discussões, trazidas na literatura, levaram-me a realizar a pesquisa “Crenças, Pressupostos e Conhecimentos na Formação Pré-Serviço do Professor de Língua Estrangeira”, ora em desenvolvimento. Seu objetivo é estudar a construção do conhecimento sobre linguagem, ensino e aprendizagem de língua estrangeira por alunos-professores em curso de licenciatura em Letras. Trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica (Erickson, 1986; Bogdan e Bicklen, 1998 e Silverman, 2000), desenvolvida em uma universidade pública paulista, tendo por participantes seis licenciandos em Letras, escolhidos aleatoriamente, que iniciavam, no começo da pesquisa, o terceiro ano do curso.

O projeto foi desenvolvido em um ano e meio e contou com três fases. Na primeira fase, buscou-se levantar as crenças, os pressupostos e os conhecimentos acerca de linguagem, ensino e aprendizagem, trazidos pelos alunos professores, por meio da análise de uma autobiografia, escrita por eles (Bailey et al., 1996), de sessões de histórias de vida (Telles, 1996; Connelly e Clandinin, 1990), questionários e inventários de crenças (adaptados de Horwitz, 1987).

Na segunda fase, procurou-se estudar a interação das crenças, pressupostos e conhecimentos, trazidos pelos alunos professores, com as reflexões teórico-práticas desenvolvidas nos cursos de Lingüística Aplicada e de Prática de Ensino de Língua Estrangeira, o que se deu por intermédio da análise de diários mantidos pelos alunos-professores, nos quais registravam suas reflexões sobre os textos lidos e as aulas assistidas (Bailey, op,cit,; Richards e Ho, 1998; Vieira-Abrahão, 2001), das gravações de reuniões semanais realizadas com a orientadora para discussão das crenças e das teorias, da análise do questionário e do inventário de crenças, respondidos pela segunda vez ao final do primeiro ano.

Na terceira e última fase, quando os alunos-professores desenvolveram suas atividades práticas em sala de aula na forma de estágio supervisionado, após terem passado um ano em contato com as teorias, buscou-se verificar que crenças, pressupostos e conhecimentos eram expressos e/ou originados na prática de sala de aula dos estagiários. Para tal, foram analisadas aulas gravadas em vídeo, os diários dos alunos-professores nos quais buscavam refletir sobre suas aulas, sessões de visionamento e entrevistas semi-estruturadas.

Foi realizado o estudo dos temas e categorias emergentes dos dados de cada um dos professores (Bogdan e Bicklen, 1998) nas três diferentes fases e, posteriormente, será feita uma análise contrastiva dos seis estudos de caso.

Para a fundamentação da análise, utilizou-se de estudos sobre o pensamento do professor (Johnson, 1999); Almarza (1996); Richards e Lockhart(1994); Woods (1996); Clark e Peterson (1986); Barcelos (2000) e Gimenez (1994); estudos na área de socialização do professor (Zeichner e Liston (1991 e 1996); Shulman (1986 e 1987); Feiman e Floden (1986); Kagan (1992); Lortie (1975) e Roberts (1998); e estudos sobre abordagem (Richards e Rodgers (1986); Widdowson (1978;1990); Larsen-Freeman (1986; 1993; 2000); Brown (1994) e Williams e Burden (1997).

Neste artigo, será focalizado o estudo dos dados obtidos da aluna-professora 1, que recebeu o pseudônimo Andréia, nas três diferentes fases.

1. Perfil da aluna-professora Andréia

Andréia tem cerca de vinte anos, é proveniente de uma família de classe média que valoriza a educação, que lhe proporcionou acesso aos livros e ensinou-lhe o respeito ao professor. Estudou em uma mesma escola pública da primeira série do ensino fundamental até a primeira série do ensino médio, pela qual tem grande

apreço, o que pode ser constatado em um excerto de sua autobiografia:

“Até o primeiro colegial, eu estudei na mesma escola pública e acho que ela fez de mim uma verdadeira cidadã, tive a oportunidade de ler muito com a biblioteca de lá e, principalmente, de conhecer e ter como amigos pessoas maravilhosas. Isso tudo foi o que faltou na escola particular durante o segundo e o terceiro colegiais. Apesar das falhas do ensino pública, hoje acho que, além da família e de algo mais que não sei o que é, devo também a ela o grande carinho e respeito que guardo pelo meu país e que acredito que seja a base essencial para mudar as coisas e para ser um bom professor também.”(autobiografia)

A aluna-professora teve suas expectativas quanto à aprendizagem de inglês frustradas na escola pública (cujo foco era puramente gramatical e ela queria cantar e entender músicas) e na primeira escola de línguas onde estudou, que implementava uma metodologia audiolingual, conforme ela declarou, ao participar de sessões de histórias de vida:

“Eu me lembro da minha professora de inglês também (+) até hoje eu não sei avaliar aquela professora (+) eu acho até que ela tinha boa vontade(+) mas não sei se era o livro (+) tanto é que eu não gostava de inglês(+) eu fiquei até o colegial assim (+) eu não gostava (+) eu acho que era justamente por causa da gramática (+) e depois eu fiz um ano de escola particular (+) eu só vim gostar de inglês quando entrei para outra escola há três anos atrás quando eu comecei a gostar mesmo.... eu sou me considero sinestésica (+) tudo o que eu faço eu escrevo (+) no horário que eu tinha de ir para o curso eu falava “ai meu Deus eu tenho que ir porque eu tenho que aprender” mas era um coisa que eu não gostava (+) chegava uma hora que a professora falava para guardar o livro embaixo da carteira (+) aquilo para mim (+) aqueles drills (+) era horrível (+) eu odiava aquilo.”
(histórias de vida)

Identificou-se bastante com a segunda escola de inglês que frequentou como aluna, onde conseguiu aprender a língua e teve contato com uma abordagem com tendências comunicativas, o que

fez com que revisse seu conceito de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, conforme afirmou :

“...aí depois de um ano que eu saí e tive a oportunidade de ir para o L (+) foi assim uma coisa que mudou muito meu conceito de língua (+) minha relação com o inglês...quando entrei no L nunca imaginei que inglês podia ser ensinado daquele jeito (+) daquela maneira de você chegar lá e a professora (+) é lógico (+) na primeira escola a professora falava inglês mas só que assim (+) falava não era tudo mas até falava alguma coisa (+) mas no L a professora (+) não era só a professora que falava inglês (+) mas o material (BLUE PRINT) eu acho que eu me encantei bastante com o material ...a conversa era muito interessante (+) porque lá na primeira escola parecia que as frases eram assim coisas soltas (+) eram coisas mais voltadas para a lição (+) só vocabulário e gramática (+) bom gramática era muito pouco (+) e lá no L a professora contextualizava (+) dizia vamos conversar sobre tal (+) o material era muito interessante ...” (histórias de vida)

No início da pesquisa, Andréia desenvolvia um estágio com uma professora de inglês da universidade e, sob sua orientação, dava aula para crianças na creche do campus.

2. Crenças, pressupostos e conhecimentos nas fases 1 e 2 da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados as crenças, os pressupostos e conhecimentos trazidos por Andréia ao curso de formação, os quais serão contrapostos àqueles declarados por ela ao final do primeiro ano de projeto, no sentido de verificar se as reflexões teórico-práticas trouxeram ou não modificações as suas concepções.

Logo no início, linguagem foi definida por ela como “toda e qualquer forma de comunicação entre pessoas”, ensinar, como “transmitir conhecimentos (na escola e na vida)”, e aprender, como independente do ensino, que “ocorre com a experiência de vida, o tempo todo”.

Depois do primeiro ano, apresenta uma definição um pouco mais elaborada de linguagem, sem no entanto modificar a sua

essência: continua a ver a linguagem como instrumento de comunicação. Assim a define: “conceito universal, propensão do ser humano para se comunicar, se expressar.”

Por outro lado, sua concepção de ensinar e de aprender passou por uma transformação bastante significativa. De uma concepção tradicional de ensino como transmissão de conhecimentos e de aprendizagem como o acúmulo de informações e desenvolvimento de habilidades, apresenta uma visão cognitivo-constructivista, cuja premissa principal é a de que os indivíduos, desde o nascimento, estão envolvidos de forma ativa na construção de significados pessoais das experiências que vivem. Conceitua ensinar como “construir conhecimentos numa relação com a aprendizagem; “criar condições para que o aluno aprenda a aprender” e aprender, como “construção de conhecimento por meio da superação dialética”.

Percebe-se uma relação clara das concepções da aluna-professora nas duas fases com sua história de vida. Supõe-se que as concepções tradicionais tenham provindo de sua vivência em família e das próprias escolas de ensino fundamental e médio que freqüentou, enquanto que a última escola de línguas pela qual passou e a própria experiência de aprendiz de inglês na universidade, associada às discussões teórico-práticas, levaram-na às concepções que apresenta ao final do primeiro ano de trabalho.

O fato de a aluna ter passado por experiências de aprendizagem na escola pública e privada (no segundo e terceiro anos do ensino médio), em uma escola de línguas com uma perspectiva audiolingual, em uma outra com tendências comunicativas e na universidade, que também busca implementar uma abordagem comunicativa, fez com que a aluna-professora passasse por diferentes concepções do que seja aprender e ensinar uma língua estrangeira. Antes de entrar para a universidade, acreditava que aprender uma língua estrangeira era repetir e praticar bastante, aprender gramática e traduzir literalmente da língua estrangeira para a língua materna. Ao iniciar sua participação na pesquisa, após dois anos de ensino universitário,

acreditava que repetição só teria algum valor se contextualizada, a interação era importante, aprender era adquirir novos hábitos lingüísticos, era comunicar-se. Já não via, naquele momento, lugar para tradução no ensino de línguas.

Percebemos, no discurso de Andréia, a mudança de uma concepção audiolingual do primeiro momento para uma concepção com tendências comunicativas, marcada por termos como “contextualizado”, “comunicação”, “interação”. Após um ano de trabalho, esta concepção se firma como compatível com uma perspectiva comunicativa. Ela fala em “valorizar a interação e a negociação de significados”; “adquirir novos hábitos lingüísticos”, o que define como “uma outra forma de ver o mundo”; “aprender a comunicar-se em LE”; a gramática passa a ser vista como “apoio para a comunicação”; vê a tradução como uma “outra visão de mundo expressa pela LE”.

Com relação ao conceito de ensinar uma LE, este também passou por alterações. Antes de ingressar na universidade, Andréia acreditava que ensinar era “transmitir conhecimentos gramaticais e lexicais para os alunos”; após dois anos na universidade, acreditava que seria “saber transmitir bem o conteúdo”, fazer uso de uma abordagem comunicativa; e, após o primeiro ano do projeto, já definia ensinar uma LE como “promover a construção do conhecimento por meio da ativação do conhecimento prévio do aluno e por meio da interação”.

Tal evolução confirma o que foi exposto anteriormente com relação ao conceito de ensinar, aprender e aprender uma LE. Andréia evoluiu de uma visão tradicional de ensino como transmissão de conhecimentos, para uma visão cognitivo-constructivista, mais compatível com uma abordagem comunicativa.

No mesmo sentido, desenvolveram-se suas concepções de professor e aluno de língua estrangeira. No início, via o professor de línguas como aquele que “domina o idioma e torna a aula interessante e produtiva”, e o aluno, como receptor de informações,

mediador entre os colegas. Já na universidade, achava que o professor de línguas deveria ser um “mediador entre duas culturas e ter uma boa metodologia”. Não registrou diferença em sua visão de aluno nos dois primeiros anos de universidade. Ao final do primeiro ano, via o professor como propiciador de “construção de conhecimentos, educador e socializador” que, além de “ser fluente, precisa saber ensinar a gramática”, e o aluno como “interagente e construtor de conhecimentos”.

Devido à natureza da pesquisa, buscou-se trazer para o estudo a perspectiva da participante da pesquisa. De posse dos dados coletados, foi solicitado que Andréia os analisasse também e registrasse os resultados em um relatório do pesquisa. Isto se justificou também pelo fato de ter sido proposto ao Departamento, onde se desenvolveu o projeto, projetos de iniciação científica para os participantes, que tinham por objetivo a análise das crenças, pressupostos e conhecimentos nas duas primeiras fases pelos próprios alunos participantes. A análise da Andréia, da qual transcrevo um excerto, veio comprovar os resultados apresentados acima, inclusive com relação às origens de suas próprias crenças, pressupostos e conhecimentos:

“com a leitura do quadro comparativo, percebe-se resquícios de um ensino de abordagem tradicional que já vinha se desfazendo no primeiro momento do projeto. A concepção de ensino como transmissão de conhecimento encontra-se relacionada com a educação inicial da aluna, na qual a avó teve papel preponderante com os ideais de respeito aos mais velhos e o não-questionamento. Desta forma, o aprendiz teria sempre um papel de receptor e jamais de um questionador crítico à postura do professor. Ao mesmo tempo, encontramos contradições no discurso deste primeiro momento, pois o contato com uma escola de idiomas de método audiolingual e, posteriormente, com outra de abordagem comunicativa fez com que a aluno tivesse uma postura definida com relação às concepções de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Como exemplo temos a priorização da forma em detrimento do conteúdo, ou seja, mais importante do que um tópico que o professor está trabalhando

é a forma como ele faz está fazendo isso, que é o que torna a aula interessante. Há uma funcionalidade na língua que faz com que o aluno tenha uma convivência ativa com ela, e esta idéia estará melhor elaborada no segundo questionário com a questão da desestrangeirização, isto é, essa convivência ativa com a língua e a posse do aluno sobre ela para uso próprio. Outra concepção extraída da escola de idiomas e nos primeiros anos de faculdade é o professor como mediador de culturas...Com as leituras e reflexões do presente estágio percebe-se no segundo momento já há uma base teórica fundamentada e muito mais certeza nas respostas.a concepção de linguagem é quase a mesma, porém com um conceito que traz pressuposto outro, ou seja, o fato da linguagem ser um conceito mais universal pressupõe o de língua como comunitário e daí todas as implicações que isso acarreta. Ensinar e aprender passa a ser um caminho de “mão dupla” em que um não acontece sem o outro, mas não uma relação direta, já que nem sempre a tentativa de ensinar resulta numa aprendizagem.”(relatório de estágio 1)

A análise feita por Andréia salienta seu percurso como estudante de línguas e futura professora. Reconhece as crenças que trouxe para a universidade, mapeando suas raízes (vida familiar, influência da avó, experiências escolares e de aprendizagem de língua pelas quais passou) e as conseqüências dessas crenças (visão do professor como possuidor de conhecimentos, cuja função principal era transmiti-los, e de aluno como receptor passivo desses conhecimentos, sem qualquer questionamento). Faz referência às modificações que sofreu, influenciada pelas aulas de inglês em uma escola de línguas e na universidade, e reconhece a importância das leituras e reflexões desenvolvidas no estágio para a construção de suas concepções atuais.

3. As teorias, pressupostos e conhecimentos do aluno professor e a prática de sala de aula

As atividades práticas desenvolvidas no estágio supervisionado vieram demonstrar uma acentuada coerência entre o dizer e o fazer da aluna-professora. Foram aspectos recorrentes em suas aulas o

desenvolvimento de temas escolhidos pelos próprios alunos, a prioridade à comunicação por meio do desenvolvimento de atividades interativas, o trabalho da gramática a partir das necessidades comunicativas dos alunos, a preocupação com a construção do conhecimento na interação professor-aluno e aluno-aluno e o cuidado com a correção dos erros cometidos pelos seus alunos. Esses aspectos, presentes quer em seu planejamento, quer em suas aulas, vêm demonstrar a importância das experiências com a abordagem comunicativa na segunda escola de línguas que frequentou e na universidade

(aprendizagem por meio da observação) e a importância das reflexões teórico-práticas desenvolvidas no curso de Licenciatura.

De forma menos recorrente foram observados na prática de Andréia alguns procedimentos ainda tradicionais, como a repetição descontextualizada, alguns exercícios estruturais e o não aproveitamento do conhecimento de mundo trazido pelo aluno, o que não mais fazia parte do dizer do professor. Quando questionada sobre se via coerência entre o seu dizer e fazer, assim Andréia posicionou-se:

Eu acho que sim (+) não completamente é claro né? (+) sempre tem alguma coisa para transformar (+) prá melhorar(+), eu acredito nessa mudança constante (+) eu num sei (+) eu me vejo como uma pessoa muito aberta (+) então (+) como eu já havia repensado muitas coisas (+) quando eu fui para a prática eu acho que houve coerência (+) houve sim (+) mas mesmo assim acho que apareceram algumas coisas assim que eu não esperava que vinham desses nove anos de ensino tradicional essa repetição, esse modo gramatical, lingüístico de ver a língua....

(isso) mudou...mas assim (+) desse tempo que eu tive todo esse ensino (+) eu acho que ainda assim caíram algumas coisas em sala de aula (+) não tanto o jeito de fazer (+) mas eu acho que às vezes o modo de corrigir o aluno (+)às vezes você corrige assim que não é o que você pensa mas que você faz (+) eu fiz algumas vezes uma coisa dessa que eu num tinha lembrado (+) do aluno falar (+) dele começar a falar alguma coisa e você ter que corrigir (+) INTERROMPER...

Tais considerações vêm evidenciar a força da aprendizagem da observação, conforme já salientado por Lortie (op.cit.) e Kagan (op. cit.). Muito embora em nível consciente tais ações não sejam mais aceitas, elas afloram na sala de aula fugindo ao controle do professor. Cumpre salientar, no entanto, que tais manifestações foram pouco freqüentes e imediatamente percebidas por pela aluna-professora, uma vez que ela se encontrava envolvida em um processo reflexivo. O excerto, a seguir, extraído de seu diário reflexivo, vem confirmar tal asserção:

Segundo minha acepção, um tema como “viagens” já não significa mais falar somente sobre o exterior, mas utilizar-se do conhecimento do aluno sobre seu próprio país para fazer com que ele desenvolva a língua. A incoerência da aula deu-se nesse sentido, pois o conhecimento que os alunos tinham sobre Ubatuba, Fernando de Noronha, entre outros, foram deixados de lado em prol de um conhecimento que “alguns” tinham sobre o exterior. Por outro lado, o interesse da grande maioria em viajar para o exterior é grande, daí sua vontade em aprender e falar sobre os países europeus, principalmente.

Muitas vezes, inconscientemente, somos levados pelos livros didáticos a acreditar que ficar falando sobre o exterior ainda é a melhor maneira de se ensinar. Claro que esta é uma idéia que deve ser mudada, já que a língua deve ser tratada comunicativamente e não geograficamente ou como forma de firmar a situação colonizador/colonizado. Isso não significa que não se deva falar sobre o exterior mas sim, que o conhecimento de mundo do aluno é uma força em potencial de expressão lingüística e deve ser explorado. Assim, considerei minha prática imperialista.” (diário do dia 04/04/02)

O excerto acima evidencia a consciência da professora de não ter levado em conta em sua aula os conhecimentos prévios trazidos pela maioria de seus alunos, priorizando apenas aqueles relacionados às experiências no exterior. Reconhece o fato de não ter dado chance para os demais alunos interagirem na língua alvo, o que levaria, segundo sua acepção, ao desenvolvimento da competência comunicativa, e sua postura “imperialista”, por não ter valorizado as experiências de viagem no Brasil.

4. Fatores constitutivos da formação da aluna-professora

Nos dados coletados foi possível constatar o posicionamento da aluna-professora quanto aos fatores que se inter-relacionam e constituem a formação do professor. O primeiro deles, salientado nas sessões de histórias de vida, refere-se às experiências com diferentes professores durante a escolaridade. Assim manifestou-se Andréia:

Eu acho que vem de todos os professores (+) eu acho que o teu eu (+) acho que o que você vai ser como professor não é uma coisa só da universidade (+) eu acho que vem eu acho que é da tua vida vem desde que você entrou na escola.(histórias de vida)

É você fica mais crítico na universidade m s eu acho que mesmo inconscientemente você traz muitos professores dentro de você (+) não só as coisas boas mas às vezes também as coisas ruins. (idem)

Vê-se nos excertos acima, que Andréia reconhece a importância da aprendizagem por meio da observação salientada por Lortie (op. cit.), ao afirmar que o professor traz muitos professores dentro de si, que adquire conhecimentos do que seja ensinar com as experiências da vida escolar.

Ainda durante a primeira fase, nas sessões de histórias de vida, oscila entre questionar a importância da teoria para a prática e atribui-lhe valor, desde que associada à prática. Assim manifestou-se:

Comecei a trabalhar no terceiro ano da universidade e fiquei desanimada com o curso; acho que percebi a riqueza de se praticar o ser professor, como é importante o contato com os alunos, e como nada substitui essa prática constante. A teoria é muito importante, mas depois de algum tempo, torna-se necessário associá-la à prática. (histórias de vida)

Pra gente falá ah (+) a gente falá é tão fácil (+) a gente fala ah: é assim assim assim(+),quando você cai lá (+) quando você cai lá dentro (+) gen:::te é tanta coisa que surge assim na cabeça tanta coisa que surge na hora que surge depois (+) os questionamentos que a gente faz...(idem)

É interessante observar no primeiro excerto acima, a importância que a atividade prática teve na motivação da aluna-professora com relação ao curso de Letras e o sentido que a teoria passou a adquirir a partir de sua própria experiência. No segundo excerto, por outro lado, Andréia parece salientar a distância entre teoria e prática. Quando se teoriza, a coisa é fácil, é “assim, assim, assim”. Reconhece, no entanto, a complexidade da sala de aula e os inúmeros questionamentos que a prática traz. O uso do verbo cair em seu discurso, é muito sugestivo. Cair é algo não voluntário, acidental. Quando diz “*quando você cai lá, quando você cai lá dentro*”, parece sugerir esta idéia, de ter entrado para a escola pública acidentalmente e sentir-se acuada, sem saber muito o que fazer.

Após ter passado pelo estágio supervisionado, realizado na terceira fase do projeto, em entrevista semi-estruturada realizada com a aluna-professora, pôde-se constatar que ela via sua formação como professora como o resultado da associação das reflexões teórico-práticas desenvolvidas na universidade com suas experiências de sala de aula, demonstrando um visão integrada de teoria e prática:

Eu vejo que a prática e as teorias vistas na universidade (+) eu não sei (+) talvez elas tenham a mesma importância (+) porque eu vejo que nem a prática (+) também foi fruto de toda essa teoria (++) se não tivesse havia essa mudança (+) se eu não tivesse que cair na prática para refletir (+) pra ler as teorias (+) não teria sido a mesma coisa (+) então eu tinha de ter um embasamento para cair na teoria e cair na prática e ver o que dava certo. ...A teoria vem à tona sempre que a gente pensa na prática (+) na prática que a gente está fazendo a teoria (+) ela vem junto (+) ela vem assim com esse pensar sobre a prática... (entrevista final)

Questionada sobre a importância das crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos ao curso de formação na sua construção enquanto professor, ela assim se manifestou:

..eu acho que eu daria(++) vamos pensar em 100% (+) eu daria 30% para a teoria (+) 30% para a prática(+) eu daria 20% para as crenças adquiridas na universidade e 20% para aquelas que eu já tinha (+) porque as minhas crenças já estavam mudando(+) o interessante é que o ensino audiolingual trouxe uma crença (+) depois eu já modifiquei ela quando entrei em outra escola de idiomas e eu já vim com uma coisa meio comunicativa para a universidade (+) então eu já estava em mudança porque a escola de idiomas foi muito importante (entrevista final)

Observa-se no excerto acima que, considerando um total de cem por cento, a aluna-professora atribui um total de vinte por cento às crenças, conhecimentos e pressupostos trazidos por ela para a universidade, fazendo a ressalva, porém, que muito daquelas crenças tradicionais obtidas em suas primeiras experiências de vida e escolares, já passavam por transformação. Isto talvez tenha facilitado a interação com as teorias apresentadas e discutidas no curso, as quais vinham ao encontro dos questionamentos e dúvidas trazidas pela aluna professora, que já iniciava suas atividades profissionais.

Considerações finais

Buscou-se neste sucinto artigo apresentar parte de um estudo de caso realizado com o propósito de compreender como se dá a construção do conhecimento sobre linguagem, ensino e aprendizagem de línguas por uma aluna-professora de uma Curso de Licenciatura em Letras.

Os dados analisados nos mostram a importância das atividades teórico-práticas desenvolvidas na universidade na formação da aluna-professora, o que pode ser evidenciado pela coerência entre seu discurso, já acadêmico, e sua prática de sala de aula; e que o percurso percorrido pela aluna professora, passando pelo conhecimento de suas crenças, pressupostos e conhecimentos e de suas origens, pela reflexão sobre a teoria e sua prática de sala de aula, buscando compreender seu dizer e seu fazer, foram

extremamente relevantes para sua formação enquanto profissional., o que parece ter-lhe conferido maior responsabilidade e autonomia no exercício da profissão.

Referências bibliográficas

- ALMARZA, G.G. Student foreign language teacher's knowledge growth. IN D. Freeman e J.C. Richards (eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BAILEY, K. et al. The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". IN D. Freeman; J.C. Richards (eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BARCELOS, A.M.F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de Doutorado. College of Education. The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3rd.ed. London: Allyn e Bacon, 1998.
- CALDERHEAD, J. ; MILLER, E. *The integration of subject matter knowledge students teachers' classroom practice*. University of Lancaster School of Education, 1985.
- CLARK, M. C. ; PETERSON, Teachers' thought processes. IN M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd. Ed. New York: Macmillan, 1986, p.255-298.
- CONNELLY, M. ; CLANDININ, J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College and Toronto: OISE, 1988.
- _____. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19: 2-14, 1990.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching . IN M.C. Witro(eds). *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, 1986, p.119-161..
- FEIMANN-NEMSER, S. e BUCHMANN, M. The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 18 (3): 236-56, 1986.

- _____ e FLODEN, R.E. The cultures of teaching. IN M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3rd. Ed. New York: Macmillan, 1986.
- GIMENEZ, T.N. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese de Doutorado não publicada. Lancaster: University of Lancaster, 1994.
- HORWITZ, E.K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A; RUBEIN, J. (Ed.) *Learning Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987, p.110-29.
- JOHNSON, K. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instructions for non- native speakers of English. *Journal of Reading Behavior* 24: 83-108, 1992.
- KAGAN, D.M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* (62(2), 129-69, 1992.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LORTIE, D. *School teacher: a sociological study*. Chicago IL: University of Chicago Press, 1975.
- RICHARDS, J.C.; HO, B. Reflective thinking through journal writing. IN: J.C. Richards(org.). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ROBERTS, J. *Language Teacher Education*. Great Britain: Arnold, 1998.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*; 15(2), 4-14, 1986.
- _____. Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd. Ed. New York: Macmillan, 1986, p. 3-36
- SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research*. London: Sage publications, 2000.
- TABACHNIK, B.R.; ZEICHENER, K. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teaching Education*, 35(6) , 28-36, 1984..
- TELLES, J.A. *Being a Language Teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese de Doutorado não publicada. Toronto: Graduate Department of Education, University of Toronto, 1996.

- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma visão do processo de reflexão de alunos-professores de língua estrangeira na construção da prática de sala de aula durante o estágio supervisionado. *Anais do VI CBLA*: CD. Belo Horizonte, 2001.
- WIDDOWSON, H.G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WILLIAMS, M. ; BURDEN, R. L. *Psychology of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ZEICHNER, K.; LISTON, D. . *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.
- _____. GRANT, C. Biography and social structure in the socialization of student teachers. *Journal of Education for Teaching* 1, 198 – 314, 1981.
- _____. TABACHNIK, B.R. The belief systems of university supervisors in an elementary student teaching program. *Journal of Education for Teaching* 8(1): 34- 35, 1982

Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês

Telma Gimenez

Universidade Estadual de Londrina

Introdução

A área de formação de professores de língua inglesa encontra-se em efervescência no Brasil. A publicação recente de trabalhos voltados especificamente para este tema (e.g. ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; GIMENEZ, 2002, CELANI, 2003) demonstra um claro interesse pela pesquisa na área. Paralelamente a esse crescente número de trabalhos que têm preocupação com essa importante área de atuação de lingüistas aplicados, os profissionais envolvidos com os cursos de Letras – especialmente nas licenciaturas, encontram-se em um processo de discussão de novos rumos para a formação inicial de professores.

Com a disponibilização, em 2002, das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Letras e para a formação inicial de professores para a educação básica (doravante diretrizes para as licenciaturas) novos parâmetros passaram a pautar essa discussão. Neste trabalho, gostaria de abordar a questão das diretrizes curriculares dos cursos de Letras a partir do viés das licenciaturas. Penso que o momento requer que se reitere, mais uma vez, que precisamos superar a visão de que formar para o magistério é agregar experiência pedagógica a conhecimentos básicos. Essa visão, refletida na proposta de que bacharelados e licenciaturas podem trilhar os mesmos caminhos na formação do profissional de Letras, parece permear as diretrizes para a área de Letras. Entretanto, se essas forem colocadas lado a lado com as diretrizes para as licenciaturas somos levados a questionar a possibilidade de se propor um currículo comum para bacharéis e professores, questão

fundamental a ser pelas tratada instituições no momento de reformulação de seus currículos.

Como professora de língua inglesa e de metodologia de prática de ensino de Língua Inglesa sempre vi com desconforto a dicotomia entre ensinar conteúdo e metodologia. Embora em meu departamento tenhamos uma convivência pacífica entre os professores de Língua e Literatura Inglesa e Metodologia e Prática de Ensino, algumas disciplinas pedagógicas são ministradas pelo Departamento de Educação distante a alguns metros do nosso prédio. Entretanto, mesmo com colegas que circulam pelo mesmo prédio não posso afirmar que há perfeita integração em termos dos objetivos que nos guiam em nossas disciplinas. O diálogo interdisciplinar ainda é meta a ser alcançada, e não apenas nas escolas de ensino fundamental e médio.

Esse distanciamento (geográfico e intelectual) entre os diversos envolvidos na formação de professores na área da linguagem tem sido apontado como um dos grandes problemas de uma preparação estanque, que não estabelece vínculos entre teoria e prática. Como nos coloca a colega Vera Menezes de Oliveira e Paiva (no prelo):

Uma recomendação significativa para a formação do professor de LE é a integração dos conteúdos básicos e os “caracterizadores da formação profissional em Letras”. Isso implica deixar de ver o curso como objeto dividido entre dois departamentos com responsabilidades bem definidas – conteúdo de um lado e disciplinas pedagógicas de outro. Não se justifica mais atribuir à formação de professores a dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não reflete como ensiná-lo e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina.

Em minha opinião, embora o fato de departamentos diferentes estarem envolvidos com a formação possa ser uma das causas de uma formação deficiente, é necessário ir além da integração entre docentes e departamentos: é preciso fazer uma reviravolta nos cursos de Letras em função do modo como compreendemos hoje a formação do professor.

Embora as diretrizes curriculares de Letras apontem para uma formação genérica, através de conteúdos lingüísticos e literários, e que egressos poderão atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, e assessores culturais, creio que a formação para a docência requer uma abordagem e uma escolha muito distintas. Esta, aliás, está expressa na própria elaboração de diretrizes curriculares específicas, a serem observadas por cursos que pretendam formar professores de língua inglesa.

Dois referenciais pautam essa minha escolha pela licenciatura. Primeiro, como Giroux e McLaren (1994), acredito que os cursos de formação de professores precisam ser concebidos como parte de um projeto político mais amplo, como parte de uma contra-esfera¹ pública ampliada, educando intelectuais para desempenhar um papel central na luta pela democracia e justiça social. Assumir esse compromisso significa “não ter medo” de assumir a formação de professores como um projeto legítimo para os cursos de Letras.

Conforme Miriam Warde (1993), a reflexão sobre formação de professores é uma questão de Estado porque faz parte do coração da cultura o modo como uma sociedade forma o seu quadro de magistério, dado que o que está em jogo é entender ou definir como esta instituição básica, chamada escola, forma as suas novas gerações. No momento atual creio que se trata de uma questão fundamental para a educação brasileira. Os cursos de Letras são responsáveis, em grande número, pela formação de novas gerações de educadores que estarão nas escolas contribuindo para o desenvolvimento dos cidadãos brasileiros. Isto, por si só, reclama um projeto político para o currículo da área.

O segundo motivo advém das importantes mudanças ocorridas na forma de se realizar a formação de professores, que pressupõe um diálogo constante entre teoria e prática, entre reflexão e ação e traz a necessidade de romper com as tradicionais dicotomias: teoria e prática, língua e literatura, conteúdo e metodologia, ensino e pesquisa.

Porque se pensa hoje que a formação de professores deste modo, não é mais possível imaginar que as aulas dos cursos de Letras podem estar, genericamente, preparando tradutores, revisores de textos, críticos literários e professores. A identidade profissional precisa começar sua construção desde o primeiro momento no curso. Se, como nos colocam as diretrizes do Provão 2003, a única habilidade específica do profissional de Letras que tem vinculação direta com o ensino é que ele precisa demonstrar que sabe “compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre língua e literatura para a educação básica”, então a dimensão política dessa formação precisa ser salientada.

Não destacar a docência no conjunto de possíveis áreas de atuação em Letras pode levar a uma excessiva tecnicização do currículo, no qual o conhecimento é descontextualizado de seu uso. Nessa visão, por exemplo no curso de Letras Anglo-Portuguesas, aprender inglês seria aprender inglês em qualquer lugar e para qualquer coisa.

Identidade profissional

Creio que não só é importante ter um projeto político-pedagógico para a formação de professores como uma opção legítima das instituições de ensino superior como também que essa formação comece desde o início do curso. Respalda esse argumento a idéia de que o modo de organização curricular traz conseqüências para a identidade, como nos alerta Silva (2001)

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (p. 15).

O currículo, portanto, não é um rol de conteúdos, competências e habilidades. Qualquer listagem de competências e habilidades tem

em seu bojo uma visão de que tipo de profissional queremos formar. Quais conhecimentos e saberes queremos privilegiar, assim como o modo como esses conhecimentos e saberes são tratados na interação com nossos alunos, vão moldando ou desafiando sua identidade com a linguagem, sua visão de mundo, com o que querem ser. Creio que se os tratamos como revisores de textos estamos ajudando a construir suas identidades como revisores de textos. Se os tratamos como futuros professores estamos colaborando para uma identificação mais forte com a profissão, o que poderia levar a maior comprometimento com o projeto educativo da sociedade brasileira.

Embora não tenhamos estatísticas para a língua inglesa, pela sua ausência no Provão, os dados do último levantamento (2002) nos revelam que os formandos em Letras são jovens (41,3% têm até 24 anos), mulheres (86,7%), brancas (69,5%), solteiras (52%), sem filhos (59,3%), que moram com seus pais. Sua renda familiar está majoritariamente na faixa entre 600 e 2.000 reais, 60% usa transporte coletivo, 56,% trabalham. Provêm de lares onde a escolaridade é baixa (50% dos pais e 48% das mães) têm fundamental incompleto, e cursaram a escola pública (66,9%). Quanto ao conhecimento de língua inglesa, 9,8% afirmaram ler, escrever e falar bem, 34,7% razoavelmente, e 13,8 lê, mas não escreve nem fala inglês. Quando perguntados sobre a principal contribuição do curso indicaram a aquisição de formação profissional (52,1%), aquisição de cultura geral (29,8%) e aquisição de formação teórica (4,7%).

Esses números não permitem ter uma imagem muito nítida dos nossos professores de inglês, mas um levantamento nos cursos pode revelar uma realidade bastante próxima disso.

É senso comum que muitos alunos iniciam o curso de Licenciatura em Letras sem necessariamente quererem ser professores. Muitos escolhem essa opção por não terem conseguido ser aprovados em outros cursos. Alguns, já no estágio, dizem que não querem ser professores. Outros porque gostam da língua estrangeira.

Embora não possamos descartar a hipótese de que essas escolhas derivam do baixo prestígio da profissão, essa pouca identificação com a profissão pode ser resultado do modelo tradicional que tem norteado a maioria dos currículos dos cursos, onde se agrega, ao final das disciplinas ditas de conteúdo, as disciplinas pedagógicas, modelo esse predominante desde 1962, quando foi aprovado o currículo mínimo para a área. Este modelo está em xeque com a orientação do MEC de que os cursos devem ter perfis distintos (parecer CNE 1363/2001) e que as licenciaturas deverão ter identidade própria (Art. 7º. da Resolução CNE/CP1). A resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 em seu Art 2º. explicita que o projeto pedagógico deve ter perfis distintos para bacharelado e licenciatura.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação

No entanto, uma rápida passagem pelas grades curriculares de cursos de Letras de universidades de renome nos mostra que essa mentalidade permanece. Nesta proposta, o bacharel cumpre apenas o núcleo comum, enquanto o professor cursa disciplinas como Psicologia Educacional – Adolescência, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio: Educação e Sociedade e Prática de Ensino. Exemplos de disciplinas no Núcleo comum:

Introdução aos Estudos da Linguagem

Gramática

Linguística Textual

Variação Linguística

Análise do Discurso

Latim

Sintaxe e Semântica

História das Idéias Linguísticas

Textos Fundamentais de Literatura

História Literária

O adiamento da formação como professor ou sua função considerada território dos professores de Prática de Ensino ou de Didática contribui para que o aluno de Letras tenha uma baixa identificação com a profissão e nenhuma vinculação com o caráter político dessa formação. Mesmo reconhecendo que a carreira do magistério não seja a opção preferida em função não apenas do que acontece nos cursos, mas no próprio tratamento dado aos professores pelas políticas governamentais², os cursos de Letras precisariam atuar de modo mais incisivo de modo a construir essa identidade profissional.

No caso específico de professores de inglês, quais conhecimentos e práticas formam a base da profissão? Que professor de inglês queremos formar? Para quê? Que subjetividades estão sendo forjadas no interior dos conteúdos que escolhemos ensinar e na forma como nos relacionamos com o conhecimento e os alunos?

As respostas a essas questões deverão ser trabalhadas pelos colegiados de cursos em seus processos de revisão curricular. As orientações advindas de duas áreas distintas precisam se integrar nas Licenciaturas em Letras, com uma identidade própria do curso, conforme apregoam as diretrizes.

Perfil do formando

De acordo com as diretrizes de Letras o objetivo do Curso é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

[...] deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento, e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

A expansão das competências e habilidades para além do domínio da língua estudada e suas culturas incorpora, ainda, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O compromisso com a ética e responsabilidades social e educacional, além do senso crítico e atitude de educação continuada também fazem parte desse rol de competências e habilidades.

Dentre as competências e habilidades, destacam-se duas que fazem referência direta ao ensino:

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diversos níveis de ensino.

Embora esses dois domínios possam ser considerados como um reconhecimento explícito da singularidade da formação para a

docência, (elas aparecem no rol de competências e habilidades que o curso de Letras deve desenvolver), pode-se também observar uma visão dicotômica entre conteúdos e métodos. Seriam resquícios dos antigos (atuais) currículos?

As diretrizes de Letras apontam, ainda, que *No caso de licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam*. Isto significa que se o curso contemplar a modalidade de licenciatura, deverá incluir atividades ou disciplinas que incorporem as orientações curriculares do ensino fundamental e médio.

De acordo com as diretrizes dos cursos de Letras, os conteúdos caracterizadores de formação profissional devem estar integrados aos básicos. Devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, ensino e extensão e cursos sequenciais.

Essa proposta representa uma grande mudança em relação ao que se vem fazendo na organização curricular dos cursos de Letras. Ao abrir possibilidades de diversos tipos de atividades (de caráter prático durante a integralização do curso) as novas diretrizes procuram romper com o modelo centrado em disciplinas teóricas, com componentes práticos separados dos teóricos. No meu entender, significa que todas as disciplinas ou atividades devem ter como horizonte a formação profissional e em nosso caso, com a formação do professor.

O modelo reflexivo de formação que pressupõe uma articulação entre referenciais teóricos e práticas requer que seja superada a visão do ensino como aplicação de teorias, a qual parece transparecer nas diretrizes de Letras de modo geral, embora com a ressalva de que esses profissionais deverão ser “conscientes de sua inserção na sociedade”.

Nas discussões das reformas curriculares em nossas instituições creio ser importante considerar também uma visão de linguagem que a reconhece como construtora da experiência e de subjetividades tanto na escola quanto nos cursos de formação.

Diretrizes das licenciaturas

Enquanto as diretrizes de Letras focalizam as competências e habilidades e propõem que estudos lingüísticos e literários formem os conteúdos caracterizadores básicos, as diretrizes das licenciaturas revelam principalmente o entendimento de como se dá essa formação.

No art. 12 essa visão do caráter prático da formação é reforçada

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

No seu art. 3º. Inciso II coloca como um dos princípios norteadores dessa formação a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; e no inciso III a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Essa articulação entre ensino e pesquisa, questão-chave no modelo atual de formação de professores, se alia à proposta das

estratégias a serem privilegiadas: ação-reflexão-ação e resolução de situações-problema (art. 5º. Parágrafo único, sobre projeto pedagógico).

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

O caráter político dessa formação e a articulação da escola com a sociedade são explicitamente mencionados nas orientações para a construção do projeto pedagógico, conforme aparece na Resolução CNE/CP1:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas

da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

Creio que a observância desse conjunto de diretrizes, especialmente o das licenciaturas, com sua ênfase no caráter prático da formação, poderá mais facilmente construir uma identidade profissional do professor de inglês voltada para as questões contemporâneas. Como estabelecido nas diretrizes de Letras, os estudos lingüísticos e literários devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, e modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

A esse conjunto creio ser preciso imprimir um caráter mais político, de comprometimento real com a defesa dos valores democráticos e justiça social. A identidade do professor que reflita esse comprometimento é tarefa de todos. Se nossos formandos continuarem se vendo (ou sendo vistos) como usuários competentes da língua, a tarefa da educação pela língua inglesa corre o risco de tornar-se mais uma burocracia educacional e os professores como meros técnicos.

Em meu modo de ver, a construção dessa identidade profissional deve constituir o cerne das discussões sobre reforma curricular na área de Letras.

Notas

- 1 Esferas públicas são ambientes nos quais indivíduos se reúnem para debater, dialogar, trocar opiniões e fazem parte do esforço contínuo de grupos para produzir um discurso social articulado com a ação política. Para Giroux e McLaren (op.cit), as escolas de formação de professores se tornaram “perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social” (p. 127).
- 2 Os recentes projetos educacionais voltados mais para avaliação e definição de diretrizes traduzidas em documentos, e menos para uma

política de formação profissional, além da erosão dos salários nos últimos anos, não levaram a um quadro encorajador para os que quiserem entrar nessa profissão.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- CELANI, MAA. *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- GIMENEZ, T. (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
- LEFFA, V. (org) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- GIROUX, M.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. 6ª.ed, São Paulo: Cortez, 2002, p. 125-154.
- MEC/SESU. Diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Disponível em www.mec.gov.br
- MEC/SESU. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em www.mec.gov.br
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa (no prelo). Disponível em www.veramenezes.com.
- SILVA, T T *Documentos de identidade – uma introdução às teorias de currículo*. 2ª.ed, Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- WARDE, M. A estrutura universitária e a formação de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, n.20, p.127-148, 1993.

O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
FALE / UFMG

Histórico

A primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer n° 283 de Valnir Chagas. Havia, até então, currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos. O novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa¹

Dizia o texto legal:

Art. 1º. - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Lingüística
6. 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes
 - a) Cultura Brasileira
 - b) Teoria da Literatura
 - c) Uma língua estrangeira moderna

- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega

A escolha dos itens c e g importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d e h.

Como podemos ver, a língua estrangeira tinha o status de uma disciplina menor, optativa, e assim foi tratada em um número considerável de cursos de letras no país.

A formação pedagógica só foi contemplada pelo legislador 7 anos depois quando a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, determinou o seguinte:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

Esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os

projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.

Participei, desde 1991, de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela SESU-MEC e pude verificar que, na grande maioria das instituições particulares de ensino superior (IES), o número de horas reservadas para a língua estrangeira, geralmente o inglês, era insuficiente - cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana. Mais recentemente, as universidades federais passaram a ser avaliadas e pode ser constatado que a situação não é muito diferente, mesmo nas licenciaturas únicas onde ainda predomina uma carga horária muito grande de conteúdos de língua e literatura na língua materna.

A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc.

No caso das universidades públicas, o problema era menos grave, mas a disputa entre os departamentos de letras e os de educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis. Na UFMG, por exemplo, na década de 80 e parte de 90, um grupo de professores do então Departamento de Letras Anglo-Germânicas defendia a formação de um professor de línguas apto a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz em contextos de ensino diversificado – escolas públicas e particulares, institutos de idioma e até ensino individual. Já os professores responsáveis pela prática de

ensino na Faculdade de Educação priorizavam a formação de um professor voltado para o ensino de leitura em escolas públicas. Em outras universidades públicas, o corpo docente dos Departamentos de Letras se eximia de participar da formação docente, alegando que isso era competência dos pedagogos.

Pode ser constatado nos dados da avaliação das condições de oferta (biênio 1999-2000) e nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos de Letras daquele período que a formação docente não incluía as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação do professor de línguas estrangeiras. Vale lembrar ainda que muitos dos cursos de Letras em Português e Inglês eram, e ainda são, ministrados em 3 anos e as falhas curriculares não estão apenas na formação do professor. Há poucas aulas do idioma e as aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português, em turmas grandes, o que dificulta o trabalho do professor.

Os Cursos de Letras hoje

A qualidade das licenciaturas foi uma das preocupações do MEC nos últimos anos. A LDB de 1996 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares. Essas diretrizes foram elaboradas seguindo os seguintes princípios, objetivos e metas²:

Princípios

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla **liberdade na composição da carga horária** a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como **na especificação das unidades de estudos a serem ministradas**;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular **práticas de estudo independente**, visando a uma progressiva **autonomia** profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o **aproveitamento do conhecimento**, habilidades e competências adquiridas **fora do ambiente escolar**, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- Fortalecer a **articulação da teoria com a prática**, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Objetivos e Metas

- Conferir maior **autonomia** às IES **na definição dos currículos** de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz

de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;

- Propor uma **carga horária mínima** em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- **Otimizar a estruturação modular** dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;
- **Contemplar orientações para as atividades de estágio** e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
- **Contribuir para a inovação** e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

As diretrizes para o curso de Letras, aprovadas em 03 de abril de 2001, afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;

- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O currículo deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” e o professor passa a ter duplo papel já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na “qualidade da formação do aluno”.

De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Dentre as múltiplas competências listadas, destaco o que considero o mínimo para a formação do professor de língua inglesa:

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

- a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Quanto aos conteúdos, as diretrizes enfatizam que “Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” e enfatizam que “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”.

O documento alerta que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”. Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002, e, no dia seguinte, foi também aprovada a resolução que institui a duração e a carga horária desses cursos. O prazo para implantação das novas diretrizes se encerra em fevereiro de 2004.

A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução Nº 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Algumas pontos centrais das diretrizes são:

- O preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

- O preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- A aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.
- a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.
- A previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas.
- A previsão de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.
- O incentivo a flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.
- O estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Quanto ao estágio, a ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso, o texto admite que além da observação e ação direta, poderão complementar a formação docente “as tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos”. Essas orientações para o estágio estão em consonância com um dos princípios que deve nortear o projeto pedagógico dos cursos que diz que “a aprendizagem deverá ser

orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

O estágio deve funcionar também como uma instancia de formação continuada, resultado de uma “interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”.

Uma iniciativa do MEC que pode contribuir para alterar o perfil dos cursos de graduação é a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 que prevê:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

Disciplinas a distância, principalmente as que privilegiam as ferramentas de interação assíncrona, promovem a aprendizagem colaborativa, além de contribuir para a flexibilização do currículo ao eliminar limitações de tempo e espaço.

Outras iniciativas que, certamente, influenciarão o perfil dos cursos de graduação dizem respeito aos dois tipos de avaliação em vigor: o provão e a avaliação das condições de oferta.

O provão avaliou, em 2002, mais de 400 cursos de Letras em um total aproximado de 31.000 graduandos. Apesar do objetivo ser “avaliar se a formação do bacharel e do licenciado em Letras é compatível com as necessidades do exercício profissional na sociedade brasileira”, a língua estrangeira e a formação do docente de língua estrangeira não são objetos de avaliação. A comissão do provão não se empenha para incluir as línguas estrangeiras que continuam a ser as primas pobres no Curso de Letras. Mesmo assim,

o provão teve algum efeito na mudança do perfil de nossas Licenciaturas em Letras, principalmente no que diz respeito à qualificação docente. É evidentes o crescimento no número de docentes com mestrado e doutorado em todas as áreas avaliadas, segundo informativo do MEC³.

A avaliação das condições de oferta, a exemplo do provão, não incluiu, na primeira grande avaliação nacional (1999-2000), as licenciaturas únicas em línguas estrangeiras, mas seus critérios foram aplicados a pedidos de reconhecimento e abertura de cursos novos. Durante o período em que estive na presidência da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras, fiz várias visitas a instituições particulares e examinei inúmeros processos, o que me habilita a dizer que a situação da formação do professor em nossa área é muito precária, apesar do empenho das IES em melhorar as instalações e ampliar a contratação de docentes mais qualificados. Os projetos pedagógicos são formulados de forma a economizar na contratação docente e oferecem poucas alternativas aos alunos.

A avaliação das condições de oferta

Até 2001, os critérios de avaliação do Ensino Superior Brasileiro diferiam de curso para curso, pois havia pouca interação entre as comissões de especialistas da SESu-MEC e os níveis de expectativa e de exigências eram diferentes. Isso causava grandes transtornos às IES que ficavam desorientadas com demandas diferentes a cada visita de uma comissão de avaliação. Em abril de 2002, o MEC, através da portaria Nº 990, estabeleceu as diretrizes para a organização e execução, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da avaliação das IES e das condições de ensino dos cursos de graduação.

O INEP através da Diretoria de Estatísticas e Avaliação Superior (Daes) com a assessoria das Comissões do Provão e das Comissões de Especialistas da SESu-MEC, professores de IES públicas e privadas, construiu uma proposta de harmonização dos

instrumentos de avaliação. Esse documento, disponível na *homepage* do INEP [<http://www.inep.gov.br/default.asp>], teve por base todos os instrumentos desenvolvidos e utilizados pelas diferentes Comissões de Especialistas da SESu ao longo dos 5 anos anteriores. O documento padrão contempla ainda algumas peculiaridades de cada curso como, por exemplo, a previsão de laboratórios específicos daquele curso ou de suas diversas habilitações, como é o nosso caso.

Estão previstos para os Cursos de Letras:

- Sala ambiente de prática de ensino (Licenciaturas em Língua Portuguesa e em Língua Estrangeira)
- Laboratório multimídia/línguas (todas as habilitações)
- Laboratório de informática (todas as habilitações)
- Laboratório de tradução e interpretação (para Bacharelados em Tradução e/ou Interpretação, Bacharelado em Língua Estrangeira, Secretariado Executivo Bilingüe)

O formulário de avaliação do INEP

O formulário de avaliação do INEP mantém as três dimensões do documento anterior: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações. Vou me limitar a comentar alguns aspectos dessas três dimensões que podem interferir no perfil dos cursos de Letras.

Provão 2002: Letras. Informativo. Brasília, abril de 2002.

Organização didático-pedagógica

Dentro desse aspecto, o projeto do curso deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino. No entanto, a análise dos projetos revela o predomínio de currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além de a maioria não apresentar

coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática, e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento. Os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de observação e regência sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada, sem orientação e acompanhamento sistemáticos.

Outro aspecto da organização do curso a ser avaliado é sua coordenação, incluindo a titulação do coordenador, sua experiência, regime de trabalho, atuação, dedicação ao curso e sua participação e de outros docentes em órgãos colegiados. Esse é, certamente, um fator que pode alterar o perfil de um curso. Um coordenador bem qualificado e experiente poderá conduzir o processo pedagógico de forma a atender às diretrizes curriculares.

Corpo docente

De acordo com o formulário de avaliação do INEP, um dos aspectos do corpo docente a ser avaliado no indicador 2.3.3 – Atividades relacionadas com o ensino de graduação – é a orientação de estágio. O conceito **Muito Bom (MB)** implica o envolvimento de 75% dos docentes nessa atividade. No entanto, poucos são os professores que se envolvem com a formação docente. Apesar de a grande maioria dos cursos serem de licenciatura, a vocação do corpo docente da área de Letras continua muito voltada para um perfil de bacharelado, pois poucos são os docentes interessados em questões de ensino/aprendizagem.

Os outros dois aspectos nesse indicador são as orientações didáticas (atendimento fora do horário de aulas) e a orientação de bolsistas, com a exigência de 50% de envolvimento do corpo docente para se alcançar o conceito **(MB)**. As atividades de pesquisa, previstas na resolução de formação de professor, ainda são insipientes no conjunto dos cursos de Letras no Brasil e rara é

a instituição que tem programas consolidados de iniciação científica, monitoria, extensão ou outras atividades complementares.

As Universidades e Centros Universitários são avaliados como **(MB)** no indicador 2.3. – Atuação nas atividades acadêmicas - quando 12% do corpo docente tem atuação na pós-graduação e 50% e em atividades de extensão. O envolvimento com pós-graduação, já consolidado na maioria das universidades, começa a surgir nos Centros Universitários, mas a extensão é ainda insipiente em todo o sistema universitário.

A exigência de qualificação docente e a produção intelectual também contribuem para a boa avaliação de um curso. A intenção do INEP é ir aumentando os indicadores da qualificação docente, medida essencial para garantir a evolução positiva dos cursos e o incentivo à qualificação docente. Tem-se notícia de que cursos que atingiram o patamar de qualificação exigida não mais estimulam, ou melhor, desestimulam seus docentes a se qualificarem por questões econômicas.

O instrumento prevê, ainda, apoio aos docentes e discentes para participação em eventos e seus efeitos positivos já se fazem timidamente presentes. Percebe-se, em nossos eventos, um aumento na participação de docentes de IES particulares e, esse aumento deve ter como uma de suas causas a indução do instrumento de avaliação.

Instalações

A previsão de salas de trabalho para os professores; recursos de informática, audiovisuais e multimídia; existência de rede de comunicações científicas; e apoio na biblioteca para elaboração de trabalhos acadêmicos são, entre outros, quesitos que podem contribuir para a mudança do perfil de nossos cursos.

Apesar de as “Instalações” serem, geralmente a dimensão em que as IES investem mais, as bibliotecas continuam sendo o calcanhar de Aquiles dos cursos. Os acervos são, quase sempre, insuficientes tanto em títulos quanto em número de exemplares (na proporção

de um exemplar para cada 10 alunos matriculados) e o número de assinaturas de periódicos, freqüentemente, não atende a proposta pedagógica do curso.

Conclusão

A legislação mais flexível é, sem dúvida, um passo importante para a mudança do perfil dos Cursos de Letras. Outro passo importante é o conjunto de procedimentos de avaliação e supervisão que têm fundamento legal no inciso IX do artigo 9º da LDB (Lei n. 9.394/96). A avaliação não deve ser entendida como processo punitivo, mas como um diagnóstico constante com vistas à melhoria do sistema educacional brasileiro.

Não resta a dúvida de que todas as ações geradas pela LDB em vigor têm um impacto positivo na evolução dos Cursos de Letras. Considero que, no caso específico das Línguas Estrangeiras, ainda há muito a avançar. Vejo as licenciaturas duplas como um dos empecilhos para uma maior qualidade

As diretrizes curriculares, a resolução de formação de professores e os instrumentos de avaliação apontam caminhos interessantes para um novo perfil do Curso de Letras. No entanto, continuam as licenciaturas duplas e a parte mais afetada é a formação de professor de língua estrangeira.

Acredito que o fim das licenciaturas duplas seria uma medida essencial para uma mudança de patamar na qualidade dos cursos. Quando presidi a Comissão de Especialistas de Ensino de Letras na SESu, chegamos a discutir uma proposta a ser encaminhada ao CNE, mas ao consultar os professores de língua inglesa no XVI ENPULI (Seminário Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa), realizado em Londrina, em Setembro de 2002, constatei uma enorme resistência dos professores de língua inglesa das IES privadas. Havia, naquela época um receio geral de que tal medida poderia causar o fechamento de alguns cursos e que as IES manteriam apenas a licenciatura em Língua Portuguesa. Eu não me senti legitimada a insistir naquela direção, pois entendia que não

poderia atuar naquela Comissão guiada apenas por minha convicções. No entanto, continuo acreditando que é preferível termos alguns cursos fechados a continuarmos formando professores mal preparados.

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Considero imperativo que seja fixado um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de língua estrangeiras, que, no meu entender, não deveria ser inferior a metade da carga horária prevista para as licenciaturas (1400 horas.).

A utilização da Internet é outro imperativo, pois ainda é tímido o uso de novas tecnologias que podem propiciar, ao aluno de Letras, experiências de interação não simulada com falantes ou aprendizes da língua estrangeira. O componente de educação a distância, que muito pode contribuir para a flexibilização do currículo e para a autonomia do aprendiz, é praticamente inexistente. O tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimento adequados ao novo milênio.

A intenção da resolução de formação de professor da educação básica foi extinguir um tipo de formação chamada de 3+1, três anos de conteúdos característicos de um curso de bacharelado somados a um ano de formação pedagógica, nem sempre contextualizada e embasada em prática reflexiva. Nas licenciaturas únicas, a divisão da carga horária mínima em 400 horas de estágio, 400 horas de

atividades práticas e 200 horas de outras atividades pode levar a uma mudança de perfil bastante positiva.

Outro ponto a atacar é o estágio supervisionado. Uma proposta de estágio que almejasse uma boa formação profissional poderia, além de incluir as atividades já tradicionais, contemplar a preparação e pilotagem de material didático e engajar o estagiário em atividades extra-curriculares, tais como as classes de aceleração, oficinas de redação, clubes de leitura, clubes de conversação em línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos, reflexão sobre a cultura da sala de aula. Outras atividades relevantes são projetos de pesquisas em forma de estudos de caso e pesquisação e projetos de educação continuada em que estagiário e professor estabelecem parcerias para que, juntos, o primeiro se forme e o segundo garanta sua qualificação continuada.

As 400 horas de atividades práticas podem também contribuir para a formação dos professores e não estão restritas ao estágio. Veja o que dizem alguns parágrafos do artigo 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Um projeto inovador poderia abrir espaço, por exemplo, para o exame de produções textuais de alunos do ensino básico e identificar, à luz das teorias, os processos de aquisição da escrita, contribuindo assim para a melhoria do ensino básico.

As 200 horas previstas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais podem ser preenchidas com eventos, workshops, projetos de extensão, pesquisa, iniciação científica, monitoria, e prestação de serviço à comunidade.

Todos sabemos que a participação em eventos, por exemplo, é uma ótima forma de nos mantermos atualizados e é louvável a abertura do texto legal para sua inclusão nos projetos pedagógicos. Entendo que há problemas financeiros para viagens, etc, mas a própria instituição pode organizar semanas de estudo e convidar professores de outras instituições, promovendo entre as IES uma profícua troca acadêmica. Podem ser também incluídos seminários virtuais, listas de discussão, e teleconferências.

Com criatividade e vontade de mudar, podemos alterar o perfil dos Cursos de Letras e estabelecer parcerias entre as IES tanto para a produção de eventos quanto para projetos colaborativos de ensino e pesquisa.

Está em nossas mãos agir para que o perfil de nossos cursos mude. Cabe a nós o fazer, pois como diz um anônimo “I must do something” will always solve more problems than “something must be done”.”

Notas

- 1 Quatro anos depois, a USP, entendendo que havia em São Paulo cursos suficientes para a formação de professores de português, solicitou autorização, em regime especial, para a implantação de uma terceira possibilidade de habilitação - Língua Estrangeira e respectiva literatura.. O Conselho Federal, no entanto, teve o bom senso de acatar o parecer do relator a favor a essa terceira opção para todo o território nacional, acreditando que o mercado faria com que se prevalecesse a formação de professores de Língua Portuguesa, o que de fato aconteceu.
- 2 Texto retirado da página do MEC [<http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtml>]. Os grifos são meus.
- 3 Provão 2002: Letras. Informativo. Brasília, abril de 2002.

Referências bibliográficas

Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc

Diretrizes curriculares para os cursos de graduação <http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>

Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>

Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>

Avaliação das condições de ensino <http://www.mec.gov.br/Sesu/ofertas.shtm>

Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação <http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/manuais.htm>.

6. Gêneros textuais/Textual genres Avaliação no texto acadêmico em língua inglesa

Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará

1. Introdução

Na perspectiva sociointeracional da linguagem (Bakhtin, 1992, Fairclough, 1992), a produção de um texto escrito é um processo social no sentido de que o texto passa a ser lugar de interação entre o escritor e leitor, seres ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. A escrita de textos acadêmicos como processo social é percebida como uma forma de os pesquisadores agirem no mundo, dos escritores representarem a realidade e as situações sociais das quais co-participam. Ou seja, os escritores se engajam na escrita não somente para expressar, representar, compartilhar idéias e posicionamentos, estabelecer relacionamentos e posições sociais, mas também para avaliar as informações apresentadas no texto produzido.

Ao avaliar a pesquisa acadêmica, o escritor toma por base a meta principal de persuadir a comunidade acadêmica a aceitar as proposições de novos conhecimentos. Sendo a avaliação um elemento essencial e constitutivo do texto, porque envolve não só julgamento pessoal, como também apelo para compartilhar normas e valores (Hoey, 2001, Hunston, 1989, 1993, 1994, Halliday, 1985), o objetivo principal deste trabalho é investigar as diferentes formas de avaliação como forma de engajamento entre o escritor e leitor na redação de teses de doutorado enquanto texto acadêmico, de natureza expositivo-argumentativo, escritos por nativos de inglês na área de análise do discurso.

2. Pressupostos teóricos

Há um consenso entre os analistas do discurso de que a produção de um texto escrito é um processo social tanto no sentido de que este representa a interação entre um escritor e um leitor, quanto no sentido de que o texto representa um papel em um sistema social particular. Ao considerar o texto em um sistema social particular, o escritor se auto-representa e apresenta seus posicionamentos sobre os enunciados de forma avaliativa.

Avaliar idéias significa indicar a atitude do escritor sobre o valor de uma entidade no texto. Segundo Hunston (1994), avaliar é ter uma opinião sobre algo particularmente em termos de valor ou significância. Os termos de referência para o julgamento podem ser essencialmente pessoais ou sociais ou ainda institucionais. A autora afirma ainda que enquanto a avaliação é um processo mental, suas formas de expressão lingüística são um componente essencial do discurso. Isto significa dizer que um texto como um exemplo de discurso deve apresentar indicações de atitudes em relação à informação dada no texto e em relação ao valor comunicativo do próprio discurso.

Embora a literatura recomende que os textos acadêmico-científicos sejam escritos de forma impessoal e objetiva, desprovidos de linguagem avaliativa, considera-se que o texto acadêmico-científico tem a função de persuadir o leitor da validade das proposições dos escritores e para atingir tal fim, os escritores avaliam constantemente os argumentos apresentados nos seus textos. Neste sentido, expressar uma avaliação em um texto envolve ambos um julgamento pessoal e um apelo a normas e valores compartilhados pela comunidade científica. A avaliação, dessa forma, cria um ponto de vista compartilhado pelo escritor e leitor cujo significado é essencialmente interpessoal.

Várias são as abordagens do discurso que tem trabalhado o aspecto da avaliação (Labov, 1972, Sinclair, 1981, Winter, 1982; Hoey, 1983, 2001), mas a abordagem proposta por Hunston (1989,

1993, 1994) é específica sobre avaliação no texto acadêmico, considerando que a autora analisa artigos de pesquisa identificando três tipos de avaliação com funções distintas: a de *status* (status), a de *valor* (value) e a de *relevância* (relevance) expressas através de linguagem atitudinal e modalização, consideradas sinalizadores de avaliação. No entanto, a avaliação de textos acadêmicos nem sempre é sinalizada explicitamente através da linguagem atitudinal, mas pode ser realizada de forma implícita ou ainda depender de normas e valores compartilhados por membros da comunidade discursiva.

Para Hunston (1989, 1994), a *avaliação de status* é realizada em um escala de *certeza - incerteza* e é identificada pelas atitudes institucionais em relação às categorias informacionais representadas pela atividade do escritor (hipóteses, citações, paráfrases, introdução de conceitos relevantes, etc), modificada pela fonte de informação e pelas modalizações: verbos e construções modais (can, may, it is possible, maybe), verbos de relato e rotulação metalingüística (demonstrate, show, suggest, highlight), reconhecidos por membros de uma comunidade discursiva.

A *avaliação de valor* está relacionada a uma escala de julgamento em termos de *bom-ruim*. A avaliação da informação no texto acadêmico está relacionada com normas e valores compartilhados com a disciplina. Dessa forma, escritor e leitor compartilham um sistema de valores que podem ser expressos e reconhecidos de forma implícita ou explícita por meio de um sistema lexical que possibilita os escritores expressarem seus sentimentos e julgamentos sobre a pesquisa relatada. Tal avaliação depende das metas da atividade do escritor ao relatar a pesquisa realizada. Qualquer aspecto que se refira a estas metas é avaliativo, mesmo se ela não contém o que é comumente considerada linguagem avaliativa. Além desta característica, Hunston (ibid) também aponta as seguintes:

- a avaliação de valor depende do que está sendo avaliado e, em particular, seu status;
- as categorias de valores podem ser divididas naquelas que avaliam a adequação entre aspectos da teoria e prática e aquelas que avaliam a utilidade de um bloco de informação;
- a avaliação de valor pode ser expressa por uma simples sentença ou pode ocorrer como uma acumulação de itens expressos por várias sentenças;
- quando um item é avaliado em termos de seu valor, esse item é efetivamente enfatizado, isto é, sua importância é destacada sobre outros itens que não são avaliados.

O terceiro tipo de avaliação identificada nos textos acadêmicos por Hunston (ibid) é a *avaliação de relevância*, no qual os escritores enfatizam a significância da informação e a pertinência dos argumentos apresentados no texto para a comunidade científica e expressa por meio de marcadores de relevância (relevance markers) e que tem um papel importante na organização do texto. Este tipo de avaliação é expressa numa escala de *importância - não importância* e pode apresentar as seguintes características:

- os marcadores de relevância podem ser prospectivos (refere-se a elementos catafóricos e afirmam a significância do texto subsequente) e retrospectivos (refere-se a elementos anafóricos e colocam o texto precedente dentro de uma categoria de significância);
- os marcadores marcam explicitamente a relevância de blocos de textos precedentes ou subsequentes e sua ausência não significa que o texto não é significativo, mas que sua significância está sendo feita de forma implícita ou deixam para os leitores usarem seus poderes dedutivos;

- os marcadores são metadiscursivos no sentido que eles informam sobre a progressão temática do discurso e consideram o discurso como um item a ser avaliado;
- os marcadores têm um papel organizacional importante ao se referir aos blocos de textos desde a sentença até parágrafos ou ao texto todo, podendo dividir o texto ou capítulo em seções ad hoc.

As três categorias de avaliação não são mutuamente exclusivas e juntas podem dar ao texto um efeito acumulativo ao texto no sentido do leitor perceber através da interpretação, os graus de certeza, de significância e de valor da pesquisa realizada pelo pesquisador-escritor persuadindo o leitor de sua validade.

Como a avaliação tem um papel organizador do discurso, a análise da avaliação em teses de doutorado, um gênero acadêmico-científico, revela a natureza desse tipo de texto. Para os propósitos deste estudo, consideraremos os três tipos de avaliação proposta por Hunston (1989, 1994).

3. Metodologia

A presente pesquisa, que se caracteriza como uma investigação descritiva, analisou quatro teses de doutorado escritas em Inglês por nativos dessa língua na área de análise do discurso e lingüística do texto, defendidas no período de 1989 a 2000 na Inglaterra. As teses foram coletadas em bibliotecas das universidades britânicas, particularmente, Birmingham e Londres. A escolha da tese de doutorado, como objeto de estudo, justifica-se por esse tipo de texto ser um exemplo típico do texto acadêmico científico, expositivo-argumentativo e por ser escrita por profissionais experientes em desenvolver pesquisas.

Na análise dos dados, as orações e expressões léxico-gramaticais (linguagem atitudinal) foram examinadas como unidades de análise para se identificar os diferentes tipos de avaliação, que serão apresentados e ilustrados na próxima seção deste trabalho.

Para facilitar a compreensão das análises, cada tese foi numerada e codificada como TLI (tese em língua inglesa). Os exemplos usados para ilustrar cada tipo de avaliação são então identificados por esse código e pelo número da página onde o exemplo se apresenta no texto original.

4. Resultados e discussão

Como dito na seção anterior, a análise dos dados foi realizada através do levantamento das marcas lingüísticas léxico-gramaticais (linguagem atitudinal) e do exame de sentenças e parágrafos para se identificar os três tipos de avaliação proposta de Hunston (ibid): *status, valor e relevância*. Os resultados são relatados por categoria de avaliação e ilustrados por meio de exemplos extraídos das teses analisadas.

a. Avaliação de status

O primeiro tipo de avaliação analisada nas teses de doutorado em foco reflete o grau de certeza e compromisso do escritor em relação às proposições do texto. A avaliação de status de orações, sentenças ou blocos de texto refere-se, principalmente, com a atitude institucional e atividade retórica do escritor, isto é, quando o escritor narra um evento, apresenta hipóteses, faz citações, parafraseia, relata resultados ou interpreta resultados.

(Ex. 1) **A pilot study was carried out, the results of which suggested** a number of modifications which were incorporated **in the main study**. It also **revealed** some minor translation errors which were corrected in the Japanese and Arabic versions on the second test. [TLI 2, Ch. 6, p. 1]

(Ex. 2) Cross-linguistic studies of the understanding of logical concepts are **few in number** and **inconclusive in their findings** (see chapter 4). Hence, the diversity in the expression of linguistic connectives between Japanese, English and Arabic **seems to warrant** the investigation of whether there are associated differences

in certain aspects of the logical performance of their respective speakers. [TLI 2, Cap. 6, p. 121]

(Ex. 3) An **analysis of the participants** (see also Appendices 3 and 4) in both sets of sessions **does not reveal any noticeable patterns** that can be related to age, gender, race or general educational background. This is perhaps **a surprising finding** and **would seem to contradict** a number of studies which indicate the significance of these factors. [TLI 4, Part II, Ch. 1, p. 71]

(Ex. 4) Clearly assessment **can be the main function** of certain types of exchange within the institutional setting and **are recognised** as such; the job appraisal and the teacher training feedback session are **prime examples of situations** where full range of ways of conveying assessment is expected. [TLI 4, Part II, Ch 8, p. 149]

Os fragmentos 1, 2, 3 e 4 representam o estilo típico da escrita acadêmica. Nos exemplos acima, a atitude do escritor em relação a seu trabalho, à pesquisa conduzida e ao discurso que está sendo elaborado é colocada em destaque. Não se identifica a presença de linguagem atitudinal de forma explícita nos exemplos 1 e 4 que são aparentemente apresentados em linguagem objetiva, sem indícios de julgamentos pessoais, porém há indícios de avaliação através da descrição e interpretação da atividade retórica (pilot study, results, analysis of participants, analysis of examples) realizada pelo escritor.

No exemplo 1, o escritor relata o estudo piloto realizado e que resultou em modificações incorporadas no estudo principal. A avaliação de status é percebida pelo grau de certeza implícita em cada sentença, no qual cada sentença representa atividade dada como certa e realizada pelo pesquisador: a descrição dos procedimentos do estudo piloto e o processo de interpretação, marcadas pela escolha lexical: o verbo modal *suggested* e os verbos de relato *revealed*, *carried out*. Dessa forma, cada sentença revela um certo status que associa o discurso elaborado ao mundo exterior que ele representa.

No exemplo 2, as atividades do pesquisador revelam a avaliação da apresentação e interpretação de resultados da pesquisa através dos verbos modais *seems to warrant* e *suggest*, que indicam que o escritor está fazendo inferências sobre os resultados encontrados, além de avaliar as descobertas dos estudos como não conclusivos (*inconclusive*). No exemplo 3, a atividade do escritor ao interpretar as análises realizadas revela o grau de incerteza na avaliação dos padrões percebidos na análise dos discursos dos participantes da pesquisa em foco, através do uso dos termos *perhaps*, *does not reveal*, *surprising finding*, *would seem to contradict*. É importante ressaltar que as modalizações são também formas de avaliações formuladas sobre aspectos da teoria e de resultados de pesquisa, no qual o escritor defende seu ponto de vista, porém sem impô-la ao leitor. O exemplo 4 mostra que o escritor está avaliando positivamente um dos estágios da sessão de feedback realizado pelos participantes da pesquisa (*are recognised*, *prime examples of situations*).

b. Avaliação de valor

A avaliação de valor na escrita acadêmico-científica opera numa escala de bom-ruim em relação à qualidade das proposições apresentadas. A expressão de valor pode se apresentar de forma implícita (quando não há ocorrência de linguagem atitudinal, mas percebe-se que o julgamento é feito de forma impessoal, levando o leitor a inferir se determinada hipótese, experimento, resultados são positivos ou negativos) ou explícita (quando ocorre a presença de linguagem atitudinal). Esse tipo de avaliação depende da meta ou do objetivo da atividade do escritor, ou seja, qualquer aspecto que contribua para o desenvolvimento dos argumentos e para o alcance da meta é considerado como avaliação boa e positiva; por outro lado, qualquer aspecto que prejudique torna-se um problema que precisa ser superado. Este tipo de avaliação é ilustrado nos fragmentos que se segue.

(Ex. 4) The view that a language imposes such **rigorous constraints** on the cognitive functioning of its user has implications which are both **depressing and untenable**. True communication between different cultural groups would be, at best, **severely limited** and the problems faced by the second language learner would be **sufficiently daunting** to discourage the attempt. [TLI 2, Ch. 2, p.14]

(Ex. 5) It needs to be pointed out at the outset that Firth's categories **are not easy to come** to terms with, and it is sometimes **difficult** to see precisely how one is distinguished from another. [TLI 3, Ch 1, p. 20]

(Ex. 6) Whilst the linguistic relativity hypothesis is **compelling**, experimental evidence in support of it is **little more than flimsy**. This is not **surprising** since we **do not have direct access** to the thoughts of the members of the linguistic groups we might wish to compare. [TLP 2, Ch 2, p.20]

Os exemplos 4, 5 e 6 revelam que a linguagem atitudinal lexicalizada por meio das expressões *are not easy to come with*, *difficult*, *depressing and untenable*, *severely limited*, *dauntingly compelling*, *little more than flimsy*, *this is not surprising*, o pesquisador está avaliando o valor das teorias que fundamentam as pesquisas em foco, mostrando as limitações e dificuldades encontradas pelo pesquisador quando aplica-as e analisa os dados e expressando subjetividade e envolvimento com o texto (Coracini, 1991). Nos fragmentos percebe-se não só a expressão de sentimentos, como também julgamentos de comportamentos do escritor em relação à pesquisa realizada. Vale a pena ressaltar que no exemplo 5, o escritor utiliza-se de fontes externas (intertextualidade) para construir sua avaliação sobre a teoria apresentada no texto, estabelecendo dessa forma o território (Swales, 1990) em uma área de conhecimento na pesquisa realizada.

c. Avaliação de relevância

A avaliação de relevância tem como função avaliar a significância da pesquisa. Este tipo de avaliação é percebido quando o escritor sumariza textos precedentes ou subseqüentes e indicam sua significância ou relevância em relação ao argumento do discurso e em relação à comunidade científica. Tais orações e expressões são chamadas de *Marcadores de Relevância*. Elas são metadiscursivas e contribuem para a organização do texto acadêmico.

(Ex. 7) **An important contribution** to an understanding of how the ideology of objective science is maintained is made by the essential unity of status and value as sub-categories of evaluation. [TLI 1, Ch. 8, p. 379]

(Ex. 8) **A significant factor** concerns the degree of expertise, often gained by means of experience, of the different categories of participants or, as described by Heritage and Drew, a “differential distribution of knowledge, (and) rights to knowledge” (Drew and Heritage 1992: 49). In the pre-service sessions the ‘knowledge gap’ between the trainers and the trainees is such that the opinion, or point of view, of the trainer is acknowledged by all participants as the most significant or authoritative one. [TLI 4, Part III, Ch.11, p. 215]

(Ex. 9) **The important point here** is that the semantic and syntactic relations which were handled **previously** through the syntactic component now were allocated **quite satisfactorily to the lexicon**, including all those operations which involve the rearrangements of the arguments of a lexical item within basic structures. [TLI 3, Ch. 1, p. 17]

Os exemplos acima representam pontos de vistas sobre diferentes aspectos da pesquisa (teoria, metodologia e resultados), nas quais os pesquisadores mostram a importância ou relevância da teoria e dos resultados advindos da análise dos dados. A

relevância é marcada por meio de marcadores prospectivos (ex. 7 e 8) como *important contribution*, *significant factor* e retrospectivos (ex. 9) como *the important point here, previously*. De alguma forma, estes exemplos mostram o papel que tais marcadores desempenham como elementos organizadores ao avaliar proposições e argumentos já apresentados no texto, além de estabelecer um relacionamento com o leitor, deixando claro a concepção sobre o que está sendo avaliado e revelando a contribuição e utilidade da pesquisa em uma determinada disciplina.

5. Considerações finais

Os exemplos analisados indicam que o texto acadêmico é essencialmente avaliativo, considerando a sua natureza expositivo-argumentativa e que tem a função de persuadir o leitor da validade de sua pesquisa, apesar da contradição de que o texto acadêmico não deve ocorrer intervenção pessoal por parte do escritor. Ou seja, a literatura sobre redação de textos acadêmicos recomenda que o cientista deve se apagar de seu texto enquanto agente, evitando o uso do pronome de primeira pessoa e que o texto acadêmico deve ser objetivo e preciso, com ênfase colocada no objeto da pesquisa em vez de seu produtor. No entanto, considerando que a comunidade científica reage às pesquisas ao avaliar idéias e argumentos apresentados no texto, a tese de doutorado, enquanto gênero acadêmico consagrado pela academia, é não somente um relato de pesquisa, mas também uma forma do pesquisador persuadir a comunidade científica a perceber o valor das alegações de conhecimentos novos apresentados pelo pesquisador.

A análise também revelou que a avaliação pode assumir três funções: a de *status* (certeza-incerteza), de *valor* (bom-ruim) e de *relevância* (importante-não importante). Tais categorias não são mutuamente excludentes. Elas podem se apresentar imbricadas num mesmo parágrafo ou sentença. A avaliação pode ser *pessoal* (isso é o que eu penso) ou *social/institucional* (isto é o que se acredita ser verdade). Os escritores tendem a fazer alegações de

conhecimento tão certas e tão gerais quanto possíveis. Em outras palavras, o valor positivo está associado à certeza relativa, à adequação e utilidade da pesquisa, enquanto o valor negativo, ao contrário, está associado à incerteza ou a falta de conhecimento. Estes valores refletem a ideologia da descoberta: a verdade permanece no mundo externo e a ciência progride quando se descobre conhecimento novo. A avaliação no texto acadêmico nem sempre se realiza através da linguagem avaliativa (subjéctiva), mas pode ocorrer através das modalizações e, às vezes, de forma implícita, deixando para o leitor o trabalho de fazer inferências e perceber a avaliação apresentada pelo escritor.

Este artigo de pesquisa que analisou a avaliação na perspectiva de Huston (op.cit.) revela a importância da linguagem interpessoal na escrita de textos acadêmico-científicos, que não só expressa um julgamento pessoal e institucional sobre a pesquisa realizada, mas também a função de apresentar um posicionamento cauteloso do escritor diante da comunidade científica.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes [1953]. 1992.
- CORACINI, M. J. *Um Fazer Persuasivo – o discurso subjéctivo da ciência*. São Paulo: Pontes/EDUC, 1991.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- HALLIDAY, M. *An Introduction to Functional Grammar*. London:Edward Arnold, 1985.
- HOEY, M. *Textual interaction – an introduction to written discourse analysis*. London/New York:Routledge. 2001.
- HUNSTON, S. *Evaluation in experimental research articles*. Ph.D Thesis. University of Birmingham. 1989.
- HUNSTON, S. Evaluation and ideology in scientific writing. *Register Analysis – Theory and Practice*. Mohsen Ghadessy (ed.). London/New York: Pinter Publishers. 1993. 57-73.

- HUNSTON, S. Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. *Advances in Written Text Analysis*. Malcolm Coulthard (ed.). London:Routledge. 1994,p. 191-218.
- LABOV, W. Language in the inner city. Philadelphia:University of Pennsylvania Press. 1972.
- SINCLAIR, J. McH. Planes of discourse. *The Two-Fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan*. S. N. A. Rizvi (ed.). Saltzburg, Universitat of Saltzburg, 1981. p. 70-89.
- SWALES, J. *Genre Analysis – English in academic and research settings*. Cambride: Cambridge University Press, 1990.
- WINTER, E. O. *Towards a Contextual Grammar of English: the clause and its place in the definition of sentence*. London: Allen & Unwin, 1982.

'Teachers' and students' knowledge and roles in a genre-based approach to English as a foreign language

Barbara Hemais
Pontifícia Univ. Católica/RJ

Introduction

There is a growing consensus about the potential of a genre-based approach in foreign language teaching situations (Swales, 2001). The advantages are various: one is that genre knowledge can lead learners to become part of an academic community, when they share cultural knowledge with more experienced members of that community. The learners, who otherwise might not be able to meet academic expectations, use genre competence to understand how to proceed in real world (including academic world) interaction. These learners can transfer the understanding into participation in community practices or communicative events (Paltridge, 2001).

In the context of language teaching in Brazil, a number of researchers have voiced their various concerns about the gap between what learners learn in school and what they need to learn in order to deal with academic and professional life. Chiappini (1999:10) observes the persistent emphasis on grammar in high-school language teaching, with a dependence on the textbook and little possibility of the benefit of genre knowledge. According to Pinto (2002:47), students entering the university may not be conversant with the genres or even the lexis of their disciplinary area. Thus, this paper will argue that in the language learning process students should have numerous opportunities to build genre knowledge, including the awareness of the linguistic features of genres and, even more importantly, genre practices and expectations. Such

knowledge can allow learners to deal with language in its multiple contexts.

This paper is part of a study of practices, beliefs, and perceptions of teaching English through a genre-based approach. With the notions that genre awareness enhances language learning and that genre-competent learners can deal with the social practices that in turn generate appropriate texts, I attempt to analyze and interpret a teaching/learning situation with a teacher who has decided to use a genre-based approach but who is still learning about the concept and applications of genres. I also examine the reactions of the students to some experimental genre tasks given in their English class and consider the importance of genre readiness as a factor in the benefit gained from the activity. The first part of the paper describes the situation that is under study and the second part examines the genre activity and the students' and the teacher's reactions to it. The paper ends with considerations on the benefits that might be gained in terms of genre knowledge for students and in terms of the teacher's understanding of this kind of approach to teaching.

Analytical base and method

This study concentrates on job advertisements and draws from the genre its textual aspect and its features that relate to the roles of the participants and their expectations and shared knowledge. The theoretical notions underlying the work come from John Swales (1990, 2001) and include some of the aspects of the composite approach he takes with Askehave (Askehave & Swales, 2001) toward genre identification. In that paper, the authors propose a model where communicative purpose is considered as part of a composite of genre elements, and there are two options for proceeding in the identification of a genre. In the present study, the elements of identification of the community and its expectations and the content of the genre are borrowed from Askehave and Swales. More specifically, I have taken into account the linguistic choices that are expected for the particular characteristics of the job ad as a

communicative event, that is, the structure of the ad, the content, and the lexical choices. Discourse community expectations are also taken into account, since both reader of the ad and producer of the ad have certain expectations about what comes next, such as which kind of genre (phone call, e-mail, formal letter, or fax) is the appropriate response to the job ad.

The pedagogical base for this study comes from Paltridge (2001: 9), with reference to his proposal for a course program that is genre-based. Such a program would include aspects of the context of the use of language, structures, language functions and lexical choices. Reading strategies also fit into this approach. The main concern would be to focus on aspects of language use in social and cultural contexts, in terms of producing and interpreting genres (instead of text structure and isolated linguistic elements). In other words, textual elements become significant when they are related to the context and to the purpose of the genre, as well as to the roles of the participants, and their values, traditions and expectations as members of the discourse community that uses and produces the genre.

The situation of the study is a municipal school and the 21 students participating in the study are in the same eighth-grade class. The teacher agreed to participate in the study out of interest in learning more about a genre approach to teaching, which she understood might help make her reading classes more engaging for her students.

The procedure for the study, which used elements of an ethnographic method and of textual analysis, consisted of several steps, some carried out in person and some via Internet. First, in an interview, the teacher described her students and the institutional setting. She also expressed interest in learning about genres, as she saw some advantages to applying a genre approach in her reading classes for middle school learners. Then a set of genre materials was prepared: a list of suggestions for the teacher in case she felt unsure of how to present and explore the genre features in the job ads; an activity sheet with two ads and four tasks; an evaluation sheet for the students to respond to. All this material was sent to the

teacher, who sent back via e-mail an extensive log and a report of the students' responses to the evaluation sheet, after the activity had been done in class. The teacher's log and the students' responses were analyzed and interpreted for signs of genre awareness and learning and for difficulties with the material or with the concepts.

Independently of this, the teacher extended the genre activity with her students. She understood that a job advertisement would be followed by a job application letter and so she carried out a second phase of the genre work. She sent back to the researcher copies of a standard job application letter, the letter written by her students as class work and her own log with reflections on her students' reactions to the activity.

The case of a genre experiment

The first interview with the teacher-collaborator, who will be called Wilma, revealed the complex reality of her setting. The municipal school where this teacher works has few technological resources for teachers; even tape recorders are scarce. Xeroxing is often done with the services offered by the association of the residents in the neighborhood.

Wilma has groups from the sixth, seventh and eighth years, and, depending on the grade, the students have one or two classes per week. The school is like most schools in that its students study either in the morning or in the afternoon. But while the morning group at this school is made up of "regular" students, the group that studies in the afternoon, when Wilma teaches, has the difficult students, the troublesome or problem students.

The concept of problem student is complicated and contradictory. Wilma sees that the school considers these young people difficult to manage. She, however, as their classroom teacher, maintains a warm and trusting relationship with them, and they engage in the class work willingly. She points out, though, that they are older than is expected: while they are in the 6th, 7th, or 8th grades, many of the students are 18 or 19 years old. Along with their age,

these students bring frustration, uncertainty and emotional losses from their personal lives. Most of them live in slums. Some work as newspaper boys or maids (who work in exchange for food and lodging). One young boy, who was sent to the school by the firefighters, lives in the street; curiously, and according to Wilma, he is a successful mediator whenever there are disagreements among the class. Not surprisingly, these students have serious financial limitations that impinge on their performance in school. For example, although Wilma had chosen a rather inexpensive course book, her students would never be able to buy it and so she would not be able to use it extensively in her classes. These young people are part of the excluded population in Rio de Janeiro. And this teacher wants them to have as many language opportunities as possible.

Wilma is an experienced teacher and in her very serene, thoughtful way she is a strong defender of her so-called problem students. She was transferred to this municipal school two years ago but seems to have adapted to the local realities she has found there. She can deal with the adverse reality of the school setting: teachers share one tape recorder, the Xerox machine usually does not work, the 50-minute period dwindles down to 35 minutes, and classes may be cancelled at any moment if the local drug traffickers want the school closed. But Wilma has been involved in Exploratory Practice for some years now and this seems to have brought out (or just highlighted) a flexible posture and a dedication to discovering what is going on with her students and what direction she desires in her teaching.

In terms of planning, Wilma has autonomy to decide on course content. She includes the minimum in her class plans because other activities come up during the semester, like a drama project (brought to her by a colleague from another school) and because she may not be able to cover an extensive program if classes are called off sometimes. What she does consistently is reading activities and she seems comfortable with the fact that grammar is left behind a bit; as she put it in her interview, “A leitura é bem trabalhada mas a gramática

fica quem?”. Some of the genres that she has already presented – though not explicitly as genres – are plays, posters, and recipes.

Wilma first became acquainted with genre analysis and applications in a post-graduate course (Especialização em Língua Inglesa). She was receptive to the notion but when she was asked if she might perhaps try to apply genre-based teaching in her own situation, she replied “Yes, but I wouldn’t know how to.” Now she is shaping her own view of genres, as she indicates in her written reflections on the students’ reactions to the activity:

E me interessa pq acredito num ensino de inglês diferenciado para escolas e cursos e a leitura me parece, trabalha esse diferencial. E é aí que os gêneros discursivos entram: para trabalhar com o que é autêntico, de interesse real (eu pensei que eles fossem ver a importância do inglês para arrumar um emprego, mas eles se interessaram mesmo com o salário oferecido, a qualificação exigida foi um detalhe. Faz sentido: eles precisam de dinheiro, mesmo)

Her comment about authentic texts suggests she equates authenticity with genre, a view that is perhaps a personal one, but a view that has led her directly to texts that are related to language as it is used by real (discourse) communities that have clear values and expectations about texts. Furthermore, she perceives the consequences of being able to use genres appropriately as well as the potential conflict between her students’ sense of immediacy (need of money) and their possible openness (or resistance) to the slow knowledge building process.

One of Wilma’s constant concerns (her question or puzzle) is how she can help her students learn English faster and more efficiently than with a general four-skills approach. As a teacher that has been involved in reflexive practice for a number of years, she listens to her students, and what she hears is that they think they need to be able to use English for work purposes. Whether the students have an accurate idea of what that means is to be considered carefully, but they are very earnest about this need. It was their *perceived*

need that prompted Wilma and this researcher to devise the experimental material on job advertisements.

A genre activity with job ads: the task sheet

The class work on job ads was carried out with an activity sheet made up by the researcher. The students in Wilma's class worked on each task in class with the teacher's close supervision. Two ads were used, one in Portuguese and one in English. The criterion for choosing the ads was the approximation to something the students might possibly be able to apply for. The Portuguese one was authentic but the English ad was from a composition book, as no ad in newspapers seemed close to anything these students might be eligible for. The two ads are reproduced below:

Anúncio 1

Estágio de recepção. 3 vagas. Cursando Ensino Médio, Técnico em Administração ou Informática, para atuar em recepção, horário integral ou a partir 14h às 22. Ter conhecimentos em informática e noções de inglês. Bolsa auxílio de R\$250,00 a R\$300,00 mais vale transporte, vale refeição e possibilidade de efetivação. Salário até R\$1.000,00. Porto Alegre. (Anúncio on line, 15/03/03, *O Globo*)

Anúncio 2

WAITRESSES/CHAMBERMAIDS required at Aquamarine Hotel, Brighton from May to September. Hours negotiable. Generous pay. Contact (letters only) The Manageress, Aquamarine Hotel, 14 Elm Row, Brighton SX3 5IT. Please supply references.

The discussion questions that follow the ads attempt to flesh out the expectations about the genre in relation to the content that is given (or not) concerning the job description and a candidate's education and technical knowledge. The questions also seek to draw attention to the genre that would be expected in response to the ad (as in a system of genres). With respect to how to answer the

ad, students were asked to choose between: letter, phone call, and e-mail message. There is also a question about the elliptical language typical of this genre, and the learners were asked to expand some of the phrases from the English ad. For example, “Hours negotiable” could be expanded to become “The working hours are negotiable”.

Analysis of student feedback on tasks

The questionnaire that was answered by the students served as an evaluation sheet for the material. It had six questions about whether the students liked the activity, how hard or easy the exercises were, what interesting, curious or important thing they would remember from the class activity, what suggestion they had for another theme or task, and any final comment. This paper will only discuss the questions that showed more direct bearing on engagement and possible learning through the genre activity.

In their responses to the questionnaire, most of the students gave direct answers to all the questions. (One student answered “*não*” to all the questions.) For Question One, the students gave justifications or reasons for liking or disliking the class activity. The 19 students that enjoyed the activity gave answers that focus on the tasks themselves, the learning (about ads or about English), and the relation between the job ads and their own lives, specifically, future work experiences. Two students did not like the activity: one merely answered “no” and the other said the activity was dull.

In the question that asked about what the students would remember, the answers varied considerably. Some students would remember the ads or else the connection between the job described in the ad and their own lives (the importance of studying, of a high school diploma, or of reading with one’s own need in mind). Thus, there seems to be a transfer from class activity to potential real-life situations where genre awareness is important. Other students would remember the activity as a moment of learning, and two enjoyed the teacher’s interest in helping the students with the tasks. Still others

would remember the English words. Although these responses lack specification, it can be hoped that the English words are those that are characteristic of the job ad genre. Among the answers, one stands out for its directness: the answer is simply “3 vagas; cursando ensino médio e informática, para atuar em recepção”. What this student has done is to repeat the language from the ad she studied, but she has picked up exactly the key vocabulary for the content of the ad. This suggests not only that she may have noticed what is of interest to her, for the occupational need she imagines for herself, but also that she noticed, perhaps intuitively, words that are expected to be part of the job information in this genre.

Of the 17 replies to the last question, which asked for a final comment, some respondents merely said they had no comment to make. But some of the comments, as reproduced below, indicate that the students found some value in the activities done in class:

“Foi divertido!!!”

“Espero que tenha mais trabalhos parecidos com esse.”

“Eu achei muito interessante o seu interesse em nos conhecer e fazer essa pesquisa”

“É legal a aula de inglês.”

“Gostaria de praticar mais vezes.”

“Foi uma idéia muito boa pq hoje em dia os jovens não se interessam mais e isso anima.”

“Adorei esse tema, foi ótimo trabalhar com ele.”

“Foi bom pq eu aprendi.”

It is difficult to know whether the reason for the positive response is that the activity satisfied an academic need or that the interaction between members of the group and the teacher satisfied a social and/or affective need. Interestingly, one of the responses (*“Eu achei muito interessante o seu interesse em nos conhecer e fazer essa pesquisa”*) is directed at the researcher; this student, in a rather restrained discourse, seems to welcome the attention of the outsider, the researcher.

The teacher's reflections on the students' feedback

Wilma comments on the motivation that she noticed in the students, and this came from the fact that the material was authentic and of interest to them, to their personal lives. It is worth observing that this teacher seems to be building a setting for genre work where students are motivated because the learning is related to their personal lives. The use of genres that are of direct interest to students may be a way of tapping into the students' needs and may show that they are indeed ready to learn some genres.

Wilma's thoughts on her learners lead her to attribute the students' behavior to their generation, their group, and even the school; in other words, the larger social setting explains the students' weaknesses. These are young people that are constantly exposed to oral language, and they neither read nor write very much, from Wilma's observations. However, she reaffirms her belief in the importance of the teaching of reading, and she feels genres would or could help her do this.

Writing the job application letter (sequence activity)

On her own initiative, Wilma decided to extend the job theme by having students write a job application letter. The students had shown considerable enthusiasm during the first activity (and, contrary to what we had planned, she used the material in ALL her classes) so she was confident she could do more. She felt encouraged about the work because the students were enthusiastic and apparently understood what they were reading in spite of their limited command of language. In her written reflection she comments: "Está tudo muito interessante. Eles estão trabalhando com vontade. Só isso, já é uma maravilha."

The motivation that became evident in the students' class participation is a frequent source of comment by Wilma both in her logs and in the interviews. Since apathy and indifference sometimes underlie the behavior of teenage students, the willingness to

collaborate is a strong sign that these young people are open to learning. This seems to be a key factor for this teacher as she has realized that the genre being worked on is one that finds a response in the young people's lives.

The procedure for the application letter was a collaborative effort, including the teacher. From Wilma's written description of the activity, the students decided what should be included in the letter, and Wilma translated this into English. Then she found a site that shows how to write an application letter and somehow used that to model the students' letter. As she wanted to help the students see the differences between the job ad and the application letter, she worked this into the class discussion. The body of the letter produced by the learners is below:

Dear Sir,

I am interested in the job you offered.

My name is _____ and I am _____ years old.

I have already worked as a waitress (or chambermaid).

I can supply references.

I'd like to have more information about the salary and the working hours.

Yours,

Wilma's written observation about the text is the following: "É assim que eles responderiam ao anúncio. Bem práticos e econômicos." She is aware that the young minds in her classroom have a very particular need for work but that they also lack some knowledge of shared social practices. The statement containing a request for more information about the salary reveals the students' shrewd view of work but it also reveals their rather limited knowledge about what is expected (or not) in the genre. Asking about salary in the first contact with a potential employer is usually considered inappropriate.

Wilma in fact noticed that the students' main reaction to the job ad activity was their interest in the salary being offered for the job, rather than in the qualifications for the job and the need for English ("foi um detalhe"). This surprised her until she recognized the students felt an urgent need to earn money.

The effort of writing the job application letter, however, revealed a significant social and cultural reality that relates to the students' social practices in their first language. They did not understand who the participants are in a letter, or who the sender and receiver are, because they do not write letters, but instead call up relatives that live in other states. Wilma did not expect this, but the social practice (or lack of one) points to a challenge in teaching. This does not seem to be a case of observing differences in social activity, or communicative events, as they are played out in different communities that produce, for example, letters with distinct, contrasting features. Instead, it is a case of dealing with students that cannot bring their cognitive and social experience to bear on the learning process. Granted, the case of letter writing may not be dramatic, but it does illustrate the special needs of students like these.

Discussion

This paper has presented the case of a teacher that is an experienced member of a professional (discourse) community and that is rather a novice in genre teaching. It is also the study of a group of so-called troublesome and disadvantaged learners that have an expressed need for genre awareness. I have attempted to show what the implementation of genre-based teaching can be like in an English as a foreign language class such as this one.

The experiment seems to have been a success. The teacher is confident that her work is making a difference and the response of most of the students is positive, sometimes enthusiastic. What this paper has presented is very limited and is far from allowing conclusions. However, the study has generated several questions to pursue, parallel with the exploration of genre-based teaching itself.

Of concern for genre-based teaching is certainly the group of learners. In the case of these young people, who carry uncertain life histories and face social exclusion, it is not yet clear how to direct a genre-based approach, which at some level demands textual knowledge, involving discourse and language structures. This is an area the students have evident difficulties with, not only in English but also in Portuguese. Nor is it clear that, from their English classes, they will actually gain the genre knowledge they need for the jobs they will find. Wilma commented on the students' short-term perception of the job as a source of income. In the light of genre-based teaching, can learners that have this urgent concern be convinced to go slower and give themselves time to understand the communicative events, their mechanisms, and the ways in which people use genres? An appropriate application of a genre approach needs to take these concerns into consideration.

There is another concern and it relates to the teacher and the syllabus. Recalling Aviva Freedman's (1994) reservations about the explicit teaching of genres, we might reconsider which genre(s) actually can and need to be taught to such students. This would demand an analysis of genres used in the occupational settings where these students might work, in order to provide a knowledge base that will serve them well.

A genre-based pedagogy is very much worth using in English language teaching when the pedagogy is based on learners' needs. And in a setting like this one, where students are motivated to learn, there seems to be good reason to help them build genre knowledge. It is often said that what learners notice and learn is not always what the teacher intends for them to notice. Yet, learners might notice genres, depending on their readiness for those genres, in other words, depending on when there is a convergence between the moment in the learning process and the moment of real need in occupational, professional or academic life. A method for research and for teaching that calls on students to voice their reactions about the classes and to become collaborators in the exploration of the genres, as

happened in Wilma's class, may be a step toward encouraging the development of genre awareness and toward detecting readiness for genre learning.

References

- ASKEHAVE, I. & SWALES, J. M. Genre and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics* 22: 195-212, 2001
- BHATIA, V. Applied genre analysis and ESP. In: MILLER, T. (ed.) *Functional approaches to written text: Classroom applications*. Washington, D.C.: USIA, 1997.
- CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola – 2. In: BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do discurso na escola*. 2nd. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREEDMAN, A. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.
- PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.
- PINTO, A.P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P. et al. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SWALES, J.M. Issues of genre: Purposes, parodies and pedagogies. In: MORENO, A. I. & COLWELL, V. (eds.) *Perspectivas recientes sobre el discurso/Recent perspectives on Discourse*. Asociación Española de Lingüística Aplicada, e Universidad de León, 2001.
- SWALES, J.M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Anúncio em inglês como língua estrangeira: desconstruindo e descrevendo um gênero

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Pressupostos Teóricos básicos

A base teórica deste trabalho se alicerça nos conceitos do interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1997/1999 e Dolz & Schneuwly, 1998) com relação a gênero textual e a construção de modelo didático de gênero.

A noção de gênero textual se apóia fundamentalmente em Bronckart (1997/1999), assim como em Dolz & Schneuwly (1996:75), como podemos observar em sua afirmação de que “... gêneros de textos, maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discursos e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para suas atividades de escrita e leitura”¹, que é nitidamente de cunho bakhtiniano.

É de se salientar ainda que esses gêneros não podem ser considerados como sendo estáticos dado que vão sendo adaptados às situações sócio-comunicativas, pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com a representações já cristalizadas por formações sociais outras.

Também a definição de gênero dada por Bronckart (1997/1999) reforça a estreita inter-relação do texto com o contexto.

“... na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que

qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” (Bronckart 1999:73)

A descrição lingüístico-discursiva de gêneros textuais tem o intuito de caracterizar os aspectos constitutivos de diferentes práticas sociais que envolvem diferentes formas de ação na produção e compreensão de textos, a fim de que os alunos deles se apropriem e os utilizem como mediadores das atividades de linguagem. Dessa forma, concebemos que o ensino-aprendizagem de línguas possa ser efetivo quando se alicerça na noção de gênero de textos, pois, a nosso ver, quanto maior for o conhecimento de gêneros diversos, mais possibilidades terá o agente de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações.

Segundo Dolz & Schneuwly (1998), a análise e a classificação dos textos e a identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático, que apontará os elementos a serem ensinados, ou melhor, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Para a construção dos modelos didáticos dos gêneros, três procedimentos de análise são seguidos:

a) Síntese do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos.

b) Síntese da literatura dos *experts* e especialistas do gênero textual. Na construção de um modelo didático para *anúncio publicitário*, tratamos de resgatar o conhecimento já disseminado e eleger algumas categorias de análise do *corpus* de textos.

c) Análise do *corpus* de textos de *anúncio publicitário*. A análise da configuração de unidades lingüísticas específicas pode revelar os traços de operações que envolvem o funcionamento da linguagem, sua organização, estruturação e a própria escolha por um gênero para uma determinada ação de linguagem. Para essa

análise, usamos a proposta de análise de Bronckart (1997/1999) assim como as contribuições de sua equipe.

Com base nessas análises, podemos cruzar os resultados e obter um modelo didático do gênero, isto é, uma descrição dos itens selecionados como objetos de ensino para o contexto especificado. Seguindo o mesmo tipo de apresentação proposta por Bronckart & Dolz (1999), a apresentação das informações relativas ao gênero anúncio publicitário será feita em relação aos seguintes planos: o plano da ação de linguagem (referente ao contexto de produção ou, em nossos termos, à situação de ação de linguagem), o plano discursivo (referente à organização interna) e o plano das propriedades lingüístico-discursivas (referente às características lingüístico-discursivas).

Modelo didático de anúncio publicitário

Com base nos resultados adquiridos nas análises feitas para a compreensão do funcionamento da linguagem em anúncios publicitários, o modelo didático desse gênero será exposto por uma apresentação geral que inclui suas definições e objetivos, seguida, então, de uma descrição dos itens distribuídos em três planos: situação de ação de linguagem, discursivo e lingüístico-discursivo.

Dos vários autores consultados, podemos sintetizar que o anúncio publicitário pretende informar e persuadir o leitor com um discurso de manipulação, que evidencia a ação de um sujeito sobre o outro, para influenciá-lo. O estudo de textos publicitários pode ser justificado por três argumentos: um tipo de discurso social; o objetivo de persuasão implícito aos textos e seus diferentes modos de organização discursiva (Gomes, 1998).

Essa persuasão e organização discursiva é usada na publicidade com marcas na linguagem que veiculam valores de verdade na busca de novas adesões (Menezes, 1998). Por isso, o trabalho com textos publicitários em sala de aula pode contribuir para a formação de um leitor crítico. Desse modo, a linguagem usada em textos

publicitários em situações comunicativas sociais seria explorada com vistas a uma leitura crítica. A sugestão de questões com relação aos processos discursivos presentes levaria o leitor a desvelar a intencionalidade subjacente ao ato de linguagem.

Portanto, fazendo uma correlação com a produção e a interpretação de anúncios publicitários, poderíamos dizer que no ato de linguagem publicitário temos os sujeitos (publicitários e outros profissionais) responsáveis pela mensagem e do outro lado o agente responsável pela interpretação, o consumidor (do produto ou da marca) em potencial.

Plano da situação de ação de linguagem

O estudo sobre as representações dos elementos do contexto de produção e dos elementos do contexto de leitura contribui para a construção do sentido. Assim, esse aspecto deve ser considerado como objeto de ensino. O contexto de leitura está em estreita dependência do objetivo para a qual a unidade ou aula se destina.

Quanto ao contexto de produção dos anúncios publicitários, podemos levantar a questão de ‘quem diz o quê’ para uma discussão da instância de enunciação. O esquema de Zozzoli³² (1998:66) pode elucidar o *duplo circuito do ato de linguagem publicitário*. No circuito externo estão as condições de produção/interpretação do(s) enunciado(s) de um anúncio, por exemplo. Em relação à produção, há vários participantes (publicitários, *designers*, etc) responsáveis pelo texto. Na recepção da mensagem, o sujeito responsável pela interpretação é o consumidor em potencial do produto, o leitor da mensagem, isto é, o sujeito da decodificação e da construção de sentido. No circuito interno, o enunciador revela um anunciante por meio de uma marca e se destina a um agente que pode se interessar pelo produto/serviço oferecido. Da emissão para a recepção, há um momento de sobreposição que é quando as duas instâncias se encontram e o contrato de troca se completa ou não.

Esse contrato de troca deveria ser uma escolha consciente do leitor, agente que interpreta a mensagem. Entretanto, a leitura acrítica,

a não conscientização pode levar ao consumo automático, ao domínio da mensagem sobre o sujeito que a recebe. É exatamente contra essa dominação que a leitura crítica também se presta. Em suma, o conhecimento dessas relações nos parece fundamental para uma atitude de leitura crítica e de cidadania.

Dessa forma, consideramos que as representações da situação de comunicação que envolvem a produção e a leitura de anúncios publicitários devem ser verbalizadas e discutidas em sala de aula, pois essas representações orientam a construção de sentido.

Plano discursivo

Para o ensino de leitura de anúncios publicitários em LE, os itens de organização do plano textual global e infraestrutura textual deveriam, a nosso ver, fazer parte dos conhecimentos nas dimensões a serem ensinadas. Vários são os motivos para tal asserção. Primeiramente, esses conhecimentos já podem fazer parte do conhecimento de mundo que o aluno leva para a sala de aula. Essas características podem ser comparadas em anúncios publicitários na LM do aluno e, assim, o aluno seria capaz de identificar semelhanças e diferenças, bem como de selecionar itens lexicais como importantes ou não para a compreensão de um anúncio publicitário em LE. Outra forte razão para a formalização desses itens é o fato de eles terem um papel na dimensão argumentativa/persuasiva dos anúncios. Uma vez trabalhados, tais elementos podem ajudar a garantir uma melhor compreensão da forma de organização e disposição dos anúncios publicitários.

No que concerne o plano textual global, é comum aos anúncios publicitários o uso de uma ilustração, normalmente, relacionada à realidade; um ato de abertura; destaque para a marca; um texto que expõe o(s) produto(s) e/ou serviço(s) oferecido(s); informações adicionais como horário de funcionamento, facilidade(s), endereço e telefone. O próprio *layout*, geralmente composto de imagem, marca do produto, slogan e pequenos textos tem também seu papel

no ato de persuadir. O uso de imagens e/ou um personagem, por exemplo, pretende ajudar a transmitir a mensagem desejada.

Observamos um tipo de discurso interativo dominante com teórico encaixado, o que, a nosso ver, é um meio de informar sobre o produto ou serviço ao mesmo tempo em que se pretende persuadir o leitor-consumidor a tornar-se usuário. Essa intenção de comprometimento do leitor pode justificar, inclusive, o uso de pronomes de segunda pessoa do singular, em especial, nos anúncios + textuais.

Com a análise realizada, conseguimos identificar a organização do plano textual com recursos icônicos e lingüísticos; a importância da veiculação da marca e a relação do nome com o produto/serviço sendo oferecido, o uso de elementos da realidade com o objetivo de difundir uma imagem, um percurso de leitura em Z, a predominância do discurso interativo com inserções do discurso teórico, visando à função info-persuasiva do gênero, a predominância da seqüência argumentativa voltada para o apelo persuasivo e a implicação do destinatário.

Plano das propriedades lingüístico-discursivas

Com as análises feitas, identificamos algumas das unidades lingüísticas que apresentam maior freqüência:

- a) Coesão nominal por meio de anáforas nominais;
- b) sintagmas nominais com grande número de qualificadores do tipo adjetivo subjetivo avaliativo;
- c) verbos no *simple present* a fim de marcar um posicionamento enunciativo;
- d) polifonia, com mascaramento da responsabilidade enunciativa com a inserção de vozes pertencentes ao pólo do fazer;
- e) escolha lexical que compõe o conteúdo.

Neste plano, então, consideramos a análise feita sobre conexão, coesão, modalização, vozes e adjetivação. A fim de persuadir o leitor da qualidade do produto e/ou serviço, o anúncio marca sua argumentação, sobretudo por meio de sintagmas nominais compostos por nomes e muitos qualificadores. Consideramos a densidade nominal e a sintagmática mais relevantes que a densidade verbal. Ainda no papel de argumentar, as anáforas nominais são mais usadas para reforçar os sintagmas, porém, em menor escala, as anáforas pronominais também foram identificadas na maioria dos textos.

A argumentação presente no gênero anúncio aparece sustentada minimamente por modalização, em especial, a modalização do tipo lógica. Em razão disso, não são usados muitos auxiliares de modo ou o condicional, mas sim *simple present*. Apesar das asserções serem feitas como afirmações no *simple present*, a responsabilidade enunciativa é mascarada. Nos textos + textuais, nos quais foram encontrados pronomes de segunda pessoa do singular referentes aos destinatários em potencial, o locutor figura como neutro nos dois tipos de anúncios. O anunciante aparece como enunciador, mas não assumindo a responsabilidade do dizer.

Sendo assim, para a construção de um modelo didático, elegemos alguns itens a serem ensinados para a leitura de anúncios publicitários. Ao se relacionar esses elementos com as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas, temos o seguinte panorama:

a) para o desenvolvimento da capacidade de ação, a situação de ação de linguagem deveria ser explorada, no sentido de situar o aluno em uma situação típica de informação e persuasão que um anúncio publicitário implica e que envolve as motivações do anunciante e possíveis reações do leitor;

b) para o desenvolvimento da capacidade discursiva, responsável pela compreensão ao nível da infra-estrutura dos textos, o material deveria fazer referência à organização e à planificação

dos mesmos, no que diz respeito à escolha e disposição dos itens para a organização interna de um anúncio;

c) para o desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas relativas ao uso dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, deveríamos explorar os elementos dessa natureza presentes nos anúncios publicitários. Isto é, a) os sintagmas nominais complexos com modificadores de adjetivação, do tipo subjetivo avaliativo, b) as anáforas nominais, e c) o uso do *simple present* (para enunciar verdades) e imperativo (para implicar o consumidor), como recursos de responsabilidade enunciativa do anunciante.

Referências bibliográficas:

- BRONCKART, Jean-Paul. 1997. *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- _____. 1999. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo : Educ.
- BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. 1999. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*. Paris : De Boeck Université. n.2/1-2, p.27-44.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. 1996. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *ÉLA – Etudes de linguistique appliquée*, n.101, p.73-86, Jan./mar.
- _____. 1998. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF ÉDITEUR, (Didactique du Français).
- GOMES, Maria Carmem Aires. 1998. Modos de organização do discurso: análise de um anúncio do whisky J&B em revista masculina. In: MACHADO, Ida Lúcia., CRUZ, Amadeu Roselli, LYSARDO-DIAS. Dylia (Orgs.) *Teorias e práticas discursivas: estudos em análise do discurso*. Belo Horizonte : Núcleo de Análise do Discurso da Fale-UFGM. Carol Borges, p. 173-185.
- MENEZES, Maria Edna de. 1998. A construção desconstruída da imagem do negro na propaganda. In: MACHADO, Ida Lúcia., CRUZ, Amadeu Roselli, LYSARDO-DIAS. Dylia (Orgs.) *Teorias e práticas discursivas: estudos*

em análise do discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso da Fale-UFMG. Carol Borges, p.213-225.

ZOZZOLI, Jean-Charles Jacques. 1998. Compreensão da significação marcária. A marca, instrumento e reflexo da produção social de sentido: transformação e transação. IN: RUBIM, Antônio Albino Canelas, BENTZ, Ione Maria Ghislene, PINTO, Milton José (Orgs.) *Produção e Recepção dos Sentidos Midiáticos*.

7. IDEOLOGIA/IDEOLOGY

Interdiscurso em narrativas de identidade: fragmentos de um discurso amoroso sobre a literatura

Anna Elizabeth Balocco¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

1 - Introdução

Esta pesquisa ocupa-se do processo de construção da identidade de alunos de Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa, mediante estudo das representações que fazem da literatura estrangeira, numa amostra de narrativas produzidas em situação dialógica. Apoiando-nos em autores que entendem a narrativa como um recurso através do qual organizamos nossas experiências sociais, estruturamos nossa memória e construímos nossas identidades (Brockmeier & Harré, 1997; Mischler, 1999, 2001), argumentamos, com Moita Lopes (2001b) e Ribeiro (2001), que as narrativas representam o instrumento metodológico mais adequado ao estudo da identidade mediante análise construcionista.

O estudo de narrativas de identidade parece representar hoje a alternativa mais viável a estudos alinhados ao paradigma positivista, ao reunir num só arcabouço duas das questões mais importantes nos estudos da modernidade tardia, segundo Giddens (1991:5): identidade e reflexividade. Para este autor, as instituições da modernidade levaram à emergência de novos mecanismos de identidade, como o resultado de vários fatores¹, dentre eles uma dimensão reflexiva de nossas práticas sociais. A reflexividade remete à possibilidade de nossas práticas sociais serem “revisadas à luz de nova informação ou conhecimento” (1991:20). Destacamos de trecho em que o autor discorre sobre a reflexividade um segmento que mostra a forma como narrativa e identidade entrelaçam-se a

partir daquele conceito: “O projeto reflexivo do eu [consiste] na sustentação de narrativas biográficas coerentes, mas continuamente revisadas (...)” (1991:5)².

A compreensão da trajetória acadêmica do estudante como um processo de construção da identidade, a par de permitir explorar a complexidade dos processos sociais envolvidos no ambiente institucional universitário, com foco em sua dimensão lingüístico-discursiva, pode informar uma pedagogia que lida com as experiências sociais e as representações do estudante.

2 - Suporte teórico

Os construtos teóricos nesta pesquisa organizam-se em torno de três eixos: as relações entre identidade social e narrativa; as relações entre identidade social e representações; as relações entre identidade e ideologia.

No primeiro eixo, encontramos apoio teórico na noção de identidade social proposta por Hall (1998) e na noção de narrativa de Mischler (1999 e 2001). A identidade social é vista como o resultado de processos lingüísticos e discursivos: é através do diálogo com os diferentes discursos que circulam à nossa volta que constituímos nossa identidade. Igualmente importante é a noção de que a identidade não é um conceito unitário: participamos simultaneamente de diferentes grupos sociais (ou comunidades discursivas) e a nossa identidade constitui-se de forma heterogênea, refletindo os diferentes papéis que assumimos nestes diferentes diálogos (cf. Hall, 1996; Moita Lopes, 2001a). Por outro lado, argumenta Mischler que é através de narrativas que atribuímos significado às nossas experiências sociais e construímos nossas identidades (1999).

No eixo das relações entre identidade e representação, adotamos a concepção de representação de Silva (2000:90), como um processo de construção de sentidos, que se distingue da visão clássica daquele conceito como uma forma de apreender o real “o mais fielmente possível”. Assim, afastamo-nos de uma visão

essencialista das representações, que as caracteriza como “reflexos” do mundo exterior, e adotamos uma visão construcionista, que propõe que construímos representações do mundo exterior a partir de nossas experiências sociais. Tal visão permite, nos termos de Hall (1996:236), conceitualizar a identidade, não numa relação de exterioridade em relação à representação, mas gerada no interior de determinada representação.

No último eixo, o das relações entre identidade e ideologia, argumentamos que a construção da identidade é um processo definido historicamente e culturalmente. Nesta visão, a identidade e todas as práticas de produção de significado envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir que significados são preferidos relativamente a outros (Woodward, 2000:18).

Para questões de discurso, apoiamos-nos em Foucault (1987), que introduz a noção de que há determinações históricas, sociais e culturais sobre as ações dos sujeitos; e em Fairclough (1995), que enfatiza a importância de se dar conta dos modos de ação através dos quais os sujeitos constituem-se em determinados momentos de sua trajetória.

Esta visão de discurso em duas dimensões permite, por um lado, a partir da primeira concepção de discurso, analisar as narrativas localizando-as no contexto de cultura mais amplo que as rege, associando-as às ordens do discurso (Fairclough, 1995) a que estão relacionadas. Por outro lado, a segunda concepção de discurso possibilita exame das práticas de produção de significado no contexto da entrevista (como se relacionam pesquisador e entrevistado) e da forma como nossos sujeitos de pesquisa apropriam-se de forma criativa dos discursos que circulam à sua volta. Isto permite olhar para nosso sujeito de pesquisa não como alguém que cumpre a função de representar determinada visão que temos dos modos de constituição do sujeito, numa atitude de “des-subjetivação”, “coisificação”, ou “fixação” daquele sujeito num determinado tempo e lugar (Skliar, 2002:68;55)³. Mas para aquilo que ele “está sendo” em determinado momento de sua trajetória.

3 - Metodologia

Os sujeitos de pesquisa são alunos regularmente matriculados no Curso de Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa de uma universidade pública carioca. Foram coletadas duas narrativas produzidas em situação dialógica. A primeira narrativa foi produzida por um sujeito de pesquisa cuja dissertação está vinculada à linha de pesquisa *Análise do Discurso* e que trabalha, no presente momento, como roteirista de TV para uma influente produtora (doravante SP1, sujeito de pesquisa 1). A segunda narrativa foi produzida por um professor de literatura, em uma universidade particular, cuja dissertação está vinculada à linha de pesquisa *A Voz e o Olhar do Outro nas literaturas de língua inglesa* (SP2, sujeito de pesquisa 2).

Os dados aqui analisados foram produzidos em situação experimental, numa entrevista com estímulo dado por esta pesquisadora. A entrevista, nesta pesquisa, não é encarada como um evento “comportamental”, ou seja, como uma resposta a um estímulo apenas, mas, nos termos de Mischler (1996), como um evento discursivo – como um processo de construção de sentido.

A categoria analítica adotada para o estudo destas narrativas é a categoria de interdiscurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999:45), que diz respeito à articulação de diferentes vozes e discursos em textos e em interações. Para Orlandi (2001:10), o interdiscurso é uma dimensão vertical, constitutiva do discurso, enquanto o intradiscurso poderia ser visto como uma dimensão horizontal, que faz referência à cadeia linear do discurso, ou à sua textualização. Através do estudo das regiões de interdiscurso articuladas nas narrativas produzidas pelos sujeitos desta pesquisa, pretendemos investigar os modos de constituição do sujeito, as vozes que ecoam neste processo e a perspectiva ou o ponto de vista a partir do qual constroem-se representações de literatura ou da literatura estrangeira.

O procedimento analítico desdobrou-se em duas etapas: em primeiro lugar, restringiu-se a análise, no plano intradiscursivo, a

certos fenômenos lingüísticos / discursivos, como vias de acesso às representações dos sujeitos de pesquisa. Os fenômenos analisados foram os seguintes: 1) processos de designação do processo de leitura; 2) processos de predicação sobre o processo de leitura; 3) funcionamento discursivo da metáfora *bagagem* nas duas narrativas. Os dois primeiros fenômenos foram analisados a partir dos postulados da lingüística funcional sistêmica de orientação hallidayana, o aporte lingüístico tradicionalmente usado em estudos no âmbito da Análise Crítica do Discurso. A metáfora foi estudada a partir dos postulados de Pêcheux (1969), tal como expostos em Grigoletto (2002:98).

A identificação de discursos, no plano interdiscursivo, foi feita com base no conhecimento da pesquisadora: as interpretações são baseadas na compreensão e no conhecimento que a pesquisadora tem daqueles discursos. Isto poderia ser questionado e visto como um mero exercício de “expansão de significado” - expressão usada por Labov & Fanshel (1977 *apud* Mischler, 1996). Argumenta Mischler, no entanto, que este procedimento é inevitável nas ciências sociais, que são baseadas na compreensão que temos de determinada cultura.

4 - Um discurso essencialista sobre a literatura

Começamos com as regiões de interdiscurso na fala de nosso primeiro sujeito de pesquisa (SP1), para em seguida contrapô-las àquelas observadas no discurso de SP2. Procuramos respeitar a integridade da fala de nosso sujeito, obedecendo ao fio narrativo por ele estabelecido no seu discurso. Apenas alguns fragmentos são analisados, mas representativos da forma como ele incorpora os discursos em circulação, subordinando-os à sua própria experiência social, como no trecho a seguir:

Fragmento 1 (repetido)

SP1: eu venho para a graduação, acho que com uma bagagem. é uma palavra de avaliação, mas é essa. eu venho com uma bagagem

um pouquinho maior do que normalmente os alunos da graduação têm. porque eu já tinha passado por um curso com um número de horas de aula equivalente quase a uma graduação, e tinha sido um curso de, um laboratório de escritura dramática em Milão. quando eu chego aqui na Faculdade de Letras, esse contacto ele já não é novo. eu já tenho um contacto bastante treinado, digamos assim, de olhar para um texto e de me servir desse texto em relação àquilo que eu posso vir a criar.

No plano da formulação intradiscursiva, o processo verbal usado para designar o processo de leitura (*olhar*, no sentido de *analisar*) é, neste fragmento, um processo verbal material, segundo classificação de Halliday (1985:102). Para este autor, os processos materiais são processos do fazer, envolvendo agentes cuja ação é dirigida a um objetivo. Ler é portanto agir sobre o texto: o sujeito de pesquisa é apresentado, não como simplesmente envolvido com o texto, mas agindo sobre ele.

O sentido de *olhar para um texto* como processo verbal material é reforçado pela relação entre as orações na formulação *olhar para textos e saber como eram construídos*. O conectivo *e* neste fragmento não introduz uma relação paratática (de igualdade sintática/semântica), mas uma relação hipotática: a segunda oração é subordinada à primeira. Se a cláusula introduzida pelo conetivo *e* cumpre uma função adverbial (no caso de “finalidade”), temos então que ela determina o sentido de “olhar”: “olhar para saber como são construídos”. Mais uma vez constroi-se o sentido de leitura como um agir sobre o texto literário, cuja finalidade é apropriar-se dos mecanismos de criação textual.

No trecho a seguir, constroi-se o sentido de “ler” como “trabalhar o texto tecnicamente”:

Fragmento 2

SP1: se eu pego Análise do Discurso, Análise do Discurso para mim ela vem reforçar um pouco o que eu vi na escola de dramaturgia,

no sentido em que eu tive a oportunidade de olhar para um texto ou para vários textos tecnicamente e saber como eles eram construídos.

Observa-se, neste fragmento, a ocorrência do qualificativo “treinado”, que remete à noção de instrumentalização exigida para a leitura do texto literário. Este sentido de leitura a partir da competência técnica do leitor é reforçado pelo uso do sintagma adverbial de modo *tecnicamente*. Ainda no plano intradiscursivo, a metáfora da “bagagem” é construída discursivamente como “competência técnica do leitor”. Isto é conseguido através da relação de sinonímia (no sentido discursivo de Pêcheux 1975 *apud* Grigoletto 2002:122) entre *Eu venho com uma bagagem* e *Eu tenho um contacto treinado de olhar para um texto*: as duas formulações implicam a posse de algo. Segundo esquema teórico proposto por Halliday (1985:112), estamos lidando, nos dois casos, com um processo verbal relacional, de natureza “possessivo”, em que figura um sujeito sintático e semântico que “dispõe” de alguma coisa (Carrier) e um sintagma nominal que designa aquilo que é possuído (Attribute).

O funcionamento discursivo da metáfora da bagagem, neste fragmento, constroi o sentido de leitura como um processo centrado na competência técnica do leitor, que trabalha o texto. Do ponto de vista interdiscursivo, este sentido só é formulável num discurso estruturalista sobre o texto e seu funcionamento, que vai ser mais adiante sustentado em diversos momentos pelo código dos “recursos” identificados num texto.

O *discurso estruturalista* sobre o texto literário pressupõe uma compreensão sistemática dos mecanismos de um texto, por exemplo, como as narrativas conseguem seus efeitos, ou como o gênero determina as expectativas (Culler IN: Eco, 1997)⁵. Retomaremos este ponto adiante, quando introduzimos fragmentos de um discurso filosófico na fala de nosso sujeito de pesquisa.

Prosseguindo na análise da narrativa, constatou-se a presença do *discurso representacionalista* sobre a literatura, quando o sujeito de pesquisa discorre sobre os cursos que fez no mestrado:

Fragmento 3

SP1: isso deu um panorama do que era a matéria e assim, acho que mudou a minha visão sociológica do que é o Brasil, de como está constituído o Novo Mundo. acho que essas questões foram aprofundadas. a questão da identidade, da minha identidade e de entender muito mais a história. foi um curso que me fez entender muito mais a história.

No plano intradiscursivo, os processos de predicação sobre determinado curso de literatura, relatado neste fragmento, são processos verbais em que o curso de literatura figura como sujeito sintático e agente semântico e o sujeito de pesquisa como objetivo (Goal, nos termos de Halliday), ou beneficiário do processo verbal:

X [= o curso referido] deu um panorama; X mudou a minha visão sociológica; X fez entender a história

A formulação *questões [de carácter sociológico] foram aprofundadas* é menos clara neste sentido, tendo em vista a ocultação do agente pelo uso da voz passiva e o emprego de um verbo (*aprofundar questões*) que não remete à relação *X fez / deu algo a Y*.

No entanto, todos os processos verbais, neste fragmento, constroem o sentido de literatura numa relação de determinado tipo com a história / sociologia / o fato social: a literatura oferece um “panorama” do fato social, permite “entender” o fato social. O que está sendo expresso nestes enunciados é uma relação de exterioridade entre *história e literatura*, a última sendo o “reflexo” da primeira, a partir de um ponto de vista “objetivista” (Bakhtin, 1995)⁶.

Do ponto de vista interdiscursivo, este sentido só é formulável num discurso representacionista sobre a literatura, em que a literatura é vista como o “reflexo” da história, ou do fato social. Este sentido contrapõe-se a uma visão de literatura como sendo constituída na história: sendo uma prática discursiva/social, a literatura tem uma relação dialética com a história, ou com o social: ao mesmo

tempo que é construída pelo social (no sentido de que codifica os valores de determinado grupo social, em determinado lugar, em determinado momento histórico), a literatura constrói o fato social, ou seja, constroi representações de determinado tipo da realidade.

Finalmente, constatou-se um discurso filosófico, de caráter essencialista, na fala de nosso sujeito, que sustenta tanto o discurso *estruturalista* sobre o texto, quanto o *representacionalista*:

Fragmento 4

SP1: o que mais me interessa, e aí eu tenho que evocar uma expressão que é anterior à vida na Letras, que é “as coisas nelas mesmas”.

P: desculpe?

SP1: as coisas nelas mesmas.

P: ah!

SP1: que é o moto da Fenomenologia, isso vem de:: em vários textos.

O discurso essencialista na fala de nosso sujeito está representado, no plano intradiscursivo, pela expressão “as coisas nelas mesmas”, que pressupõe que as coisas têm uma “natureza” própria e podem ser descritas ou explicadas. Aplicado à literatura, o discurso essencialista subscreve à noção de que um texto tem uma “natureza” própria e que o papel do leitor é de alguma forma desvendá-la. Segundo Rorty (IN: Eco, 1997), o discurso das “Coisas Como Realmente São” apóia-se na aspiração fundacionalista da tradição epistemológica ocidental, que pretende que os nossos saberes espelham ou refletem a natureza. A este discurso, opõe-se um discurso pós-estruturalista, ou pós-representacionalista, que advoga que os nossos saberes (uma interpretação literária, por exemplo) representam os “usos” ou funções a que servem em determinado momento histórico, em determinado lugar.

6 - Um discurso transacional sobre a literatura

Na análise dos dados coletados com SP2, começamos com uma vertente do discurso histórico-sociológico, de orientação positivista, que informa a visão de que o contacto com a literatura pressupõe o estudo de informações sobre as escolas literárias, autores, datas e características de textos. Esta vertente está representada na fala de nosso sujeito de pesquisa (SP2):

Fragmento 5

SP2: quando eu comecei aqui, a gente tem muito aquela base de segundo grau, que é uma coisa muito primária mesmo sabe? você não tem muita () é, você tá muito acostumado com aquelas coisas certinhas, muito enquadradas. quando a gente vem para a graduação, a gente começa a ver que uma obra literária a priori é chamada (), mas que pertence àquele movimento, mais por uma questão cronológica do que por uma questão de estilo, características.

Observa-se, neste fragmento, que o discurso histórico-sociológico, de orientação positivista, que preconiza métodos “científicos” no estudo da literatura e a classificação de períodos literários, com discussão de obras e suas características, articula-se na fala de nosso sujeito apenas para ser rejeitado, em favor de um enfoque que busca “estabelecer vínculos fora dessas escolas literárias e fora dessas cronologias” (SP2). Para o mesmo sujeito de pesquisa, este novo enfoque constroi um outro tipo de papel para o estudante de literatura:

Fragmento 6

SP2: E à medida que realmente você vai crescendo nesse campo, o conhecimento, você na verdade, é, realmente é obrigado a estabelecer vínculos fora dessas escolas literárias e fora dessas cronologias. então se torna realmente assim, mais complicado no sentido de desafiante. te obriga a uma bagagem maior, às vezes

até, de repente para você: se você vai assistir a uma palestra, ler um livro de alguém, vamos assim, o autor tá partindo de um pressuposto que você de repente já caminha na mesma linha de pensamento dele, porque ele começa realmente a estabelecer vínculos, é, com outras obras outros livros...

No plano da formulação intradiscursiva, os processos de designação do processo de leitura constroem o leitor como um ponto onde várias vozes se cruzam, numa visão de leitura ou interpretação como uma prática discursiva, que consiste no trabalho de fazerem confluir ou cruzarem-se várias experiências discursivas. Nos termos de Barthes (1987:53), o leitor passa a ser visto como o lugar onde todas as vozes se reúnem, mas se reúnem para se abrir, não para fechar o texto.

Estabelecer vínculos, saber e ter conhecimento de são processos verbais mentais, ou de sentido, que não envolvem agentes; os participantes ativos do processo experimentam um fenômeno, mas não agem sobre ele⁷.

Constroi-se portanto um sentido de leitura como “experiência de leitura”: experienciando o texto literário e não trabalhando o texto para apropriar-se de seus mecanismos. As formulações intradiscursivas nos fragmentos seguintes sustentam esta configuração discursiva:

Fragmento 7

SP2: e em literatura, como na verdade por ser muito subjetivo, e lida com vários assuntos, você às vezes tem que saber o mínimo de Filosofia, ou mesmo o mínimo de mitologia grega, de greco-romana sabe? o mínimo de História, sei lá do Brasil, da Inglaterra, o que for. então você realmente é obrigado a ter o mínimo de conhecimento desses outros assuntos, quer dizer, então a Psicanálise também, quer dizer, já não bastasse você saber sua área você ainda tem que ter dialogar o mínimo possível com outras e...

Fragmento 8

SP2: (...) então na verdade, quanto () quanto mais vínculos você estabelecer melhor.

Dialogar, no Fragmento 7, é um verbo de dizer, ou seja, um processo verbal que expressa ação, mas ação verbal: não há nestes processos um Agente que age sobre um objetivo (Goal). Os processos de predicação sobre a literatura também sustentam este sentido de “experiência de leitura”: na formulação *em literatura...por ser muito subjetivo*, o qualificativo *muito subjetiv[o]* serve como ponto de apoio para a construção do sentido de leitura como um experienciar, ou vivenciar o texto literário, e não um agir sobre ele.

O processo verbal relacional [*literatura*] *lida com vários assuntos* (= está relacionada com várias áreas; caracteriza-se por) também faz parte da mesma configuração de sentido articulada na fala de nosso sujeito, que acrescenta, aos elementos da obra lida, aqueles que fazem parte da experiência prévia do leitor, seja os que decorrem de outras leituras (*estabelecer vínculos com outras obras outros livros*), ou ainda aqueles que constituem a sua identidade de leitor situado num espaço e num tempo determinado (*você de repente já caminha na mesma linha de pensamento dele*).

Destacamos ainda, no plano da formulação intradiscursiva, a modalização deôntica (*tem que saber um mínimo de Filosofia; você é realmente obrigado a...; você tem que dialogar...*), que sugere que o leitor *não pode escapar* do espaço da intertextualidade aberto pelo texto literário. Ao emparelhar esta modalização deôntica ao léxico valorativo do mesmo segmento (*se torna mais exigente* [= esta visão de literatura]; *se cobra mais*), vemos projetada no discurso de nosso sujeito uma representação da literatura como uma “força” que se impõe sobre o sujeito. Retornamos a este ponto na conclusão.

Há ainda a metáfora da *bagagem*, no Fragmento 6, que constrói discursivamente o sentido de bagagem como “experiência

discursivo-literária prévia do leitor”. Vejamos o seu funcionamento discursivo: o intradiscurso é “saturado” (Grigoletto, 2002:143) por categorias (de designação, de predicação, de modalização do enunciado) que definem a leitura como um “espaço de intertextualidade”, ao qual o leitor não pode escapar. Diferentemente da bagagem na fala de SP1 (*eu venho com uma bagagem; já tenho um contacto bastante treinado em olhar para um texto*), portanto, a “bagagem” na fala de SP2 não é necessariamente um conjunto de princípios conceituais ou categorias analíticas. Esta bagagem é representada pela experiência discursivo-literária prévia do leitor.

Do ponto de vista *interdiscursivo*, SP2 não articula o discurso *estruturalista* ou da *teoria* (este último termo é de Culler, IN Eco, 1997:14), como na fala de SP1, que aciona princípios conceituais ou categorias analíticas que orientarão uma compreensão sistemática dos mecanismos ou recursos do texto literário. Os sentidos construídos na fala do nosso sujeito são formuláveis somente num discurso não-essencialista, que subscreve a uma noção de significado ou sentido com valor “disseminativo” (cf. Barthes, 1987:51), que aponta para a perda da “origem”, ou do significado “fixo” do texto. Um discurso que vê a leitura do texto literário como produção de significado e não como recuperação do sentido contido no texto.

7 - Fragmentos de um discurso amoroso

Os resultados, apresentados de forma bastante reduzida, sugerem a heterogeneidade de vozes e discursos na fala de nosso sujeito de pesquisa, que vem de encontro à nossa concepção de identidade com foco na noção de des-centramento do sujeito.

Uma questão fundamental, ainda, diz respeito às diferentes formas através das quais nossos sujeitos de pesquisa se apropriam dos discursos *da* academia, subordinando-os aos seus interesses imediatos e à sua atitude fundamental em relação à literatura. Ambos revelam uma atitude “amorosa” em relação à literatura, mas com pontos de partida e pontos de chegada fundamentalmente

opostos. SP1, num discurso predominantemente essencialista, é seduzido pela “materialidade” do texto e posiciona-se no papel de alguém movido pela pulsão, pelo desejo de apropriar-se do “ser” da literatura para recriá-la no seu ofício de roteirista e escritor. Já SP2, num discurso com vários traços não-essencialistas, é desafiado pelo encontro com o texto, pelas possibilidades de abertura para o universo discursivo/literário que este encontro propicia. Sua atitude fundamental é de reverência, quase medo, perante o “mundo” de textos (e memória discursiva) que se abre, aos seus dedos, no estudo da literatura.

Se o que move SP1 é a intenção de domesticar, por assim dizer, o texto literário, SP2, por outro lado, é capturado pela força centrífuga do texto literário, cujo campo magnético “obriga” à experiência do intertexto. Nos termos de Barthes (1993:49), o intertexto representa “a impossibilidade de viver fora do texto infinito $\frac{3}{4}$ quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela de televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida.”

São estes, portanto, fragmentos de um discurso amoroso sobre a literatura, com ressonância de vozes que se articulam neste contexto social, mas produzidos por sujeitos sociais investidos de suas próprias experiências sociais e de suas pulsões, seus desejos, e suas expectativas.

8 - Narrativas de identidade

Argumenta-se, nesta pesquisa, que estudos que explorem e problematizem o processo de construção da identidade, em sua dimensão de *identidade profissional/ocupacional*, representam uma dupla contribuição para a comunidade acadêmica. Em primeiro lugar, a investigação daquele processo permite deslocar o foco dos sistemas simbólicos que posicionam o estudante de determinada forma (no nosso caso, os discursos institucionais produzidos ou em circulação na academia) para a forma como o estudante se relaciona ativamente com aqueles sistemas.

A segunda contribuição para a comunidade acadêmica está representada pela busca de categorias analíticas que favoreçam uma

nova compreensão do ambiente educacional universitário e da forma como as representações subjetivas do estudante esclarecem alguns aspectos daquele ambiente. Neste sentido, argumenta Rajagopalan (2001:26), em relação ao ensino de línguas, mas que são igualmente válidas no ensino de literatura, que “ (...) os professores de língua simplesmente não podem se dar ao luxo de menosprezar o que seus alunos pensam sobre a linguagem. Gostem ou não, estes estudantes reais, suas aspirações, e suas crenças de senso comum constituem precisamente a espécie de coisas com as quais os professores de línguas devem lidar”.

Para a parcela discente da comunidade acadêmica, a produção de narrativas pessoais promove uma atitude reflexiva em relação ao seu próprio discurso e à forma como este se constitui perante os saberes da academia. Segundo Chouliaraki & Fairclough (1999:95), a “reflexividade” sobre questões de discurso é uma das características mais marcantes da modernidade tardia⁹: “as pessoas estão, de forma geral, mais conscientes de suas práticas [discursivas](...)”. Uma das dimensões mais importantes desta atitude reflexiva em relação a nossas práticas discursivas é a compreensão da forma como elas são constituídas pelos discursos que nos rodeiam. Para Davies & Harré (1990:45), o próprio *conhecimento* pressupõe identificação dos discursos que o constituem: “conhecer algo é conhecer em termos de um ou mais discursos”¹⁰.

Assim, o papel da academia na formação de cidadãos críticos em relação a questões contemporâneas passa a ser compreendido, não apenas como o de promover um olhar crítico em relação aos discursos que nos rodeiam, mas também, e fundamentalmente, em relação ao nosso próprio discurso e à forma como é constituído. Este olhar para dentro, que é ao mesmo tempo um olhar e um ouvido para as ressonâncias de outros discursos e de outras vozes, mediante o exercício de reflexividade embutido na construção de narrativas, pode levar a uma nova compreensão da forma como construímos nossa identidade face aos discursos hegemônicos que circulam na academia sobre literatura estrangeira.

Notas

- T A autora agradece à FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro por auxílio financeiro para participar do XVII ENPULI em Florianópolis, Santa Catarina.
- 1 O dinamismo das estruturas sociais; uma nova concepção de sujeito; a emergência de experiências sociais mediadas, dentre outros fatores.
 - 2 “The reflexive project of the self (...) [consists] in the sustaining of coherent, yet continuously revised, biographical narratives (...)”.
 - 3 Em entrevista no Canal Futura 32, João Moreira Salles destacou a importância, no cinema, de se olhar para o dado singular: “não aquilo que um sujeito representa, mas o que é. Por exemplo, pega lá alguém para representar o Morro do Borel; o cara cumpre uma função apenas; você pode falar qualquer coisa sobre ele, mas não é ele!”.
 - 5 O termo *estruturalismo* abarca diferentes quadros teóricos, muitas vezes divergentes. Nesta pesquisa, usamos o termo para referência a enfoques analíticos inspirados nos métodos da lingüística estrutural, que coloca ênfase nos elementos internos do texto, no significado auto-suficiente, e dá atenção especial à classificação, ao ordenamento.
 - 6 Faço referência aqui à noção de “objetivismo abstrato” na obra citada de Bakhtin, capítulo 3.
 - 7 *Estabelecer vínculos* é caracterizado como processo verbal mental com base em dois critérios: não admite a passiva, como ocorre com verbos materiais; os papéis semânticos são de “experiencer” e “phenomenon” (segundo terminologia de Halliday, 1985:107) e não Ator e Objetivo. Estabelecer vínculos é perceber que A e B têm coisas em comum.
 - 9 O termo “modernidade tardia” é de Giddens (1991) e a noção de “reflexividade” também é emprestada deste autor.
 - 10 No original em inglês: “To know anything is to know in terms of one or more discourses”.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1995.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Lisboa, Signos, 1987 [ed. original francesa 1984]

- _____. *O prazer do texto*. S. Paulo, Perspectiva, 1993. [ed. orig. francesa 1973]
- BROCKMEIER, J. & HARRÉ, R. Narrative: problems and promises of an alternative paradigm. *Research in language and social interaction* 30 (4), 1997. p. 263-283.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. "Positioning: the social construction of selves". *Journal for the theory of social behavior*, no. 20, p. 43-63, 1990.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo, Martins Fontes, 1997 [ed. original 1992]
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London, Longman, 1995.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. RJ, 3a. ed., Forense Universitária, 1987 [ed. original francesa 1969].
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, Stanford University Press, 1991.
- GRIGOLETTO, M. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, Editora da Unicamp, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. RJ: DP & A, 1998 [2a. ed.]
- _____. Who needs identity? IN: HALL, S. & GAY, P. (eds.) *Questions of cultural identity*. London, Sage, 1996.
- HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London, Longman, 1985.
- MISCHLER, E.G. "Narrative and identity: the double arrow of time". Palestra conferida na sessão plenária do Simpósio *Discurso e Identidade*, RJ: PUC, maio de 2001.
- _____. *Craftartists' narratives of identity*. Harvard: Harvard University Press, 1999.
- _____. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1996 (6a. ed.). [ed. original 1986]

- MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. IN: SIGNORINI, I. (ed.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas, Mercado de Letras, 2001a. p. 303-332.
- _____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. IN: RIBEIRO *et alii* (orgs.) *Narrativa, identidade e clínica*. RJ: Edições IPUB/CUCA, 2001b.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, Pontes, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. On the transdisciplinary turn in EFL teaching. IN: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A.M.G. (eds.) *English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo, Humanitas/USP, 2001. p. 23-28.
- RIBEIRO, B.T. et alii (orgs.) *Narrativa, identidade e clínica*. RJ, Edições IPUB/CUCA, 2001.
- RORTY, R. Science as solidarity. IN: NELSON, S. et alii *The rhetoric of the human sciences: language and argument in scholarship and public affairs*. Wisconsin, The University of Wisconsin Press, 1987.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 73-102.
- SKLIAR, C. *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 7-72.

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO (baseadas em RIBEIRO, B.T. *et alii*, 2001)

- . descida leve sinalizando final de enunciado
- ? subida rápida sinalizando uma interrogação
- , subida leve (sinalizando que mais fala virá)
- parada súbita
- : alongamento da vogal (um maior número de sinais ::::: indica maior alongamento)

sublinhado ênfase

MAIUSCULAS muita ênfase ou acento forte

Cross cultural representation and gendered bodies in the discourse of tourism

Carmen Rosa Caldas-Coulthard
University of Birmingham

Introduction

This paper examines cross-cultural conventions and semiotic constructions in the discourse of Tourism. Gender representation is a key factor in the persuasive discourse of Tourism and the use of the human body is an essential part in the representation of identities. Using examples of Brazilian and British ads, my main aim here is to discuss:

- the ways social practices are recontextualised in representations of travellers;
- the way the human body and sexuality play a significant role in the construction of national identities;
- the values, not always made explicit and often discriminatory, which underlie the appeal to possible travellers and therefore, gender difference;
- the social consequences of these representations and the worrying question of sexual tourism.

I want to start by emphasising the importance of visual communication in the postmodern world. Vision is central to the information society. We know talk about brand images, corporate images, national images and images of identity the self-image and all these are crucial to understanding contemporary societies. Images are everywhere - they permeate our everyday lives and practices. They are interwoven with our personal identities, narratives, lifestyles, cultures and societies.

John Berger, in his seminal book, *Ways of Seeing* (1972: 7) said that:

Seeing comes before words - the child looks and recognizes before it can speak. But there is also another sense in which seeing comes before words. It is seeing that establishes our place in the surrounding world. We explain that world with words, but words can never undo the fact that we are surrounded by it. The relation between what we see and what we know is never settled. The way we see things is affected by what we know or what we believe. To look is an act of choice.

I want to claim that by using especially the resource of photographs, narrators construct through their choices of how to present themselves and others, a particular version of the self, creating scenarios, spaces and attributes. The visual landscape is part of this characterisation.

Photos are Memorable - they represent a neat slice of time, not a flow. Susan Sontag (1973) suggests that photos furnish evidence, a more accurate relation to visible reality than other mimetic objects.

In times of war, like in April 2003, photos are a source of information and illustrate this point.



Illustration 1 (pictures taken from the Internet, April, 5th, 2003 – www.estadao.com.br).

Here, the war is represented as religious and emotional – the soldier becomes either a new Christ or a friend, offering flowers, to be admired, perhaps, by the viewer of this message.

Photographs however do not show how things look. What a photograph shows us is how a particular thing or person could be seen or could be made to look at a specific moment in a specific context, by a specific photographer employing specific tools. In other words, photographs are representation and therefore, subjective, transient images made by a particular person with at a specific moment in time.

Photos without any doubt are the most straightforward representations of identity - however, the very artificiality of the pose (smiling or not) demonstrates the gap between the way we are and the way we would like to appear (as Barthes suggests in the *Camera Lucida*, 1981).

1.1 – Representation: Theoretical Considerations

Representation enters into the very constitution of things since an object or idea’s meaning is shaped by the very process of representing it by way of language or images or other semiotic resources, like photos, drawings, visuals of all kinds, colour, typography, etc...

The concept of representation is a complex and multi-layered term used differently in a range of disciplines. The basic meaning of representation for cultural analysts refers to the production of meaning or through language and other modes of signification.

For Hall (1997:61), representation is the process by which members of a culture use signs to produce meaning. “Things, objects, people or events do not have in themselves any fixed, final or true meaning. It is us, in society, who make things mean, who signify” (Hall: *ibid*).

Hall continues saying that representation also alters its object, the one being represented. For him, “representation includes reworking and redoing – new ways of organising, clustering,

arranging and classifying concepts and of establishing relations between them” (Hall: *ibid*). If, for example, I represent an event by *writing about it*, and some other person decides *to film* the same event, we are both interpreting the event, but altering it according to the ways we choose to represent it – thought written language and moving pictures.

We live in a multimodal society that makes its meaning, Kress and Van Leeuwen (1996) suggest, through the combination of semiotic resources. Semiotic resources are representational (and therefore symbolic) ways used by societies to convey meanings. Societies are multimodal because different ‘modes’ (language, pictures, colour, sounds, etc...) are used to express values and ideologies. Within a social cultural domain, the same meaning can be expressed in different semiotic modes - (music can encode action, images can encode emotion). For the authors, **modes** are resources for making meaning. Meaning making, therefore, is dependent on the interplay of resources of which language is only one of them. Multimodality, according to Kress and Van Leeuwen (1996, 2001) is thus, as an area of study that examines “the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event”.

Post-modern society is risky, dangerous and saturated with sexuality in its imagery. **Tourism**, as a representational and multimodal practice (since it uses different kinds of modes to represent itself, like texts, images in pictures of all sorts), is a special site for the discourses of sex and selling. I will therefore, discuss here, how different countries explore gender representation to sell a product. I want to argue that by doing so, they also reveal different aspects of their national identities

I will turn on now to the question of how identities are presented through multimodal aspects mainly by the representation of the body. For me, national identities are not purely reflections of personal identities nor complete reconstructions, but convenient hybrids of processes of representation whose uses often have as much to do

with what is happening in the social practices of the advertisers as well as stereotypical views of the countries being advertised

The process of including one social practice into another is a *recontextualisation*, (Bernstein, 1981) and “social practices are things that people do, with a greater or lesser degree of freedom, fixed by custom or prescription, or some mixture of these two”. (Van Leeuwen,). Texts and images are representations of given practices not the practices themselves.

As soon as one writes or speaks about any social practice, one is already *recontextualising*. The moment we are *recontextualising*, we are transforming and creating other practices. Tourism is a discourse about a social practice (of people going places), which always takes place outside the context of that practice and within the context of another one – somebody in an office thinking about the best ways of entertaining people. Social practices are made up of elements, which are integrated in a dynamic whole. In all social practices, for Van Leeuwen (ibid.) there are:

- 1- *participants*
- 2- *activities* –
- 3- *goal orientation*;
- 4- *relationships*.

Another important point is that recontextualisations always add *evaluation* to the social practice they refer to and that the *goal* of a given social practice can be entirely different from its recontextualisation.

The ways in which goals and evaluation are made explicit in tourism discourse is never transparent, but they depend on the participants of the recontextualising social practice, on how they relate to each other, etc. From a multi-modal perspective, **images have ideological positioning**, add evaluation to the semiotic representation. The possible tourist will be persuaded (or not) according to the ways a place is presented (and therefore evaluated) though an image or a text presented to him or her when trying to decide where to go.

Recontextualisations involve *substitution, deletion* or *addition* of elements of a given social practice (Van Leeuwen, 1993a and b). Events and people in each new recontextualisation are represented according to the goals, values and priorities of that communication. The Iraq media war of the moment testifies to this point – each side recontextualises according to their own positioning.

This raises questions of truth, bias and manipulation. It is important therefore to distinguish between social practices and *discourses* about social practices. I want to claim that there is no direct and transparent relationship between what actually people do in their public and private lives and the textual reference to their social practice.

The relationship between the ones that are in control of the different discourses, like producers and presenters, and the receivers of the messages is highly asymmetrical - there are only a few recontextualisers who produce and present information to a too large audience, who in a sense, receive messages passively. The controllers of the semiotic (images and scenarios) and the linguistic production (the texts) can therefore establish norms and values without being questioned.

From the multitude of identities that users have available to them through tourist advertising, different identity formations in recontextualisations seem to emerge – people doing things, people being!

The dimension of the ‘activity’ being engaged in (what participants are doing when recontextualised), and the dimension of ‘participants’ (including not just those immediately involved in the interaction but also others whose presence may affect it) (Murray 1988) are also interesting to note. What do people do when represented?

1.2 – What do we see?

Using Hallidayan Systemic theory to analyse visual communication, Kress and Van Leeuwen (1996) say that visual

representations have modality realised in different ways in the visual medium. For them, one of the crucial issues is the question of the reliability of the message. Is what we see or hear true, factual, real or is it a lie, a fiction, something outside reality? Modality in images therefore refer:

to the truth-value or credibility of statements about the world. Visual images can represent the world as though it is real, naturalistic or as though it is fantastic, imaginary. Naturalistic reality is defined on the basis of how much correspondence there is between the visual representations of an object and what we normally see of that object with the naked eye. (Kress and Van Leeuwen, 1996:160).

They continue:

Modality clues are motivated signs – signs which have arisen out of the interest of social groups who interact within the structures of power that define social life and also interact across the systems produced by various groups in a society. (p. 159).

We attach more credibility to some kinds of messages than to others. Photographs, they say, do not lie, but how the photographer edits reality through her own point of view is another matter. The authors claim that a social semiotic theory of truth cannot establish the absolute truth or untruth of representations. It can only show whether a given proposition is represented as true or not. Modality in this sense is essential in accounts of multimodal representations, since they can represent people, place, things as though they were real or fantastic, caricatures or perfect copies of the ‘real’. Reality is defined on the basis of how much correspondence there is between the visual representation and what we normally see of that object with the naked eye, Kress and Van Leeuwen say. (p. 159). The photographs of the soldiers shown above are of ‘real people’ but the question is **how** they are presented.

I will consider below the questions of how the body ‘signifies’ in different cultural representations, the discourse of Tourism.

2- The Gendered Body

In the pictures below, we see people **doing things** – these actions and the bodies represented have different connotations. Consider the following:

Brussels

from only **£54** from only **£89**

1 night per person by rail 1 night per person by Eurostar*

OUR OFFER INCLUDES:

- Hotel accommodation
- Return Channel crossing with car
- Eurostar & flight options
- FREE city guidebook
- FREE recommended restaurant list

Brussels is a well-kept secret! Culture vultures and gourmets across Europe adore its stunning architecture, wealth of over 70 world and wonderful museums and its restaurants. It boasts more Michelin starred restaurants per square kilometre than any other city in Europe! Easy to get to and with great hotel deals at weekends, Brussels is ideal for a short break.

PRICES: in £s per adult for 1st night including return express crossing for car + 1 night city + 1 night 0th/1st European. Subject to promotional space. Based on 2 sharing bedrooms (double occupancy). For car + 2 & 1st night requirements see below.

Room	29-31/12	01-04/1	05-11/1	12/1-21/1
2	54	75	54	75
3	69	90	69	90
4	84	105	84	105
5	99	120	99	120
6	114	135	114	135
7	129	150	129	150
8	144	165	144	165
9	159	180	159	180
10	174	195	174	195
11	189	210	189	210
12	204	225	204	225

Car + 1 and 1st night in the car + 4 prices above
Car + 2 and 2nd night in the car + 4 prices above

Car + 1 and 2nd night in the car + 4 prices above
Car + 2 and 2nd night in the car + 4 prices above

Additional Requirements in £2 pp each for 1st night only

Room	29-31/12	01-04/1	05-11/1	12/1-21/1
2	26	30	26	30
3	31	35	31	35
4	36	40	36	40
5	41	45	41	45
6	46	50	46	50
7	51	55	51	55
8	56	60	56	60
9	61	65	61	65
10	66	70	66	70
11	71	75	71	75
12	76	80	76	80

Hotel: Superior Eurostar to Brussels, 2nd class, 1st night only
Return: Superior Eurostar to Brussels, 2nd class, 1st night only
Car: Superior Eurostar to Brussels, 2nd class, 1st night only
Crossing: Superior Eurostar to Brussels, 2nd class, 1st night only
City Guidebook: Superior Eurostar to Brussels, 2nd class, 1st night only
Restaurant List: Superior Eurostar to Brussels, 2nd class, 1st night only



BOOK EARLY for best prices and availability

Hotel Astrid

Price A **BB** Map Ref 4
About 400m from the Grand Place, this large, modern hotel provides excellent value for money. Buffet breakfast room, lobby bar and conference facilities. Superior & deluxe rooms (4/5), Hotel Code: #122709

Super: Mon-Thu £30pp
29-31/12, 01-11/1, 12/1-31/12
FREE 3rd night for 1st arrival, room only (4/5), 30-31/12

Hotel Leopold

Price A **BB** Map Ref 7
Close to the Royal Palace, 20 mins walk to the Grand Place, a modern hotel with charming restaurant, bar/lobby and golf. Superior & deluxe rooms (4/5), Hotel Code: #122709

Super: Mon-Thu £30pp
29-31/12, 01-11/1, 12/1-31/12
FREE 3rd night for 1st arrival, room only (4/5), 30-31/12

Hotel Aris

Price B **BB** Map Ref 2
Unrivalled just 25m from the magnificent Grand Place, this is a modern and well-fitted value hotel in the heart of the historic city with a great choice of rooms, superb parking. Hotel Code: #24475

Super: Mon-Thu £30pp
29-31/12, 01-11/1, 12/1-31/12
FREE 3rd night for 1st arrival, room only (4/5), 30-31/12

Paris Hotel

Price B **BB** Map Ref 10
This 'Hotel is situated just in front of the Rue de la Chapelle. Rooms, many balconies and private Courtyard. Superior & deluxe rooms (4/5), Hotel Code: #24475

Super: Mon-Thu £30pp
29-31/12, 01-11/1, 12/1-31/12
FREE 3rd night for 1st arrival, room only (4/5), 30-31/12

Mercure Royal Crown

Price C **BB** Map Ref 1
Situated next to the Botanical Gardens, close to the Grand Place, Rembrandt, bar and fitness centre. Private underground parking. Hotel Code: #24475

Super: Mon-Thu £30pp
29-31/12, 01-11/1, 12/1-31/12
FREE 3rd night for 1st arrival, room only (4/5), 30-31/12

DON'T MISS

- The magnificent, medieval Grand Place
- Sablons weekend antique market
- Avenue Louise designer boutiques
- Royal Museums of Fine Arts
- Atomium – over 700 vintage cars
- Comic Strip Walk – 20 decorated walls
- Great Art Nouveau architecture
- Rapport, Greece, Krieg, Pils & Fruit beers
- Gastronomic Brussels
- Royal Saint Hubert Shopping Gallery
- Christmas Marks 6/12-5/1

BB = Bed & breakfast; RD = room only; NB = full board; BS = meals have variable timings. Many more hotels available. Customer call for free personalised advice please.

0870 444 1414 www.leisuredirection.co.uk

Illustration 2 (taken from a British Brochure)

Here, we have two kinds of recontextualisations: in the first picture, people are anonymous, we do not see their faces, in fact,

we only see their backs – the message is that if you want to go to Brussels, you will be involved in a crowd, your individual identity is not at stake. The second photo, however of ‘going to France’ has very different connotations. Two half bodies are shown, the atmosphere is romantic, given the lit candle, the two individuals are interacting with each other – they are well dressed and look nice. To go to France, therefore, means ‘romance’.

If you examine brochures advertising Malaysia, by contrast, you are presented with very different kinds of representations. You generally see beautiful, dressed and smiling young women waiting for you and supposedly have fun on the beach.

The British body, in the illustration below, however, is not only very fragmented, but almost absent and non-gendered. Could this person be male or female? Does it matter, one may ask? The message here is about the activity of possible social actors, and not about social actors.



Illustration 3

The examples above show that representations of different nationalities construe their identities through varied means – for the

Belgians and the English, the important point is in the **doing** (travelling, going places), while for the French and for the Malaysians, in **being** (being in love, being on the beach).

I want to contrast these representations with the ways Brazilians recontextualised themselves in the discourse of tourism (the examples here were all taken from Brazilian Tourist Brochures). Consider these examples:



Illustration 4

In these recontextualisations, the male body is shown, in beach wear and always **doing** some kind of physical activity. Although these bodies are anonymous in the sense that we do not see faces interacting with the viewer, the visual landscape construes specific characters and the discourses that surround them - the discourse of action, the discourse of adventure, the discourse of entertainment, of attractive youth and healthy bodies.

In sharp contrast, when women are represented, this is what happens:

*Aprenda o verdadeiro
significado de
conforto e bem-estar.*



"Bom-dia." "Boa-tarde." "Boa-noite."

Quando você entrar no Shallmar Praia Hotel e um de nossos recepcionistas sorrir e cumprimentá-lo dizendo uma dessas frases, isso não será apenas uma forma de expressão.

Aqui nós fazemos de tudo para que você realmente tenha um dia muito especial.

Illustration 5

The image above construes discourses of availability and sexuality. The sitting women interact, from bed and consequently from a more vulnerable (and one could say, submissive) position, since she is represented in a lower angle than the male body, with a possible (sexual?) partner.

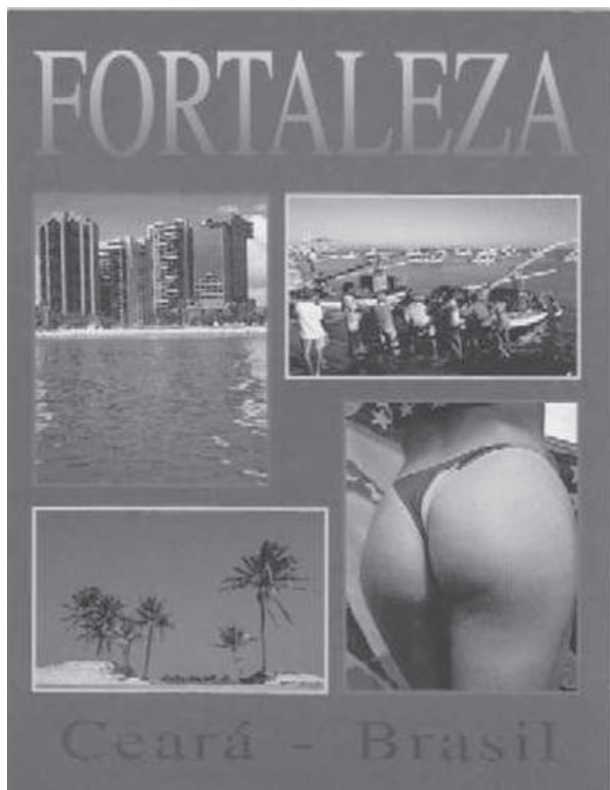


Illustration 6

Here, the female body is semi-naked, fragmented, almost decomposed and objectified. The emphasis on **being** surpasses any possible activity. Not surprisingly, this representation originates from one of the official state Tourism agencies in the north east of Brazil. The official institutions put forward examples of national identities that will be, without any doubts, reinterpreted in many different ways elsewhere. This corroborates and reinforces sexist ideas about the status of women in Brazil.

Another recurrent representation in the discourse of Tourism, not only inside Brazil but also outside, is the linkage between women and carnival. An interesting example related to the representation of Brazil abroad is the recurrent citation in the British press of *Carmen*

Miranda, a Brazilian singer and dancer of the 50's, who became internationally famous after going to Hollywood. Carmen Miranda is not referred to very much in the Brazilian press discourses, but she continues to be an icon in the construction of 'foreignness' in British representations. The intertextual reference to Carmen Miranda below (and the image above) is an example:

Taste of France

From only

£62

for 3 night breakfast dinner

OUR OFFER INCLUDES:

- Hotel accommodation
- Return Channel crossing with car
- Table d'hôte dinner for first night
- FREE Channel Hoppers guidebook



BOOK EARLY for best prices and availability



Hotel Royal Picardie
Price A £8 Map Ref 12

Located near Amiens, this hotel is a modern building with character. Ideal for touring the area around St Quentin and further afield, exploring Champagne. Restaurant closed Sun evening. Dinner included 1st nt. Hotel Closed 1-10/1.

Hotel Code: RHP010
Super: 40 £23/night

FREE 3rd night 11/11-15/11



Château des Tourelles
Price B £8 Map Ref 14

Set in fine buildings, this small mansion overlooking the village green offers a fine restaurant. In private restaurant and friendly welcome. Bedrooms are heated.

Hotel Code: NPT010

Book hotel or dining room: Call 23 mins when Dinner included 1st nt. 20-31/11 2010. Hotel Code: NPT010
Super: 40 £23/night



Hostellerie St Louis
Price C £8 Map Ref: 1

A mansion house in a small village between Dourlens and St Omer, ideally placed for exploring northern France and Belgium. South of Arras. Restaurant closed Sun and Mon. Call 20 mins when Dinner included 1st nt. Hotel Code: NPT010

Hotel Code: NPT010

Super: 40 £23/night 10-31/11 2010. £23/night 1/11-31/11. Super Am: £23/night 1/11-31/11. £23/night 1/11-31/11.

FREE 3rd night room only



Houts de Montreuil
Price G £8 Map Ref 9

A 16th century listed coaching inn with gastronomic restaurant, in historic Montreuil. Bedrooms in modern building across courtyard. Call 20 mins when Dinner included 1st nt. Dinner included 1st nt. Closed 3/11-8/11.

Hotel Code: HMT010

Super: 40 £23/night Am with Bath £23/night 1/11-31/11.

FREE 3rd night 11/11-31/11



Château de la Motte Fénélon
Price H £8 Map Ref 11

18th century chateau on edge of historic Combrès. Fine restaurant. Delightful bedrooms in the original stone walls. Call 20 mins when Dinner included 1st nt. 20-31/11 2010. Hotel Code: NPT010

Hotel Code: NPT010

Super: 40 £23/night 10-31/11 2010. £23/night 1/11-31/11. Super Am: £23/night 1/11-31/11.

FREE 3rd night room only



Moulin de Membreux
Price I £8 Map Ref 1

The restored 16th century watermill houses a delightful restaurant of great character. The modern hotel with breakfast room opens in small area and is situated across the courtyard. Beauty 23 Mile de Fila and St Omer. Call 20 mins when Dinner included 1st nt. Code: 23/12-31/11.

Hotel Code: NPT010

Super: 40 £23/night

FREE 3rd night compulsory breakfast must be paid locally



La Motelette
Price M £8 Map Ref 8

Very good hotel opposite the beach and Nautica Spa. Recently converted from 1930s style farmhouse with most comfortable rooms. Adjacent gastronomic restaurant. Short walk into heart of the old town. Payday private parking. Dinner included 1st night. Restaurant closed 1st Sat and 1st Feb.

Hotel Code: NPT010

Super: 40 £23/night 10-31/11, 40 £23/night 1/11-31/11.

FREE 3rd night for 41 rooms only



Château de Ligny
Price N £8 Map Ref 13

Historic, attractive 17th century chateau dating back to the 15th century, now a luxurious hotel decorated with the style and taste, including a swimming pool. Call 20 mins when Dinner included 1st nt. 20-31/11 2010. Hotel Code: NPT010

Hotel Code: NPT010

Super: 40 £23/night 10-31/11 2010. £23/night 1/11-31/11. Super Am: £23/night 1/11-31/11.

FREE 3rd night for 41 rooms only



Chartreuse du Val St Esprit
Price O £8 Map Ref 1

A very elegant 16th century chateau with gastronomic restaurant, sumptuous garden, tennis, spa, bedrooms and bathroom. Beautiful Bar restaurant. Hot date dinner menu. Dinner 17th from 6.30. Dinner included 1st nt. Free parking. Hotel Code: NPT010

Hotel Code: NPT010

Super: 40 £23/night

FREE 3rd night for 41 rooms and free bottle of wine 1/11-31/11

SPECIAL OFFER

CAR OFF FEAR - SAVE UP TO £12 PER CAR

Travel with P&O from June and 14/01 to 06/09 & from 20/01-14/09 between 05/11-31/11. Save £12 per car on



BB = bed & breakfast, NS = room only, HB = half-board. All rooms have en-suite facilities. Many more hotels available. Check our site for full contact details.

0870 444 1414 www.leisuredirection.co.uk

Illustration 7 - The Sunday Times, June 2000.

Although this representation could be interpreted positively, (bright colours, beautiful and smiling face, direct interaction with the viewers (Kress and van Leeuwen, 1996.), it is paradoxical in the sense that it also has to do with carnivalisation or reversal of social norms which implies negative ‘social sanction’ in terms of ‘judgement’ (Martin, 2000, White 1998). Carnival, represented in the image above by the colours, the costume and in the textual quotation of ‘song and dance’, is associated here with the financial world. These two discursive formations are nevertheless incompatible - the *carnavalesque* denigrates the possible seriousness of the topic. For Bakhtin (1984), the carnivalesque is a counter-hegemonic tradition which embraces an anti-classical aesthetic that rejects formal harmony and unity in favour of the asymmetrical, the heterogeneous, the oxymoronic, the miscegenated. Within carnival, all hierarchical distinction, all barriers, all norms and prohibition are temporarily suspended (Stam, R. 2000: 18)

The image above recontextualises the practices of carnival through dressing and the use of bright colours, question therefore, veracity, credibility and propriety and inexorably associating women with sexual activity.

Butler (1990) says that gender is performative, brought into being by the repeated performance of social actors. Gender is not something we have or are but rather something we perform. According to her, we constantly negotiate and are able to challenge our gender positions in relation to conceptions of femininity and masculinity:

Although I agree with the statement above and the notion of performativity in gender, it seems to me that Butler excludes semiotics from her considerations: gender can also be represented in terms of ‘identity’ - **what you are or what characteristics you have**. The Tourism female pictures I discuss here are not in fact showing women performing their gender, they are **represented** as being available female bodies. They have no choice. They exist to be gazed at (and used, possibly). This is their identity.

3 – Final remarks: the consequences of ‘bodies in Tourism’ images:

The sex industry and the globalisation of sex trade is an enormous problem in the modern world. Sex tourism is tourism which has as its primary purpose the effecting of a commercial sexual relationship. A child sex tourist is a man or woman who, passing through or visiting a country, which is different from his/her habitual environment, also engages in sexual relations with children.

According to the Institute of 3rd World Social Watch, Latin America increasingly appears to be an attractive destination for sex tourists. Preconceived images of Latin women have disseminated the idea that ‘they are full of sexual energy’ or that they only think about sex’. In Brazil alone, an estimated 1 million children are believed to enter the multi-billion dollar sex market each year. My explanation is that the ways the Tourism industry represents female bodies in Brazil is strongly linked to stereotypical constructions of women as young, beautiful, sexy, and consequently, available.

Sexual tourism is a difficult and hidden discourse. There are not official Tourism agencies that offer this kind of service, but it is there, invisible and strong in web pages, and by word of mouth. It was very difficult for me to find evidence for this kind of practice. The Internet is a great source, but as academics, we run the risk of being charged with malpractice by our Universities. From one of the Internet pages I could access, (www.dexterhorn.com) I extracted the following statement:

Women

You will find the Brazilian women hot and passionate when it comes to sex. They are uninhibited and the word ‘shy’ does not exist for them. The women tend to be quite voluptuous and heavy set (i.e. big breasts, larger thighs). You will find both blondes and brunettes, brown eyes and blue/green eyed women. All of whom will give you sexually the ride of your life. The women tend to be aggressive in bed and love to moan and scream out in wild passion. Many of the women are into oral sex.

Expect to have the time of your life...

If any place on this planet has come to close to combining sex with excellent cuisine and spectacular beaches and scenery, this is the place to be.

Sex in Brazil can vary from \$50 with a girl on the street up to \$250 or more with a luscious woman out of the high class strip joints.

How to combat this kind of discourse and the activity itself? Street children are being exploited and abused in many tourist resorts. As the tourism and sex tourism expands, child sex tourism seems to be accompanying it. The commercial sexual exploitation of children and young women and men is a practice that has to be fought against.

The European tourist industry, although also using the resources of representing bodies to sell its products, as I tried to demonstrate above, recontextualises them in apparently neutral ways in terms of sexual meanings. The Brazilian discourse of Tourism, by contrast, uses male and especially female bodies to sell its product and as a consequence, reproduces generalisations about national identities – **this is the way Brazilian women are.**

By deconstructing the official discourses and representations of Tourism and disassociating stereotypical sexual images of women and men, we can start to interfere and make people aware of the effects of the bad use of semiotic resources associated with gendered bodies. Consequently we can begin to change the ways the outside/tourist interprets representations of people and places. And perhaps one day help to construct a better society for children and young people in developing countries like Brazil.

References

- Bakhtin, M. (1984) *Rabelais and His World*, Bloomington: Indiana.
- Barthes, R. (1981) *Camera Lucida: Reflections on Photography*, New York: Noonday.
- Berger, J. (1972) *Ways of Seeing*, London: Penguin Books.

- Berstein, B. (1981) "Codes, modalities and the process of cultural reproductions: a model", in *Language and Society*, 10, 327/63.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*.
- Caldas-Coulthard, C.R (1996) "'Women who pay for sex. And enjoy it.' Transgression versus morality in Women's Magazines", in Caldas-Coulthard, C. R. and Coulthard, M. (eds.) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, London: Routledge, 248/268, 1996 (reprinted) in Coupland, N. and Jaworski, A. (eds.) (1999) *The Discourse Reader*, London: Routledge, 523/540.
- Caldas-Coulthard, C.R (1999) "A Imprensa Britânica e a Representação da América Latina: recontextualização textual e prática social", in Grimm Cabral, L. e Morais, J. (eds.) *Investigando a Linguagem*, Florianópolis, Brazil: Editora Mulheres, 111/126.
- Caldas-Coulthard, C.R (2001) "Baby's first toys and the discursive construction of childhood" with Theo van Leeuwen, in *Critical Discourse Analysis in Post Modern Societies*, Wodak, R. (ed.) *Folia Linguistica* XXXV/1-2, Austria: Vienna, 157/182.
- Caldas-Coulthard, C.R (2002) "Stunning, Shimmering, Iridescent: toys as the representation of gendered social actors", with Theo van Leeuwen, in *Gender Identity and Discourse Analysis*, Litosseleti, L. and Sunderland, J. (eds.) Amsterdam: John Benjamins,
- Caldas-Coulthard, C.R (2003) "Cross-cultural representation of 'otherness' in media Discourse", in *Critical Discourse Analysis: Interdisciplinary Perspectives*, in Wodak, R. and Weiss, G. (eds.) London: Macmillan, 272/296.
- Hall, S. (ed.) (1997) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage in association with The Open University.
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic*. London: E. Arnold.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Lacey, N. (1998) *Image and Representation: Key Concepts in Media Studies*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Macmillan Press.
- Martin, J. (2000) "Beyond exchange: appraisal systems in English". In Hunston, S. and Thompson, G. (eds.) *Evaluation in Text*. Oxford: OUP, 142-175.

- Sontag, S. (1973) *On Photography*, New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Stam, R. (2000) *Film Theory: An Introduction*, London: Blackwell
- Van Leeuwen, T. (1993a) "Recontextualisation as social practice", unpublished manuscript.
- Van Leeuwen, T. (1993b) "Genre and field in Critical Discourse Analysis", *Discourse and Society*, 4(2), 193/223.
- Van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.) (2001) *Handbook of Visual Analysis* London: Sage.
- White, P. (1998) "Telling media tales: the news story as rhetoric", Ph.D. thesis, Sydney: University of Sydney.

“Do balde à BMW”: posicionamento de gênero num anúncio publicitário

Débora de Carvalho Figueiredo

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – UNISUL

1. Introdução

Muito se tem pesquisado e discutido, dentro das ciências da linguagem, o papel da leitura na modernidade tardia (Bagno, Stubbs & Gagné 2002; Barton, Hamilton & Ivanic 1999; Gee 1990; Kress 1994, 1997; Martin & Veel 1998), gerando uma problematização do próprio conceito de ‘leitura’ e de alfabetização (literacy). O conceito de critical literacy, ou letramento¹, apresentado e utilizado por autores como os mencionados acima, e que inclui a prática da leitura, é visto como inseparável do conceito de cidadania, por se tratar de uma forma de inserção social e de acesso ao mundo da informação, da cultura, do saber, do trabalho, etc.

O presente trabalho insere-se neste amplo espaço de pesquisa e teorização sobre o processo de letramento, mais especificamente sobre o que significa ‘ler um texto’, que práticas sociais mais amplas envolvem o ato de leitura, como lemos, o que trazemos para o texto, e o que levamos dele, ou seja, que efeitos o texto exerce sobre nós.

Assim, com base na estrutura teórica e analítica dos Estudos de Gênero (gender), da Análise do Discurso, e da Análise Crítica do Discurso, neste artigo analisarei um anúncio publicitário para investigar como este texto constrói posicionamentos de gênero para seu público leitor. Para tanto, iniciarei o artigo com uma breve introdução à Análise Crítica do Discurso, seguida de duas seções sobre os laços existentes entre discurso e gênero e gênero e leitura. A seguir, apresentarei o conceito de ‘chamamento’ ou ‘interpelação textual’, seguido da análise de formas de chamamento de gênero presentes no texto. Finalmente, apresentarei alguns comentários finais.

2. Análise crítica do discurso

Esta seção apresenta uma brevíssima introdução à Análise Crítica do Discurso (doravante ACD). A ACD, uma vertente de abordagem crítica dos estudos sobre o discurso, não oferece um método homogêneo de análise de textos, mas uma forma comum de realizar análises textuais com base na crença de que há uma relação de mão-dupla entre práticas linguísticas e práticas sociais. De acordo com Fairclough (1989:5), o termo ‘crítica’ é usado aqui para indicar que essa abordagem à linguagem tem como objetivo desnudar os laços geralmente ocultos entre linguagem, poder e ideologia. A ACD investiga textos (escritos ou falados) a procura de evidências de como as estruturas e as práticas sociais determinam a escolha de elementos linguísticos num dado texto, e de que efeitos essas escolhas exercem sobre as estruturas e práticas sociais (caracterizando o que chamamos de ‘natureza bi-direcional do discurso’). Além de defender a existência de uma relação bi-direcional entre linguagem e sociedade, a análise crítica do discurso tem um outro importante objetivo: disponibilizar, através da análise da linguagem como prática social, uma teoria crítica do discurso que possa auxiliar os processos de conscientização, emancipação e *empowerment*.

Os trabalhos na área de CDA, tanto no Brasil quanto no exterior, têm investigado diferentes questões mediadas através da linguagem, como relações de poder, processos de discriminação e exclusão, construção de identidades, e relações de gênero, em diversos discursos públicos e privados, como o discurso da mídia, da escola, do trabalho, da lei, da Internet. Neste artigo, me debruçarei especificamente sobre o discurso publicitário, investigando como um anúncio publicitário constrói posições de leitura específicas para o público leitor feminino, e que implicações esta leitura ‘de gênero’ apresenta.

3. Discurso e gênero

O interesse pelas questões de gênero surgiu com mais vigor a partir dos anos 1960, com o advento dos movimentos feministas. Atualmente, a investigação sobre as questões relativas ao gênero tornou-se uma área de sólida pesquisa e teorização em várias universidades em todo mundo, em campos diversos como a sociologia, a psicologia, a antropologia, os estudos literários e os estudos linguísticos. Os estudos de gênero têm indicado que, embora formas explícitas de discriminação contra as mulheres estejam desaparecendo, desigualdades de gênero perduram na cultura, e se fazem sentir, ainda que de forma mais velada, nas relações e práticas sociais. O discurso e a linguagem, que mediam e ajudam a construir essas relações e práticas sociais, continua marcado por normas androcêntricas (Heberle 2000). A guisa de esclarecimento, neste trabalho entende-se ‘gênero’ como (Heberle 2000:301-2):

Uma categoria socialmente construída, diferenciada da oposição biológica macho/fêmea, colocada num continuum que interage com outras variáveis sociais tais como a atividade em andamento, o grau de intimidade entre os participantes, o conhecimento prévio dos interlocutores sobre o conteúdo proposicional, idade, grau de instrução, etnia, status sócio-econômico, ocupação, classe social, orientação sexual, filiação política, religiosa, etc.

Os estudos feministas apresentam uma diversidade de perspectivas teóricas e analíticas, e também, e principalmente, uma variedade de condições sociais das mulheres. Outro traço atual dos estudos de gênero é voltar seu foco não só para questões femininas, mas também para as relações e diferenças entre homens e mulheres e entre mulheres e outras mulheres, e para as representações de feminilidade e masculinidade (Heberle 2000). Esses estudos apontam “a necessidade de uma conscientização, reconceitualização e desconstrução de valores e crenças de grupos de mulheres e de homens na era pós-moderna” (Heberle 2000:301). Na seção seguinte, discutirei como a prática social da leitura estabelece

posições de gênero para o público leitor, e como essas posições ajudam a sedimentar, ou a subverter, as identidades e papéis de gênero que circulam numa dada cultura.

4. Gênero e leitura

De acordo com Mills (1995), ao ler um texto diferentes leitoras² chegarão a diferentes conclusões, uma vez que cada uma delas traz para o texto expectativas e esquemas próprios. Sempre nos aproximamos de um texto munidas de hipóteses e de alguma estrutura conceitual dentro da qual tentaremos encaixar o texto. Assim, nossa interpretação não é resultado simplesmente de nossos interesses pessoais; compartilhamos com os demais membros de nossas comunidades discursivas estruturas ideológicas que provavelmente nos levarão a interpretar os sinais ou traços de um texto de formas similares.

Além de tendermos a interpretar os textos que lemos de acordo com certas estruturas ideológicas compartilhadas, nossa leitura também é influenciada pelo texto em si. O texto se dirige à leitora de forma direta ou indireta, e apresenta certos modelos de interpretação como mais coerentes, o que Mills chama de ‘leitura dominante’ (1995:67). Um dos aspectos da leitura dominante diz respeito ao gênero do/a leitor/a ideal construído/a pelo texto, isto é, a forma como a/o leitor/a, numa vasta gama de textos, é posicionada/o como predominantemente homem ou mulher.

Entretanto, falar em leitura dominante e em posicionamento de gênero do/a leitor/a não equivale dizer que as leitoras são passivas diante do texto, ou que simplesmente aceitam a forma como o texto se dirige a elas. As leitoras são interpeladas por uma gama de mensagens conflitantes e contraditórias, as quais tentarão que dar sentido, ou em relação as quais poderão desenvolver uma posição crítica. As formas de interpelação da leitora e sua capacidade de aceitar esse chamamento, ou de resistir a ele, são conceitos-chave neste trabalho, e serão discutidos a seguir.

4.1 Chamamento/posicionamento da leitora

Seguindo o modelo de Mills (ibid), o posicionamento do/a leitor/a é a forma através da qual o texto parece construir certos papéis para quem o lê. Esse conceito é influenciado pela noção de ‘assujeitamento’ desenvolvida por Althusser (1984). Segundo este autor, ao reconhecermos nosso(s) papel(éis) na sociedade, nos tornamos sujeitos de uma forma dupla – primeiro, somos sujeito na medida em que representamos uma psique individual e, segundo, somos sujeitadas ao Estado e às autoridades. Desta maneira, somos forçadas a reconhecer as condições imaginárias (ideológicas) de nossa relação com os meios de produção. Para Althusser, a interpelação, ou chamamento, é um dos mecanismos para se alcançar o assujeitamento. Ele ilustra este fenômeno com o exemplo de um policial na rua gritando “Hei, você aí!”. Ao se virar e olhar para o policial, o indivíduo não apenas se reconhece como alguém que pode ser culpado de alguma coisa, mas também como sujeito em relação a uma posição de autoridade. Althusser afirma que a interpelação determina para o sujeito um papel ou posição no ato de chamamento.

Mills (1994), como outras pensadoras, considera o modelo de Althusser simplista no que tange ao funcionamento do processo de interpelação. Em sua opinião, ao ser interpelada por um texto a leitora pode adotar diferentes posições: da suposta falante, da suposta interlocutora, ou de uma terceira pessoa que ouve a interação. Todo texto faz uma série de chamamentos, tanto diretos quanto indiretos, aos quais a leitora pode responder ou não.

Além da interpelação, outra forma utilizada pelos textos para posicionar a leitora são as noções do senso comum, ou ‘obviedades’. Em todo texto, alguns elementos são apresentados como obviamente verdadeiros; esses são também os elementos mais ideológicos do texto (Althusser 1984; Fairclough 1992, 1995). Em outras palavras, todo texto contém uma mensagem ideológica que aceitamos (ou questionamos) como verdadeira ou óbvia, e é dessa

forma que somos posicionadas pela ‘leitura dominante’. Essa mensagem ideológica é uma mensagem aparentemente coerente transmitida pelo texto, através da qual espera-se que a leitora identifique, de forma ‘óbvia’, do que o texto trata, ainda que ela discorde, em parte ou no todo, da mensagem do texto. Segundo Mills esses dois elementos, interpelação e obviedade, são centrais para o posicionamento da leitora, e serão discutidos nas seções seguintes.

4.1.1 Chamamento direto

Como foi dito acima, toda leitora pode assumir diferentes posições em relação a um texto (e.g. ao ouvirmos uma música popular, podemos assumir a posição da cantora ou da persona criada pela cantora, o papel da interlocutora (a quem a canção se dirige), o papel de alguém que ouve a interação entre locutora e interlocutora, ou o papel de uma terceira pessoa sobre quem a canção fala). Entretanto, essas posições assumidas pela leitora não são necessariamente posições críticas, e é este ponto que me interessa aqui: um ponto de equilíbrio entre a interpelação que o texto faz à leitora como membro de um grupo específico ou geral, e a capacidade da leitora em negociar este processo de chamamento. Embora a leitora seja uma agente ativa em relação ao texto, ela não está livre para fazer a leitura que quiser; neste sentido, é o texto que determina as possíveis posições de leitura (Mills 1995). Além disso, de forma geral a leitora não tem consciência dos processos ideológicos que subjazem a interpelação do texto; na verdade, é o próprio caráter óbvio (ou naturalizado) das mensagens recebidas que fazem com que o sujeito não tenha consciência de sua natureza ideológica. Mills argumenta que é pouco provável que uma mulher consiga se colocar no papel de locutora de certos textos (e.g. a canção ‘Satisfaction’, dos Rolling Stones – “*I can get no satisfaction*”). A leitora/ouvinte pode até cantar a canção, mas de uma certa distância subjetiva, sabendo que na verdade está apenas

imitando, e não realmente ‘afirmando’ as palavras da canção. Este processo de identificação (ou não) de gênero com as mensagens de um texto é o que Mills chama de ‘processo de leitura de gênero’ (1995:70)³.

Análise das formas de chamamento direto

O texto analisado neste artigo é um anúncio publicitário de uma palestra de negócios voltada para o público feminino, publicado num jornal tablóide de circulação estadual (Diário Catarinense, março de 2003). O anúncio pode ser encontrado no apêndice.

O anúncio estabelece de forma óbvia e explícita uma leitora do gênero feminino, uma vez que se dirige abertamente às mulheres (o curso se intitula “*Do balde à BMW, os caminhos femininos do sucesso*”). Na definição do público-alvo, mais uma vez o anúncio dirige-se primordialmente às mulheres (*mulheres executivas, vendedoras, empreendedoras, secretárias e de qualquer profissão*), e apenas secundariamente aos homens (*e homens que não queiram ficar para trás*).

As asserções contidas no texto sobre a identidade da leitora-mulher e os papéis próprios para as mulheres, tanto ao nível de interpelação direta quanto indireta, são apresentadas sob a aura de um discurso profissional, portanto ‘sério’, confiável, objetivo: a leitora é chamada a participar de uma ‘*palestra*’, com objetivos e público-alvo claramente definidos, ministrada por um especialista masculino: *consultor comportamental, considerado um dos melhores palestrantes da atualidade*. Embora vários discursos públicos venham atualmente lançando mão de traços dos discursos privados, como o uso dos vocativos ‘*ocê/vocês*’, de uma linguagem informal, de marcadores do discurso oral, com o intuito de criar uma pseudo-intimidade e aproximação com a leitora, este anúncio em particular não usa a segunda pessoa diretamente: o texto ora se dirige a seu público-alvo na terceira pessoa, através de selecionadores:

- *as mulheres;*
- *a mulher;*
- *mulheres executivas;*
- *vendedoras;*
- *empreendedoras;*
- *secretárias e de qualquer profissão;*
- *homens que não queiram ficar para trás.*

ou através da segunda pessoa elíptica em sentenças com verbos no infinitivo (dentro os objetivos da palestra estão):

- *Ø conhecer como funciona a mente humana, e Ø fazer uso deste conhecimento;*
- *Ø usar as ferramentas da programação Neurolingüística;*
- *como Ø usar as emoções;*
- *Ø ter a força do homem, mantendo a sensibilidade da mulher;*
- *Ø conhecer o caminho das pedras, sem Ø tirar as pedras do caminho.*

Um dos primeiros trabalhos com viés lingüístico sobre chamamento do/a leitor/a foi o de Martin Montgomery nos anos 80, analisando a fala de *disk-jockeys*, especialmente as formas lingüísticas usadas para se dirigir diretamente a/o ouvinte. Segundo ele, quando um texto se dirige a/o ouvinte através do pronome ‘você’, ou de uma subseção de ‘você’ (Montgomery 1986, em Mills 1995:69):

O público não é implicado de forma uniforme todo o tempo (...) Embora o uso de seletores algumas vezes tenha o efeito de selecionar pessoas bastante específicas, a fala sempre está disponível para outros além daqueles a quem ela se dirige diretamente (...) Como ouvintes, somos constantemente lembrados de outros elementos (invisíveis) no público do qual fazemos parte.

As formas de chamamento utilizadas por um texto são importantes para a questão de gênero na leitura porque compõem um elemento crucial para determinarmos se o texto está se dirigindo nós diretamente, ou se estamos na posição de uma terceira pessoa que ouve o texto de fora da interação, ou até mesmo de alguém que resiste à interpelação textual.

A comunidade de leitoras a qual o texto aqui analisado se dirige é obviamente composta de mulheres, mas não se trata das mulheres em geral. O texto se dirige a um grupo específico de mulheres, aquelas que desejam alcançar sucesso profissional dentro de um molde hegemônico capitalista e masculino, ou seja, aquelas que desejam alcançar postos de trabalho que lhes proporcionem status social e profissional (*desenvolver uma carreira de sucesso, desenvolver-se ou conhecer suas possibilidades*) e recompensas financeiras (*do balde à BMW*), sem no entanto perder a feminilidade ou abrir mão dos papéis femininos tradicionais (*ter a força do homem, mantendo a sensibilidade da mulher; técnicas de motivação para a jornada tripla*). Ou seja, não se trata realmente de abandonar o ‘balde’, mas sim de conciliá-lo com outras funções hoje esperadas da mulher (trabalhar, ter sucesso profissional, ganhar dinheiro), assumindo sem tensões sua jornada tripla (dentro deste novo modelo de feminilidade capitalista bem sucedida, a função do balde provavelmente seria delegada a uma outra mulher (empregada, faxineira, etc.), enquanto que à leitora do anúncio, e possível consumidora deste novo produto, caberia a função de gerenciar o balde (a casa), o cargo executivo (com sensibilidade), e a BMW (seu novo status social).

Outra característica deste texto é que ele apresenta traços de um novo discurso do trabalho, uma vez que aparentemente admite a entrada das emoções num espaço público onde, até pouco tempo atrás, imperava o discurso masculino da razão. A entrada deste novo elemento no mundo do trabalho – as emoções – equivale de certa forma à presença feminina neste ambiente, e a palestra

oferecida pelo anúncio expressa mais uma tentativa masculina de conter e controlar a atuação e o comportamento da mulher, agora no mundo público (a mulher pode entrar no mundo dos negócios, contanto tenha aprendido antes, com a razão masculina, a controlar suas emoções).

O discurso do texto apresenta uma visão instrumental das emoções: um dos objetivos da palestra, segundo o anúncio, é ensinar às mulheres a *‘usar as emoções a favor dos objetivos – competência emocional’*, ou seja, aqui as emoções – território feminino – podem ser transformadas em ferramenta para alcançar sucesso profissional, desde que a mulher tenha adquirido *‘competência emocional’*, coisa de que não dispõe naturalmente e que terá de adquirir do mundo masculino. A idéia aqui é que os homens também têm emoções, mas sabem (e daí podem ensinar) lidar com elas de forma racional, sensata. Num cenário de modernidade tardia onde a emoção passa a ser vista como um elemento cabível no mundo do trabalho, um homem (racional) pode ensinar às mulheres (instáveis) como usá-la na escalada rumo ao sucesso profissional.

4.2 Chamamento indireto

Este tipo de interpelação normalmente passa despercebido uma vez que é mais difícil de localizar. Entretanto, os textos apresentam vários marcadores da interpelação indireta, dentre os quais Mills (1995) focaliza a *obviedade* (ou *naturalização*) e o *conhecimento prévio* (ou *pressupostos ideológicos*).

A obviedade consiste numa gama de asserções com as quais espera-se que a leitora concorde, ou pelo menos aceite como obviamente *‘verdadeiras’* dentro de uma determinada cultura. Trata-se de informações que são do *‘conhecimento geral’*, do senso comum. Podemos detectar essas asserções ao precedê-las de expressões como *‘todos nós sabemos que’*, ou *‘é evidente que’*. Assim, os textos contêm uma quantidade substancial de informações

com as quais concordamos de forma indireta e que, nesse processo, constroem um papel para nós leitoras: nos tornamos o tipo de pessoa para quem essas informações pareceriam auto-evidentes (Barthes 1977, em Mills 1995:70).

Segundo Mills, a diferença entre seu conceito de ‘obviedade’ e o conceito de ‘conhecimento prévio/compartilhado’, ou *members’resources*, apresentado por Fairclough (1989), é que enquanto a obviedade trata de informações que o texto assume sejam do conhecimento de todos, o conhecimento prévio muitas vezes envolve informações mais especializadas, aquelas informações que são província de apenas algumas leitoras, sendo portanto usadas pela produtora textual como uma forma de delimitar seu público.

Outro conceito apresentado por Mills é o de *leitura dominante*. Este conceito diz respeito à posição (ou posições) que o texto oferece às leitoras dentro de um momento histórico particular, devido à gama de posições ideológicas disponíveis que tornam o texto compreensível. A leitura dominante é aquela que é reforçada por várias ideologias em circulação dentro da cultura de um determinado momento; assim, por exemplo, um texto que constrói a feminilidade de uma determinada maneira torna-se compreensível porque é reforçado por uma variedade de outros textos e discursos sobre a feminilidade. Sem estes outros discursos, o texto seria de difícil compreensão, ou até incoerente (Mills 1995:73). Segundo Mills, a conexão entre chamamento indireto e leituras dominantes é a presença de asserções não mediadas, aparentemente óbvias e naturais –asserções ideológicas reforçadas por outros discursos – um dos fatores constitutivos da leitura dominante.

4.2.1 Análise das formas de chamamento indireto

No item ‘público-alvo’, o anúncio analisado declara que a palestra oferecida destina-se a “*mulheres executivas, vendedoras, empreendedoras, secretárias e de qualquer profissão*”, e logo a seguir “*e homens que não querem ficar para trás*”. Por trás da definição deste público basicamente feminino, e secundariamente

masculino, há o pressuposto que há um desnível entre homens e mulheres no que diz respeito às chances de alcançar sucesso no mercado de trabalho – supõe-se que os homens já estão preparados para este mercado, enquanto que as mulheres ainda não (dentre os objetivos da palestra estão: *preparar as mulheres para enfrentar o mercado de trabalho; conhecer o caminho das pedras*), e também que há uma competição entre homens e mulheres por espaços neste mercado de trabalho, ao declarar que a palestra também é endereçada a certos homens - *homens que não queiram ficar para trás* (o que na verdade representa uma contradição no discurso do anúncio).

Outra suposição do texto é que uma das áreas problemáticas para mulher na corrida por sucesso profissional diz respeito às emoções, reforçando o estereótipo da mulher pouco racional, sem conhecimentos da mente humana (uma vez que seu domínio é o da emoção, e não da razão), dominada por paixões, o que fica evidenciado nos seguintes objetivos da palestra:

- *conhecer como funciona a mente humana e fazer deste conhecimento uma vantagem competitiva;*
- *como usar as emoções a favor dos objetivos – competência emocional.*

O anúncio, como muitos outros textos dirigidos ao público leitor feminino, se insere dentro de uma grande rede de discursos do consumismo, voltados à venda de bens e produtos: ele estabelece um problema que a leitora deve reconhecer como seu (a dificuldade de inserção da mulher no mercado de trabalho a nível executivo, devido a características ‘típicas’ de seu gênero), e que, neste momento de reconhecimento – ou, como diria Althusser, no momento em que nos viramos ao ouvirmos o chamado ‘Hei, você aí’ – também deve se dar conta de que a solução está na aquisição de um determinado serviço – no caso, assistir a palestra oferecida pelo anúncio. Este padrão de organização textual foi descrito por

Michael Hoey (1983) como *problema-solução*. Os anunciantes interpelam o público feminino como se a mulher sofresse de certos problemas constantes que só seus produtos podem resolver. Os textos publicitários dirigidos à mulher constroem noções do que determinada cultura considera ‘correto’ ou ‘natural’ em termos de comportamento feminino. No caso do anúncio analisado, mesmo a leitora que não apresente o problema descrito, isto é, aquela que já tenha alcançado sucesso no mercado de trabalho, pode concluir que a maioria das profissionais femininas sofre deste problema, e que deveria fazer o possível para eliminá-lo (aprendendo a controlar suas emoções, a utilizar armas masculinas na busca do sucesso profissional, a conviver com a jornada tripla, etc.).

É importante lembrar que o conceito de leitura dominante não implica que a leitora seja passiva, ou que não tenha outras opções. Mills advoga a noção de ‘*leitura resistente*’ – um espaço de onde as mulheres podem ler *against the grain*, fazendo uma contra-leitura. Algumas teóricas sugerem que o gênero pode ser considerado um ‘esquema’, isto é, uma estrutura utilizada para dar sentido ao texto. Deste ponto de vista, a ‘*leitura de gênero*’ implica que a leitora embarca no processo de leitura com um conjunto de expectativas determinadas por seu gênero, e interage com elementos do texto que a interpelam também com base em seu gênero. Esses dois grupos de elementos – as expectativas da leitora e os elementos de chamamento do texto – nem sempre se combinam sem tensões: na verdade, eles podem bater de frente, uma vez que muitos textos se dirigem à leitora de uma forma estereotipada, que não corresponde a seu modelo de ‘feminilidade’. Embora os textos apresentem uma leitura(s) dominante(s), o processo de interação leitora-texto não é estático nem simples. Como argumenta Mills, “as leitoras não são interpeladas de uma forma simples pelos textos, nem trazem para o texto estruturas uniformes de interpretação” (1995:76).

5. Comentários finais

Podemos ocupar diferentes posições de leitura, e até resistir à leitura dominante de um texto. Entretanto, mesmo neste processo de resistência a informações com as quais não concordamos, ainda assim podemos ser atraídas por certos textos porque eles contêm outras informações com as quais concordamos ou que achamos interessantes. Em função dessas aparentes contradições, ou posições múltiplas encontradas em muitos textos, Julie Rivkin problematiza o conceito de *'ponto de vista crítico'*, que supõe uma unidade e estabilidade que, segundo esta autora, não fazem parte do processo complexo de leitura. Rivkin propõe que se veja a leitura dentro de um quadro de composição histórica e de noções culturais complexas e conflitantes que condicionam o ato de ler (em Mills 1995). O discurso publicitário, por exemplo, oferece à leitora mensagens complexas em relação as quais não é possível simplesmente assumir uma posição 'favorável' ou 'contrária'. Muitos textos da cultura de massa apresentam alguns elementos que nos causam desconforto ou insatisfação, ao mesmo tempo que nos oferecem outros que nos causam prazer (Mills *ibid*). E o mais paradoxal é que os elementos que nos causam desconforto podem ser os mesmos que nos dão prazer (que é o caso da mensagem do anúncio analisado aqui sobre a necessidade de a mulher aprender a conciliar trabalho e feminilidade convencional, adquirindo uma competência 'masculina', sem no entanto perder a 'sensibilidade' feminina).

Em resumo, o processo de interpelação da leitora não é simples nem fácil de resistir; trata-se de um chamamento complexo, multifacetado, frequentemente contraditório, que nos repele e nos atrai a uma só vez. Nesta visão de posicionamento ideológico, o/a leitor/a nunca é interpelado simplesmente como homem ou mulher; os textos apresentam múltiplos posicionamentos e múltiplas possibilidades de negociação. Ao ler um texto, a leitora pode aceitar os significados e convenções nele contidos como parte do senso comum, ou problematizá-los. A decisão de aceitar ou reagir aos

conteúdos ideológicos de um texto dependerá dos interesses e familiaridade da leitora/produtora textual/falante com outras formas de pensar sobre gênero (Mills 1995). Infelizmente, não é tarefa fácil resistir ao poder dos discursos dominantes de construir e reforçar certas formas de ver o mundo.

É exatamente por isso que o ensino de línguas deve equipar as aprendizes com ferramentas teóricas e analíticas capazes de fomentar uma visão mais crítica das práticas discursivas, lhes permitindo interagir criticamente com os textos que consomem e produzem. O tipo de análise textual apresentada aqui pode ser replicada com textos em inglês, introduzindo na sala de aula uma discussão de papéis, relações e identidades de gênero, e estimulando assim uma melhor compreensão de como o gênero é construído, representado, e mediado através da linguagem.

6. Sugestões de atividades de leitura a partir de perspectiva dos estudos de gênero

A lista abaixo contém algumas questões de gênero que a leitora pode dirigir ao texto, e que podem ser trabalhadas em aula com nossas alunas (baseadas em Mills (1995) e Heberle (2000)):

1. O texto se dirige a homens ou mulheres? Que tipo de homens ou mulheres? Pense em termos de: raça, orientação sexual, estado civil, idade, classe social. Que itens lingüísticos lhe deram essas informações?
 - 1.1 Qual é o público-alvo do texto? Trata-se de um público ‘universal’, ou de um grupo(s) específico(s)? A construção deste público-alvo é explícita ou implícita? Como você definiria (em termos de características) o/a leitor/a ‘ideal’ do texto? Você se vê como parte deste público?
 - 1.2 O texto usa pronomes como ‘*você/s*’, ‘*eu*’, e ‘*nós*’, ou faz referência a grupos de pessoas? Você acha que sua posição

de leitor/a se encaixa numa das posições indicadas pelos pronomes/grupos mencionados no texto?

- 1.3 O texto se dirige a/o leitor/a de forma direta, fazendo referência à profissão, estado civil, idade, raça, interesses, estilo de vida, desejos? Essas referências diretas estão ligadas a uma identidade de gênero, ou não?
- 1.4 Ao ler o texto, que conhecimentos prévios você precisou utilizar (i.e. conhecimentos que não estão explícitos no texto, mas que são necessários para sua compreensão)?
- 1.5 Os conhecimentos prévios presumidos pelo texto envolvem noções sobre homens e mulheres (e.g. conceitos de masculinidade e feminilidade, formas de relacionamento, formas de comportamento)? Esses conceitos aplicam-se a homens e mulheres em geral, ou somente a alguns grupos de homens e mulheres?
- 1.6 O texto apresenta suas asserções como ‘naturais’, aquilo que ‘todos sabemos’, parte do ‘bom senso’, ou tenta justificar certas asserções? São asserções de gênero?
- 1.7 Ao ler o texto, você sente que ele flui de forma suave, sem dificuldades de compreensão, ou há momentos em que você precisa fazer um esforço para dar sentido ao texto? Neste caso, que elementos você precisa fornecer para que o texto faça sentido?
- 1.8 O texto contém informações que poderiam ser descritas como ‘estereótipos de gênero’ (masculinos ou femininos)? Especifique que informações são essas (técnicas, relativas a forma como as pessoas são descritas (física ou emocionalmente), relativas a certas áreas de atividade – e.g. o mundo do trabalho, do lazer, da família, etc.).

Notas

- 1 Segundo Soares (em Bagno 2002:52), letramento é o “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.” Neste conceito está implícita “a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”.
- 2 Neste artigo, usarei o substantivo feminino (e.g. ‘leitora’, ‘ouvinte’) como forma genérica, referindo-me tanto a mulheres quanto a homens.
- 3 Mills lembra, entretanto, que não devemos crer que um texto se dirija a uma comunidade homogênea de leitoras/es, e de que a questão de gênero não é sempre a mais importante na análise crítica de um texto.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1984) *Essays in ideology*. London: Verso.
- BAGNO, M., STUBBS, M. e GAGNÉ, G. (2002). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola.
- BARTON, D., HAMILTON, M., and IVANIC, R. (Eds.). *Situated literacies*. London: Routledge.
- DIÁRIO CATARINENSE, 25/03/2003, p. 7.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and power*. London: Longman.
- _____. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- _____. (1995) *Critical discourse analysis*. Harlow: Longman.
- GEE, J. (1990) *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. Basingstoke: The Falmer Press.
- HEBERLE, V.M. (2000) “Análise crítica do discurso e estudos de gênero (gender): Subsídios para a leitura e interpretação de textos”. Em M.B.M. Fortkamp e L.M.B. Tomitch (Orgs). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular.
- HOYE, M. (1983) *On the surface of discourse*. London: Allen & Unwin.
- KRESS, G. (1994) *Learning to write* (2nd edition) London: Routledge. KRESS, G. (1997) *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge: London.

MARTIN, J., and VEEL, R. (Eds.) *Reading science*. Routledge: London.
MILLS, S. (1995) *Feminist stylistics*. London: Routledge.

Apêndice

**"DO BALDE À BMW,
OS CAMINHOS FEMININOS DO SUCESSO"**

PALESTRA

Com **Alexandre Jacques**



Objetivos:

- Preparar as mulheres para enfrentar o mercado de trabalho.
- Conhecer como funciona a mente humana e como fazer deste conhecimento uma vantagem competitiva.
- Usar as ferramentas da Programação Neurolingüística no desenvolvimento de uma carreira de sucesso.
- Como usar as emoções a favor dos objetivos - Competência Emocional.
- Ter a força do homem, mantendo a sensibilidade da mulher.
- Técnicas de Motivação para a jornada tripla.
- Conhecer o caminho das pedras, sem tirar as pedras do caminho.

Público Alvo:
Mulheres executivas, vendedoras, empreendedoras, secretárias e de qualquer profissão, que desejem desenvolver-se ou apenas conhecer suas possibilidades. E homens que não queiram ficar para trás.

Consultor Comportamental.
Considerado um dos melhores palestrantes da atualidade.

Local:
FIESC - Itacorubi - Dia 09/04/2003 as 19h30

Inscrições:
Até 26/03 R\$ 50,00 - Após R\$ 55,00 por pessoa

Informações

Produções e Eventos

Fone (48) 348-9550
Site: www.bmpeventos.com.br
Email: bmpeventos@terra.com.br

(Diário Catarinense, p. 7, 25/3/2003)

The case for intonation teaching: towards a pedagogy of empowerment in EFL teaching

Kanavillil Rajagopalan

Universidade Estadual de Campinas

Traditionally, teaching courses in EFL were typically designed and implemented in a highly centralised and hence often authoritarian and extremely patronising manner. Theories inspired approaches; approaches gave rise to methods; methods spawned techniques. The passage from one stage to the next was strictly unidirectional. Nearly half a century ago, Summer Ives (1955: 166) remarked with absolute self-assurance: “The study of the forms of language is science; the proper and effective use of language is an art.” The unmistakable implication was that, insofar as it was merely an art, the use of language — and this included the teaching of languages — ought to play second fiddle to the science of language. Language teachers were, in other words, asked to wait for theories to drop like manna from heaven. It was the “theory first attitude” — a legacy of rationalist thought — that, until very recently, underpinned ELT practices (Rajagopalan, forthcoming-1).

At the receiving end of the whole process were the language learners. The course designers saw themselves as sitting atop the mount Olympus, looking down upon the mortals below, the learners. As if the gods knew what was in the best interests of the mortals. After all, they alone had access to the theory behind it. The mortals, in their turn, meekly accepted their lot and intoned in their sullen monotone: “As flies to wanton gods are we to the gods.” And, as the passage from Shakespeare rightly predicted, many did get killed or at the very least dropped out of the sport in sheer frustration half way through. But these were the lucky ones. The vast majority seldom or never complained — in general most of them didn’t even know there was something here to complain about — opting instead

to go through the whole experience and remain traumatised for the rest of their lives, unable to understand how they ended up back on square one, unable to get by in English or perform even the most elementary and routine tasks in it. Given such a dismal track record, it is indeed surprising that a handful of them did emerge from the experience with flying colours. Here we have yet another proof for the rather disconcerting truism that, in any educational context, some of the most successful learners (or, who knows, maybe *all* of them) achieve their success, not thanks to the efforts of their teachers, but *in spite of* them.

At the implementation stage too there was hardly any concern with consulting the learners' opinions at any stage. "We know what they want," was the unstated assumption in all this. This became even clearer when talk of "wants" was replaced by talk of "needs" — the key assumption now became "Only we can tell if what they *say* they want is really what they really *need*." It may indeed strike us as unbelievably callous on anyone's part to think he or she could take decisions so one-sidedly on behalf of others. Even more surprisingly, all this took place in complete disregard for one of the fundamental principles of marketing which states that many of the so-called needs are nothing but wants that have been made so intense that one is led to think one cannot do without them (Rajagopalan, forthcoming-2).

Luckily, all this has begun to change, especially over the past few years. More and more people are today beginning to question traditional approaches to teaching and learning. Where reproduction theories once dictated the shape of teaching methodologies, resistance theories have begun to assert themselves. Unlike reproduction orientation, which underscores the pointlessness of trying to bring about radical changes, resistance orientation urges that one can always intervene decisively in the course of things provided one has the will and the disposition to do so. Resistance theories are based on the assumption that there are crucial loopholes

in any system of consolidated power and, armed with consciousness of the way such power relations have been put in place and appropriate strategies to face up to them, people who are willing to take the risks can always turn things in their favour. Furthermore, resistance theories tap the resources of repressed energy from the grass roots. Unlike reproduction theories that function top down, resistance theories work bottom up. As Suresh Canagarajah put it, “If language learning is ideological [...] the solution is not to run away from politics, but to negotiate with the agencies of power for personal or collective empowerment.” (Canagarajah, 1999: 173).

Empowerment education refers to the channelling of pedagogic resources with a view to enabling learners to decide for themselves what is in their best interest. This is indeed a far cry from the customary practice of foreclosing the whole issue in a patronising and authoritarian fashion by taking decisions on behalf of the learners, with scant attention to their own views on the matter. The stark differences between these two diametrically opposed approaches are nowhere more evident than in the teaching of foreign languages. Given what many scholars have denounced as the imperialistic role of English in the contemporary world scenario, the idea of empowerment acquires an added sense of urgency in EFL. How can we implement a ‘resistance perspective’ in EFL practices, replacing the traditional ‘reproduction orientation’? What sort of preparatory groundwork is needed in teacher education so that we may hope to bring about the necessary changes in the mind-set that is firmly in place and has underwritten some of the time-honoured practices least conducive to emancipatory goals? In attempting to address some of these issues, I also hope to make a *prima-facie* case for (a) intervening in EFL practices as they are customarily carried out and (b) suggest some lines of action that may contribute to setting in motion the desired process of transformation.

Before proceeding any further, it might be useful to make a passing remark on the term “empowerment” itself and a possible

interpretation of it that one would be fully justified in objecting to. The term empowerment is very much in vogue and precisely for this reason it is important to be aware of one way of interpreting it that is completely at odds with the spirit with which its advocates usually advance it. This unfortunate connotation arises from the fact that the word *empowerment* is a deverbal noun and at its morphological root is a transitive verb “to empower”, itself derived denominally from *power*: the word therefore invokes the idea of someone who does the empowering (i.e., transferring power to someone else) and someone else who gets empowered as a result (i.e., receiving it without having to take any initiative). Understood in this way, the term undermines its own guiding impulse. For what an empowerment educator aims to achieve is anything but retain monopoly over the whole process. Instead, it is part and parcel of her avowed ambition to transfer the power — together with the responsibility that goes with it — to the learners themselves. In a truly empowering educational environment the teacher or the programme planner is anxious to let the students have as much say as they possibly can or, alternatively, to reduce her own prerogative to intervene to a bare minimum. The only right to intervene that she will refuse to surrender stems from her perception that it is within her powers to let changes take place, indeed to make them happen, just as much as it was in the past part of her job to unwittingly help maintain the status quo. An empowerment educator is one who sees her role in the process of education as a catalyst at best.

It is important to note that, when all is said and done, empowerment has to do with the construction of identities. To empower a person is to decisively intervene in the way his or her identity is being moulded. An empowerment education programme is underwritten by the following premises: (a) That identities are not givens, conceived and consolidated beforehand; they are constructed and constantly being re-negotiated, (b) Because identities are constantly being re-negotiated, it is always possible to intervene

decisively in the process, (c) At any given moment, the identities one comes across are the result of past interventions — or, equivalently, present identities result from past interventions, (d) All interventions into the formation of identities are motivated by political agendas, (e) Not all political agendas are fully within the consciousness of those who help implement them, (f) To intervene critically in the identity formation of our students is to assume an openly political stance, and (g) Being political through and through, interventions into identity formation inevitably entail issues of ethical responsibility.

Empowerment education is aimed at helping learners construct their own identities in a healthy relationship with the learning environment as well as the object of learning. In the case of EFL this means learning to live with the newly acquired linguistic and communicative skills in a way that is most conducive to the overall well being of the learner. Given the imperialistic role played English in the present-day world, EFL contexts need to be monitored with extra care in order to ensure that specific practices adopted in the classroom do not contribute to reinforcing cultural stereotypes. As EFL teachers we need to be constantly aware of the importance of driving home the message that our students are there to master the language and not let themselves be mastered by the language.

The reason why teaching practices in EFL ought to be subjected to critical reassessment is that in the past many teachers have unwittingly inculcated values and attitudes toward the English language that turn out to be highly detrimental to the students' self-esteem, often leading to a negative evaluation of their own cultural heritage and traditions (Rajagopalan, 2002). Owing to errors of omission or commission, many EFL practitioners have helped alienate their students from their own cultural habitat. It is only recently that these matters have begun to be discussed openly. The profoundly nefarious effects of uncritical approaches to EFL teaching have been the focus of attention from scholars such as Phillipson (1992) and

Pennycook (1994, 1998). But it is often the case that claims about the imperialistic role of English in the present-day world are often clothed in highly sensational rhetoric. Phillipson has recently claimed:

The whole world now speaks English, if we are to believe the prophets of globalisation. Don't. It is a claim with no statistical basis that reflects uncritically the banal fact that users of English have political, economic and military clout. It is though true that decisions that affect the entire world's population are often taken in English. English is the medium of a particular world order, of globalisation that benefits a small percentage of the world's population and impoverishes the rest (Phillipson, forthcoming).

Such rhetoric of scare mongering however completely ignores the crucial fact that what we call 'World English' (WE) is also a linguistic phenomenon the like of which mankind has never witnessed before (Rajagopalan, forthcoming-3). WE is unique in that it belongs to everybody who speaks it in whatever capacity and with whatever degree of competence. The fact that everybody who speaks it has a stake in it implies that nobody has a monopoly over it, not even the so-called native-speakers'. In point of fact, the whole concept of 'native-speaker' is rendered completely meaningless by the phenomenon we call WE.

The fact that WE has no native speaker means that we need to look for new yardsticks to guide our teaching practices. To begin with, our continued use of terms such as EFL (as, for instance, in the title of this very paper) stands in need of urgent revision. Perhaps we should jettison the very term and instead use ELT for all situations, right across the board — or, better still, TWE (Teaching of World English). The challenges posed by TWE are, no doubt, altogether new. Perhaps the best way to come terms with the task ahead is to recall the title of a book by Myles Horton and Paulo Freire *We Make the Road by Walking* (Horton and Freire, 1990). There is no such thing as WE already in place; WE is not a road that is already there. If anything, it is a road that is being made in the very process of walking it. The point is that WE is a language in the

making. It is being made even as we speak it. There are, as yet, no fixed rules of the game — for all we know, there never will be any. Instead, the rules are being made up even as the game is being played. It is at best rule-referenced, not rule-governed.

A useful analogy for understanding the phenomenon of WE is provided by Ashish Nandy (1989: 27) in his hilarious description of the game of cricket:

One can say that cricket is a funny game which follows no rule of logic. It has no purely scientific or rational criteria by which to identify its saints or heroes; it has no means of imposing its self-understanding on those who do not or would not understand cricket in the same way. Nor can cricket, although it might try to do so, equalize the opportunities or pay-offs for each player. It cannot ensure equality in the modern sense. The sporting skills involved in the game are all a matter of judgement and implicit or tacit knowledge.

Empowerment in EFL — or rather, TWE — begins by making our students aware of the nature of the new linguistic phenomenon they are about to confront. Success in TWE can only be guaranteed to the extent that learners can be persuaded to take kindly to a substantial overhauling of a mind-set firmly in place. Here perhaps is where the classroom teacher can act as an indispensable catalyst.

Note

This text was prepared from notes used for my participation in a symposium entitled ‘The Construction of Identities in the EFL classroom’ and a ‘*mini-curso*’ I conducted during the XVII ENPULI (Florianópolis, SC, April 6–10, 2003).

Acknowledgements

I wish to thank the *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) for funding my research (Process no. 306151/88-0).

References

- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hortin, M. and Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking*, Philadelphia: Temple University Press.
- Ives, S. (1955). 'Linguistics in the classroom.' *College English*. 17. pp. 165-172.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- _____. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (forthcoming). 'English for whose purposes in the new world order: going beyond national and corporate linguistic imperialism.' In: Enric Llurda (Org.). *Non-native Language Teachers: Empirical Perspectives*. Kluwer.
- Rajagopalan, K. (2002). 'A língua estrangeira e a auto-estima.' *Anais do IX EPLE (Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras)*. Londrina, PR: APLIEPAR. pp. 91-95.
- _____. (forthcoming-1). 'The philosophy of applied linguistics'. In: *Davies, A. e Elder, C. (Eds.). Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell Publishers.
- _____. (forthcoming-2). 'Non-native speaker teachers of English and their anxieties: An experiment in action research.' In: Enric Llurda (Org.). *Non-native Language Teachers: Empirical Perspectives*. Kluwer.
- _____. (forthcoming-3). 'The concept of 'World English' and its ultimate implications for ELT.' *ELT Journal*.

Local histories and border identities in the Brazilian EFL classroom

Marisa Grigoletto
Universidade de São Paulo

The premise that EFL teaching is not to be seen as merely a question of language teaching but as a political enterprise shot through with ideological implications is no longer a novelty among applied linguists tuned in to a critical view of the field. More recently some reflections have started to draw the consequences of this view of EFL teaching on the construction of identities in the EFL classroom, based on the theoretical claims of the fragmentation, instability and heterogeneity of identities.

To reflect upon the construction of identities in the EFL classroom, this paper begins by focusing on an analysis of the representations of the English language made by Brazilian EFL teachers and students preparing to be teachers in *Letras* courses¹. Following from there, the second aim of this paper is to discuss the consequences of the enunciative positions teachers and future teachers occupy for the construction – albeit provisional and unstable – of their identities. I will try to show that their discourse reveals that they are positioned between conflicting discursive formations – that is, the glorification of the English language versus a nationalist discourse, the passion for English in contrast with a discourse of negation and inferiority – that constitute their particular local histories.

The data to be analysed in this paper were obtained through interviews with teachers of English in São Paulo, who all had experience as teachers at secondary schools, and with *Letras* students taking English (and also Portuguese in some cases) as their major. The key questions they were asked focused upon their difficulties with the English language, what had attracted them most in their learning of the English language, whether they knew or spoke

another foreign language besides English, what they considered to be a good knowledge of English for a non-native speaker of this language and whether their contact with the English language had changed their perception of or their relationship with other languages, including Portuguese.

Through the analysis of their representations of the English language, my purpose was to see how they position themselves in relation to the existing discourses about the English language and its teaching and learning. These are discourses that surround us in Brazil, particularly people who deal with the English language as teachers or learners, and that contribute to constitute us as subjects. In other words, my aim was to detect what discourses play a part in the constitution of Brazilian teachers and future teachers of English as discursive subjects. From the analysis of their representations it will be possible to “peer into” their identities – or rather, some of the identity positions they inhabit.

The theoretical views that support this analysis are grounded in the perspective of discourse analysis developed in France by Pêcheux (1988; 1990) and others and continued in Brazil by Orlandi (for example, 1996 and 1999) and other researchers. The main theoretical aspects drawn upon in this paper are the following: firstly, the assumption that the meanings of a given discourse are constituted in interdiscourse, that is, in a discursive memory that functions as a precondition of what can be said and how it will be understood; secondly, such a concept of discourse entails that we are constituted as subjects by discourses. In this condition, the identity positions that we inhabit – as a never-stopping process – are at least partially determined by the ways we relate to the discourses (or discursivities) in which we are immersed and to the ways these discourses are distributed (and weighed) in the social, historical and ideological process of meaning production. Thus, one can say that the relationship between discourse and identity is very close; it can even be stated that we occupy identity positions as a result of the interpellation of

discourses over us. In fact, the identity positions we occupy are nothing more than the result of our identifications, which are always unstable, changing and incomplete. This constitutive instability in the ways we form symbolic and imaginary identifications in a constant attempt to build our ideal selves and to satisfy our self ideals cause our identities to be unified and fixed in our imaginary, whereas, in fact, they are multiple, fragmented and always incomplete².

The aforementioned constitution of the meanings of a discourse in its interdiscursive dimension has resulted in the grouping of the teachers and student teachers' representations of the English language and of some factors involving the teaching and the learning of this language into four discursive domains. The first of these is being called the discourse of utilitarianism. In utterances in which the discourse of utilitarianism can be heard, the English language is represented as a neutral vehicle that helps people in the world to achieve the common good, as in these examples:

T1: eu acho que principalmente pra 98 / é uma língua que/ cê tem que saber né / se você quiser evoluir a sua o seu raciocínio inglês e computação [incomp] cê não conversa com ninguém se não for falado isso

T2: o meu aluno não tem mais aquela opção bom eu acho que eu vou fazer um curso de computação vou fazer um curso de espanhol / não ele não tem mais essa opção / hoje ele já tem que pensar em termos de / necessidade // obrigação / hoje ou ele fala inglês ou ele fala inglês / ou ele sabe inglês ou ele sabe inglês

St1: ah eu acho que a [incomp] todo mundo assim global / é uma língua você pode falar eu no meu trabalho eu trabalho com turismo eu falo com gente do mundo inteiro / hoje mesmo eu falei com uma holandesa falando em inglês então é bárbaro isso né / o inglês todo o mundo [...] tem acesso a essa língua

It may be necessary to dwell a little on some considerations about this discursive domain because at first sight these formulations sound so much like common sense that it may be difficult to think of a critical perspective from which to analyse them.

What is being referred to as the discourse of utilitarianism is affiliated to the ideology of globalisation as a positive phenomenon through which differences are (apparently) taken into account only to be better controlled (cf. King (1997), for a critical analysis of the phenomenon of globalisation). This process thus results in a discourse of elimination of conflicts, inequalities and ambiguities, in a social, political and economic context in which everything and everyone allegedly works for the common good. Anchored in such a discourse, the English language is praised (sometimes even glorified) as the language that can help the world achieve this state of general and common happiness and welfare; a language allegedly without frontiers and without owners. This discursive “gesture” silences the fact that any language is a political and cultural entity by emphasising its instrumental character and its practical utility, as if the English language was not ideologically marked; as if it was just a useful neutral instrument.

Pennycook (1998) argues that the glorification of English that was recurrent in the speech and writings of the agents of the English colonial enterprise in the past can still be found today in supposedly neutral descriptions of English produced by linguists and the like, although stated in an acceptable and less triumphant tone than was the case in the past. Such discursive constructions have helped maintain the imaginary conception that it is just natural that English should have been established as the contemporary world’s *lingua franca*, given its “uncontested superiority”. In our Brazilian context, that is, in our local history, the appeal to an international language symbolically signifies the possibility of changing our Third World, peripheral condition of inferiority by “elevating” us to the “civilised” world.

In contrast to this celebration of English, the teachers and students also enunciate from the perspective of the discourse of nationalism, praising what is Brazilian, speaking in favour of defending our culture and our language, with an appeal to a common feeling of “Brazilianness”. However, we can see in the examples that this subject-position of defence of our national assets (and, perhaps, of resistance against the invasion of English?) is not inhabited without conflict.

T2: mas eu acho que nós deveríamos dar / enfatizar um pouco mais a nossa cultura sabe// uma uma / uma coisa assim de patriotismo mesmo

St2: eu eu me interesso muito pela minha própria língua/ eu acho que a gente tem que dar valor também / é não adianta por exemplo eu saber o inglês e não saber o a minha própria língua né? [...] eu sempre achei que eu que eu que eu estudei assim bastante o português que eu sempre achei que eu que eu tinha um jeito assim pra defender a língua né / eu sempre tive esse lado lingüístico [risos] [...] eu sempre gostei muito da minha língua

T4: antes talvez até tivesse um pouco mais / de conflito / mas [risos] não sei // a gente vai chegando num / eu gostaria que que a nível de Brasil o português fosse reconhecido mundialmente [...] só que eu sei que por muito tempo não foi e não é assim

The conflict may come from a sense of being split between two opposing discursive formations: on the one hand, the celebration of English as the world’s language of progress and, on the other, the exaltation of what is ours (our language, our culture, our nation), which comes together with the wish that our national “assets” be recognised worldwide.

To some extent, it is a discourse of resistance: it is necessary to “defend” the Portuguese language, says one of the students; emphasising our culture is a matter of patriotism, in the words of a

teacher. These statements are a sign of resistance against the domination of what is foreign, a domination that is viewed as jeopardising our national identity.

A third discursive domain is the discourse of perfection as regards one's performance in English.

St3: *é / eu sou meio perfeccionista [risos] é:: é:: há um tempo atrás eu tinha aquela ilusão de que eu queria falar como um nativo / agora eu perdi isso né / isso é impossível / e além disso e além disso eu vou estar perdendo a minha identidade cultural*

T1: *porque eu só sou voltada para o inglês / e a: eu acho / eu gosto de saber as coisas com profundidade / eu acho uma língua o suficiente [...] me assusta quando alguém fala ah eu tô estudando inglês e eu já vou estudar espanhol francês eu falo meu Deus do céu / eu acho tão complicado uma / quanto mais duas*

Interviewer: *Você aprendeu outras línguas estrangeiras também?*

T5: *Não / não / só o inglês [risos] / por obsessão [risos] podia tá na moda né aprender espanhol / italiano tal / mas eu acho que eu não sei o suficiente eu quero saber mais / e mais e mais e mais*

These are formulations in which the interviewees enunciate their anxiety and desire (or even obsession, in some cases) to achieve a degree of “perfection” in their performance in English, an ideal that is at the same time pursued but conceived as difficult or even impossible to reach. In a country such as ours in which, according to some psychoanalytic analyses of Brazilian national identity³, there lacks a signifier that could symbolically represent our national identity⁴, there may be two possible attitudes: either to pursue an identity in the imitation of the foreign other (thus the discourse of perfection) or to try to build an original identity (the position embedded in the nationalist discourse).

The experience of this lack of a national signifier – or the lack of a symbolic father – seems to be operating in the enunciations that fall into what can be called the discourse of fascination and passion for the English language.

T2: agora é / é uma paixão que eu sinto pela língua inglesa / eu adoro o som eu adoro a estrutura gramatical eu adoro a literatura / pretendo ainda fazer pós-graduação em literatura / é uma paixão que eu tenho assim mesmo que vem // vem a fundo né

T3: agora atrativos / todos eu acho fantástico / acho bárbaro eu acho que o inglês [incomp] eu falo pra ele que se ele souber uma outra língua ele tem uma visão uma chance maior na vida / pra tudo // eu/ que desenvolve tudo / que desenvolve o lado psicológico [...] tudo que é em inglês eu adoro ler

How can this passion for the English language be accounted for? According to the aforementioned analyses of Calligaris (*op. cit.*) and Backes (*op. cit.*), Brazilians fail to experience their country as capable of integrating its people around a national symbol; more accurately, Brazilians suffer from a lack of a symbolic father, a European father that was lost to all the Europeans who settled here and that found no replacement. The discourse of passion and fascination for a foreign language may thus be taken as a symptom of the nostalgic feeling for a legitimate, European father that might fill the empty space. In this respect English occupies a special position in our imaginary because of two aspects: it is a European language, which makes it eligible to fulfil the empty place of a legitimate European father; but it is also the language of progress, of the globalised world, which appeals to our search of a national project for the future.

The analysis of the discursive domains in which the statements of those teachers and teachers-to-be make sense thus reveal enunciative positions that are grounded in conflicting discursive

formations. With Mignolo's (2000) argument in mind, I suggest that these are two aspects of the specific local history of Brazilian teachers of English: one, the conflicting and even contradictory discourses that come to play in the constitution of their imaginary identities as teachers (and/or as learners); the other, the specific configuration of these conflicting discourses, in which one does not win over the other, but which coexist, instead: the discourse of celebration of the superior foreigner (or of the foreign language) side by side with the celebration of what is national; the discourse of the utilitarian and neutral character of a language together with the acknowledgement of the political implications of speaking a language, as well as the subjective factors involved (which are present in the discourse of the passion for English); the discourse of the future but also of the past.

Drawing on Mignolo's concept of border thinking, I suggest that the Brazilian teacher of English reveals what I propose to be a border identity: an identity (even though provisional and unstable as all identity constructions are) constructed from the borders of the centre, but which, following Mignolo's argument, is not simply a periphery identity versus a centre identity; it is rather an identity that re-articulates dichotomies in a way that does not eliminate conflicts: that is, for our Brazilian subject inhabiting the subject-position of teacher or teacher-to-be, the discourses about the English language that enter into their constitution are re-signified so that conflicts and contradictions are not excluded or eliminated but coexist even if in confrontation sometimes. Understanding the specific border position of Brazilian teachers and learners vis-à-vis the English language should thus be paramount in educators' and applied linguists' reflections about the teaching and learning of EFL in Brazil and in the pursuit of what can only be envisaged as local solutions.

The identifications detected in that group of teachers and future teachers through the analysis of their representations of the English language as well as of what it means to be a teacher and/or learner of English in Brazil are partly caused and certainly reinforced by the

ideologically invested content and methodology of EFL textbooks, language teaching classes and teacher education courses. If we are to think of political action, we must start off by critically examining the language used in the EFL environment (textbooks, lessons, theoretical readings and discussions, etc.) and how it positions learners and teachers.

And if all knowledge production is situated in a particular social, cultural and political context (cf. Pennycook, 1994), what can our Brazilian context teach us? One of the possible answers is dealing with the ambiguities and contradictions of Brazilian teachers' (and I suppose also learners') discourse and with the identity positions they reveal; not to try to avoid or eliminate those contradictions and ambiguities but to acknowledge and discuss them. We (teachers of English, teacher educators, applied linguists) should ask ourselves how we can best try to put the specific configuration of Brazilians' identifications with English to work in the teachers' and learners' favour rather than against them, without forgetting that in the same way we speak from inside our local histories, our solutions can only just be local and provisional or partial. Perhaps we should start by exactly recognising the specificity of our local history instead of trying to import analyses and solutions. And although we already know that we cannot be in complete control of our discourses, we should lay as bare as possible the conflicts and contradictions that inhabit us when we speak from our subject-position of teacher of English, not to get them to disappear but to open up other possibilities of discourses and actions. Whatever solutions can be envisaged, they will only be created locally through re-articulations of the existing conflicting identities and identity practices of teachers and learners.

Following Mignolo's argumentation, we should ask ourselves how we can try to build "alternative *centers* of enunciation" rather than sites of *resistance*, since resistance does not do away with the dichotomy centre versus margin. Moreover, it does not challenge the hegemony, that is, the centrality, of the centre. It is only from our

position of border identities that we can act. This is a position that does not reinforce dichotomies by opposing (in the case of English) original versus imitation (language and speech), legitimate (i.e., native) versus illegitimate (i.e., non-native) user, global versus local (in which in fact it is the centre's local that is passed on as global), etc.; it should be a position that at least tries to live with them and to put them to work in our favour.

Finally, we should ask how we can make the English language our own by *intruding* in the language, by at the same time acquiring it as a power tool while dislocating it from and out of its centres of power.

Notes

- 1 The analysis that follows partially reproduces the study presented in Grigoletto (2003) but proceeds with somewhat different purposes.
- 2 For an approach of identity as a process resulting in fragmentation and instability, see, for example, Hall (1997) and Silva (2000). The concept of identification as an ongoing process of the subject in his/her relationship with the Other that confronts him/her comes from psychoanalysis (cf. Lacan, 1998).
- 3 See the analyses of Backes (1999) and Calligaris (1997).
- 4 In the words of Backes (1999: 49), we Brazilians are always told that we are in a boat that drifts without destination (my translation).

References

- BACKES, C. O fascínio da brasilidade. In: SOUSA, E.L.A. de (Org.) *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 49-63.
- CALLIGARIS, C. *Hello Brasil! : notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. 5. ed. São Paulo: Escuta, 1997.
- GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 41, 2003. p. 39-50.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Translation: T. Tadeu da Silva & G. Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

- KING, A.D. Introduction: spaces of culture, spaces of knowledge. In: _____. (Ed.) *Culture, globalization and the world-system*: contemporary conditions for the representation of identity. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997. p. 1-18.
- LACAN, J. *Escritos*. Translation: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- MIGNOLO, W.D. *Local histories/ global designs*: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- ORLANDI, E.P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Translation: E. P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Translation: E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PENNYCOOK, A. Critical pedagogical approaches to research. In: Cumming, A. (Ed.) *Alternatives in TESOL research*: descriptive, interpretive, and ideological orientations. *TESOL Quarterly*, vol. 28, n° 4, 1994. p. 690-3.
- _____. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.
- SILVA, T.T. da (Org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

8. INTERCULTURALIDADE/ INTERCULTURALITY

On the necessity of a cultural and intercultural approach in the teaching of English as a foreign language

Aurélia Leal Lima Lyrio

Universidade Federal do Espírito Santo

*Culture manifests itself both in patterns of
language and thought and in forms
of activity and behavior.*

Richard Porter

Intercultural Communication

I - Introduction

Although people share common characteristics, there are major cultural differences among individuals. One of the reasons for such differences arises from the fact that people from diverse cultures satisfy their universal needs in different ways. In addition to the basic needs for food, shelter, and clothing, cultures impose needs upon their members, which should be satisfied accordingly, since they reflect social needs and values, and therefore, require a person to behave in a given way in certain situations. Consequently, the way a person tries to fulfill desires and aspirations spring from cultural values. Different cultures also rank their needs differently from one another. All these needs are reflected in language use. Widdowson & Cripser (1975 apud Allen and Corder, 1975, p.172) argue that “there is an interdependence between ways of thinking and ways of using language”. And obviously, ways of thinking spring from these cultural needs, beliefs and values. Therefore, “a way of speaking is developed which reflects the group’s view of the world”.

II - Theoretical considerations

The main objective of learning a foreign language is to communicate in that language. And it's impossible to do so, without understanding the target culture. Thoughts, emotions, and ideas in general, carry cultural connotations, without which, they cannot be understood. As Watson-Gegeo suggests, "*when we learn a second language, we are learning more than a structure for communication; we are also learning (for example) social and cultural norms, procedures for interpretation, and forms of reasoning.* (Watson-Gegeo, apud Brown, 1995, p.43). Marcuschi's contribution is also worth mentioning:

To produce and support a conversation two people must share a minimum of common knowledge. Among them we find linguistic aptitude, cultural involvement, and the control of social situations. That's why inter-ethnic conversations are critical.(Gumperz, 1982 and 1982^a). *The communicative schemes and the fulfillment of objectives require sharing, and cognitive aptitude which go beyond the simple control of language.* (Marcuschi, 1986, p.16. My translation)

Lexical differences between languages for example, should not be considered from the point of view of merely substituting the terms of one language for those of the other. What counts are the cultural concepts embedded in the lexicon. Watson-Gegeo mentions as examples the terms "teacher" and "profesora" saying that:

...what is important about the teacher-profesora distinction is that the two terms are part of differing frameworks involving what role the instructor takes in relation to her students, what she expects of them and they of her in terms of mutual obligations and behavior, largely societal expectations of instructors' responsibilities, and so on. (Watson-Gegeo, apud Brown, 1995, p.41)

These aspects are cultural. Samovar & Porter (1972) define culture as:

...the cumulative deposit of knowledge, experience, meanings, beliefs, values, attitudes, religions, concepts of self, the universe, and self-

universe relationships, hierarchies of status, role expectations, spatial relations, and time concepts acquired by a large group of people in the course of generations through individual and group striving. (Samovar & Porter, 1972, p.3)

Concepts therefore, vary from culture to culture. Consequently, they must be learned accordingly. It is impossible to understand someone whose cultural referents and view of the world are different from ours. Successful and accurate communication involves an understanding of the basic values and mores of the target culture which involves the use of appropriate language, since speech indicates such cultural values which also have to do with age, sex, social class, place of origin etc.

Wierzbicka (1991) states that different cultures, and different languages have different speech acts. Surface forms used by speakers to make requests, give advice, express opinions, apologize etc. may differ from language to language, since speech acts reflect the cultural norms of the languages they represent. These cultural norms also vary from one regional and social variety to another. In short, “different cultures find expression in different systems of speech acts, and different speech acts become entrenched, and, to some extent, codified in different languages”. (Wierzbicka (1991, p. 26)

Nevertheless, speech acts are generally considered to be a universal manifestation. In a very interesting study on speech acts, Wierzbicka (1991) compares many examples from Polish and Australian English.

Politeness principles, and pragmatic markers in their multiplicity of functions, especially those related to saving face, are linguistic aspects which are considered universal. Some researchers, among them, Brown and Levinson (1987) consider them to be a universal characteristic, present in different languages, perhaps in all of them. Their realization in interactions however, varies from culture to culture.

The same markers might also have different interpersonal functions in different cultures. Brown & Levinson (1978, p.66 apud

Matsumoto, 1988; Mao, 1994) discuss the fact that the concept of both positive and negative face¹, depend on the culture. The polite strategies that people choose to use in certain situations depend on the expectations and requirements of the cultures they belong to. Such aspects have contributed to intercultural misunderstandings as related by Nikula, 1996, and Piirainen-Marsh, 1995. These authors present serious problems in the use of pragmatic markers by non-native speakers. As a consequence, they are judged unfavorably by native speakers, judgements ranging from impoliteness to rudeness.

Nikula (1996) for example investigated the use of pragmatic force modifiers by advanced Finnish learners of English, and compared their use to that of native speakers of English and Finnish. Pragmatic force modifiers are expressions like *I suppose, sort of, certainly* etc. which can either soften or strengthen one's message, a crucial issue in linguistic politeness. Among the many problems identified by Nikula (1996) we can mention:

- 1- The Finnish learners used pragmatic markers less clearly than the native speakers who were studied. These learners were also “less skilful in adapting their use of markers to changing role relationships” (Nikula, 1996, p.1)
- 2- The Finnish learners also used surface forms which showed little or no concern for the interlocutors' face, as well as for their own face.
- 3- Such learners used to answer the native speakers' questions in an unmodified way “as if they were delivering given truths, rather than personal points of view” (Nikula, 1996, p.200).
- 4- While the native speakers (of English in this case) used implicit markers most of the time, the Finnish learners chose explicit markers. According to the author, such a fact might have “interpersonal implications as the native speakers used implicitness to create an atmosphere of shared assumptions;

the learner's inability to do so can thus lead to problems inasmuch as it is seen as intentional on their part." (Nikula, 1996, p.1)

- 5- The learners also answered the native speakers' questions in a simplified way, i.e., giving only the information asked, rather than expanding their answers in order to create opportunities to "develop the flow of conversation in the direction of their own choice" (Nikula, 1996, p. 201).

Loppela and Paaso(1990, apud Nikula,1996, p.201-202) analyzed telephone conversations between Finnish engineers and English native speakers. They found out that:

... the native speakers had to be the initiators and ask questions all the time. The non-native speakers were ready to respond, but they rarely fulfilled their turns with information beyond what was required; they were thus willing to react but not counterreact. As a consequence, their native counterparts often had the impression that the Finnish engineers were unwilling to cooperate (Nikula, 1996, p. 202).

Such a fact does not occur when the native speakers answer the non-native questions. In such cases, the native speakers elaborate and modify their answers.

- 6- The non-native speakers also had problems expressing positive politeness and involvement, as the native speakers do. This seems to demonstrate that the non-native speakers are not worried about the interpersonal aspects of the interaction in the same way the native speakers are. They give the impression that they are only concerned with the factual information.

In short, the problems of the learners in Nikula's study were related to the strategic use of markers. Although these learners used pragmatic markers in their interaction with native speakers, they failed to do so in those situations in which there was a face threat. Neither did they adapt the use of markers to role changes in

interaction in such a skilled way as the native speakers of English, nor as they themselves did in their native language, i.e., Finnish.

Piirainem-Marsh(1995) also investigated the role of face and face work in conversations between English native speakers, and non-natives whose first language is Malay. The author created conversation situations in order to verify how these learners, and the native speakers negotiated face-threatening situations. To accomplish this goal he tried to describe the linguistic and conversational strategies used by both groups to deal with the face-threatening conversational activities. The situations were created in such a way, so as to encourage the non-native speaker to initiate and conduct a face-threatening situation. Some of the results are as follows:

1-The non-native speakers had difficulties initiating “the main topic(s) and expressing the central illocutionary goals associated with the face-threatening task.” (Piirainem-Marsh, 1995, p.224).

... in only half of the conversations the non-native speaker both initiated the topic and expressed the transactional goals associated with the central activity through a clearly identifiable pragmatic act (e.g. invitation, offer, request.[...]) In some cases the non-native participant brought up the topic and successfully prepared the activity through preparatory and anticipatory turns, but the main activity itself was achieved through joint action or expressed by the native participant from a different point of view (e.g. a NS-initiated offer or a joint proposal instead of a NNS - ignited request). [...] Thus the non-native participants sometimes had difficulties in taking an active and equal role in participating in the conversation. They seemed to fail to respond to the native speaker's cues signaling an offer to yield a conversational turn and did not always take the opportunity to introduce new topics at appropriate points in the conversation. These findings lend support to previous research which has indicated that non-native speakers often avoid taking the initiative and yield the dominant role to the more competent native speaker (Kasper 1981, 1989a, apud Piirainem-Marsh, 1995, p. 224)

2-When trying to signal the main activity to the native speakers, the non-native speakers showed several linguistic and pragmatic problems:

- a- Use of unidiomatic language.
- b- Lack of grammatical accuracy.
- c- lack of awareness concerning the pragmalinguistic and sociopragmatic aspects of utterances. The author mentions as examples “pragmatic routines which were formed inappropriately (e.g. *I decide to invite you to my party, so you please do come*) or used in unexpected contexts.” (Piirainem-Marsh, 1995, p. 224)
- d- When preparing a certain activity or topic the non-native speakers used structures which were sometimes contextually inappropriate. (“e.g. *What are you doing here*, as an opening routine in a conversation with a stranger”).(Piirainem-Marsh, 1995, p. 225)

Piirainem-Marsh also mentions that such results are in accordance with other research on interlanguage (Kasper, 1981; Thomas, 1983; Edmondson et al., 1984, Kärkkäinen & Raudaskoski, 1988, apud Piirainem-Marsh, 1995, p. 225), which shows “The limited range of linguistic means available to learners for expressing pragmatic functions in a second language and the limited access to relevant sociocultural knowledge which constrains language use” (Piirainem-Marsh, 1995, p. 225).

In spite of the grammatical and pragmatic problems, the learners used several strategies to save their own face, and their interlocutor’s face mitigating those potentially face-threatening utterances in several ways, among them internal and external modification. The author mentions that

face threatening utterances were redressed in various forms of indirect speech, ranging from the transparent conventional type to extremely

opaque strategies of off-record politeness which served to prepare and soften activities involving threat to the interlocutor's face. No evidence was found for an overall trend to use more direct or indirect language than native speakers would use (Banerjee & Carrell, 1988; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990; Weizman, 1993 apud Piirainem-Marsh, 1995, p. 225).

The most common pattern used by the non-native speakers to mitigate face threatening situations was the use of conventional indirect discourse. These results support other research with native speakers as well.

Non-native speakers also used the same markers most of the time, such as *maybe* (Piirainem-Marsh, 1995, p.225)

The author also mentions that the non-native speakers difficulties in expressing the transactional goals of the interaction is due to the more active participation of the more competent speaker, i.e., the native speaker, and not to lack of competence of the foreigner.

Such a fact can, and does happen in the foreign language classroom. Even when the teacher is not a native speaker of the target language, he/she is always the more competent speaker in this situation.

It's important to mention the conclusions presented by Piirainem-Marsh who says:

Learners seem to use the same range of strategies used which native speakers use and are also sensitive to the contextual constraints which affect the choice of strategies. However the strategies used by learners clearly differ from patterns which native speakers use in similar contexts, reflecting different access to linguistic and sociocultural knowledge which shapes language use (Piirainem-Marsh, 1995, p. 226).

According to this author, and in agreement with other research on the subject:

Face-threatening actions such as requests, complaints, or invitations, are accomplished through a constant process of negotiation where the participants jointly determine the focus of talk and the nature of the

activity engaged in.[...] the linguistic means with which the goals associated with various activities are expressed are shaped by this negotiation process. For example, non-native participants sometimes receive interactional support and assistance from their native speakers interlocutors so that utterances are formed jointly and cooperatively, rather than unilaterally by one speaker. Some non-native speakers seemed to use various strategic devices to induce relevant utterances from the native participants in order to avoid making an on-record imposition.

The results of this study show that strategies of face-work have an important role in the negotiation process. Concern for the interlocutor's face is reflected in the use of indirect language and in conversational management of face threatening activities so that actions, responses and topics involving face-threat are mitigated, delayed or even avoided in interaction. Indirectness and delay, then, extend the negotiation and lead to sequences focusing on topics other than the main activity and even sequences which seem to be primarily oriented to aspects of face. Thus the patterns of organization which emerge as a result of negotiating potentially problematic activities systematically reflect concern for face through linguistic and conversational strategies which serve to reduce face-threat (Piirainen-Marsh, 1995, p.227).

Brinton (1996, p. 35-36) comments that although pragmatic markers are grammatically optional and even superfluous sometimes, this does not happen pragmatically. They can be omitted and the discourse still be grammatically acceptable. At the pragmatic level however, this would cause a series of problems. The discourse would be considered unnatural, strange, disjointed, inadequate, impolite, unfriendly, dogmatic, and even rude which could cause a “communicative breakdown” in the author’s words. As we saw, this was what happened with the subjects in the studies reported here. Although these non-native speakers were already at an advanced stage of the language study, they not only used pragmatic markers inadequately, but also dispensed with them entirely on crucial occasions. According to some researchers, Nikula (1996), Piireinen-Marsh (1995), and Brinton (1996) among others, these facts

demonstrate that the foreign speaker showed very little concern with his interlocutor's face or even his own face.

All the results reported so far, draw our attention to the following points:

1- Typical oral discourse in the foreign language classroom, which differs considerably from natural daily discourse. The performance of the students referred to in the reports above, showed clear characteristics of classroom discourse which might support the conclusion that pragmatic markers are not dealt with adequately in the classroom. Among the many examples reported in this work, we can mention the fact that these learners normally answered the native speakers' questions by giving only the information which had been asked for, which gave the conversation a question and answer sequence which is typical of the classroom. Another important factor which was also referred to previously in this paper, is that the interaction was always initiated by the native speakers who elaborated the answers with explanations and illustrations.

These are only a few of the problems related to foreign language teaching, and which characterize the learners as unconcerned with the interpersonal aspects of communication.

2 - The pragmatic role of the native language can also influence learners. The concept of transfer is frequently used when we talk about interlanguage, especially in relation to errors committed by learners. Nevertheless, according to Nikula (1996, p. 204-205), researchers nowadays are studying the existence, and the effects of pragmatic transfer. This author mentions Kasper (1992, p. 3, apud Nikula, 1996, p. 204), who offers several definitions of pragmatic transfer according to different opinions in relation to pragmatic scope. For Beebe et al. (1990, p. 56, apud Nikula, 1996, p.205), pragmatic transfer is the "transfer of L1 sociocultural communicative competence in performing L2 speech acts or any other aspects of L2 conversation where the speaker is trying to achieve a particular function of language".

Moreover, the concept of pragmatic transfer has been investigated not only in relation to pragmalinguistic transfer but also in relation to sociopragmatic transfer across the two languages". (Nikula, 1996, p.205)

"Pragmalinguistic transfer refers to speakers transferring language forms from their native language to the target language; these forms may or may not have similar functions".

Sociopragmatic transfer on the other hand:

Means that speakers transfer to L2 their culturally defined perceptions about what constitutes appropriate linguistic behavior and affects, for example, speakers' social perceptions about the distance between the interlocutors, their relative rights and obligations, and the degree of imposition in performing a particular linguistic action, which, again, may or may not correlate across languages and cultures. (Nikula, 1996, p.205)

Although pragmatic transfer can have positive and negative results at both levels, i.e., pragmalinguistic and sociopragmatic, researchers have paid more attention to negative transfer, since, positive transfer does not cause any problems in the learner's performance. It is also difficult to know whether the learner's performance was successful due to a positive transfer, or to his knowledge of L2. (Kasper, 1992, p.11, apud Nikula, 1996, p. 207)

Nikula mentions several examples of both kinds of transfer. There are for example, cases in which the learners do not transfer their modification strategies from L1 to the target language. Among the transfer cases they found:

- transfer from the native language to the target language of features of, speech act realization such as requests, refusals, apologies, choices of politeness style, topic preferences, or perception of status relationships.

- transfer from the native language to the target language of modification strategies.

Research results have shown a certain variety in the transfer of aspects such as:

a - the learners tended to transfer more direct strategies from the mother tongue to the target language. Example: Germans (House and Kasper 1981, apud Nikula, 1996, p.206).

b - the learners also tended to be more indirect than the native speakers, due to the influence of the native language. Example: Anglo-American learners of de Hebrew. (Blum-Kulka, 1982, apud Nikula, 1996, p. 206).

Among the cases of non-transfer, Nikula mentions Trosborg's work (1987) on apologies where Danish speakers of English were shown to use modality markers a lot less than native speakers of English. Nevertheless, the same Danish speakers modified their apologies a great deal whenever they were speaking Danish.

Nikula says that in relation to modifying expressions, results suggest that the transfer of inadequate forms from L1 to L2 is also possible.

This author also affirms that the variety of modification strategies which exists suggests that it's very difficult to say which interlanguage characteristics are or are not caused by a possible transfer.

However, research in this area suggest that "the non-native speakers' way of using modifiers differs considerably from the way native speakers of both English and Finnish use them". (Nikula, 1996, p. 223). The same tendency was also observed in Piirainem-Marsh's study, where the non-native speakers did not use face-saving strategies most of the time, nor did they use them adequately, whenever they did try to use them.

III - Conclusions

The data presented in this paper seem to support the claim expressed in the title of this article. Wierzbicka explains that studies on speech acts for example, are based on English, on Anglo-Saxon cultural values. According to her, authors “take for granted that what seems to hold for the speakers of English must hold for people in general” (Wierzbicka, 1991, p.25). Therefore, I would suggest that there shouldn’t be any problems for native teachers of English, since, the books on linguistics and applied linguistics usually deal with aspects of usage related to English. There shouldn’t be many problems for ESL learners either, since ESL textbooks are normally based either on American, or British Culture. Such learners are surrounded by the English speaking environment, which does not happen with the EFL learner. Therefore, the information presented in these textbooks is not enough for the EFL learner. Consequently, I believe that most issues raised in this paper are in fact a problem to Brazilian learners. Besides, there seems to be no relevant research in this country on the subject.

My proposal is to promote an improved intercultural/cultural awareness by training teachers as well as learners. Yule mentions that studies in interlanguage pragmatics “increasingly reveal that we all speak with what might be called a pragmatic accent...”. He also comments that “if we have any hope at all of developing the capacity for cross-cultural communication, we will have to devote a lot more attention to an understanding of what characterizes pragmatic accent, not only in others, but in ourselves (Yule, 1996, p.88-89).

I really believe that if learners become more aware of the cultural values embedded in speech acts, pragmatic markers, and other linguistic aspects of one’s native language, and the specific target language, this will inevitably help the learner perform more adequately in the latter. Likewise, access to the target social-cultural knowledge, exposure to adequate input, and training is crucial. Although these factors might not solve the problem entirely, at least they can minimize it.

Teachers and students should both be conscious of the pragmatic interactional aspects in the target language, and in their native language as well. Since students already possess interactional skills in their native language, we might conclude that this would be just a question of transfer, if we consider the universal nature of politeness strategies, speech acts, and interactional abilities. However, having in mind the cultural nature of the above mentioned aspects, especially as related to the concept of face, it's necessary that teachers and students alike be prepared for a cultural/intercultural approach in the teaching of the specific foreign language. Some politeness acts such as offers, and expressions of thanks for example, can be considered extremely restrictive in relation to the hearer's freedom of action, since the speaker's will is normally imposed upon the interlocutor's. Nevertheless, it is not like that in all cultures.

In spite of the difficulties in dealing with such complex issues, I would highly recommend a cultural/intercultural approach towards the teaching of English as a foreign language. By this I mean that teachers and students should be made aware of the cultural assumptions involved in the structure of the foreign language, in contrast with those of their own language. Therefore, what one would expect is that, once a variety of standard English has been chosen (American, British or any other one), learners should be encouraged to acquire an awareness of those interactional pragmatic aspects involved in that specific variety, and not only have access to them through the input available to them in classrooms, but also opportunities to use them, and incorporate them into their discourse. A specific variety should be defined due to the great variation found in the language today. Obviously, we have to take into consideration the fact that the classroom imposes limits upon us which can not always be resolved. But we should never tire of searching for innovative strategies which will enable us to realize our aims.

I would also like to make clear that one's aim should not be to communicate exactly like a native speaker. This is unreal and

unnecessary. After all, as Pit Corder says, the traces of our native language in the foreign language we speak are the marks of our individuality. The issue is that, whenever we are interacting, it's important to show deference, politeness, consideration, flexibility, spontaneity, cooperation, etc towards our interlocutor. Such qualities help to maintain the interaction, and keep the relationship going.

The main objective of this work has not been to suggest ways of dealing with a cultural/intercultural approach in teaching. It's essentially an assessment of the necessity to use such an approach.

These considerations form part of a research project, in which I suggest mediation in the English as a Foreign Language classroom, to make teachers and students aware of cultural and intercultural problems, and eventually stimulate them to incorporate these pragmatic aspects into their own discourse in an attempt to prevent "cultural clashes and cultural misunderstandings" as Wierzbicka puts it. If we can contribute towards reduction in cultural misunderstanding, we will be working towards greater efficiency in foreign language teaching.

Acknowledgment

I wish to express a special debt of gratitude to my colleague Professor Dr. Karen Lois Currie for willingly revising my article, and for her invaluable suggestions related to style.

Note

- 1 For a definition of the concept of face, as well as, the concept of positive and negative face, see Brown & Levinson, 1978, and Yule, 1996.

References

- ALLEN, J.P.B. & CORDER, S. Pit. *Papers in applied linguistics*. Edinburgh, [s.e.], 1975.
- CORDER, S . Pit, *Introducing Applied Linguistics*. England, Hazell Watson & Viney Ltd. 1973.

- BRINTON, Laurel J. *Pragmatic markers in English: gramaticalization and discourse functions*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1996.
- BROWN, Douglas H. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. Universals in language usage: Politeness phenomena. In: GOODY, Esther N. *Questions and politeness*, New York: Cambridge University Press, 1978. P.56-323.
- COOK, Guy. *Discourse*. New York: Oxford University Press, 1992.
- GREEN, Georgia M. *Pragmatics and natural language understanding*. 2nd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1996.
- KASPER, Gabriele; BLUM-KULKA, Shoshana. *Interlanguage pragmatics*. New York & Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- MAO, LuMing Robert. Beyond politeness theory : ‘face’ revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, n.21, p. 451-486, 1994.
- MATSUMOTO, Yoshiko. Reexamination of the universality of face: politeness phenomena in japanese. *Journal of Pragmatics*, North-Holland, v.12, n.4, p. 403-426, 1988.
- NIKULA, Tarja. *Pragmatic force modifiers: a study in interlanguage pragmatics*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1996.
- PIIRAINEN-MARSH, Arja. *Face in second language conversation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1995.
- ROSA, Margaret. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SAMOVAR, Larry A. & PORTER, Richard E. *Intercultural Communication: A reader*. Belmont, Wadsworth Publishing Company, Inc., 1972.
- YULE, George. *Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 1996.
- WATSON-GECEO, Karen A. Ethnography in ESL: defining the essentials. In: BROWN, Douglas H; GONZO, Susan T. *Readings on second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995. p.36-53.
- WIERZBICKA, Anna. Trends in Linguistics. Studies and monographs 53. Cross-Cultural pragmatics. The semantics of human interaction. Berlin. New York: Mouton de Gruyter, 1991.

Brazilian students and cross-cultural experiences in EFL lessons

Cláudia Maria Ceneviva Nigro
Douglas Altamiro Consolo
UNESP – São José do Rio Preto

This paper reports on an action research study, of an ethnographic nature, which can also be characterised as a process of intervention in a public Brazilian university context. The participants were a class of students in their first academic year of a BA in Letters, English and Portuguese,¹ and data collected was limited to one of their subjects - the English language course.²

The research topic and the context of the study were chosen because of the low level of English language proficiency of several first-year students of Letters, mainly those students whose previous contact with the language, in formal teaching, depended solely on their exposure to English in public secondary school. This is a problem that usually interferes with the students linguistic performance and academic development when they start a university course that aims at preparing EFL (English as a Foreign language) teachers in Brazil (Almeida Filho et alii, 1991; Basso-Macowsky, 1993; Barcelos, 1995; Consolo, 2000; Silva, 2000). The study also aims at providing insights into the perspective of focusing the processes of teaching and learning languages according to the students' needs - the privilege of the individual, and his or her sociocultural development, in the context of FL (foreign language) classes.

The next argument is that the study contributes for the area of teacher development. Student-teachers³ are expected to master not only the structural content of the target language but also develop their teaching skills in the direction of sociocultural aspects of the students' L1 and of the FL, and be able to understand the cross-cultural dimensions of FL learning and the implications for cross-cultural communication.

Brazilian students, if exposed to such approach, would not be geared by the desire of mostly assimilating another people's culture in order to be competent in a FL. They would, instead, be encouraged to respond to a given foreign culture as a way of enlarging their knowledge about the world and of their own culture (Garcez, 2001).

In this study, the theory of chaos is applied to the language classroom, with regard to the views of teachers and students about their social and interactional roles in class. Such views and roles are socioculturally determined (for example, Consolo, 1996; Hall & Verplaetse, 2000). By establishing a more informal and less "threatening" environment, and intervening in the traditional interactional patterns, usually dominated by the teacher and his or her "absolute" command of the target language, the study aims at (a) developing the students' perceptions about errors in oral language production and (b) reduce their fears of speaking and making mistakes, making them aware of the fact that errors are part of the process of language acquisition.

Our study finds its bases in the mythological theory of the origin of the human race, as described by Hamilton (1999:77):

Much time before the gods came to existence, in an obscure past that gets lost in an immemorial time, there was only the unshaped confusion of chaos, dipped in impenetrable darkness. Finally, in a way which has never been explained, two children will be born from that void: the night and the Erebus – inscrutable depth where death lives.⁴

Since light has its origin in the chaos, the analysis of a language classroom by means of a similar perspective has helped us to understand a panorama which can be representative of the Brazilian culture: students tend to repeat everything the teacher says, even if his or her speech contains linguistic mistakes,⁵ and believe that the teacher's input will lead them to acquire the language. However, the image of an EFL teacher, in line with the sociocultural bases of the English language, clashes with the polyphony and the Bakhtinian (Bakhtin, 1981) carnivalization of the Brazilian culture, making the

students distant and resistant to the demands and effects of the FL classroom experience.

Research methodology

Thirteen lessons of the *Língua Inglesa I* course, taught by the researcher-teacher (henceforth RT), were observed and five of those lessons were also recorded on video. Six students were chosen to take part in the study as focused participants, with whom video-recorded interviews were conducted. Those students were also asked to write diaries for their English lessons.

The lesson observations were done by a research-assistant (henceforth RA),⁶ according to the criteria adopted by Ludke (1986:25): systematic observation, which supports observation without the subjective view of the researcher - or attempting to minimize this subjectivity by means of triangulization of data.

Results

The effects of the theory of chaos can be observed, for example, in the way Brazilian students (henceforth STS) start the lesson on 29/10/2001 (Segment 1):

Turn	Speaker	Utterance	COMMENT
001	RT	Have you done it?... have you done it?	
002	S(L)	Yes	
003	RT	Yes [/]...OK so let's correct let's start for() ...alright Aline which page are you?	
004	S(A)	Seventy	The other STS make noise while they organize their school materials.
005	RT	Um hum	

006	S (A)	(yes . put the verbs in the right form) would you like to come to... a party with me tonight? . yes . I love going to parties	
007	RT	Very good...has everybody listened to her?	
008	S	No	
009	RT	no?...so can you repeat again because...they were because today is Monday [\]yes [/](LAUGH)	Some students agree with the teacher and they laugh.
010	S (A)	Would you like to come to a party with me tonight? Oh yes I love going to parties	
011	RT	Yes [/]...alright . Melissa . second	
012	S (M)	ãh . I don't want to work in an office...because I hate getting up early	

The RA was a student in the third year of *Licenciatura em Letras* and her work in the study counted as a project for scientific initiation, supported by a PIBIC/CNPq scholarship.

Segment 1

The informal and relaxed class environment and the fact that STS are not totally attentive to the teacher's presence characterise the Brazilian typical cultural environment, different from the classroom context in an Anglo-Saxon country, in which students are expected to be more disciplined.

Not only were the speakers' reactions (the one who had the turn) observed, but also other STS (smiles, gestures, greetings, etc),

as part of a non-verbal behaviour that could have influenced the interactive environment. However, because those reactions did not start a verbal reaction from the other speaker, we decided not to count them as a turn (see turns 009 and 010 above).

RT insisted on reflection about language. The selection of relevant and interesting topics encouraged the STS not to miss lessons, and the ones that were not used to participating felt motivated and got involved in the discussions. Let us consider as an example this discussion about sports (lesson on 8/10/2001 – Segment 2):

305	S(E)	And you have to kick towards to goal... the ball	
306	RT	Towards the goal which goal? you have two goals	
307	S(E)	Eh::: another's team	
308	S(L)	Yeah towards the other team's goal	<i>Looking at Eduardo (S(E)).</i>
309	S(E)	(LAUGH)	
310	RT	And then [/]	
311	S(E)	And then... you have to:::	
312	S(L)	Who wins?	
313	S(E)	() play (LAUGH)	
314	S(L)	But who wins?	
315	S(E)	Who:::	
316	S(L)	Which team wins?	
317	S(E)	Marks [/] <i>marcar</i> I don't know	<i>Looking at Larissa (S(L)).</i>
318	RT	Who?	

319	S(L)	Oh	<i>She moves her head indicating she doesn't know what to say.</i>
320	RT	Makes more goals	
321	S(E)	Makes more goals	
322	S(L)	Makes more more goals	
323	RT	Or score	
324	S(E)	[[Score?]]	
325	RT	[[More]]	
326	S(L)	Score more	
327	RT	OK but you have also a person there that everybody	
328	S(E)	Oh you have a judge	
329	S(L)	Oh I - it's not a judge... it's not a judge... it's a ...referee	
330	RT	Referee	
331	S(J)	{But there is a question} ... if there are no goals?	
332	S(L)	What?	
333	S(E)	Ah::: both (LAUGH) both	
334	RT	() be possible?... no this sport you have to play with ()... this sport... football or soccer you have to play ()	
335	STS	()	<i>STS talk at the same time so it's impossible to understand what they say.</i>

Segment 2

The teacher questioned the STS when a new topic was introduced, referring to the STS' previous knowledge before adding her explanations and examples. Sometimes those examples were given by the STS themselves. A good amount of student-student interaction for negotiation of meaning is observed as well, between turns 311 and 317, and even when S(E) needs help concerning the word "score" (in Portuguese, *marcar*, turn 317) he refers to another student, S(L), and not to the teacher.

This type of reflective work made STS comfortable and confident to express their ideas and clarify their doubts, and raised voluntary participation in class (75%). The discussion about sports mentioned above illustrates some of this voluntary participation. It is important to observe that this change occurred even with those STS who did not participate much because of their shyness or some difficulty with the topic presented.

The exercises, corrections and discussion on vocabulary were oriented towards the engagement of STS in classroom interaction. Only after they tried to accomplish their tasks there was some intervention by the RT. The teacher also questioned the STS so as to make them reflect deeply on the issues and words already studied. When a mistake happened, she corrected it before the end of the lesson, to avoid fossilisation.

Some STS (about 20%) did not feel comfortable when corrected. However, the interviews and diaries showed that those STS did not actually bother about correction and they found teachers' intervention indispensable to language learning.

Besides the STS' mistakes, the ones made on purpose by the teacher⁷ were also analysed. In the beginning of the semester, we noticed that STS were unaware of the T's mistakes or that they felt insecure to correct her, as it was registered in the RA's diary (lesson on 30/07/2001):

They talk in pairs about an exercise from their books that deals with dates. The teacher asks ‘What day is today?’ She says it’s the 13th of July. She mispronounces it on purpose. In fact, it’s the 30th of July. A student (M) realizes the teacher’s mistake and comments something with (L). But she doesn’t say anything to the teacher. Later, the teacher calls their attention to that mistake and to the stress of some words.

In general, we can say that there were changes on this behaviour and about 30% of the students could identify and correct their colleagues and teacher’s mistakes, as shown in Segment 3 (lesson on 5/11/2001):

022	RT	Eh::: Melissa four	
023	S (M)	Snow- capped	
024	RT	Snow [/]	
025	S (M)	Capped /képid//	
026	RT	/?EIpt?/... [[yes]]	<i>The teacher corrects S(M)'s pronunciation.</i>
027	S (M)	[[/kEIpt /]]	
			<i>The class continues. After a while a student calls the teacher.</i>
028	S (M)	Teacher	
029	S (L)	We have to correct something	
030	S (M)	Snow-capped /kQpt / ... no /kEIpt/	
031	S (L)	Capped /kEIpt/	

Segment 3

All the STS stated, in the interviews, that correction plays an important role in foreign language teaching/learning and showed a

favourable attitude in relation to error correction. From the six students, four (66%) of them believe the correction on the spot is the best way for the STS to internalise correct structures, avoiding the recurrence of errors.

As to the teacher's intervention to errors, the majority of the six participant STS mentioned the occurrence of pronunciation, grammatical or lexical mistakes, describing, in their diaries, different kinds of correction techniques used by the teacher: on the spot, peer correction and inductive method of discovery, as shown in these extracts from the diaries of 13th and 20th of August, 10th September and 8th October:

At a certain moment, all of us made the same mistake. We said Manchester incorrectly. The teacher asked us if it was pronounced that way. Some students noticed the mistake and then she showed the correct pronunciation. (C).

I made a mistake in pronunciation and grammar and the correction was direct and on the spot. I misused a grammar structure using simple past instead of the present perfect. (M).

Yes, when I used the possessive pronoun 'your' instead of her. The teacher alerted me and induced me to think about the correct answer. (A).

Yes, it was the word "period". I mispronounced it She waited until I finished reading and then she showed the correct pronunciation. Besides that, she did not talk to me but to the whole class (G).

Five of the six students stated that the way the teacher corrected them was important to their learning due to the fact that it allowed them to avoid the repetition of the mistakes, and to call their attention to the unnoticed ones, as we can see in the diary extracts of 20th August, 10th September and 22nd October:

(...) before she corrected us the teacher made us aware of what we had done. That facilitates our performance, since loads of times we made mistakes and we do not even realise it. (C).

(...) the correction makes us think about what we have done in order not to repeat it again. (C).

(...) all the mistakes must be corrected and the correction was important because I could think more attentively in those details. (G).

Discussion

If we contrast data collected by means of classroom observation, interviews and class diaries, we can see that the way the teacher deals with the FL content reflects on the STS' learning, specially with regard to error correction.

According to Allwright (1987:200), error is crucial to language learning because STS will only learn how a language works by making hypotheses and testing them exhaustively. STS will understand what is or is not allowed in the target language. However, teachers in general have the tendency to be precise in error treatment, giving a correct grammar model, not allowing STS to think about the situation and find a solution to it. Thus, the emphasis has to be in the correct form for each situation and not in the practicum, as defended by Zaid (1999:114) when he says that the teaching of a FL should allow STS to

understand the cultural scheme involved in it. As the English course happens, teacher has to lead Ss to become able to understand cultural references without stereotypes, confront rules about language functioning and know the words different connotations.

During the four months of observations we could notice that the insistence on a type of questioning work, reflected on language, changed STS' behaviour in relation to error correction. This indicates that the teacher has to question STS constantly, be an integrative

element, and present systematised knowledge when appropriate. She/he should discuss and present essential questions to the appropriation of that knowledge and lead STS to reflect about their ideas and actions. “(...) Students are led to awareness and reflection about their own ideas, findings and appropriations, and others own ideas” (Lopes, 1996:110). Consequently, STS may become more active, reflect about language, understand its use and not only practice mechanical drilling. If “confusion” is installed, based on the theory of chaos, the teacher can lead her/his STS to develop a more independent behaviour in language learning. The image of the teacher as the one who holds all the knowledge will be changed.

Data showed transformation as inevitable. This kind of reflective work shall allow for changes in Brazilian STS’ culture of learning. The constructed knowledge by the STS themselves, when they participate in interactions, takes risks with hypotheses about language, as pointed out by Allwright (1987), “it is a common pattern that tends to be maintained, conducting students to a greater competence in the target language”.

Notas

- 1 In Portuguese: *Licenciatura em Letras*.
- 2 A 150-hour subject, *Língua Inglesa I*, which students attend in the first academic year.
- 3 According to Consolo (in press), students of *Licenciatura em Letras* should be regarded as future language teachers since their very first year at university.
- 4 In the original: “*Muito antes de aparecerem os deuses, num passado obscuro que se perde em um tempo imemorial, só existia a disforme confusão do caos mergulhado em trevas impenetráveis. Por fim, de um modo que jamais se tentou explicar, desse nada informe nascera duas crianças: a noite e o érebo – inescrutável profundidade onde a morte habita.*”
- 5 The teacher may make mistakes due to the constraints faced by any language user (for a detailed discussion of constraints in spoken

language, see Brown and Yule, 1983), or due to his or her limited oral competence in the FL.

- 6 The RA was a student in the third year of *Licenciatura em Letras* and her work in the study counted as a project for scientific initiation, supported by a PIBIC/CNPq scholarship.
- 7 Occasionally the RT teacher made oral mistakes concerning the language content already studied in order to give the STS the opportunity to “exchange roles” and experience a dimension of competence in the FL. Based on the theory of chaos, this caused a positive inversion of roles in the classroom.

References

- ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. London: Longman, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *et alii* A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no primeiro grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17, 1991.
- BAHKITIN, M. *Problemas da poética de Dostoievsky*. Translated by Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BARCELOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. [The culture of learning a foreign language (English) of graduating students of Letters.] MA dissertation. Campinas:UNICAMP, 1995.
- BASSO-MACOWSKY, E. A. *A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes*. [The construction of teaching and learning a foreign language with adolescents.] MA dissertation. Campinas:UNICAMP, 1993.
- CHAUÍ, M., 1977. *Cultura e Democracia*. São Paulo, 1977.
- CONSOLO, D. A. 1996. *Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. Unpublished PhD thesis, CALS, University of Reading, UK.
- CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários* 26/1. Sorocaba:UNISO, 2000.
- GARCEZ, P. M. Preocupações com cultura na sala de aula de língua estrangeira. Talk presented at UNESP, São José do Rio Preto-SP, on 26/11/2001.

- HALL, J. K. & L. S. VERPLAETSE The Development of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. In: HALL, J. K. & L. S. VERPLAETSE *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, Mahwah, N. J.:Lawrence Erlbaum, 2000.
- HAMILTON, E. *Mitologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I.P.A. (ed.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas:Papirus, 1996.
- LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NIGRO, C. M. C. & D. A. CONSOLO Cultura, correção de erros e interação: articulação de relações de poder, reconhecimento e acolhimento das diversidades. *Proceedings of the XVI ENPULI (The Brazilian National Conference for University English Teachers)*, Londrina, Brazil (forthcoming).
- SILVA, V. L. T. *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. [Oral Fluency: Imaginary, Construct and Reality in a Letters/FL Course.] Doctoral thesis. Campinas:UNICAMP, 2000.
- ZAID, M. A. Cultural confrontation and cultural acquisition in the EFL classroom. *IRAL*, v. 37, p. 112-126, May 1999.

Cultural and linguistic problems in writing academically in English at university level

Malcolm Coulthard
The University of Birmingham

0. Introduction

Although according to Angéilil-Carter (2002: 2) ‘plagiarism is a modern Western concept which arose with the introduction of copyright laws in the Eighteenth century’, its avoidance is now a basic plank of respectable academic scholarship. Student plagiarism is currently a hot topic, at least for those who teach and study in British and American universities. There are companies selling both off-the-shelf and written-to-order term papers and others, like *Turnitin.com*, offering an electronic detection service. Recently an Australian Rector was dismissed for persistent plagiarism earlier in his career and most Anglo-American universities have warnings against and definitions of plagiarism on their websites – indeed Pennycook notes that in the mid-90s Stanford University’s documents about plagiarism were reproduced by the University of Oregon apparently without attribution, and suggests, whimsically, that there is ‘one set of standards for the guardians of truth and knowledge and another for those seeking entry’ (1996: 213), (example and quote taken from Pecorari, 2002, p 29).

The above raises a series of questions, which I will attempt to answer in what follows: what is plagiarism; why is it wrong; are there different types and degrees; how can it be detected; how prevalent is it; and should we modify our attitude towards it?

1. What is plagiarism?

Part of a definition produced by my own university is as follows – the highlighting in bold is mine as I wish to focus on those phrases:

Plagiarism and cheating in examinations

Plagiarism is a form of cheating in which the student **tries to pass off someone else's work as his or her own**. When it occurs it is usually found in dissertations, theses or assessed essays. **Typically, substantial passages are “lifted” verbatim** from a particular source **without proper attribution** having been made. To avoid suspicion of plagiarism, students should make appropriate use of references and footnotes. If you are in any doubt as to what this requirement entails you should consult your tutor or another relevant member of the academic staff. The University takes a very serious view of this particular kind of dishonesty.

A first problem is that, in the above University of Birmingham definition, plagiarism is seen as a conscious attempt to deceive - ‘tries to pass off’ - but teachers and markers can only evaluate whether the text *does* actually pass off – in other words many students may indeed be guilty of ‘passing off’ without being guilty of ‘intending to pass off’. For this reason the responsibility of knowing how to attribute properly and checking that one has done so, is passed to the student, so that no teacher has to decide if the unacknowledged borrowing was deliberate or not. My own department has students sign a cover attached to all work submitted for assessment which says

I know what plagiarism is and I confirm that none of this work. is plagiarised.

The most difficult part of the Birmingham definition of plagiarism is ‘typically, substantial passages are lifted verbatim’. What in fact do ‘substantial’ and ‘verbatim’ mean? Certainly, the detection program Turnitin works by searching for longish identical strings, but much deliberate plagiarism is not of this kind. In the two short passages below, taken from published biographies of the American philanthropist Andrew Carnegie, we can see substantial similarities, which I have highlighted with **bold** for identical words and *italic* for close paraphrases, but Mackay strenuously denies plagiarism and is certainly not guilty under the above University of Birmingham definition:

a). With all of these problems it was little short of a miracle that the “stichting” board *was ready to lay the cornerstone* for the building **in the summer of 1907 at the opening of the Second Hague International Conference**. It then **took six more years** before **the Palace was completed** during which time there *continued to be squabbles over details, modifications of architectural plans and lengthy discussions about furnishings*. *For ten years the Temple of Peace was a storm of controversy, but at last, on 28 August 1913, the Grand Opening ceremonies were held.* (J F Wall, *Andrew Carnegie*)

b). The *foundation stone was not laid until the summer of 1907, in nice time for the opening of the Second Hague International Conference*. Actual construction of **the palace took a further six years**, delayed and exacerbated by constant *bickering over details, specifications and materials*. *For an entire decade the Peace Palace was bedevilled by controversy, but finally, on 28 August 1913, the opening ceremony was performed.* (J Mackay, *Little Boss: A Life of Andrew Carnegie*)

Many academics would want to classify the Mackay text as plagiarism on the grounds that it presents very similar content, in the same sequence, using many of the same words and, as we will see below, we now have a computer program which will enable plagiarism of this type to be detected.

2. Why is plagiarism wrong?

1. that language which is not signalled as a quotation is understood to be original to the writer;
2. that if the content is marked only with a citation, the language is understood to be paraphrased, i.e. substantially and independently reworded; and

3. that language which is signalled as a quotation—most commonly by the use of quotation marks—is understood to have been transcribed verbatim from the source. (Pecorari: 112)

Reinforcing worries about plagiarism is an educational tenet, certainly prevalent in the Anglo-American world, that one only really ‘knows’ something when one can put it into one’s own words, so there is a premium put on paraphrase rather than direct quotation. This, of course, can be strange to students coming from a different culture with different educational beliefs, particularly cultures which prize rote learning and give great status to the words of an authority. Their position is that, if an expert has managed to express his/her ideas succinctly, what right does the student have to interfere with the wording.

An even finer line separates where *collusion* begins - that is when students have illegally worked together on a piece for assessment - particularly in an educational culture which on the one hand encourages collaboration and even jointly undertaken projects, while on the other insists on individual assessment. This dividing line can be particularly difficult for

a student from a collectivist culture, [for whom] there is nothing morally wrong with collusion . . . in such a culture resources, including intellectual ones, are to be shared; opinions expressed are those of the group, not the individual. (Barker 1997: 115, quoted in Pecorari 2002: 38.)

3. Are there different types and degrees of plagiarism?

Traditionally plagiarism was defined the borrowing of text from printed sources, and it appears to be that which Mackay is guilty of – this can occur when someone is working directly from a source text as they produce their own derived text, but more often it is a product of a student making notes from a source without indicating what has been recorded verbatim and what in a paraphrased form, and then at a later date creating their own text from the notes. More common nowadays, however, are two other versions, firstly,

collusion, and *internet plagiarism*, when students sew chunks of ‘found’ text together with some of their own original writing.

Whichever of the three variants of plagiarism the text includes, it can be mild or severe, it may be restricted to a small area of the work or can be pervasive. Interestingly, the detection of massive but localised plagiarism from a known book is easiest for the human detector and pervasive but less intense collusion is easiest for the computer, while both have more difficulty with internet plagiarism.

4. On detecting collusion

Some students submit work for assessment of which usually parts but occasionally the whole text is identical. This can occur in two ways, either the students work together, and in this context ‘work together’ can mean both work jointly on the whole piece and take it in turns to produce component pieces, or alternatively the completed work of one student may, with or without their knowledge, be used by one or more other students as the basis for their assignment – indeed it is not unknown for students to buy from other students and re-submit work which has already been graded in previous semesters. Although some students have been known to submit the borrowed text in identical form, the majority work on the original, just as Mackay did on the earlier Carnegie book, so detection is not over-easy for the marker. The three extracts below are taken from the beginning of three essays, out of a batch submitted by thirty trainee teachers who were following a course in Language and Education and answering the question ‘Discuss the kind of policy a primary school should have towards bilingualism and multi-lingualism’.

Openings of Three Suspect Student Essays (Johnson 1997: 214)

a. It is essential for all teachers to understand the history of Britain as a multi-racial, multi-cultural nation. Teachers, like

anyone else, can be influenced by age old myths and beliefs. However, it is only by having an understanding of the past that we can begin to comprehend the present

b. In order for teachers to competently acknowledge the ethnic minority, **it is essential to understand the history of Britain as a multi-racial, multi-cultural nation. Teachers are prone to believe popular myths and beliefs; however, it is only by understanding and appreciating past theories that we can begin to anticipate the present**

c. *It is very important for us as educators to realise that Britain as a nation has become both multi-racial and multi-cultural. Clearly it is vital for teachers and associate teachers to ensure that popular myths and stereotypes held by the wider community do not influence their teaching. By examining British history this will assist our understanding and in that way be better equipped to deal with the present and the future*

The professor noted the marked similarities, which I have highlighted, as before, with **bold** for identity and *italic* for close similarity, interviewed the students and suggested that they had colluded. They denied the charge and proposed an alternative explanation for the observed similarities – ‘if you ask the same question you will get the same answer’; in other words that the similarities were caused by the identity of topic and not by collusion. Certainly there were no ‘substantial verbatim passages’, nor even identical sentences, to which the professor could point, but even so she felt that the actual topics chosen for mention, their sequencing and the similarity of the vocabulary used, suggested collusion. In solving this particular local problem Johnson developed a method which would identify blatant major collusion without anyone needing to read the students’ work.

Johnson suggested that in this particular case, but also more generally, case we as readers are picking up the collusion by

recognising repeated lexical items across the texts and she therefore postulated that an over-sharing of lexis would in itself be strongly indicative of collusion. The psycholinguistic basis of this observation is the *idiolect*; in other words, because everyone has their own version of the language, including a unique set of lexical items plus favourite ways of encoding meanings, which has been built up over many years, any two speaker/writers will necessarily make different lexical co-selections, even when treating what is essentially the same topic.

To test this hypothesis Johnson took the first 500 words from the three suspect essays and from three other essays, from the same batch, about which she had no reason to be suspicious. She focussed only on the lexical and not the grammatical words, arguing that it is in lexical choice that idiolectal differences will be manifested. First she compared the lexical similarities of the three non-suspect essays and discovered that they shared 13 lexical types, which, as they were central to the topic of the essay made up some 20% of the lexical tokens. This gave her a baseline of an expected degree of shared lexis caused by the shared topic. When she compared the three suspect essays she found they shared not 13 but 74 lexical types, which jointly made up some 50% of all the lexical tokens. Faced with this evidence the students admitted that they had perhaps colluded; student **a** said she had written her essay alone, but had ‘shown’ it to students **b** and **c**, who without telling her had used it to ‘help’ them write their own essays. Woolls (2003) has produced a computer program which will not only calculate the amount of shared vocabulary, but will also put two texts side by side in a window and colour the shared vocabulary. This program can compare two hundred 3,000-word essays, provided they are in electronically readable form, each with all the others, in less than two minutes and will indicate which pairs share more than a chosen threshold of vocabulary. On one occasion two essays were found to share 97% of the vocabulary – on further investigation it turned out that the 3% of apparently unique vocabulary consisted of spelling mistakes – in other words the two essays were identical.

5. Internet plagiarism

Universities are now very worried about internet plagiarism as it is so easy for students to search a topic and cut and paste from the texts they find, inserting them seamlessly into their essays – or so they think. Although the text is physically seamless, the joins are usually evident to a careful reader because of the clash of styles between the student's work and the 'borrowed', or even between text borrowed from two or more different sources. A clear example is the beginning of this story by an 11-year old girl

The Soldiers

Down in the country side an old couple husband and wife Bradley and Kate. When in one afternoon they were having tea they heard a drumming sound that was coming from down the lane. Bradley asks,

“What is that glorious sound which so thrills the ear?” when Kate replied in her o sweet voice

“Only the scarlet soldiers, dear,”

The soldiers are coming, The soldiers are coming. Bradley is confused he doesn't know what is happening.

Mr and Mrs Waters were still having their afternoon tea when suddenly a bright light was shining through the window.

“What is that bright light I see flashing so clear over the distance so brightly?” said Bradley sounding so amazed but Kate soon reassured him.

The moment the reader reaches the first piece of speech at the beginning of paragraph two s/he knows there is something odd going on and this is confirmed by the speech with which the extract ends. When one meets a style clash like this in any student's work and doesn't recognise the source, a first reaction growingly is to search the internet. Many people do this laboriously, as the police sometimes do, by trying to re-create the supposed crime, i.e. in this case by searching the kinds of topics the student him/herself probably

searched. However, what the theory of idiolect and the practice of working with *Copycatch* has taught us is the importance to be attached to the individuality of lexical selection and co-selection. So, the most efficient way to search for suspected plagiarism is not by topic or even by phrases but by choosing some five or six words which seem distinctive because they are rare or used in a rare meaning or form, or because they seem odd in terms either of the topic or of the student's other vocabulary selections. In this case what is noticeable is the co-selection of *thrill* with *ear* and *flashing* with *clear*, *distance* and *brightly*. Searching for those items with google we find, as the first hit, the following poem by W H Auden:

O what is that [glorious] sound which so thrills the ear

Down in the valley drumming, drumming?
Only the scarlet soldiers, dear,
The soldiers coming.

O what is that [bright] light I see flashing so clear

Over the distance brightly, brightly?
Only the sun on their weapons, dear,
As they step lightly.

In incorporating chunks from the poem the girl had simply omitted the 'Q's and added the adjectives *glorious* and *bright*. Experience has taught us that the most powerfully diagnostic words are ones which occur only once in both texts, so if one is searching and has a way of isolating in the suspect text those which do occur only once, this is likely to speed up the search process.

How prevalent is plagiarism

We have seen that Anglo-American universities warn against plagiarism and that computer-assisted detection is becoming ever more sophisticated. In this context it is important to have some idea of how prevalent the problem is. Pecorari (ibid) investigated the problem in the work of a series of overseas postgraduate students in British Universities. She examined the early drafts of the dissertations of nine Masters students and the completed theses of

eight PhD students and she focussed in particular on those sections where the students were reviewing the literature, that is the very sections where they should have been particularly aware of the need to indicate clearly where they were quoting, where they were drawing on the ideas of others, but expressing them in their own words, and where they were making a new contribution themselves. Her results were startling – if one applied the criteria strictly sixteen of the seventeen were guilty of plagiarism – yet, as a result of interviews with the students, her opinion was that none of these students was consciously and deliberately plagiarising, in other words they were not trying to conceal what they were doing and, despite the University’s belief that everyone knows the rules, these students were obliviously breaking them. Below are two examples of what Pecorari (ibid: 116-7) found

Example 1 100% similarity

Student 1	Withers, 1991: 245
Plant tissue culture storage methodology has been under development for some 15-20 years. During that time, considerable progress has been made, particularly in the cryopreservation of living organism*. *sic	Plant tissue culture storage methodology has been under development for some 15-20 years. During that time, considerable progress has been made, particularly in the cryopreservation of living organisms in general and of plant material in particular. (Ashwood,-Smith and Farrant, 1980; Kartha, 1985; Grout and Morris, 1987).

In this first example the student has reproduced 28 running words without adding or subtracting anything. There is no acknowledgment of the source of the ideas, which Withers himself attributes to five other people, let alone to the fact that the wording comes directly from Withers. In other words, the reader is ‘invited’ to assume that both the ideas and their textual encoding are the author’s own.

Example 2 90% similarity

Student 2	Scherer & Magee, 1990: 226
<p><i>C. albicans</i> is capable of a yeast to hyphal phase transition (dimorphic transition) and *variety of high frequency phenotypic transitions, ranging from differences in colony morphology to differences in cell shape, surface and permeability. These two properties may be important in pathogenesis (Scherer and Magee, 1990; Soll, 1992).</p> <p>*sic</p>	<p><i>C. albicans</i> is capable of a yeast-to-hyphal-phase transition (dimorphic transition) and a variety of high-frequency phenotypic transitions, ranging from differences in colony morphology to differences in cell shape, surface, and permeability. These two properties may be important in pathogenesis_ (119—[ref. to Soll, 1988]) and are of great intrinsic interest as biological processes</p>

Here the student acknowledges the sources of the ideas, but in doing so implies that he has read the original Soll and also that the wording is his own rather than a word-for-word borrowing from Scherre and Magee, with a single word omitted by mistake.

Thus, the Pecorari research clearly demonstrates that there is a widespread tendency for novice academic writers to import language from written sources into their own texts, without a form of attribution which is likely to be recognized and correctly interpreted by the reader' (ibid: 224)

If this is indeed the reality, that students are suing a pervasive strategy which Pecorari, (following Howard 1995), labels *patchwriting*, then Universities must take serious account of it.

Should we modify our attitude towards plagiarism?

It is evident from what has gone before that Pecorari is justified in drawing the following conclusions about patchwriting (ibid p 225):.

1. patchwriting should be treated as a non-stigmatizing matter;

2. patchwriting should be recognized as a widespread strategy;
3. it should be addressed explicitly;
4. its root causes, rather than the symptoms, should be addressed;
5. expectations from novice writers should be reasonable;
6. standards for source use should reflect diverse practices;
7. care should be taken not to do more harm than good in addressing source use;
8. and plagiarism is a legitimate concern, and should be treated as such.

Barker (quoted in Pecorari p 38) makes the following helpful observation:

In our individualist, British culture, copying is an offence and dealt with as such.... We intend that the individual should feel guilt at infringing the rules. To a student from a collectivist culture, however, there is nothing morally wrong with collusion. It does not contravene the moral code; indeed it may be construed as cooperation. In such a culture resources, including intellectual ones, are to be shared; opinions expressed are those of the group, not the individual. (1997: 115)

Conclusion

What we do not yet know is how far the British native speaker students have similar problems – although we do know that occasionally individuals are punished for the offence of patchwriting – the last one in my own department said he had made notes from a book, returned the book to the library and then written his essay from these notes and that in so doing he had forgotten that the notes were verbatim but unidentified quotes. My colleagues did not pardon him, but my worry is that the ‘crime’ may be widespread while the convicted criminals are an unlucky few.

In the meantime, there is a computer program, called *Copycheck*, which can be used to teach students what is and is not (recognisable as) plagiarism and also to allow them to check for

themselves whether what they have written would be identified as plagiarism. Essentially the program enables the student to put his/her text on one side of the page and the text from which they have been deriving the information on the other side. The program then highlights all items which are identical in red. This program would certainly have been useful to the British Government and saved some very red faces, had it been used on the document entitled 'Iraq – its infrastructure of concealment, deception and intimidation' which was presented to the United Nations and praised by US Secretary of State, Colin Powell, in February 2003, shortly before the invasion of Iraq. This document was later discovered to have been substantially plagiarised from a published article and not, as originally claimed, a text based on the most up-to-date British intelligence. In the Appendix is the an extract of the Copycheck output with the differences between the two texts highlighted in **bold** so that everything not highlighted is common to the two texts – you will notice that there is surprisingly little in bold

References

- Angélil-Carter S (2002) *Stolen Language? Plagiarism in Writing*, London, Longman.
- Barker, J. (1997). The purpose of study, attitudes to study and staff-student relationships, in D. McNamara & R. Harris (eds.). *Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning* 108-123, London: Routledge.
- Howard, R.M ((1995) Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57, 788-805.
- Johnson, A (1997) Textual kidnapping - a case of plagiarism among three student texts? *Forensic Linguistics: The International Journal of Speech Language and Law* 4 (2): 210-225
- Pecorari D. E. (2002) *Original Reproductions: an Investigation of the Source Use of Postgraduate Second Language Writers*, unpublished PhD thesis, University of Birmingham, 2002
- Pennycook, A. (1996) Borrowing others' words: text, ownership, memory and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30, 201-230.

Woolls 2003 *Copycatch* and *Copycatch Gold* are available from David Woolls at CFL Software Development, 9 London Road, Odiham, Hook, Hampshire, RG29 1AJ, UK. email: davidwoolls@copycatch.freemove.co.uk

Appendix – A Comparison of the UK Government Document with its Source

<p>IRAQ – Its infrastructure of concealment, deception and intimidation UK Government release February 2003</p>	<p>Iraq’s security and intelligence network: a guide and analysis Ibrahim al-Marash, <i>Middle East Review of International Affairs</i> 6,(3) 2002</p>
<p>In 1980, Saddam appointed ‘Ali Hassan al-Majid, who would later be the architect of the regime’s anti-Kurdish campaign, as its director to instil the ideology of the Ba’ath Party into the agency.</p>	<p>In 1980, Saddam appointed ‘Ali Hassan al-Majid, who would later be the architect of the regime’s anti-Kurdish campaign, as its director to instill the ideology of the Ba’th Party into the agency</p>
<p>Al-Amn al-Aam was given more political intelligence responsibilities during the Iran-Iraq War.</p>	<p>General Security was given more political intelligence responsibilities during the Iran-Iraq War.</p>
<p>When Majid was put in charge of repressing the Kurdish insurrection in 1987, General ‘Abdul Rahman al-Duri replaced him until 1991 when Saddam Hussein’s half-brother, Sabawi Ibrahim al-Tikriti, (who had served as its deputy director prior to 1991) then became head of this agency.</p>	<p>When Majid was put in charge of repressing the Kurdish insurrection in 1987, General ‘Abdul Rahman al-Duri replaced him until 1991 when Saddam Hussein’s half-brother, Sabawi Ibrahim al-Tikriti, (who had served as its deputy director prior to 1991) then became head of this agency</p>
<p>In 1991, Saddam Hussein provided it with a paramilitary wing, Quwat al-Tawari, to reinforce law and order, although these units are ultimately under AlAmn al-Khas control.</p>	<p>Saddam provided it with a paramilitary wing known as Quwat al-Tawari (The Emergency Forces) after the 1991 Gulf War to reinforce law and order</p>
<p>After the 1991 Gulf War, Quwat al-Tawari units were believed to be responsible for hiding Iraqi ballistic missile components.</p>	<p>After the 1991 Gulf War, al-Quwat al-Tawari’ units were responsible for hiding Iraqi ballistic missile components</p>
<p>It also operates the notorious Abu Ghuraib prison outside of Baghdad,</p>	<p>It also operates the notorious Abu Ghuraib prison outside of Baghdad,</p>

where many of Iraq's political prisoners are held.	where many of Iraq's political prisoners are held
Qusay Hussein supervises the Special Bureau, the Political Bureau and the Administration Bureau, the agency's own military brigade, and the Special Republican Guard.	The director-general of Special Security supervises its Special Bureau, Political Bureau and Administration Bureau, the agency's own military brigade, and the Special Republican Guard
Its own military brigade serves as a rapid response unit independent of the military establishment or Special Republican Guard.	Its own military brigade serves as a rapid response unit independent of the military establishment or Special Republican Guard.
In the event of a coup attempt from within the regular military or Republican Guard, Special Security can easily call up the Special Republican Guard for reinforcements as this unit is also under its control	In the event of a coup attempt from within the regular military or Republican Guard, Special Security can easily call up the Special Republican Guard for reinforcements(23) as this unit is also under its control
The Security Bureau: The Security Bureau is divided into a Special Office, which monitors the Special Security agency itself to assure loyalty among its members.	The Security Bureau: The Security Bureau is divided into a Special Office, which monitors the Special Security agency itself to assure loyalty among its members.
If necessary, it conducts operations against suspect members.	If necessary, it conducts operations against suspect members
The Office of Presidential Facilities, another unit of the Security Bureau, guards these places through Jihaz al-Hamaya al-Khas (The Special Protection Apparatus).	The Office of Presidential Facilities, another unit of the Security Bureau, guards these places through Jihaz al-Hamaya al-Khas (The Special Protection Apparatus).
It is charged with protecting the Presidential Offices, Council of Ministers, National Council, and the Regional and National Command of the Ba'th Party, and is	It is charged with protecting the Presidential Offices, Council of Ministers, National Council, and the Regional and National Command of the Ba'th Party, and is the only unit re

the only unit responsible for providing bodyguards to leaders.	responsible for providing bodyguards to leaders
The Political Bureau: The Political Bureau collects and analyses intelligence and prepares operations against “enemies of the state.”	The Political Bureau: The Political Bureau collects and analyses intelligence and prepares operations against “enemies of the state.”

9. LEITURA/READING

Reading instruction: an analysis of the use of reading strategies in an ESP classroom

Didiê Ana Ceni Denardi

Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

Unidade de Pato Branco

Universidade Federal de Santa Catarina

Gloria Gil

Universidade Federal de Santa Catarina

Introduction

Research on reading has shown that reading comprehension can be seen as an interactive process, which takes place between the reader's background knowledge and the information the text brings (Kintsch, 1998; Nunan, 1999). Based on this idea, a crucial question arises: how can teachers help students to achieve text comprehension? Several authors have dealt with reading instruction strategies; however, there are few studies that look at real classroom to see how teachers implement these strategies. Furthermore, in order to improve reading comprehension through strategic instructions Palincsar and Brown (1984) developed an instructional technique called *reciprocal teaching*. According to these authors, some reading strategies promote the growth of the interaction with the text as well as facilitate the monitoring of comprehension. Thus, the aim of the present paper is to describe and discuss the use of reading strategies in reading instruction based on both a taxonomy of reading strategies taken from several authors (Brown, 1994; Harmer, 1994; Mikulecky and Jeffries, 1996; Nuttall, 1996) and on Palincsar and Brown's technique. The present study is subdivided into four subsections. In the first one, some studies on reading instruction are reviewed. In the second subsection, the methodological considerations are

introduced. In the third part, an analysis of one classroom episode from an ESP classroom is presented. Last, I provide some final remarks in relation to the study proposed.

1. Theoretical background

1.1. Reading Instruction

In real life people read many different kinds of texts. They generally read because they have a purpose to achieve. Thus, readers deal with a higher level of language during reading, since they have to interact with the text in order to understand the message. To do so, people largely apply subconscious kinds of reading skills and sub skills they have in their minds. Hence the success in understanding the text depends greatly on the readers' ability to use these skills or strategies effectively (Harmer, 1994).

According to Harmer (1994), teachers should re-activate the skills which learners have in their own language, but which may be less effective when they are faced with English as a foreign language, in order to foster comprehension. In the following subsection, let us present and analyze some of these reading skills or strategies¹ teachers might use to instruct students' reading comprehension.

1.2. Reading Strategies

Davies (1995) defines reading strategies as conscious or unconscious techniques used by the reader when monitoring his/her reading process. In this sense, the reader questions, makes inferences and interacts with the text in order to understand it. Moreover, reading strategies can be classified as *bottom-up* and *top-down* strategies (Rumelhart, 1977,1980; Sanford & Garrod, 1981; Van Dijk & Kintsch, 1983; Eskey & Grabe, 1988; Carrell, 1988, as cited in Carrell et al., 1988 and Nuttal, 1996). *Bottom-up* or micro reading strategies especially involve the understanding of the basic aspects of the language, such as vocabulary, morphology, syntax and cohesion, hence they rely on the surface of the text. On the other

hand, *top-down* strategies go beyond the surface of the text. In this sense, when the reader uses *top-down* or macro reading strategies s/he can understand what the writer means, but the meaning is not explicitly stated in the text (Nuttall, 1996). In summary, bottom-up strategies are related to word and sentence understandings (word and sentence level), whereas top-down strategies are related to the contextual and pragmatic meanings (discourse level).

Different reading strategies have been identified from the field of reading in curriculum instruction (Brown, 1994; Harmer, 1994; Mikulecky & Jeffries, 1996; Nuttall, 1996). A list of some of these practical reading strategies is presented below.

Bottom-up or Micro Reading Strategies

1. *Identifying typographical elements, known vocabulary, key words and cognates.* This allows readers to use their general and linguistic knowledge.
2. *Guessing unknown vocabulary.* To do this, the reader can use the context or the grammatical structure of the sentence.
3. *Identifying nominal group.* This strategy allows students to understand how speech words, mainly adjectives and nouns, are placed in the sentence.
4. *Identifying words that connect ideas.* Identifying words that connect ideas such as pronouns, synonyms and summary words helps the reader understand the writer's idea, hence the text itself.
5. *Detailed reading.* This strategy can offer students a valuable opportunity to study English grammatical items in detail, and thus learn more about the structure of the language and how it is used.

Top-down or Macro Reading Strategies

1. *Knowing the purpose of reading.* Students should know why they read a specific text. This awareness gives them an interesting and motivating purpose for reading.

2. *Predicting.* The aim of this strategy is to help students make 'educated guesses' about what is in the text. This strategy places

great emphasis on the lead-in stage where students are encouraged to predict the content of the text, giving them the possibility of processing information far more quickly because they are able to follow the writer's ideas better.

3. *Scanning*. Students should read the questions or tasks they are going to answer or perform before reading the text. Then, they should scan the text to extract the information the questions/tasks demand. Practice in scanning will help readers skip over unimportant words so that they can read faster.

4. *Identifying the main idea*. The main idea of a text/ paragraph is the author's main idea about the topic. It is always a complete sentence of the text. To get the main idea of the topic students should ask: What is the text/topic about?

5. *Skimming*². This strategy involves absorbing only the main points of the text. The reader is not looking for specific points, but rather for whatever is necessary to get an overall understanding of the text.

6. *Summarizing*³. This strategy consists in retelling the main ideas and the major supporting points of a text in a much shorter form.

7. *Text structure identification (function and discourse)*. It is important for students to understand the way in which paragraphs/ texts are structured (e.g., topic sentence, problem-solution, etc) and to recognize the functions some words (e.g., cohesive devices, key words) play in the text that is being performed. The discourse structure goes into writing and students must be able to decode it if they wish to understand the text fully. Contextualizing questions, identifying functions, and identifying paragraph structure can be helpful for this purpose.

The list above cannot be taken as complete and, although it attempts to distinguish bottom-up and top-down strategies, it is important to highlight that sometimes both kinds of processes can be found in the same strategy (e.g., Strategy 7 in the Top-Down

list) and also that strategies overlap (for example, readers who realize they are in trouble when monitoring their comprehension will probably invoke two or more strategies simultaneously). This overlapping greatly depends on the recursive and reciprocal nature of the reading process (Pearson et al., 1992).

In spite of the many accounts on reading strategies, there are very few studies that look into real classroom to see how teachers implement these reading strategies. One of these studies refers to Palincsar and Brown's (1984) research about *reciprocal teaching*. Let us, in the next subsection, turn to a brief presentation of some theoretical principles of the *reciprocal teaching* technique.

1.3. Reciprocal Teaching

Reciprocal teaching could be defined as an instructional technique in which teacher and students share responsibilities in order to improve comprehension. In this sense, *reciprocal teaching* is characterized by a dialogic and interactive approach between teacher and students through the use of four strategic instructions, namely *prediction*, *question generation*, *summarization* and *clarification* (Palincsar and Brown, 1984).

Palincsar (1986) states that the use of each strategy promotes the growth of interaction with the text and helps teachers monitor students' comprehension. Through *prediction* teachers induct students to activate their prior knowledge or schemata about the topic to be read. This way, students anticipate what they are going to find in the text in terms of content and organization. Through *generating questions* students find the most important information of the text, transform this information into a question and then verify its answer in a way to understand the information and recall it. Through *summarization* students integrate the most important information the text provides in order to have a general idea of it. Through *clarification* teachers guide students to find where they fail in comprehension, identify the failure and lead students to solve the problem.

In addition, *reciprocal teaching* is part of a bigger *scaffolded instruction framework*, where teachers should start explaining and modeling the use of the four strategies, then they should gradually guide, provide feedback and encourage students to use the strategies until they acquire the strategies and become capable to apply them independently. Teachers should use this procedure in a cyclical way, that is, they should restart explaining and modeling the activity every time it is necessary.

It is also important to mention that when using *reciprocal teaching*, individual differences should be considered, since some students will develop the use of the reading strategies faster than other students. However, what really matters is that each student receives the necessary support to develop the strategies successfully and, also “each learner must always be challenged in his or her level of competence” (Palincsar, 1986, p.78). Then, the support is gradually removed as students indicate they acquire comprehension.

2. The research

2.1. Context and Purpose

This paper is part of a larger ethnographic research, which draws on data from a classroom of Inglês Instrumental II of English for Academic Purpose of the Extracurricular Programme of the Universidade Federal de Santa Catarina. The class is composed by 21 masters and doctoral students of three distinct areas of study: *Saúde Pública*, *Ciências Humanas* and *Ciências Exatas*, who need to learn English in order to read texts in their specific areas of study and to be prepared for proficiency examinations. The teacher is an MA student of English Language Teaching. The aim of the discipline is to prepare students for proficiency examinations in the areas of their interests, as well as to lead them to comprehend texts through the use of reading strategies and translation. In order to assist students from different fields,

the teacher adopted a text coursebook called *Inglês Instrumental* (Cavalcanti, 2000), which focuses on aspects of reading comprehension, translation and on some basic grammatical structures of the English language. Thus, the aim of this research, as already said, is to describe and analyze a reading classroom episode based on the *reciprocal teaching technique* proposed by Palinscar and Brown (1984) and on the *taxonomy of reading comprehension strategies* (Brown, 1994; Harmer, 1994; Mikulecky and Jeffries, 1996; and Nuttall, 1996).

2.2. Methodology and Research Questions

The data for this research was collected through six classroom observation and recordings, in the course *Inglês Instrumental II* of the Extracurricular Programme at the Universidade Federal de Santa Catarina. These classes were analyzed and transcribed. Then, one classroom episode was selected for analysis because in this episode the teacher implements the use of the great number of reading strategies, as it will be shown in the answer of the *research question 'a'* of this paper, and because the strategies which constitute the reciprocal teaching technique were also used in this episode (answer of research questions 'a' and 'b').

This analysis was guided by two questions:

a) What kind of reading strategies does the teacher use in his classes of *Inglês Instrumental II*?

b) How does the teacher apply these strategies?

3. Data analysis

This section presents the analysis of a classroom episode extracted from a two-hour classroom session, which shows the teacher's instruction on the use of some reading strategies. The main objective of the classroom is the identification of the main and secondary ideas of the text. As already mentioned in the item 2.2. above, the analysis was guided by two questions: The first question was explored by identifying in the classroom episode the use of

some reading strategies and its analysis was based on the taxonomy of reading comprehension strategies and on Palincsar & Brown's reciprocal teaching technique, whereas the second question was investigated through the occurrences of the reading strategy that constitutes the *reciprocal teaching* technique, namely: *predicting, question generation, clarification* and *summarization*.

3.1. Question a: What kind of reading strategies does the investigated teacher use in his classes of Inglês Instrumental II?

In Inglês Instrumental II as in the majority of EAP (English for Academic Purposes) classes, when students read they should have clear purposes: to get information from the text; to understand ideas or theories; to discover the author's perspectives about a given topic or also to seek evidences for their own point of view, which fills the demands of their academic life, for example when reading or writing an article (Jordan, 1997).

Trying to achieve these purposes the investigated teacher makes use of the following different kinds of reading strategies from the taxonomy in 1.2: *skimming, scanning, main ideas identification, inferring* and also the strategies which constitute the *reciprocal teaching technique*, namely *predicting, clarification, question generation* and *summarization*.

It was clearly noticed through the classroom observation that the teacher used these strategies with the aim of leading students to understand the text. The use of the text, in turn, in this classroom situation, shifts from a tool of learning a second language to a "vehicle of information" (Johns & Davies, 1983). This shift allows students to gain access to the information they need in their specific area of study. The pieces of evidence of the use of the above strategies in the analyzed classroom can be seen through the examples that are illustrated in the following section.

Question b: How does the teacher apply these strategies?

The classes of Inglês Instrumental II are taught in Brazilian Portuguese and the strategies mentioned above were introduced along the course in Inglês Instrumental I (first semester of the course), and mainly in the beginning of the second semester in Inglês Instrumental II (teacher and students' informal protocols). In Inglês Instrumental II, the strategies have been used randomly in the comprehension of *authentic texts*⁴, which were found in the Course textbook. During the analyzed class section the teacher and students work with a text called "An Expensive Lesson" by David Shaw (1987, in Cavalcanti, 2000) of the students' course textbook. This text presents the findings of a research about education in London, England.

In the analyzed data I have examples of all the reading strategies used in the *reciprocal teaching* technique, namely *predicting*, *question generation*, *clarification* and *summarization*, which were identified in the teacher's interaction with the learners during reading comprehension instruction. Next, we present the examples of the four reading strategies.

Example 1-Predicting

At the beginning of the class, the teacher explicitly invites the students to predict about the topic of the text they are going to read in order to activate students' background knowledge or schemata. This way, students can anticipate the subject of the text. As already mentioned the text, *An Expensive Lesson*, discusses some general aspects related to the Education in London. In the examples which follow the numbers correspond to the speaker's (s') speech turn (s), the letters, T to teacher, S to student and Ss to students. The whole class transcription and the text are not shown in this paper due to space constraints.

2.T: (The teacher writes on the board: “Educação”. And below it, he writes “Brazil / England”) ...antes de a gente começar a ler este texto eu queria que nós pensássemos a educação, tá? Eu queria que vocês tentassem predizer usando o conhecimento que vocês tem de Brasil e de mundo como é que você acha que seja a educação no Brasil e na Inglaterra, né?

The teacher realizes some students prefer to find the answers in the text so, in turns 24 and 33, he stimulates students to think about the topic, to predict about it:

24.T.: A questão não é vigiar a página, você não tem nada que te permita fazer não predição a respeito de nenhum daqueles assuntos ali.

33: T.: ...não pode ver, por favor, se não acaba todo o ... é a mesma coisa que o amigo secreto que não é secreto...

The students accept the teacher’s instruction and, in groups, they discuss and complete the task.

As we can observe, in this example the teacher interacts with the students during the development of the activity in a way of monitoring the activity and encouraging students to achieve their objective, that is, to anticipate the ideas the text in question is going to present. Through prediction the teacher can make students activate their world knowledge in a way of *laying a foundation*⁵ to new information the text might bring. Moreover, through the activity of predicting, the students think and act in a way of updating information to a new situation, according to patterns and images constructed by the social, cultural and personal context of their own experiences (Gee, 2000).

Example 2-Question Generation

Throughout this classroom episode, it is clear that the teacher generates questions from the text. In doing this, the teacher:

2a. leads students to find the most important information the text brings:

39.T.: vamos ver o que é que vocês conseguiram até agora, a respeito de salário, o que é que vocês disseram?

46.T.: Tá, a questão da capacitação, o que você acha? Será que há mais investimentos na área de educação?

2b. checks the level of difficulty the text presents to students:

93.T.: É, o texto tá muito difícil? Tá muito além do seu conhecimento? Tá difícil pra perceber o que...

2c. checks students general comprehension of the text:

89.T.: Qual é a noção que vocês tiveram desse texto?

2d. checks previewing:

126T.: Você pensou que também na Inglaterra os alunos vão pra casa por falta de professores?

2e. checks the structure of the text:

139T.: ... Bom, em termos gerais como é que nós poderíamos dividir esse texto, em quantas partes?

2f. checks vocabulary clarification:

147.T.: quem conhece nessa sala aqui a palavra “vacancy”?

2g. checks the text style:

168.T.: o texto como um todo ele é pessimista ou otimista?

2h. checks the text source and the author:

176.T.: Bom, uma outra coisa que eu queria perguntar pra vocês aonde é que apareceu este texto?;

187.T.: Eh, quem escreveu esse artigo?

In the above example, the teacher generates the questions from the text, as a way of modeling the kinds of questions students may use when they are processing a text. In doing so, the teacher leads students to find the most important information of the text; hence,

guides the students to comprehend the text. Besides and very important, the use of questions is seen as an important conversational mechanism through which the teacher promotes classroom interaction. In other words, through the use of questions the teacher mediates and scaffolds students' mental activities during instruction (McCormick & Donato, 2000). In this sense, the mental state of interpreting is not only in the students' minds but is strategically constructed and negotiated in instruction between teacher and students (Gee, 2000).

Example 3-Clarification

As mentioned before in example 2f, the teacher checks students' vocabulary comprehension. This is clearly seen when the teacher asks his students about the meaning of the word "vacancy". "Vacancy" is a very important word in the text, because it is the title of a subsection of the target text, and it can be taken as the word that represents the main idea of this subsection:

148T.: vacancy, quem conhece?

149S: Eu acho que é vaga. Como seria férias?

158Ss.: (inaudible) poucas vagas.

159T.: seriam vagas.

The teacher also wants to know the procedures the students use to grasp the meaning of the word "vacancy". And in turn 159, he asks : Agora eu queria vê como é que você chegou a vagas? After some few minutes of discussion, a student provides an answer which comes from the information she has retrieved in her long term memory⁶ and now is required for a new situation: In turn 163, the student say: "Eu já vi essa palavra em filme em hotel/motel, que não há vagas".

The student's answer is consistent with what Zwaan and Brown (1996) say about L2 learners' comprehension processes. These authors state that "L2 learners do not need to acquire comprehension processes that are specific to a language, instead they can make use

of their general comprehension operations, that is L2 learners engage in top down processing by using general comprehension strategies” (p. 292). In other words, learners who present poor or lack of linguistic knowledge can compensate this fault by using some reading strategies in order to generate meaning inference to the text they are reading.

According to Palinscar (1986), through *clarification* students can find where they have experienced a failure in comprehension, they can identify the kind of failure and take appropriate steps for correction, for example: rereading, reading ahead or asking for teacher’s assistance in order to reconstruct the meaning. In this example the teacher instigates students to clarify the meaning of the key word “vacancy”, so that they could comprehend better a specific section of the text. In the above example, instead of students asking for teacher’s assistance, the teacher offers his assistance, which is accepted by the students.

Example 4-Summarization

The teacher asks students to organize a kind of diagram in which the students write up the sentence, which expresses the main idea of their section part in the text. Afterwards, he asks them to list the secondary ideas of the section below the sentence they elected as the main idea of the section. By doing so, the teacher organizes the class in three groups. Then, he assigns each group of students a section of the text to be summarized and, latter on, presented to the whole class.

190T.: (the teacher writes a diagram on the board)...Dentro do que vocês viram eu quero que vocês me venham com um esquema do jeito que vocês fizeram... por exemplo: vagas: você tem isso aqui como idéia principal do teu parágrafo. Quais são as idéias secundárias que falam das vagas. Aí nós temos, aí você vai lê o que é que tem mais duas idéias secundárias. Vagas no ensino médio, vagas no ensino tecnológico, já foi

mencionado, vagas na universidade entendeu? Queria que vocês fizessem em esquema e mostrasse pra gente como foi que você esquematizou seu texto. Daquele jeito a idéia maior vai em cima e as idéias de suporte em baixo.

This example shows the teacher's intention in leading students to perceive the macro and the microstructure of each part of the text and the text as a whole. The macrostructure here can be represented by the main ideas of the text or the main idea of each section. In turn, the microstructure lays on the secondary ideas and details, which support the main ideas. In this way, the expository text in question is firstly fragmented, then its parts are analyzed in order to achieve a clear view of the most important to the least important information the text section provides. This segmentation provides students the understanding of the relationship between main and secondary ideas of the section and the whole text; students can also associate the information within the text (local coherence) with the information outside the text or in the text itself but in the previous lines (global coherence). Finally, it is possible to integrate the most important information of the text in order to build a coherent mental representation of it.

This procedure matches Palinscar's (1986) recommendation. This author posits that through *summarization* students should integrate the most important information the text provides.

4. Final remarks

In conclusion, we can clearly see that the teacher consciously applied both top-down and bottom-up reading strategies by means of dialogue in order to facilitate students' reading comprehension and also that the strategies of predicting, questioning, clarification and summarization, which constitute the *reciprocal teaching* technique, are identifiable in the analysis of this classroom episode. In addition, the teacher makes use of such strategies until he feels they are necessary for students to internalize them and read

strategically. After he perceives that the strategies are assimilated and incorporated, he gradually removes them. In doing so, the teacher attempts to make students able to use such reading strategies independently. Hence, the students may be able to improve text comprehension.

Notes

- 1 Some authors (Harmer, 1994; Nuttall, 1996) use the terms strategies and skills interchangeably. However, some others, such as Pearson et al., (1992) and Tomitch (2002) do not. These authors establish that there exist some differences between *skills* and *strategies*. Skills refer to the automatic processing information techniques, hence they are unconsciously used by the reader when processing a text. On the other hand, strategies refer to some plans which are consciously selected by the reader in order to achieve particular reading goals. In this sense, strategies depend on the reader's will.
- 2 See Mikulecky and Jeffries (1996) to have some practical rules to skim a text.
- 3 Kintsch & Van Dijk, (1978) state that the reading comprehension process can be outlined in three sets of operations namely: *deletion*, *generalization* and *constructing* (pp. 366-7). Therefore, firstly "the text is organized into a coherent whole" (p. 363); then its main propositions are condensed and thirdly, a new text is generated. In turn, the application of these three macro rules relies not only on the linguistic and world knowledge the reader makes use when reading, but also on the reader's purposes, on the author's perspective and on the reading context.
- 4 *Authentic texts* are those which were written by native writers and do not concentrate on the language the authors wish to teach. Therefore, these kinds of texts are not artificial and they provide readers or listeners real language (Harmer, 1994).
- 5 The term *laying a foundation* is used following Gernsbacher's (1997) ideas. Gernsbacher (1997) posits that *laying a foundation* is the initial stimuli, which serves as a foundation onto which subsequent information is added to comprehend the text.
- 6 According to Fortkamp (2000), experimental psychologists have used the term *long-term memory* to refer to the previously learned knowledge

which is stored for a long period of time in the reader's mind and can be reproduced during performance.

References

- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- CARRELL, P.L., DEVINE, J. & ESKEY, D. E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAVALCANTI, L. (2000). *Inglês Instrumental*. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará.
- DAVIES, F. (1995). *Introducing Reading*. New York: Penguin English
- FORTKAMP, M. B. M. (2000). *Working memory capacity and speech production: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis SC., 10-39.
- GEE, J.P. (2000). Discourse and Sociocultural Studies in Reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol.III*. New Jersey, USA: LEA
- GERNSBACHER, M. A.(1997). Two Decades of Structure Building. *Discourses Processes*, 23, 265-304.
- HARMER, J. (1994). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- JOHNS, T. E. & DAVIES, F. (1983). Text as a Vehicle for Information: The Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language, 1*: 1 –19.
- JORDAN, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978). Towards a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 263 – 294.
- KINTSCH, W. (1998). Modeling Comprehension Process: The construction Integration Model. In W. Kintsch, *Comprehension: A Paradigm for Cognition* (pp. 93-120). New York: Cambridge University Press.
- MCCORMICK, D. E. & DONATO,, R. (2000). Teacher Questions as Scaffolded Assistance in ESL Classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse. *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- MIKULECKY, B. S. & JEFFRIES, L.(1996). *More Reading Power*. USA. Addison-Wesley Publishing Company.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. USA. Heinle & Heinle Publishers.
- NUTTALL, C. (1989). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L.(1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- PALINCSAR, A. S. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- PALINCSAR, A. S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. In *Educational Psychologist*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 73 –98.
- PEARSON, P. D., ROEHLER, L.R., DOLE, J.A. & DUFFY, G. G. (1992). Developing expertise in Reading Comprehension. In S. J. Samuels and A. Farstrup (eds.), *What reading research has to say about reading instruction* (pp.145-199). Newark, Delaware: International Reading Association.
- TOMITICH, L.M.B (2002a). The teacher’s role in reading instruction in EFL. Paper presented at the *I Congresso Internacional das Linguagens*, at URI – Erechim, in the round table “English Language Teaching”.
- ZWAAN, R. A. & BROWN, C. M. (1996). The Influence of Language Proficiency and Comprehension Skill on Situation-Model Construction. *Discourse Processes, 21*, 289-327.

Agência discente e texto literário: histórias em sala de aula

Vera Helena Gomes Wielewicki
Universidade Estadual de Maringá

O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre o aluno-agente e o texto literário nas aulas de literaturas de língua inglesa (LLI) em cursos de licenciaturas em Letras. A presente análise é parte de uma pesquisa de doutorado, de base etnográfica qualitativa, que visava investigar as aulas de LLI através das relações professor – aluno – texto, procurando detectar problemas de acordo com as concepções de professores e alunos. O presente trabalho refere-se à relação entre o aluno e o texto literário.

Para desenvolver esta pesquisa etnográfica, foram analisados dois cursos de Letras, licenciatura dupla Inglês-Português de duas universidades diferentes de cidades de porte médio do interior do Brasil. Durante o ano de 1997, foram assistidas 25 aulas de LLI dos referidos cursos e gravadas em vídeo. Ao mesmo tempo, foi aplicado um questionário escrito a todos os alunos de LLI dos dois cursos e, posteriormente, foram entrevistados 64 alunos e todos os professores (seis no total), com as entrevistas gravadas em áudio. Foram também entrevistados os professores de teoria literária de uma das universidades.

Analisando os dados coletados às luzes de teorias pós-estruturais (Foucault), da pedagogia crítica (Giroux) e dos estudos pós-coloniais (Bhabha), cheguei à conclusão de que o contato do aluno com o texto literário em sala de aula se dá intermediado por histórias que ele carrega consigo e serão comparadas, contrastadas, ou formarão posturas diversas em relação àquilo que ele lê. Essas histórias formam os locais de enunciação (Bhabha 1998) dos estudantes. A partir de cada uma das histórias ele assume posições específicas em relação ao texto, interferindo na sua produção de sentido. Esse sentido produzido será sempre provisório já que é,

arbitrariamente, fechado em uma tentativa de compreensão, de apreensão de um significado. Dessa forma, o sentido produzido escapa logo em seguida, pois novas histórias estão acontecendo o tempo todo, movimentando o pensamento incessantemente e criando a impossibilidade de uma verdade única, acabada, definitiva. Escutar as histórias (ou vozes, segundo Giroux 1997 e Pennycook 1994) dos alunos, assim, é fundamental para que os professores possam entender como se dá a produção de sentido no momento das leituras em sala de aula, procurando entender porque os alunos “falam da maneira que o fazem e porque permanecem silenciosos” (Schenke in Pennycook 1994: 305-306). Isso não significa que os professores devam “dar voz” a seus alunos, pois essa atitude reforçaria o poder hierárquico do professor, assumindo uma atitude superior aos alunos, quase de uma divindade, que teria o poder de conceder o dom da fala a alguém. Os alunos já têm voz, cabe ao professor escutá-la e procurar entendê-la.

Para que as vozes dos alunos-agentes, através de suas histórias, sejam escutadas, é necessário termos claro qual conceito de agência norteia esse trabalho. Assim, agência é vista como uma ação reflexiva e transformadora, pressupondo uma auto-reflexão sobre a experiência e a história pessoais e sociais, envolvendo pensamento crítico e ação. A agência não é baseada simplesmente na autodeterminação humana: é instruída por discursos que, ao mesmo tempo, possibilitam e bloqueiam a produção de significados pelos agentes, atuando no entretempo das significações.

Por extensão, a agência discente em aulas de LLI é entendida como a produção de significados que acontece quando o aluno-leitor entra em contato com o texto literário. A agência discente diz respeito aos significados que o aluno consegue apreender e transformar em sentidos válidos para si enquanto indivíduo e participante de grupos sociais, alterando sua visão de mundo e sua atuação na sociedade, levando a transformações.

Com a finalidade de “escutar” as vozes dos alunos, ou suas histórias, e procurar compreender como elas concorrem para a

produção de significado nas aulas de LLI, trechos de entrevistas com os alunos foram separados e classificados em três partes. Por convenção, os depoimentos foram classificados em histórias pessoais, histórias acadêmicas e histórias institucionais. As histórias pessoais relatam fatos das vidas dos alunos que interferem na forma como eles se relacionam com o texto acadêmico. As histórias acadêmicas tratam de conteúdos estudados no curso de Letras e como os alunos lançam mão deles no momento do contato com o texto literário. Por fim, as histórias institucionais não dizem respeito a informações curriculares, mas às relações sociais estabelecidas na instituição de ensino superior e à produção de sentido. Procurei, ouvindo o que os alunos dizem, separar itens que me pareceram relevantes primeiramente para os próprios alunos, e depois, para a idéia que fundamenta este trabalho: os alunos produzem, sim, sentido em sala de aula, mas esse sentido nem sempre é aquele esperado pelo professor. Portanto, a agência discente, a capacidade que os alunos têm de produzirem seu próprio significado em contato com as disciplinas de LLI, se dá de uma forma diferente daquela prevista pelo professor que, provavelmente, não terá consciência dela.

Histórias pessoais

Meu objetivo com esse levantamento de histórias pessoais dos alunos é procurar entender alguns pontos de enunciação dos estudantes de LLI que teriam significado para a produção de conhecimento no momento do encontro que se dá na sala de aula. Para tanto, parto das questões propostas aos professores nas entrevistas sobre o perfil do aluno de Letras e das questões propostas aos alunos no questionário escrito e nas entrevistas sobre seus hábitos de lazer, estudos, ocupação profissional, motivação para o ingresso no curso de Letras e expectativas em relação ao curso. Apesar de ter perguntado aos professores qual sua opinião sobre um perfil do aluno de Letras, não pretendo traçar tal perfil, pois acredito que a busca de um “estereótipo” de aluno, ao mesmo tempo em que visa a uma compreensão totalizadora, camufla

diferenças e conflitos que poderiam ser enriquecedores quando se pretende compreender, ainda que parcialmente, como se daria a produção de significado pelo aluno no momento da aula de literatura, ou seja, a agência discente.

Observando os questionários escritos respondidos pelos alunos, pode-se afirmar que muitos deles (67,69% do total de questionários respondidos) têm alguma ocupação profissional concomitante com seus estudos, sendo que metade desse total (37,69% do total de questionários respondidos) afirma trabalhar mais de 20 horas semanais. Dos alunos que estudam no período noturno, entretanto, 79,72% trabalham mais de 20 horas semanais, o que pode justificar, em parte, a crença sustentada nos corredores dos departamentos de Letras de que os alunos do período noturno têm um desempenho mais baixo nas disciplinas do que os seus colegas do período diurno. A grande parte dos estudantes já é profissional da área de ensino, pois 52,30% do total de alunos entrevistados são professores. Não é incomum professores relatarem que seus alunos não cumprem as atividades propostas por eles por falta de tempo para se dedicarem aos estudos. Realmente, poucos alunos dispõem de tempo livre que poderia ser considerado suficiente por seus professores para cumprirem suas atividades acadêmicas, e muitos deles dependem de seu trabalho para o próprio sustento. Entretanto, muitos ocupam-se com atividades relacionadas às áreas de estudo, o que pode demonstrar um maior envolvimento com as questões práticas de um aprendizado acadêmico voltado para o ensino, aproveitando melhor o tempo dedicado às atividades acadêmicas fora de sala de aula. De fato, apenas 11,53% dos alunos afirmam dedicar-se mais de 12 horas semanais a seus estudos fora de sala de aula, enquanto 32,30% dedicam-se menos de 06 horas semanais e 23,07%, apenas nos finais de semana. Estou longe de propor um número de horas ideal para que alunos se dediquem, com êxito, a suas atividades acadêmicas. Sei que seria ingênuo afirmar que o aluno que mais horas dedica a seus estudos é aquele

que melhor lê ou melhor proveito tira dos conhecimentos a que é exposto no curso de Letras. Entretanto, se considerarmos a quantidade de textos propostos para leitura pelas diferentes disciplinas que constituem o curso de Letras, podemos afirmar que nosso aluno provavelmente não dê conta de cumprir as atividades propostas. Dessa forma, se o professor não estiver ciente de que dificilmente todos seus alunos lerão os textos propostos e não considerar esse dado para suas expectativas em relação ao encontro professor-texto-aluno que se dará em sala de aula, provavelmente verá seus objetivos ruírem culminando com frustração.

O mesmo fato se dá com a leitura eletiva, aquela leitura que o aluno desenvolve em suas horas de folga, não determinada pelos professores. 63,84% dos alunos afirmam lerem com frequência em suas horas de folga, e 14,61% afirmam que não lêem. Uma boa parte dos alunos (42,30% do total) lê jornais e revistas, e 30,76% lê ficção (“literatura”). O índice não pode ser considerado alto se levarmos em conta que estamos tratando de futuros profissionais de línguas e literaturas que têm os textos escritos como matéria-prima de seu trabalho. Os conhecimentos que alunos e professores consideram relevantes para a interpretação literária (acontecimentos históricos, noções de outras ciências, como geografia, psicologia, antropologia, sociologia, além da língua e cultura dos países falantes de língua inglesa, por exemplo) não podem ser apreendidos sem uma exposição mínima a textos escritos, meio de transmissão por excelência do saber acadêmico (conforme relatos de professores e alunos).

Outro fator a ser observado nas histórias pessoais dos alunos é a sua motivação para procurar o curso de Letras, suas expectativas em relação à língua inglesa e à literatura e suas aspirações profissionais. Do total de alunos entrevistados, 58,46% afirmam terem escolhido Letras como sua primeira opção de vestibular, mas 64,61% prestaram, em algum momento, vestibular também para outros cursos. Para 43,97% dos alunos, o estudo da língua inglesa

foi a principal motivação para escolherem o curso; 20,76% interessaram-se pela literatura de forma geral, 16,07% pelo magistério e apenas 1,53%, mencionaram especificamente as LLI. O baixo índice de escolha das LLI pode ser justificado pelo pouco contato que os acadêmicos têm com as literaturas estrangeiras antes de ingressarem na Universidade, como muitos deles afirmam. Na verdade, a literatura estrangeira foi mencionada pelos alunos sempre ao lado de língua inglesa ou literaturas em geral, não como opção única (a pergunta foi aberta, sem oferecer opções de escolha). Apesar de muitos alunos terem afirmado estarem decepcionados com seu aprendizado de língua inglesa no curso, 90% afirmam gostarem de inglês. Professores (conforme afirmado nas entrevistas) apontam a não-opção em primeiro lugar por Letras no vestibular como fator de desmotivação do aluno ao longo do curso. Não acredito, entretanto, que esse fator leve necessariamente a uma dedicação menor ao curso. As opções são feitas em uma tentativa de concordância entre vários fatores, como a disponibilidade ou não do curso que gostariam de fazer na cidade onde moram, falta de condições financeiras para buscar um curso em outra cidade, história de outros membros da família, ou amigos, que já cursaram Letras, reputada aptidão para as disciplinas contempladas no curso ou mesmo a falta de aptidão, buscando suprir deficiências. É claro que todos esses fatores, e mais um sem-número deles, concorrem para a escolha do curso, mas não podem ser considerados determinantes para o “sucesso” ou “fracasso” do aluno. Entretanto, a alta expectativa dos alunos em relação à língua inglesa e ao potencial aprendizado que desenvolveriam no curso pode explicar a frustração que muitos afirmam experimentar por não conseguirem ler literatura de língua inglesa e desenvolver análises em inglês.

Surpreendente é o baixo índice de alunos que mencionaram o ensino como motivação para o curso, já que os cursos pesquisados tratam-se de licenciaturas (a pergunta foi aberta, sem que a opção “ensino” fosse fornecida). Entretanto, se considerarmos o grande

número de acadêmicos envolvidos com atividades de ensino mesmo antes de concluírem o curso e daqueles que pretendem vir a ser ou continuar sendo professores após a formatura (86,15%) pode-se afirmar que o magistério faz parte das histórias pessoais dos alunos e reflexões acerca do papel educacional do professor, não só nas disciplinas que especificamente tratam das questões educacionais em seu programa, provavelmente seriam bem-vindas por eles.

É necessário deixar claro que as porcentagens que apresentei têm função de critério de escolha de determinados itens para análise, por serem mais recorrentes, ou não terem sido mencionados. De forma alguma pretendo desenvolver uma análise quantitativa, pois não acredito que afirmar que estas características e não aquelas outras, por mais ou menos recorrentes, determinariam o perfil do aluno de Letras. Não quero desenvolver o tipo de exame do qual nos fala Foucault (1997), que transforma os indivíduos em um “caso”, possibilitando o conhecimento em função de que o poder seja exercido, qualificando indivíduos e normatizando-os. Entretanto, o estudo acadêmico deve obedecer a certas regras para ser desenvolvido, e critérios para a pesquisa é uma delas. Afirmo, novamente, que eu não gostaria que uma busca de padrões de repetição, com fins científicos, empanasse minha percepção, como pesquisadora, de possíveis conflitos e diferenças, essenciais para a agência contingente que acredito que se dê na sala de aula.

Histórias Acadêmicas

Como histórias acadêmicas são consideradas as posições narrativas assumidas pelos alunos em relação ao ambiente acadêmico. Para os alunos, alguns aspectos aos quais eles são expostos no ambiente acadêmico são fundamentais para a produção de sentidos no momento da aula de LLI. A partir das entrevistas desenvolvidas com os alunos, podemos concluir que os aspectos mais relevantes são: as dificuldades dos alunos com a língua inglesa, suas concepções de literatura, leitura e

interpretação, o papel da teoria literária, da crítica literária e da história na leitura literária acadêmica, a seleção de textos a serem lidos em aula, a leitura literária e suas leituras de mundo e, finalmente, os objetivos do estudo das LLI.

A vivência acadêmica coloca o aluno-leitor em contato com elementos que vão modificando sua postura em relação aos textos, influenciando também sua relação com outras pessoas e com o mundo em que vivem. De forma específica, notam-se nos aspectos mencionados que existem conflitos gerados pela vontade dos alunos de manifestarem opiniões pessoais em contraste com a necessidade de produzir leituras acadêmicas informadas pela teoria, crítica e história literárias, além da história geral. Além disso, a possibilidade ou não de escolherem os textos literários a serem estudados, a relação entre a leitura literária e a leitura de mundo e os objetivos reconhecidos do estudo de LLI no curso de Letras também formam as histórias acadêmicas que determinam a produção de sentidos. De forma geral, acredito que não haja uma resistência significativa dos alunos em relação aos conhecimentos que espera-se que eles adquiram com as disciplinas de LLI. O local enunciativo adotado, em geral, é coerente com a postura acadêmica tradicional. Entretanto, percebe-se, em seus locais enunciativos, um desejo de que suas histórias pessoais sejam ouvidas, os alunos sentem-se bem quando reconhecem suas próprias histórias nas histórias que lêem. Comparando e contrastando o que aprendem com suas experiências pessoais, os alunos conseguem ver relações entre seus estudos literários e o mundo em que vivem, reavaliando suas posições em relação a esse mundo e modificando-as. Muitas vezes, quando não conseguem cumprir as exigências acadêmicas, valem-se de subterfúgios para contorná-las e continuar no curso, na maioria das vezes burlando as recomendações dos professores ou lançando mão de recursos que não requerem a presença do professor. Dessa forma, acredito que muitos dos resultados obtidos com as disciplinas, ou muito da produção de pensamento gerado pelo contato com as

LLI, se dê fora dos objetivos dos professores com as disciplinas e de sua capacidade de aferição de resultados. Os alunos produzem, sim, pensamento crítico e criativo, potencial para mudanças e, portanto, para a agência, mas nem sempre é possível que os professores percebam quais sentidos são produzidos em suas próprias aulas.

Histórias institucionais

Assim como as histórias pessoais e acadêmicas, outro tipo de histórias, aquelas formadas com a vivência acadêmica e que dizem respeito à sobrevivência do aluno na universidade, também concorrem para a produção de significado em sala de aula. Essas são as histórias institucionais. Formam as histórias institucionais as percepções que os alunos vão adquirindo através das relações estabelecidas durante seu convívio acadêmico que não dizem respeito especificamente aos conhecimentos adquiridos, mas sim às estratégias de sobrevivência na instituição de ensino superior.

A noção que desenvolvo aqui de histórias institucionais assemelha-se com aquilo que é convencionalmente chamado de “currículo oculto” pelas teorias educacionais. Segundo Aronowitz e Giroux (1993: 70), a noção de currículo oculto foi desenvolvida no modelo educacional econômico-reprodutivo de Samuel Bowles e Hervert Gintis. Os estudos etnográficos que norteavam o modelo procuravam responder às questões de como as subjetividades são constituídas nas escolas, levando em conta noções de poder e dominação e escolarização e economia. O poder, na perspectiva desses pesquisadores, tem o efeito de mediar e legitimar as relações de domínio e subordinação econômicas, e é propriedade dos grupos dominantes. Essa noção de poder é diferente do que nos ensina Foucault. Para ele, o poder está presente em todas as relações e não é, necessariamente, negativo.

Tomaz Tadeu da Silva (1999: 77-81) compara as análises feitas por Bowles e Gintis àquelas feitas por Philip Jackson em 1968.

Para ele, o que distingue as duas perspectivas é a deseabilidade ou não dos comportamentos ensinados através do currículo oculto. Na visão de Jackson e pesquisadores da mesma linha, os comportamentos ensinados pelo currículo oculto eram necessários para o bom funcionamento da sociedade. Quais seriam, então, esses ensinamentos? Para Silva, constituem o currículo oculto

todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. . . Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (78-79).

Alguns elementos, segundo Silva, contribuem para essas aprendizagens, como as relações sociais da escola, a organização do espaço escolar, o ensino do tempo, os rituais, regras, regulamentos e normas. A consciência da existência do currículo oculto, assim, possibilitaria mudanças, já que “desocultaria” o currículo oculto, tornando-o visível e, supostamente, menos eficaz. Apesar de ainda importante nas análises educacionais, segundo Silva, a noção de currículo oculto tornou-se desgastada. Muitas análises procuravam instâncias do currículo oculto sem dar conta de suas conexões com processos e relações sociais mais amplos. Em outros casos, a idéia de currículo oculto, por demais relacionada a um estruturalismo, ia sendo progressivamente questionada pelas perspectivas críticas. Finalmente, em uma era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, o currículo oculto não está mais tão oculto assim. Agora, ele está assumidamente capitalista.

Em minha análise das histórias institucionais dos alunos, estou interessada nas relações sociais que se estabelecem no meio universitário, pois acredito que elas sejam relevantes para a produção de sentido, interferindo nos conteúdos aprendidos (oferecidos pela

grade curricular tradicional) e nas transformações que os alunos imprimem nesses conhecimentos apoderando-se deles e utilizando-os para exercerem sua agência. Para mim, entretanto, as relações de poder que existem no ambiente universitário não são nem positivas, nem negativas em essência, seguindo Foucault. Elas existem e movimentam os relacionamentos, mas não podem, nem devem, ser descobertas e eliminadas para que uma sociedade mais justa seja constituída. Não acredito, tão pouco, que as situações de opressão se devam apenas por questões econômicas, que representam apenas uma parcela de suas causas.

Dessa forma, reconheço em minha análise a influência do conceito de currículo oculto. Na verdade, foi a partir dessa noção que pensei em analisar as relações sociais no grupo acadêmico da maneira que me proponho a fazer agora. Entretanto, como minhas preocupações não se afinam, de forma geral, com o conceito, e como não pretendo relacionar o “aprendizado” possibilitado pelo currículo oculto à vivência dos alunos na sociedade de forma mais ampla, embora essa relação apareça também nas minhas análises, de forma declarada ou implícita, utilizo apenas o termo *histórias institucionais*, estabelecendo também um paralelo com as histórias pessoais e acadêmicas analisadas anteriormente.

As histórias institucionais podem ser percebidas através das relações estabelecidas pelos alunos nos seguintes grupos: o aluno e sua auto-imagem, o aluno e seus colegas de turma, o aluno e seu professor, o aluno e o curso de Letras e o aluno e sua perspectiva de atuação profissional futura.

As relações sociais estabelecidas no meio acadêmico, assim, são significativas para a produção de significado no momento da leitura e relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é importante que o professor procure entender como seu aluno forma imagens de si mesmo, de seus colegas, de seus professores, das exigências de seu curso e de sua prática profissional futura. Procurando agir de forma a provocar reações específicas

nesses grupos, o aluno orienta seu pensamento e também formula suas leituras.

Considerações finais

Procurei neste trabalho “escutar” as vozes dos alunos, ou suas histórias, e compreender como elas concorrem para a produção de significado nas aulas de LLI. As histórias pessoais, acadêmicas ou institucionais, como convencionei chamá-las, constituem os locais de enunciação dos alunos. Apesar de, aparentemente, os locais narrativos adotados pelos alunos serem semelhantes, sugerindo a criação de estereótipos ou perfis de alunos, os locais enunciativos são particulares, ou seja, cada aluno não compartilha as mesmas histórias no momento de produção de significado. Nesse sentido, o significado produzido no momento da leitura é particular, local. Entretanto, as histórias estão inseridas em comunidades interpretativas, ou seja, outras pessoas compartilham determinadas histórias e fazem, através de regras explícitas ou tácitas, com que elas sejam validadas pelo grupo. Portanto, apesar de único, já que a combinação de histórias é particular em cada momento, para cada indivíduo, o sentido também não é original ou exclusivo, já que depende de negociações.

As histórias pessoais, dessa forma, relatam fatos das vidas dos alunos que interferem na forma como eles se relacionam com o texto acadêmico. Através dessas histórias podemos perceber que o aluno não é vítima de um sistema educacional falido, nem tão pouco é o único responsável por seus “sucessos” ou “fracassos” no ambiente acadêmico. Os diferentes locais enunciativos que podemos perceber nessas histórias sugerem que elas concorrem no presente disjuntivo em que acontece a produção de significado, possibilitando que o aluno busque seu pensamento. As histórias acadêmicas tratam de conteúdos estudados no curso de Letras e como os alunos lançam mão deles no momento do contato com o texto literário. Pode-se concluir, ao ouvir as histórias acadêmicas, que os alunos não adotam

uma postura de rejeição às regras acadêmicas de busca de sentido. Pelo contrário, reconhecem sua validade e utilidade. Gostariam apenas de poderem manifestar suas próprias opiniões, contribuindo para esse significado, e vêem importância do pensamento acadêmico para suas vidas. Por fim, as histórias institucionais, que dizem respeito às relações sociais estabelecidas na instituição de ensino superior e à produção de sentido, indicam que os alunos aprendem a agir de forma a sobreviverem no meio acadêmico, adequando-se a imagens idealizadas suas e das pessoas e situações com as quais estão envolvidas. Se necessário, o aluno lançará mão de subterfúgios considerados “ilícitos” pela instituição para que garantam sua sobrevivência acadêmica. Em quase todas as histórias analisadas aqui, o papel do professor é fundamental para que o aluno estabeleça seus sentidos. A forma como o professor intermediará os conhecimentos validados pela academia e o aluno provocará reações nestes fundamentais para sua agência.

Ouvindo as histórias dos alunos pretendo demonstrar que eles têm voz na sala de aula e são agentes de sua produção de significado, mesmo que essa agência não seja percebida pelos professores, já que não planejada ou esperada por eles.

Referências bibliográficas

- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Education Still Under Siege*. 2 ed. Westport, Londres: Bergin & Garvey, 1993.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- FOUCAULT, M. *História da Violência nas Prisões*. Raquel Ramalhe (trad.), 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIROUX, H. *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. Boulder, Oxford: Westview Press, 1997.
- PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London, New York: Longman, 1994.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade. Uma Introdução à Teoria do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

10. TECNOLOGIA/TECHNOLOGY

Being an e-fly on the wall, observing an EFL computer-mediated teacher*

Désirée Motta-Roth
Labler/Univ. Federal de Sta. Maria

*'Ai como é difícil isso... Só espero passar logo esses dias...
e poder olhar pra trás e ver q valeu a pena...
ou q deu resultado...
pois há tanta gente desacreditada...
e eu quero provar que é possível
ensinar em contextos mediados por computador...'*

Ana, an EFL teacher, on e-education

This contribution to the table is made in the form of a discussion about some of the existing connections between computer-mediated language teaching/learning and intercultural and technological aspects. A concise review of the literature on computer-mediated learning is used as background for the discussion of the intercultural nature of the problems arising in online education. Selected passages from 9 chat sessions between the students and the instructor in an EFL online course and a set of e-mails exchanged between the teacher and the technical team that assisted her will be used to illustrate the discussion from the perspective of an insider who is not immediately participating in the teaching. The presentation will try to address questions concerning the cultural skills in online course and the differences in participants' cultural construction and expectations of online learning contexts. It seems that, although the need for co-construction of a local culture between teachers and students has been a given on face-to-face instructional contexts, in online learning environments this co-construction of organizational, pedagogical and technical perspectives has the potential to make online teaching and learning (im)possible.

Introduction

In this paper I will attempt to discuss some of the existing connections between computer-mediated language teaching/learning and intercultural and technological aspects¹. No strict definition of culture as ‘nationality’ will be adopted here because of its obvious lack of uniformity/unity as a concept. In this respect the literature offers evidence of how hard it is to study e-communication across national cultures and to correlate different communicative patterns with different nationalities. Frank & Toland (2002), for example, address research questions as to how cultural background affects the extent to which e-students from different nationalities communicate through e-mail with educators and other students for academic and social reasons. They examined Australian and Fijian students’ use of e-mail and found out that the Australians used e-mail significantly more and were more active in discussion lists than the Fijians. This was credited to cultural differences between the Australian Individualist cultural background in opposition to the Fijian Collectivist culture². Although students from the collectivist background tended to ask more questions than the individualistic students, their questions were more likely to focus on group formation, reduction of assignment ambiguity, and social interaction with their peers, while individualistic students were more likely to volunteer answers, maybe because they felt less anxious about “losing face” among their peer group. Although studies like this tend to stimulate our curiosity, questions remain as to what extent we can think of ‘national culture’ as a homogeneous concept. Frank & Toland were not able to account for the reason why students with rural background used the email less than those from urban background within the same nationality and as to how unequal access to technology within the same country affect different patterns of electronic communication.

Therefore because I am still toiling with the concept, I will not use a strict definition but will adopt instead a commonsensical view

on ‘culture’ as the set of values, practices and beliefs 1) that we construct through social interaction, 2) that makes our symbolic exchanges possible, and 3) that we share and are defined by it as a social group.

To discuss intercultural communication and e-education, I’ll report on a case study of the struggle of a young teacher – I’ll call her Ana - trying to be a mediator and a tutor in an online EFL course called WebEnglish³, and having to deal with participants’ different cultural backgrounds concerning their views of what course design and online learning involve. WebEnglish developed at Labler-Laboratório de Leitura e Redação at UFSM, is a course that aims at fostering students’ Internet communication skills, by using basic linguistic functions in English as a Foreign Language. Through Internet navigation, e-mail messages and chat sessions, students solve questions and tasks and report to the group both on their virtual explorations and on their more personal experiences.

Because e-learning is too recent an area of study to have a wide array of shared knowledge between technical support, teachers and students. Different conceptions, in turn, can create a stressful and turbulent territory on which we must operate in our attempts to develop distance learning computer programs.

Such different values, practices and beliefs concerning online education roughly relate to:

1. the course design itself, i.e., the extent to which the technological support team and the course designers – Ann and the teacher adviser that works with her - are aware of the students’ pedagogical needs;
2. both teachers’ and the students’ degree of expertise in using technological tools and access to hardware and their anxiety in facing the challenge of making the transition from the traditional classroom to a context whose culture we are just beginning to construct and get familiar with;

3. Ann's anxiety in becoming a virtual teacher and having to motivate students, the other course designer and the technical support to keep their involvement with the course (students' lack of time to spend with course activities because they have to work; depart of not paid members of the project to get better paid positions; the other teacher's need to give attention to other areas of her professional life, etc).

These cultural expectations, beliefs and practices form a chaotic picture not entirely strange to many of the people that want to work with online education in Brazilian public universities today. In a recent inventory of her academic life and her involvement with education and technology, Vera Menezes Paiva (2002) states that, contrary to what complaints lead us to believe, there is federal financial support for online education today in Brazil, as long as you have a theoretically sound and innovative project. At our lab at UFSM, after a five-year project, we have finally verified that this is true, but I still think that you have to make too big an effort to get support for an obviously noble cause. Things should be easier and reward should come sooner.

In addition to low-income levels supporting federal students and teachers, online learning entails a set of more general questions as to how are we best to use web-designed resources. The philosophical principle that 'content should be freely reusable so as to make knowledge available as common knowledge for the common good' (Keats, 2003:2) usually associated with open content and free software grow in importance as we attempt to improve online education⁴. As we know, this simple assumption is complicated in real life. Among other things, we have few online publications that grant free access to users and few researchers are willing to publish actual results of their projects, showing flaws and accomplishments in their research so that other people may profit from their experience.

Such economic and philosophical considerations set the context for my observation as a fly on the virtual wall of an online EFL

course. My perspective here is that of an insider – more precisely, a teacher adviser - who is not immediately interacting with the students but who participated of all the stages of the teaching process, namely the planning, designing, elaborating and evaluating of the course.

In studying the process through which our teacher Ana goes through, I'd like to foster a discussion about what I call a problem of intercultural communication in computer-mediated language teaching/learning.

At the structural level, universities like the one I work at lack a policy for distance education which means that no specific budget, time or effort is especially dedicated to developing the area. That depends on individual teachers' persistence.

At the pedagogical level, we need more laboratories, personnel, and time to really be able to incorporate the discussion about technology and education into our classrooms in a systematic way. Our pre-service teachers still resist to get involved with “less” important matters like info-literacies in favor of traditional schooling where they can practice the foreign language they will be teaching in schools.

In a paper from 1993, Jay Lemke predicted that schooling as a learning model will be out of site in 50-year time, with schools being replaced by libraries. By then, ‘Education will not be the foundation of a common global culture; only shared technologies will interface between diverse communities’ (p.5). In such a social and cultural order, local knowledge and learning autonomy will be a given. But do we all share the same horizon of expectation?

Methodology

Because I took part in the design and implementation of WebEnglish and because the course was the departing point for Ana's Master's thesis, I felt that I owe her some reflection on the work dynamics that we had established.

To do that, I took an ethnographic approach to this virtual study (Paccagnella, 1997; Nocera, 2002) by adopting an insider's perspective of a fly on the wall observing Ana while she acted as the teacher in the course, interacting with the students in a set of chat sessions. Nine (09) of these online chat sessions and a set of e-mails exchanged between her, me and the technical support team were analyzed to let a set of categories to emerge from the data. ~~Ann~~ Ana acted as both my informant and collaborator in the data interpretation process.

As the fly on the virtual wall, I experienced three stages in the analysis:

Stage 1

In this stage my status as participant in the research group granted me the proximity I needed to make ~~Ann~~ Ana aware of the purpose of my research. The practice that predominates is active observation and the record of the interactions and communications is saved on hard disk.

Stage 2

In the second stage I identified some relevant and key issues in the chats and e-mails. Through focused ethnographic interviews, Ana provided in-depth knowledge and interesting accounts about her personal experiences and the community's cultural framing.

Stage 3

In the last stage, a concluding analysis was made so as to arrange the resulting emerging categories found during the research process. The qualitative data was analyzed as text-based discourse as social action (Fairclough, 1989, 1992; Swales, 1998).

The resulting categories that emerged were identified with three major problematic areas: **organizational, pedagogical, and**

technical aspects. As I revolve my discussion around these three items, I will argue the obvious - when operating from different pedagogical cultures, we have to recontextualize our pedagogical experience and construct a new shared virtual culture in order to make room for learning.

Results & Discussion

a) Organizational aspects of the course have to do with how the program is divided or how each screen should be read to obtain best results. Very often, we find that discrepancies in interpretation result from the local character of any teaching situation, i.e., what works best in one situation may not apply in another context. Therefore, the practical experience as a tutor and student is contingent and will vary according to each course group, topic, and moment.

For example, Ana's beliefs about how students perceive learning and how the online classes ought to be conducted differed from those of one of the teachers in her qualifying committee:

Bom, eu sei q vc nao tem obrigação de me responder esses questionamentos (...) mas estou te contando pq a Profa. XXX me fez varios questionamentos desde como acontecia o processo de interação com os alunos na aula virtual e na aula semipresencial. ela me perguntou se eu falava em ingles todo o tempo..e eu disse q tentava..e so recorria a lingua maternal qdo eu sentia q o aluno nao estava entendendo..ou qdo eles mesmo manifestavam q nao estavam entendendo.. ai ela disse q eu tinha “um furo” no meu trabalho..pq eu tentava usar lingua estrangeira todo o tempo em um contexto que os alunos nao poderiam estar entendendo nada....ai eu discordei com ela dizendo q eu achava q eles se manifestavam qdo eles nao compreendiam. A prof XXX tambem nao me disse pq tinha o furo.. só q ela insistiu q acreditava que os alunos nao se manifestavam se estavam entendendo ou nao.. e eu afirmei pra ela q não q achava q eles se manifestavam... agora eu estou

com essa duvida...,sera q eles se manifestam mesmo ou nao??
ou sera q o aluno [simplesmente] desiste de um curso a distancia, sera esse um fator ??? bom..estou cheia de duvidas....
any way... mas isso eh fazer pesquisa nao eh?

Bjus Ana

As I have argued elsewhere (Motta-Roth, 2001), chat sessions can promote effective interaction among students and that in turn can create learning experiences. However, the written dynamics of a chat can become too complicated in initial stages of the course, as Ana explains:

(...) a comunicação escrita pode gerar ambigüidade no discurso, ou ainda a falta de compreensão, então a concentração que se requer neste ambiente é muito alta.

Organizational and pedagogical aspects are directly related because one serves as epistemological context for the other.

b) pedagogical aspects relate to how learning and teaching are perceived by students and teachers and their role in the process: Ideally, our aim in designing WebEnglish was to foster students' autonomy and co-responsibility in the language learning process, through student-group and student-technology interaction so that information is shared and decisions are negotiated in a collaborative process.

She argues that differently from face-to-face interaction, for the organization of a virtual environment, each participant's performance is a paramount component, especially at the beginning of the course where no cultural framework is yet shared. As the group starts the course sometimes a few minutes would go by before she realized what was her student's problem. Also, the first classes may sometimes offer an extra burden to the student because he has to learn how to interact with the technological interface without the immediate visual feedback from the teacher and has to rely on his capacity to run risks, read from the screen and explore the site.

One thing that must be mentioned is that, similarly to our students, we teachers also have a hard time adapting to distance teaching. Although Ana has taught this course a number of times in a semipresential format, this is the first time it's solely at distance on the Internet. We have a hint at this when she evaluates her first class:

[Na primeira aula] eu pulei uma etapa que eu geralmente faço no curso semipresencial, que é de apresentar os ambientes do curso aos alunos. Eu fiz isso pq tinha como pressuposto que os alunos tinham lido as instruções e que teriam já navegado previamente no ambiente antes da atuação deles na sala virtual. Por outro lado, isso demonstra que os alunos ainda não têm toda essa autonomia esperada pelo professor a distância. Temos que fazer uma primeira semana de aula (ou essa primeira aula introdutória) somente para tirar dúvidas sobre o curso, e tbm para navegar com os alunos no curso para que justamente eles se infobetizem melhor sobre o ambiente e tenham maiores conhecimentos sobre os recursos que eles vão encontrar no curso. Isso tbm chama minha atenção sobre se o design (estou pensando na estrutura de menus, ícones, cores, palavras-chaves, etc..) do curso estão realmente adequados!!

(...) A falta de familiarização com o curso gerou este desconforto entre eles... o que possibilitou que se sentissem perdidos. Na segunda aula, devido a ter detectado esse problema, eu torno a falar sobre os recursos que eles tem no curso e a sequencia aconselhada de links e faço uma explicação mais detalhada sobre as aulas, os hiperlinks dessas aulas..como eles podem acompanhar se as tarefas enviadas por eles estao chegando ou nao..enfim..sobre..os ambientes do WE. Hje os alunos não têm dificuldades alguma com o ambiente.

She realizes that she took too much for granted in this virtual context and should have gotten the students acquainted with the site map first instead of assuming that they would do that by themselves.

Horton (2000:517), cited in Weyersbach (2002:22), presents a short list for tips to be remembered when designing an online course⁵ :

- Limit the amount and sophistication of technology needed for the course to work;
- Give clear instructions;
- Make students use the system before the course begins;
- Plan the technical support;
- Establish an entrance test for students to verify if they are apt to take the course;
- Give full descriptions of the computer;
- Prepare support systems for eventualities (students' doubts);
- Organize a support system for the design team.

In that respect, the analysis showed that Ana's expectations were different from the way the students perceived their role in the assignments, as can be seen in this exchange when Ana evaluates her first class:

(...) vale ressaltar que eu esperava que os alunos já estivessem navegado no curso anteriormente a atuação deles no chat, e tivessem principalmente lido as instruções disponibilizadas no site. Eu esperava que trouxessem para esta aula as dúvidas referentes ao funcionamento do curso em si, no entanto, o que realmente podemos observar é que isso não ocorreu, pois alguns alunos não haviam sequer logado ainda no ambiente [conforme passagem abaixo:]

Chuck 18:53:38 prof. what's the course web site?

Aline 18:49:42 Where is the class one?

Here the lack of the students' preparation for the first class is evident despite Ana's request that they surfed the site in advance in order to learn about how the site was organized.

Ana recognizes that the transition from face-to-face classrooms to virtual learning environments will depend on our ability to foster

students' co-responsibility and autonomy.

Discrepancies in teachers' and students' expectations about each other's roles and responsibilities in the course seem to be a recurrent feature in online learning environments especially in terms of how much interaction the technology, the program and the teacher are able to foster among the students, as Ana explains:

Em minha opinião, vejo um aspecto negativo nesta aula [primeira], especialmente, pq a interação ficou muito prof-aluno, aluno-prof, e foi muito pequena a interação aluno-aluno. Eu queria que justamente eles se conhecessem melhor, mas não foi assim q ocorreu.

Wissmann (2002:21) cites the results reported by Braga & Costa (2000) of a comparative study of two types of classroom, traditional and virtual. The authors concluded that in the virtual classroom, both the teacher and the students favor a teacher-centered type of interaction indicating that 'changes in patterns of pedagogical interaction do not occur abruptly, but are accomplished gradually, as the participants come to feel familiarized with the new possibilities of the new media and understand more clearly its specificities' (p. 78).

In the following passage from the first class, because students' typing, navigating and linguistic skills and needs are different, each student demands from the teacher a specific solution to each individual doubt and no student-student interaction is established:

Ana 18:58:04 talks to Chuck yea, Chuck, can u introduce yourself now for the group?
s.18:58:33 help please, I don't know my login, neither my password.
Ana 18:58:39 talks to Gaucho How about Gaucho, who is Gaucho? Could you introduce yourself too? Chuck 18:59:11 Ok.

Ana 18:59:30 talks to s. ohhh Darling.. it is the login you chosen when you did ...you sent your request to the course.. let me try to checkit..wait a minute.

s. 19:00:08 talks to Ana ohhh, i remember it.

Chuck 19:00:08 I'm Chuck. I'm studing master in Food Science.

FlyMan 19:00:12 entra na sala.

s. 19:00:18 talks to Ana let me check it out.

FlyMan 19:00:34 Please teacher. Help me!

s. 19:00:39 talks to Ana bingo!!!

Gaicho 19:00:41 talks to Ana I no am understand!

Ana 19:01:00 talks to s. you chose the login: s. and a password.. do you remember it?

FlyMan 19:01:10 What I have to do ?

s. 19:01:23 yes, I do now

Here, the students have not yet perceived, as they do a couple of classes later on in the course, that the virtual environment demands a collaborative ethics for learning to occur.

In relation to that, Little (2001) calls attention to the 'social-interactive dimension of learner autonomy and its implications for the pedagogical dialogue'. Autonomy in this case results from an interactive process defined by the interdependency of each individual as a social being⁶. In online courses that use chatrooms, participants get used to negotiating meanings and decisions within the group. Since the focus of attention tend to change from the teacher to the group, autonomy and critical awareness of the learning process seems more evident once the group dynamics is established and course advancement becomes dependent on the negotiation of the group (Motta-Roth, 2001:240-41).

c) technical perspectives refer to learners' experience with online environments and how the technical support group in charge of 'making the program work' relate to the course: We thought that

the technical team should work close to the pedagogical process so that we could exchange information about teaching and learning and technology so that the virtual course would be appropriate. Timetables were defined and the design of the course established.

The analysis of the e-mail messages and chat sessions showed different horizons of expectations among participants:

1) Ana tended to think that because her students had previous experience in dealing with virtual environments, it would be easier to have them navigate the course.

Meu objetivo principal neste primeiro momento, então, era auxiliar os alunos com problemas técnicos e solucionar alguma dúvida que pudesse surgir sobre o curso. Eu acreditava que os meus alunos eram usuários ativos da Internet e isso facilitaria a interação entre os participantes, no entanto, nem sempre foi assim.

As pointed out before, sometimes she ended up having to interact with students individually because they were having to deal with difficulties at different pace. Even when previous experience with typing and Internet surfing is required from participants, very seldom is the group homogeneous:

Eu acho que dei conta de estabelecer uma interação nesta seção de bate papo pq tenho uma grande agilidade com digitação, o que talvez para um outro professor seria um grande problema! Vc acha que o discurso na sala de aula virtual não fluiu muito? (...) eu acho que o discurso se torna muito topicalizado nestes casos, justmente pelo diferenças de conhecimento, de agilidade com a tecnologia que os participantes tem, q tu achas?

Had the technical support been more effective, the technological interface would have been better explored by the students

beforehand and under supervision of the technical team. This showed us that our planning of technical support and the support system available for the students are still faulty.

2) Another source for chaos is the imbalance between the speed of problem-solving solutions and new problems arising from the implementation of the solutions. In our course, the technical support was too optimistic about their capacity to solve problems as we can see at two different moments:

Ana,

Testei várias versões de terceiros para fóruns e chats, poucas funcionaram e todas apresentaram bugs.... Infelizmente, não vou me dar tão bem com o chat :(.

Tudo o que pude fazer foi instalar e adaptar uma versão de terceiros (dLeitChat) que já funcionava no curso anteriormente.

Bom... funcionaria bem não fosse aquele bug da rolagem que não consegui resolver. :(

One of the main features in online course design is the extension of time needed to get a program to work reasonably. Usually, problems cannot be anticipated in all their extension:

Ana

>>> tentarei <<<<< entregar o curso com todo o sistema básico com o suporte a professores + sist. de acompanhamento (como vc pediu...) pronto.” Muita coisa aconteceu depois deste e-mail lembra? Percebeu-se que o buraco era mais fundo do que se imaginava... e eu precisaria de um bom tempo para tornar o web multi usuário (lembra que eu expliquei que seria necessário reprogramar praticamente tudo?)

Paulo

Also, as the web becomes increasingly complex, security systems of institutions that host online courses become tighter:

Ana, Terminei o fórum! Está em <http://coralx.nonono>. Ainda não funciona porque preciso ir copiar as dbs! (não posso enviar as dbs direto de casa devido ao sistema de segurança da UFSM.)
Um abraço
Paulo

1) Ultimately, what becomes evident is that both Ana and the technical team had different views on the amount of commitment needed and what was necessary to make the course work adequately:

Oi Paulo e Douglas, eu estou escrevendo por uma última vez para pedir uma coisa para vcs: Eu PRECISO URGENTEMENTEEEEEEEEEE q VCS me façam os LINKS DAS RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DAS AULAS 8 e 9 no Activity CRONOGRAM. Será tão difícil TERMINAR ISSO PRA MIM??? POXA, eu preciso ver as resposta e não consigo, JÁ DESDE JULHO Q EU PEÇO PRONTO ISSO...! POR FAVOR, será possível TERMINAR, PELO MENOS, ISSO? APOSTO Q VCS fazem ISSO RAPIDINHO!

Final considerations

Although I bear in mind all the immense amount of time and effort put in this enterprise and the less than satisfactory results we still obtain every now and then, the positive evaluations we receive from our students have kept us going.

1) :-) Hello teacher!!! Acredito que o curso é uma forma incrível de educar e ensinar, pois é uma nova tecnologia de ensino que com certeza num futuro próximo será rotineira, devido a

praticidade e facilidade de acesso, onde tanto a pessoa que tem condições como a que não possui computador pode usufruir do método.

2) O site do curso foi muito bem elaborado.

3) A seleção de conteúdos foi muito bem escolhida e pode ser bem aproveitada.

4) Atinge todos os objetivos para uma conversação bem sucedida na web.

5) Não usa provas, avaliando o que realmente se sabe e não “decoreba”.

6) O curso promoveu a interação entre os colegas, por isso houve conversas e a possibilidade de conhecer melhor a turma.

In addition, as I told you in the beginning, Ana is young and her enthusiasm and dedication to the students have guaranteed our success:

A professora sempre tentou nos ajudar nas dúvidas e nos auxiliar quando era necessário. Isso me estimulou a gostar do curso e da matéria. A professora é bem legal e todos os alunos gostaram dela.

The media hype led us to believe that technology would guarantee the improvement and facilitation of knowledge production, teaching and learning, however we have not yet been able to fully account for it (McIsaac & Gunawardena, 1996; Ahern, 2001), have not yet been able to compensate for inadequate capital investment, institutional resistance to change and weaknesses in institutional policy in both developed and developing countries (Steiner, 2001).

If we consider the annual budget for Brazilian public universities and the estimated \$US25,000 needed to develop an online course in a US university today, with the additional \$US5,000 to maintain it

(Keats, 2003:2)⁷, we might believe that we should better forget about e-learning altogether. Online education development is an expensive enterprise and needs still to take advantage of communication technology with freedom and solidarity as is suitable in a free and solidary society (Cooper, 2002). Payment by students is an issue in point although the literature has detected that paying can sometimes create an ideology of: ‘Now I’ve paid, and I expect you to teach me’ (Nulden, 2001) that can blow in our faces.

It seems that, although the need for co-construction of a local culture between teachers, students and technical support has been a given on face-to-face instructional contexts, in online learning environments this co-construction of organizational, pedagogical and technical perspectives has the potential to make online teaching and learning (im)possible.

There are lessons, though, that have been learned from previous experiences that are worth mentioning (Steiner, 2001):

a) ‘**User feedback** is essential’ and ‘**effective communication** is crucial’: How each individual **Interacts, i.e.**, relates to the group to find solutions for problems, is determinant of how s/he will learn. Like in open source projects, any online education project, instead of having a structure of different levels rising above one another, needs a structure with a flat circular hierarchy that maintains an ongoing flux of contributions from participants, as I have argued elsewhere about the role of chats in EFL learning and teaching (Motta-Roth, 2001). But even so, the figure of a leadership and responsibility are central to convince others to give contributions so that the process keeps going (Keats, 2003:7);

b) **Trust and Co-Responsibility** are fundamental. Perceived value depends on participation in the implementation of the project. Trust of each participant in the abilities and integrity of one another, especially when these members do voluntary work and are easily mobile (Keats, 2003:7) like the ones in public

institutions in Brazil. Co-Responsibility of the group for the creation of their learning community within the course is an important component because I believe that ‘users are likely to place greater value on content when they have been included in its planning and development’ (Keats, 2003:14).

These are underpinnings for a culture of online pedagogy and awareness of how they combine in the process can lead participants to successful e-learning. Teachers and students must develop common awareness of how virtual environments construct patterns of interaction that rely on such features as readiness for autonomy (Braga, 2000; Paiva, 2001; Motta-Roth, 2001). This in turn demands a ‘dialogic understanding of cognition, learning and language [that] requires a quite different form of pedagogical discourse, always immediate, embedded in the here and now of the teacher and her or his learners, focussed on jointly understanding the process in which they are engaged’ (Little, 2001). Such is the basis for the co-construction of a common learning culture between course participants.

As long as we fall short from developing common e-literacies and dialogic expectations about e-learning, our attempts to learn and teach in electronic environments will be less successful, even if we manage to obtain the financial support that have been absurdly lacking for public education in Brazil as far as I can remember.

Notes

- * I would like to thank Joan Morley, John Swales, Chris Feak and Diane Larsen-Freeman for the opportunity to write the first draft of this paper as part of my sabbatical term spent as a Morley Scholar at the University of Michigan in Ann Arbor, Michigan during September-January 2002-2003. Although this paper is part of the two-year long Project funded by CNPq/Brazil (Process #350389/98-5), no financial support from the Brazilian government overlapped with the Morley Scholarship.
- 1 I would like to thank my advisees Grasieli Canelles (PIBIC/UFSM), Liane D. M. Wissmann and Débora Marshall (Mestrado Letras/UFSM), and

specially Suzana Cristina dos Reis (CAPES/UNICAMP), for offering comments to the first manuscript of this paper. The remaining flaws are due to my incapacity to follow good advice.

- 2 According to Gooderham & Nordhaug (2001), the ‘Individualism-Collectivism’ dimension tries to capture the variable degrees with which people tend to focus on themselves and their immediate families rather than take care of some wider collectivity such as the extended family or clan.
- 3 Syllabus, scheduled activities and plans available at <http://coralx.ufsm.br/labler/webEnglish/>
- 4 The literature has detected that paying can sometimes create an ideology of: ‘Now I’ve paid, and I expect you to teach me’ (Nulden, 2001) that can influence negatively the process of fostering students’ autonomy.
- 5 I am grateful to my advisee Liane D.M. Wissmann (Mestrado Letras/UFSM) for having pointed out this citation to me from WEYERSBACH, Sheila Riyadh (2002). *Curso de inglês negociado no contexto digital da Internet: relato de uma experiência*. Dissertação de mestrado inédita. PUC – SP.
- 6 I thank Liane D.M. Wissmann for calling my attention to Little’s views on the social-interactive dimension of the learner’s autonomy. She pointed out to me that “Deve-se reconhecer que a autonomia do aprendiz é muito mais um produto da interdependência do que da independência. Sendo assim, me parece muito cedo para que os alunos, antes mesmo do início do curso, tenham esta autonomia que a professora espera deles.”
- 7 The primary source of this information is referred to, by Keats (2003), as NWUKE, O.K. (2001). “Reforms in higher education and the use of information technology,” *Issues in Higher Education, Economic Growth, and Information Technology*, Ad-hoc Expert Group Meeting (19-21 November), Nairobi Kenya.

References

- AHERN, T. (2001) Review of *Will technology really change education? From Blackboard to web*. Todd W. Kent & Robert F. McNergney. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.1998. *Teachers College Record*, **103**(1):136-38.
- BRAGA, D. B. (2000). In Vilson Leffa (Ed.) Acquiring reading through self-tutoring process: the roles of learner’s autonomy. *TELA: Textos em*

- Linguística Aplicada. Publicação eletrônica da revista Linguagem & Ensino.* Pelotas, RS: Mestrado em Letras/Universidade Católica de Pelotas.
- BRAGA, D. B. (1999). Aprendendo a ler na rede: a construção de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em inglês. Retrieved 01/10/2002 from the www http://www.abed.org.be/antiga/hdocs/paper_visem/denise_bertoli_braga.htm
- BRAGA, D. B. & COSTA, L. A. (2001) O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 37:61-81, jan/jun.
- COOPER, J. (2002). Politics & economics of open source learning. *The Journal of Education, Community, and Values: Interface on the Internet*, 8. Retrieved 03/07/2003 from the www: <http://bcis.pacificu.edu/journal/2002/08/cooper.php>
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2):193-217.
- FRANK, J. & J. TOLAND. (2002). Email as a learning technology in the South Pacific: An evaluation. *Educational Technology & Society*, 5(3). Retrieved 02/10/2003 from the www: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2002/frank.html
- GOODERHAMP. & O. NORDHAUG (2001). Are cultural differences in Europe on the decline? European Business Forum. Retrieved 03/07/03 from the www: http://www.ebfonline.com/main_feat/in_depth/in_depth.asp?id=267
- KEATS, D. (2003). Collaborative development of open content: A process model to unlock the potential for African universities. *First Monday*, 8(2), February.
- LEMKE, J. (1996). Education, cyberspace, and change. *EJVC – the arachnet electronic journal on virtual culture*, 1(1), March 22. Retrieved 18/12/2002 from the www: <http://www.kovacs.com/EJVC/lemke.html>
- LITTLE, D. (2001) We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. *Learning Learning*, 8(2), July. Retrieved 04/04/2003 from the www: <http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/LLE/8.2/littleE.html>
- McISAAC, M.S. & GUNAWARDENA, C.N. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen, ed. *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology*. 403-437. New York: Simon

- & Schuster Macmillan. Retrieved 03/07/2003 from the www: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter/index.html>
- MOTTA-ROTH, D. (2001). De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso de chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: Vera Menezes (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG. p.230-48.
- NOCERA, José L. A. (2002). Ethnography and Hermeneutics in Cybercultural Research: Accessing IRC Virtual Communities. *JCMC*, 7(2), January 2002. Retrieved 03/07/2003 from the www: <http://www.icdl.open.ac.uk/lit2k/external.ihtml?loc=http://www.ascusc.org/jmc>
- NULDEN, U. (2001) e-ducation: research and practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4):363-75.
- PACCAGNELLA, L. (1997). Strategies for ethnographic research on virtual communities, *Journal of Computer Mediated Communication*, 3(1). Retrieved 03/07/2003 from the www: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/paccagnella.html>
- PAIVA, V. L. M. O. (2002). *Caleidoscópio: Fractais de uma oficina de ensino aprendizagem memorial*. Memorial apresentado ao Departamento de Letras Anglo-Germânicas, para concurso de Professor Titular. Belo Horizonte: FALE-UFMG
- PAIVA, V. L. M. O. (2001). Aprendendo inglês no ciberespaço. In: V. L. M. O. PAIVA (org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG
- STEINER, R. V. (2001) Review of *The convergence of distance and conventional education: patterns of flexibility for the individual learner*. Alain Tait & Roger Mills (Eds.). London & New York: Routledge. 1999. *Teachers College Record*, 103(1):140-42.
- SWALES, J. M. (1998) *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- WISSMANN, L. D. M. (2002). As “pedras” no caminho do conhecimento em um curso online: um estudo de caso. Monografia de especialização. Ijuí: Unijui.
- WEYERSBACH, S. R. (2002). Curso de inglês negociado no contexto digital da Internet: relato de uma experiência. Dissertação de mestrado inédita. PUC – SP.

Reading and the internet: teachers' and students' beliefs

Hamilton de Godoy Wielewicki
Universidade Federal de Santa Catarina

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Introduction

Over the past decade society has witnessed a remarkable pace of scientific and technological development, particularly as far as Information Technologies (ITs) are concerned. Within this context of development and change, much effort has been done to incorporate ITs to the daily routine of our lives, from everyday activities to business environments and schools at all levels.

In spite of the seriousness of this effort, it is not quite clear whether teachers and ITs have come closer to each other and whether those technologies have impacted teaching and learning within school communities. It is even reasonable to ask whether language educators properly identify the changes brought about by the information revolution in the way in which language is used.

Bearing this in mind, this paper aims at analyzing perceptions and beliefs that teachers and students have of reading practices as far as they could be related to the internet. It is argued that there is still much room for understanding how the textual and hypertextual conventions valid for the internet can impact our current notion of the reading process.

New technologies and reading

It is clear now that the new technologies made available over the past few years have depicted quite a different informational landscape, which is very frequently called cyberspace, a 'place' which

integrates all the previous media like writing, the alphabet, the printing press, telephone, cinema, radio, television and furthermore, all the improvements of communication, all the mechanisms ever designed to create and reproduce signs. Cyberspace is not a medium, it is a metamedium (Lévy, 2000)

Within this new context of language use and taking into account the increasing attention paid by language scholars to the “idea that any instance of discourse is at least partly created out of other discourses and in turn has the potential to affect its successors”, (Swales, 2001), it is particularly important to remark that the way texts (and discourse) relate to each other in cyberspace may bring about the need to incorporate the notion of some kind of hypertextual competence to whatever we understand as critical to empower students to critically interact and participate in cyberspace.

It would also be appropriate to mention that the conceptual framework in the information age allow for considering literacy as a construction which, according to Shetzer & Warschauer. (2000) “more or less corresponds to what would be considered ‘writing’ in traditional pedagogy. However, the term construction is used to designate three important shifts: (1) from essay to hypertext, (2) from words to multimedia, and (3) from author to co-constructor”.

This notion of co-construction can also be related to the idea that “in hypertexts, information units (nodes) are interconnected through cross-references (links), and this permits [the] creation of many different meaning structures” (Kumbruck, 1998: p.163). Since readers are able to browse through texts (via links) in many different ways, “hypertext changes the readers’ role in the sense that they must create their own context” (ibid.) and are hence more likely to participate in the reading process as co-constructors of meaning structures.

Of course this co-construction implies that the ‘browsing’ behavior should not conflict with the reader’s intended purposes in reading. It also implies a “mental model which “is more oriented to content than to structures” (Kumbruck, 1998: p.164), a situation which somehow dismisses a linear mode of reading.

One of the problems with hypertext reading relies on - as paradoxical as it could seem - the freedom with which readers can make options and, to some extent, construct semantic networks. This, according to Kumbruck (1998: p.170) poses problems to less experienced readers, and somehow favors expert readers, who tend to rely on linear structures of texts or the guidance of the author, even to dismiss whatever is not essential or does not contribute to cope with their reading goals. Thus, as far as this 'conduction' by the text or the author is concerned, "hypertext does not give much guidance" (ibid.).

As far as reading practices are concerned, it is possible that the nonlinear pattern of hypertextual organization, which more closely corresponds to the nonlinear knowledge structures, could be thought of as a facilitator to the reading process. It may be contended, however, that the disruption with the traditional linear structure of texts, could also be seen as one of the challenges to be faced by a model of reading instruction identified with the virtually unlimited possibilities offered by network-based texts. That is to say, if reading linear texts is *per se* a rather complex task, much more difficulty could be expected from nonlinear ones.

At this point, however, it would be useful to think of the need for a model of coexistence of linear and nonlinear [text-based] technologies, as suggested by Haas (1999: p.226). It is also relevant to remind of Pereira, Cabral & Scliar-Cabral's (2001: p.108) claim that nonlinear hypertextual features are not exclusive to electronic media anymore and have been incorporated into magazines and newspapers as secondary texts embedded in the core texts, besides pictures, graphs and the like. No matter what the medium is, though, it is important to consider that awareness of text structure does play an important role in the way reader organize their recalls, so as to the extent that recognition of a text's structure by readers would very likely lead them to organize their recalls by using it (Carrell, 1992: p.9).

Also within the framework of reference related to computer-based hypertextual reading, experience in the use of the medium

could play a role in the reader's performance, in the sense that the less a particular individual knows to deal, for example, with reading from the screen, the more likely this individual would be able to effectively engage in that activity and this could influence performance which, in its turn, could affect the individual's attitude towards the use of the medium, in a cyclical way. Similar reasoning is presented, for example, by Harrington, Shermis & Rollins (2000: p.205) in a discussion on how lower word processing experience seems to have affected students' performance in computerized writing task performance. In that respect, McDonald (2002: p.306) reports on studies which claimed that "computer anxiety was seen to be negatively related to math and reading performance in university students", a claim which still demands further empirical evidence.

As far as motivation and attitude towards computer use is concerned, it is frequently the case that a kind of digital divide is called upon. Differently from the usual sense of the term, which incorporates the notion of the non-inclusive role information technology actually plays in a global society, the other digital divide mentioned here has to do with the conflicting positions as to whether "electronic computer networking in the classroom help facilitate the development of new teacher-student roles such as called for by Freire, or does it result in more effective coercion as described by Foucault" (Warschauer & Lepeintre, 1997). This rather theoretical discussion unfolds into the perceptions and beliefs teachers and students have of the internet and although it can be placed beyond the scope of this paper, it seems relevant to be brought here as a reminder that a basic assumption of this paper is that information technologies already play a very important role in society and the focus of research, in agreement with Harrington, Shermis & Rollins (2000: p.206) is "to examine not whether computers make a difference, but how computers make a difference".

Bearing that in mind, the study reported here focuses on the perceptions and beliefs that a group of teachers and students have of the internet and of the interfaces between reading and internet use.

Materials, participants and procedure

The instrument used for the study basically consisted of a questionnaire (Appendix 1) with 20 statements structured as a Lickert scale, in which respondents were asked to express their level of agreement with the statements made. The questions were made in English and besides the language requirement, a general criterion applied was access to the internet, since many statements were concerned with on-screen reading.

The twenty statements aimed at assessing subjects' perceptions and beliefs concerning reading habits and their relation to the internet. Although the statements could have been grouped into eight thematic units, they were sorted at random on the page, so as to reduce the possibility of influencing respondents' answers. The thematic units dealt with respondents preference of media (print or screen), reading habits (amount; source and reliability; search for information; hypertext reading flow; and layout), interfaces between reading and writing, and future trends concerning reading and the internet. Some general information, such as age and form of access to the internet, was also asked for.

The questionnaire was sent by e-mail to a group of fifteen teachers regularly enrolled in a course of specialization at a private university in northwestern Rio Grande do Sul. Six of them sent the questionnaire back via e-mail and eight other responded to the questionnaire in print in one of the meetings of the group. All of them accepted participating in the study voluntarily. The questionnaire was also offered to a group of 21 fourth-semester undergraduate students of Letras – Inglês at the same university. Twelve of them accepted to voluntarily participate in the study and responded to the questionnaire.

The answers of both sets of respondents (teachers and students) were coded and transcribed into a spreadsheet (Microsoft Excel) and were then treated by using statistical, logical and mathematical functions of the software. Data were treated separately in order to

provide a picture of the differences and also of the similarities between and within the two groups.

Results and discussion

In terms of age the two groups were not surprisingly distinct. Teachers were consistently older (14.3%, 19-24 years old; 7.1%, 25-30; 35.7%, 31-35; 21.4%, 36-40; and 21.4% were between 46 and 50 years old) than students (75%, between 19 and 24 years old; and 25% were between 25 and 30 years old). All the teachers as well as the vast majority of the students (91.7%) were also women.

Concerning their access to the internet, 78.6% of the teachers access it from home and the other 21.4% accessed it from their workplaces or from the university. Half of the students accessed the internet from home and the other half from their workplaces or from the university.

As to the average weekly time connected, 42.8% of the teachers spent up to two hours a week on the internet, 21.4% from 2 to 4 hours and another 21.4% from 5 to 7 hours. Only 7.1% of the teachers spent from 8 to 10 hours and another 7.1%, from 11 to 13 hours. As regards to the students, 33.4% spent up to 2 hours a week connected to the internet, 50% were connected from 2 to 4 hours and 16.7% spent from 8 to 10 hours a week on the internet. This allows to conclude that most of the respondents seem not to spend too much time connected and thus, could not be characterized as 'heavy' users of the internet.

In relation to the core issues of the study, the respondents' answers are reported, as mentioned earlier, in terms of eight logical units organized with basis on the relatedness of the topics under investigation, which are presented as follows.

Media preference

Concerning preference for media, i.e., whether subjects prefer reading printed material or on-screen texts, most of the answers tended to show a preference for printed material. In spite of this general trend, an interesting finding is that teachers' and students'

responses seemed to follow different patterns, as seen in Table 1. While 78.6% of the teachers mentioned that they did not like reading directly from screen (42.9% not at all and 35.7% not very much), just 41.7% of the students gave similar answers (16.7% not at all and 25.0% not very much). It is also interesting to observe that although 58.3% of the students completely agreed that they liked reading directly from screen (33.3% strongly, and 25% less emphatically), no teachers at all mentioned that they completely liked reading from screen and just 21.4% moderately agreed that they liked reading that way. One possible interpretation to these findings may rely on at least two possible situations. The first is that teachers' reading tasks could be more time-consuming and hence, exposure to the possible discomforts of on-screen reading would be more likely to happen than for undergraduate students. The other one is that these students might be more familiar with on-screen reading, since most of them were required to do so along their probably more recent academic life.

Statement	teachers				students			
	completely AGREE	somewhat agree	somewhat disagree	completely DISAGREE	completely AGREE	somewhat agree	somewhat disagree	completely DISAGREE
I like to read directly from the screen.	-	21.4	35.7	42.9	33.3	25.0	25.0	16.7
I think I can read printed materials faster than on screen.	64.3	28.6	7.1	-	25.0	33.3	16.7	25.0

Table 1 - *Media preferences in the reading of teachers and students (agreement with statements - in %)*

This pattern of reading preference is also observed in the answers related to reading speed. Teachers tended to believe that reading from printed sources was faster than reading directly from

the screen, with 64% of them strongly, and 28.6% somewhat agreeing with that. Students, on the other hand, were not so clearly identified with reading in print. Since research supports the idea that reading from screen tends to be 20 to 30% slower than reading from printed materials (Dillon, 1992 as cited in Dyson & Haselgrove, 2000), the difference in the patterns can be explained by the level of reading experience teachers are expected to have had, although this difference can also be an indication that these students are more skilled at on-screen reading than the teachers. This particular group of students experienced reading instruction at their university computer labs and were told of word search facilities incorporated in web browsing and word processing software. Such instruction could account for a faster on-screen reading speed and support to this claim can be found in a study carried out by Pereira, Cabral & Scliar-Cabral (2001), who found evidence that due to search facilities, on-screen reading speed can be even faster than reading from paper.

Reading habits – amount

Since it is usually implied that the amount of reading is a reasonable predictor of a reading ability, subjects were asked about the choice offered by the internet in terms of reading materials, as well as their reading time.

The idea that the internet allows for a wider choice of reading materials seems to be supported by all respondents, regardless of being teachers or students. Half of each group strongly agreed with that idea, while the other half showed moderate agreement. This similar pattern found for the two groups may be related to the somehow commonsensical view that the internet offers not only a great amount, but also an astonishing variety of information.

In spite of the awareness or belief that there is variety in the availability of information on the internet, this increased availability may not necessarily be accompanied by more reading if compared with the previous situation of not having access to the internet.

Although there has been no strong disagreement with the statement concerning whether the internet would make subjects read more than earlier, it is interesting to observe that 71.4% of the teachers tended to agree with that – 14.3 % strongly, and 57.1%, moderately – while 75 % of the students somewhat disagreed with the statement. An explanation to this should probably take into account that since these students are taking their fourth semester at the university, their reading experience might not have changed much, i.e., they might be reading about as much as before. This may not necessarily be the case of the group of teachers, who could have incorporated screen reading to the print reading done before the internet. These results, however, should be interpreted cautiously and could profit from further empirical investigation, especially if it is taken into account that 64.3% of the teachers stated that their daily reading time did not change much after the internet, a figure which is similar to the expected pattern of responses in the group of students (about 70% mentioning that their daily reading time did not change after the internet).

Another reason to consider this particular set of results with caution has to do with the idea that an enhanced supply of reading materials (web pages, e-mail messages, etc.) as well as tools that assist on how to get more information (search engines, for example) can be seen as likely to promote an increased stimulus for reading.

Reading habits – source and reliability

Another aspect which this research aimed at finding out refers to the importance of the internet as a source of information. When asked about whether their main source of information was internet-based, no teachers completely agreed with the statement, but 35.7% of them could somewhat agree with such statement. The majority, however, either partially disagreed (50%) that their main source of information had the internet as its basis, or completely disagreed with that. The picture for the group of students was slightly different, since 25% completely and 25% partially agreed that the internet

was their main source of information, with 33.3% showing partial and 16.7% total disagreement as to that condition.

Since information is something that demands reliability, one statement concerning the reliability of the internet sources selected was also made. The group of students was more clearly inclined to assume that information selected from the internet was reliable, while the group of teachers seemed to have been more cautious in that respect, as it can be seen in Table 2.

Statements	teachers				students			
	completely AGREE	somewhat agree	somewhat disagree	completely DISAGREE	completely AGREE	somewhat agree	somewhat disagree	completely DISAGREE
My main source of information is internet-based (magazines, newsletters, sites, etc.)	-	35.7	50.0	14.3	25.0	25.0	33.3	16.7
I assume the contents I select/read from the internet are reliable.	7.1	50.0	42.9	-	25.0	41.7	33.3	-

Table 2 - *Internet as the main source of information and reliability of information selected (agreement with statements - in %)*

These results suggest that in spite of the internet not being the respondents' main source of information, this may not be due to a lack of reliability. It also suggests that besides its informative characteristic, the internet might have some importance to aspects

such as enjoyment and personal exchanges that may not necessarily relate to work or study.

Reading habits – search for information

Due to the virtually unlimited amount of information available on the internet, the ability to search, select, store and retrieve information is critical to improve information management. For that reason, three statements were made so as to check how the participants of the study organized their searching tasks.

Both teachers and students seemed to trust friends' suggestions when looking for reading references on the internet, as seen on Table 3 . Search engines also seemed to be favored in the search for information. Although the study did not intend to rank the importance of search tasks, the data seem to suggest a slight preference for search engines for both the teachers and the students.

Statements	teachers				students			
	completely AGREE	somewhat agree	somewhat disagree	completely DISAGREE	completely AGREE	somewhat agree	somewhat disagree	completely DISAGREE
I tend to follow friends suggestions when looking for reading references on the internet.	50.0	42.9	7.1	-	33.3	66.7	-	-
I use search engines to look for reading references.	57.1	28.6	7.1	7.1	41.7	50.0	8.3	-
When looking for references using search engines, I tend to follow all the main links suggested.	21.4	50.0	28.6	-	8.3	75.0	6.7	-

Table 3 - earch for reading references on the internet (agreement with statements - in %)

An interesting aspect concerning search for reading references relates to whether the respondents follow the main hypertext links produced by their search task. This is particularly important to understand whether the readers tend to follow a kind of linear reading pattern, such as in traditional printed texts or a hypertextual reading pattern, in which they follow what “they consider to be appropriate links” (Kumbruck, 1998: p.163).

From the answers provided, it seems that most respondents would tend to follow all the major links suggested by the search engine. This can be hypothesized as an indication of an increased level of reliability of search engines, which enables readers to engage in a kind of “blind” search, with a sequenced and linear following of the links. It can also denote a still incipient knowledge and use of hypertext conventions. This, however, will be discussed in the next section.

Reading habits – hypertext reading flow

The statements concerning whether readers would follow hyperlinks while or after their flow of reading produced consistent results between and within the two groups, since they both would tend to favor following the links after the reading of the text. This also seems to be consistent with their responses to the statement related to how they follow the links presented in their search results.

In spite of the assumption that the undergraduate students would somehow be more aware of how to profit – or at least not to be disadvantaged - from the hypertextual organization of information than the group of teachers, only 33.3% of the students mentioned following the hypertextual while reading. The fact that teachers would less clearly proceed in that way, on the other hand, could be explained by the assumption that as hypothetically more skilled readers, they would be more aware that the “loss of linearity [typical of hypertext] leads to a lack of cohesion and coherence” (Kumbruck, 1998: p.163) and would organize their reading in a more cohesive and coherent fashion, that is, going through the text first and then following the hyperlinks that

would suffice for its understanding. This interpretation is tentative and should consequently be considered as carefully as possible.

Page layout

Both teachers and students showed some agreement with the statement that handling visual material facilitates reading from the screen, although disagreement with such statement is almost three times as much for teachers (14.3% partially and 7.1% strongly) than for students (8.3% partially and no strong disagreement).

Concerning the organization of information and the layout of the page, students tended to more emphatically consider that this would make reading from screen easier (33.3% completely agree with that and 50% partially agree), whereas teachers would have a slightly lower level of full agreement with the statement (14.3%).

Layout and organization of pages would actually play a role in facilitating (or hindering) reading from the screen. In a study on screen design for children's reading, Walker & Reynolds (2000) indicated that ambiguity or abstractness of icons could be frustrating and would make it difficult for readers to make intuitive assumptions as to their function or content. This can also be thought of other visual and hypertextual elements (such as images and links), which sometimes work as distractors, in the sense they could deviate readers' attention from their reading goals or from the core text itself.

Reading-writing interfaces

Most of the teachers (28.6% strongly and 57.1% moderately) and of the students (33.3% strongly and 33.3% moderately) agreed that students in general still don't know how to read appropriately from the internet. Since the participants of the study were internet users, it could be assumed that the students' responses could refer to peers other than themselves.

What is intriguing about this finding is that somewhere else, students could not agree (16.7% somewhat and 50% strongly) that

they were able to produce texts for internet use. In other words, it might be the case that their responses to the previous item were inclusive, in the sense that they would not see themselves as expert or efficient readers of internet-based sources. In spite of that, a third of the students considered that they could, to a certain extent, produce texts for internet use, a figure which is slightly higher than the 21.4% of teachers who responded in a similar way.

These two sets of students' responses taken altogether show that the same number of students who indicated a lack of ability to produce texts for the internet also believed that students are not able to read properly from the internet. This could be seen as their perception of a correlation between awareness of text structure and reading skills.

A final aspect related to the interfaces between reading and writing has to do with respondents' perceptions of how discourse practices on the internet resemble the ones in other media. The group of teachers disagreeing with that idea clearly outnumbered (64.3% strongly and 14.3% moderately) those who agreed with that. The students showed a different pattern, since 75% of them moderately agreed that discourse practices would be similar, and only 16.7% of those students would somewhat disagree with the statement. In both groups, at least one member preferred not to answer. The answers provided by the teachers could be explained based on their experience with both kinds of media and maybe students' responses were mainly motivated by the lack of such experience. That is to say, teachers would probably be more prone to recognize differences in discourse practices, whereas students would not. This interpretation, however, would demand an analysis which is, at this point, beyond the scope of this paper.

Trends concerning reading and the internet

The majority of both teachers (92.8%) and students (91.6%) disagreed with the idea that the future of reading depends on the

internet and this seems even more clear when 78.6% of the teachers and 75% of the students state that books will never be replaced by on-screen reading materials. The answers provided seem to go against the fears very commonly observed that computers put reading from printed sources at risk.

These fears are not new in the history of technology. When the TV was invented, there was a serious concern as to the fate of cinema. Of course the introduction of the TV had an impact on cinema, in the sense that the support of the new medium emptied movie theaters. It offered, however, a new space for broadcasting the productions of movie industry. Since there was a difference in the format of the new medium, changes were also observed in the visual language used. In spite of the changes of the impact, both media have had to find out a way of coexistence and it is clear now that a mutual influence has occurred. Even though, both TV and cinema can now be said to be stronger than ever.

The point here is that the introduction of computers and of new information technologies (ITs) is likely to produce changes in the way we produce and read printed materials. Not because they are better or worse, but due to the fact that they offer a *different* technological support to activities we were even used to having difficulty at doing. An example is the positive impact of word processing software on writing tasks and even on the publishing industry.

Concluding remarks

By concentrating on perceptions and beliefs of teachers about internet and reading, this study was able to identify that some of the differences in respondents' answers could be related to their attitudes and experience with information technologies, more specifically, with computers. It would not be wise to assume that a preference either for on-screen or from printed sources should be stimulated or otherwise. Rather, it would be the case to advocate, in accordance

with Kumbruck (1998) that “readers need different ways and modes of reading, linear and non-linear reading”. In this sense, besides using different media, it would be advisable to make readers familiar with hypertext also, on the basis that “it has a complimentary function and should not replace the act of reading the linear document” (ibid).

Since personal computers and internet access are relatively recent, it seems that affective rather than cognitive factors could account for the differences observed among the groups of readers. There is empirical evidence, for example, that on-screen hypertext reading could be both faster (Pereira, Scliar & Scliar-Cabral, 2001) or slower (Dyson & Haselgrove, 2000) than in comparison to reading from print. Such contrasting findings could be explained based on the assumption that on-screen reading speed and performance can be influenced by factors such as computer anxiety or experience (McDonald, 2002), factors which can be managed by offering adequate instruction opportunities.

Differences in the processing of hypertext reading can also be related to background knowledge or even to an assumed positive impact of a cognitive correlation between hypertext and nonlinear knowledge structures, as suggested by Kumbruck (op.cit.), a claim which is not necessarily supported by other researchers, such as Pereira, Scliar & Scliar-Cabral, 2001 (2001).

This apparent controversy may be due to still widely unmapped territory of cyberspace and could be seen as a clear indication of how further cognitive studies would be welcome to understanding hypertext reading in depth, as well as research on affective and social factors that are likely to play a role in such kind of reading.

Besides that, it is also important to think of how issues concerning multimedia language learning design is approached, and argue, as suggested by Watts (1997), for a shift from technological to learner-based approaches to the design of instructional materials, both in educational sites and elsewhere.

Computers are everywhere and are likely to become even more omnipresent in our lives. This should make us remind of how importantly the study of language practices in increasingly networked environments can contribute to the understanding of social practices in such environments. Such concern aligns with the recognition “that the impact of information technology is a site of struggle and that human agency is the deciding factor determining the educational value of technology” (Warschauer, 2000: p.525) and should, therefore, occupy a key position in a research agenda addressing the core issues of the years to come.

References

- CARRELL, Patricia (1992) Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42 (1), 1-20.
- DYSON, Mary C. & HASELGROVE, Mark (2000) The effects of reading speed and reading patterns on the understanding of text read from screen. *Journal of Research in Reading*, Volume 23, Issue 2, 2000, pp. 210-223. (*)
- HARRINGTON, Susanmarie; SHERMIS, Mark D. and ROLLINS, Angela L. (2000) The influence of Word Processing on English Placement Test Results. *Computers and Composition*, 17, pp. 197-210. (*)
- HAAS, Christina (1999) On the relationship between old and new technologies. *Computers and Composition*. 16, pp. 209-228. (*)
- KUMBRUCK, Christel (1998) Hypertext reading: novice vs. expert reading. *Journal of Research in Reading*. Volume 21, Issue 2, pp. 160-172. (*)
- LÉVY, Pierre (2000) *Cyberspace as a Meta Evolutive Step*. Anais do VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica : A Educação na Sociedade Informatizada. Ijuí, RS: Ed. da UNIJUÍ.
- MCDONALD, Angus S. (2002) The impact of individual differences on the equivalence of computer-based and paper-and-pencil educational assessments. *Computers and Education*. 39, pp. 299-312. (*)
- PEREIRA, Magda Chagas; CABRAL, Loni G & SCLIAR-CABRAL, Leonor (2001) O texto eletrônico: vantagens no processamento? In: Cabral et al. (Orgs.) *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. Blumenau: Nova Letra. pp. 105-136

- SWALES, John M.(2001) EAP-Related Linguistic Research: An Intellectual History. In: Flowerdew, J. & M. Peacock (Eds.) *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Longman.
- SHETZER, Heidi & WARSCHAUER, Mark (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press. pp. 171-185. Accessed in November 10, 2002 at <http://www.newtierra.com/nblt.html>.
- WALKER, Sue and REYNOLDS, Linda (2000) Screen design for children's reading: some key issues. *Journal of Research in Reading*, Volume 23, Issue 2, 2000, pp. 224-234. (*)
- WARSCHAUER, M., & LEPEINTRE, S. (1997). Freire's dream or Foucault's nightmare: Teacher-student relations on an international computer network. In R. Debski, J. Gassin, & M. Smith (Eds.), *Language learning through social computing*, pp. 67-89. Parkville, Australia: Applied Linguistics Association of Australia. Accessed in November 10, 2002 at <http://www.gse.uci.edu/markw/freire.html>.
- WARSCHAUER, Mark (2000). The changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly* . 34 (3), pp. 511-535. Also available on-line at <http://www.gse.uci.edu/markw/global.html>.
- WATTS, Noel (1997) A learner-based design model for interactive multimedia language learning packages. *System*. 25 (1), pp. 1-8.

(*) References also available at <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

I would like to thank Professor Lêda Maria Braga Tomitch, from Programa de Pós-Graduação em Inglês (PGI) at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), for the comments and guidance on this paper, originally developed as a credit requirement for the course *Individual Differences in Reading Comprehension*.

Appendix 1 – Questionnaire used in the research

Internet and reading habits

Dear colleague,

I am currently working on a paper which aims at mapping down how new technologies, in general, and the internet, in particular have impacted reading

Reading and the internet: teachers' and students' beliefs

habits. Due to that, I would greatly appreciate if you could answer a few questions concerning your reading habits and your beliefs related to reading. Your answering to the questionnaire will be properly used and apart from general bio data, no personal identification will be provided in whatever means the paper is available. Thanks for the cooperation.

name			
age	gender	most frequently accesses the internet	<input type="checkbox"/> from home <input type="checkbox"/> from work
connection	average weekly time using the internet		

Check the box which best indicates the extent to which you AGREE or DISAGREE with the statements below	completel y AGREE	somewhat agree	somewhat disagree	completely DISAGREE
01 The internet makes me read more than before I had access to it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Books will never be replaced by on-screen reading materials.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03 Discourse practices on the internet resemble the ones in other media.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04 I assume the contents I select/read from the internet are reliable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05 I know how to produce texts for internet use (web pages, bloggers, pdf files, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06 I usually follow links to other texts while I am reading.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07 I prefer to follow links to other texts after I have read the whole text.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08 I tend to follow friends suggestions when looking for reading references on the internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09 I think I can read printed materials faster than on screen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 I think students in general still don't know how to read appropriately from the internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 I use search engines to look for reading references.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 I like to read directly from the screen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 I usually print the material I want or need to read.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 My daily reading time has changed after I started to use the internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 My main source of information is internet-based (magazines, newsletters, sites, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 The future of reading depends on the internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 The handling of visual material facilitates reading from the screen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 The internet allows me to have a wider choice of reading materials.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 The organization of information and layout of the pages make reading from screen easier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 When looking for references using search engines, I tend to follow all the main links suggested.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

If you have any comments or doubts, please contact me via e-mail (hgw@unijui.tche.br) or telephone (55) 3332 7852 or 9973 1751.

O uso da hipermídia no ensino/aquisição lexical: uma proposta

Patrícia Nora de Souza
Universidade Federal de Juiz de Fora

1- Introdução

O conhecimento lexical, no cenário da pesquisa sobre leitura em língua estrangeira, tem despertado o interesse de vários pesquisadores nos últimos anos, cujos estudos confirmam a relevância do vocabulário no desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira. Pesquisas nesta área apontam a necessidade de uma abordagem integrada de ensino, ou seja, que contemple tanto o ensino sistemático/explicito quanto o ensino contextual/implícito de vocabulário (McKeown e Curtis, 1987).

O aprendizado implícito/contextual de vocabulário é relevante devido à impossibilidade do domínio de todo o vocabulário de uma língua através da instrução explícita, já que esta é viva e dinâmica. Vários são os estudos que exploram a aquisição de vocabulário segundo esta perspectiva contextual (Grabe e Stoller; Krashen, 1989, 1993) baseados no entendimento de que os aprendizes aprenderão todo o vocabulário que precisam através da exposição à língua, destacando-se, portanto, a leitura extensiva. Entretanto é relevante salientar que o aprendizado contextual pode resultar no desenvolvimento da habilidade de reconhecimento das palavras pelo contexto, mas não garante um conhecimento profundo das mesmas simplesmente pela sua exposição repetida (McKeown e Curtis, 1987). Desta forma, o ensino/aquisição explícito/sistemático de vocabulário, por sua vez, é igualmente relevante devido ao fato de que a quantidade de insumo recebida pelo aprendiz de língua estrangeira é sensivelmente menor do que aquela recebida no aprendizado da língua materna, fazendo-se necessário, portanto, um trabalho sistemático que venha agilizar o domínio sobre a língua

alvo. Este trabalho sistemático, segundo teóricos (Scaramucci, 1995; Wesche e Paribakht, 2000) deve ser norteado por um modelo de competência lexical, ou seja, um modelo que explicita o que significa conhecer uma palavra. Destaca-se aqui o conceito rico de competência lexical proposto por Scaramucci (1995), baseado em Richards (1976), para quem conhecer uma palavra envolve não só o conhecimento de seu significado no contexto em questão, mas também de seus significados adicionais, suas associações, colocações, derivações e flexões, e, finalmente, sua classe e relações gramaticais.

Assim, a relevância tanto da abordagem sistemática/explicita quanto contextual/implícita de vocabulário, anteriormente discutidas, não deixam dúvidas da necessidade de uma abordagem que contemple estas duas realidades. A questão que se coloca, entretanto, é como implementá-la em um curso de leitura de forma a favorecer a aquisição lexical. Com base nesta questão de pesquisa, o presente estudo objetiva discutir uma proposta integrada de ensino/aquisição de léxico para o contexto de leitura em língua estrangeira, em particular o inglês, baseada na tecnologia hipermídia e no modelo de competência lexical proposto por Scaramucci (1995)¹.

Uma investigação desta natureza justifica-se pelas contribuições que pode trazer ao ensino da leitura em LE, levando a uma reflexão e revisão das práticas de leitura, bem como sugerindo novos caminhos para a elaboração de materiais instrucionais que contribuam de forma mais eficiente para a aquisição de vocabulário.

2- A hipermídia e o ensino/aquisição de língua estrangeira

A tecnologia hipermídia, proporcionada pelo computador, constitui-se na união da multimídia, que se caracteriza pela integração de mídias, tais como o texto, o gráfico, a animação, o som e o vídeo; bem como do hipertexto, que se caracteriza pela apresentação não sequencial e não linear do texto (Davies, sd). Ela possibilita, portanto, a criação de um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem, cuja estrutura promove o acesso rápido e simultâneo

à múltiplas linguagens que podem ser combinadas e integradas de forma a oferecer contraste, justaposição, complementaridade e conexão de informações (Warschauer, 1998). Este ambiente é relevante no processo de aprendizagem, segundo Mayer e Moreno (1998), pois o efeito multimídia, baseado no princípio da representação múltipla², capacita os aprendizes a construir representações mentais diferentes, bem como estabelecer conexões entre elas, ampliando, desta forma, a compreensão. Logo, o aprendizado pode ser beneficiado pelo uso de dois ou mais modos de representação da informação.

Este ambiente hipermídia tem uma relevante aplicação no ensino/aquisição de língua estrangeira, na medida que fornece ao aluno pistas contextuais e visuais ricas (Brett, 1995) que, além de ajudá-lo a resolver problemas de compreensão, tanto no nível *bottom-up* quanto *top-down*, favorecem o processamento e a aquisição da língua alvo através da saliência (Meskill, 1996) fornecida pela combinação das várias mídias.

Muitos são os argumentos a favor da hipermodalidade no ensino de línguas. Os visuais, por exemplo, podem oferecer suporte ao aprendiz na compreensão do insumo oral em língua estrangeira, na medida que seu uso combinado com o som implica em menos gastos de energia cognitiva na decodificação lingüística. Energia esta que pode, portanto, ser direcionada a outros processos, tais como: inferência e elaboração do insumo recebido. A hipermodalidade constituída de vídeo e texto escrito (transcrição do vídeo), por sua vez, pode igualmente auxiliar a compreensão, na medida que fornece apoio ao leitor na construção de significados. O fornecimento da transcrição ao leitor, portanto, vem igualmente diminuir a carga cognitiva que geralmente é colocada ao aprendiz principalmente em contato com materiais autênticos. O vídeo destaca-se ainda pela forte receptividade e motivação levando os alunos a uma maior disposição para aprender. (Meskill, 1996)

Uma outra questão que merece destaque neste contexto é que o ensino mediado pelo ambiente hipermídia proporciona ao aprendiz

a liberdade de escolha das formas textuais a serem particularizadas bem como a sua exploração. Desta forma, a exploração das informações multimodais, antes determinadas e cerceadas pelo professor, são agora manipuladas pelo aluno que combina as várias formas textuais disponíveis, bem como pode determinar o tempo a ser destinado a cada uma delas, de acordo com suas dificuldades e interesses. A escolha dos caminhos de leitura a serem percorridos pelo leitor vai variar, portanto, de aluno para aluno. O ambiente hipermídia, conseqüentemente, oportunizará ao aprendiz a exploração e a reflexão sobre suas preferências individuais, desafiando-o e motivando-o a um maior engajamento em seu processo de aprendizagem. (Brett, 1995)

Diante do exposto nesta seção do trabalho, fica claro que a tecnologia hipermídia é um artefato inestimável que pode contribuir significativamente para o aprendizado da língua estrangeira. Nesse sentido, as seções que se seguem procuram focar o debate na relevância dos ambientes hipermídia para o ensino/aquisição de vocabulário, objeto do presente estudo.

2.1- A hipermídia e o ensino/aquisição de léxico

As possibilidades de uso da hipermídia para a aquisição lexical têm sido investigadas e resultados evidenciam que seu uso pode beneficiar o aprendizado. Estudos nesta área enfocam principalmente o uso do dicionário, de *concordancers* e de anotações na forma de glossário em diferentes modos e mídias, como meio de facilitar a aquisição de vocabulário e/ou melhorar a compreensão (Al-Seghayer, 2001; Lomicka, 1998; Chun e Plass, 1996).

Os glossários eletrônicos que fornecem o vocabulário para determinado texto, tanto através do texto escrito quanto de áudio, vídeo e ilustrações, são destacados na literatura como um recurso significativo para a aquisição de vocabulário. Este fato se deve principalmente por estes não interromperem o fluxo da leitura, pois são invisíveis no texto base, e por promoverem o acesso imediato às informações, bastando apenas um clique sobre a palavra alvo

anotada. Além disso, eles oferecem uma riqueza de pistas e contextos que podem contribuir para a retenção do vocábulo em questão (Chun e Plass, 1996; Al-Seghayer, 2001), bem como, segundo Lomicka (1998), resultar em um nível de compreensão mais profundo do texto. Existem autores (Hulstijn, 1996; Koren, 1999), entretanto, que questionam a contribuição dessa facilidade de acesso aos significados propiciada pelos glossários; pois estes não requerem do aluno nenhum esforço ou elaboração mental. Neste caso, a inferência pelo contexto é destacada como uma estratégia mais eficiente para a retenção de vocabulário.

O uso do dicionário eletrônico, por sua vez, é um recurso igualmente relevante pois, segundo pesquisadores (Leffa, 1993), permitem, diferentemente dos dicionários impressos, o acesso à informação visual e sonora de forma não linear, começando com informações essenciais e possibilitando a exploração detalhada do item lexical desconhecido. Semelhantemente aos glossários eletrônicos, esses dicionários promovem o acesso rápido ao significado não interrompendo o fluxo da leitura, e, conseqüentemente, não atrapalham o processo de compreensão.

Aponta-se ainda os programas de computador conhecidos como *concordancers*, os quais podem ser consultados com facilidade para exemplificar a pronúncia de determinadas palavras, bem como o seu uso em frases, seus significados, suas associações, seus sinônimos, suas colocações, entre outras. Existem vários programas que são bilingües e trazem informações variadas. Os exemplos fornecidos por estes programas são geralmente autênticos, extraídos de livros ou revistas na língua inglesa. Os *concordancers* oportunizam o acesso a uma fonte rica de informações que podem igualmente resultar na aquisição de vocabulário.

O que fica evidente nesta breve revisão da literatura é que pesquisas sobre o léxico no ensino da leitura em LE mediado por computador são ainda limitadas ao uso de materiais de apoio, tais como: glossários, *concordancers* e dicionários, seguindo, portanto, uma tendência de ensino contextual/ implícito de vocabulário. Na

verdade, como salientado anteriormente, o uso destes materiais não garantem que o vocabulário em questão será internalizado, apesar de pesquisas apontarem ganhos positivos no que se refere a retenção de palavras através destes meios. Além disso conhecer uma palavra envolve um trabalho sistemático que contemple não somente o conhecimento de seu significado, mas, segundo o conceito rico de competência lexical proposto por Scaramucci (1995), com base em Richards (1976), que igualmente contemple a familiaridade com a palavra em questão, o conhecimento da frequência com que ela ocorre, a identificação de sua classe gramatical, suas derivações e flexões (singular e plural), seus significados adicionais, bem como suas associações e colocações.

É inegável, entretanto, a relevância do papel que desempenha o aprendizado implícito de vocabulário no contexto da leitura em LE, como já explicitado. No entanto, considerando a realidade do aprendiz de língua estrangeira onde a exposição à língua é muito menor que no aprendizado da língua materna este tratamento implícito de vocabulário apesar de fundamental não é suficiente. Requer-se, portanto, uma abordagem sistemática/intencional de vocabulário a fim de agilizar o domínio sobre a língua alvo.

3- Uma proposta para o ensino/aquisição de vocabulário em ambiente hipermídia

A literatura de leitura em LE, como explicitado anteriormente, salienta a necessidade de uma prática pedagógica que privilegie não somente o ensino contextual de vocabulário, mas igualmente favoreça meios para a aquisição do léxico em si, com vistas a desenvolver no aluno uma base lexical. Na realidade, ao longo dos últimos anos, autores (Laufer, 1997, Schmitt, 1997) têm destacado a relevância deste conhecimento para a compreensão. Nesse sentido, norteadas pela importância e necessidade de uma abordagem integrada que contemple tanto o ensino/aquisição explícito quanto implícito de vocabulário, esta seção apresenta e discute uma proposta para o ensino/aquisição de vocabulário em ambiente

hipermídia no contexto de ensino da leitura em língua estrangeira. A proposta é a extensão de um estudo preliminar (Souza, 2003b) que investigou a relevância dos ambientes hipermídia para o ensino/aprendizagem contextual de vocabulário. Foram sujeitos deste estudo 22 alunos de uma turma de inglês instrumental de uma escola de línguas paulista. Os alunos assistiram a 3 vídeos extraídos do site www.msnbc.com.br, os quais eram acompanhados de texto escrito (transcrição do vídeo), sem nenhum preparo prévio para a leitura, a não ser orientações relativas ao uso do material, já que muitos alunos não eram familiarizados com o uso do computador para o acesso a vídeos. Os alunos puderam escolher as mídias e as formas de leitura que lhes interessavam, ou que melhor lhes ajudavam na compreensão. Os resultados obtidos oferecem evidências da importância da hipermídia no ensino/aquisição de vocabulário. Este fato se deve principalmente à exposição dos alunos à imagem que juntamente com o apoio do som e do texto escrito deram saliência a algumas das palavras testadas, favorecendo sua inferência e retenção. Desta forma, a hipermídia possibilita a criação de contextos ricos e variados expondo o aprendiz a imagens, som, movimentos, etc que podem contribuir significativamente para a aquisição lexical. A importância do contexto para a aquisição lexical têm sido salientada por teóricos em LE. Mckeown e Curtis (1987) destacam que o ensino de estratégias deve ser feito através da exposição dos alunos a vários contextos, contextos ricos em informação, redundantes no que se refere ao vocabulário não-familiar (1987:143). O ambiente hipermídia pode em muito colaborar para a criação destes contextos ao possibilitar o fornecimento de pistas de natureza lingüística e extra-lingüística que contribuem significativamente para a inferência de significados e sua retenção, na medida que são salientes e redundantes, ou seja, podem ser apresentadas em várias mídias (Souza, 2003b). Desta forma, acredita-se que o ensino/aquisição contextual de vocabulário pode ser favorecido pela utilização de ambientes hipermídia na medida que fornecem oportunidades ricas

para que os alunos sejam introduzidos ao vocabulário da língua alvo, visando-se um trabalho de fixação posterior.

Tendo como ponto de partida as evidências teóricas e empíricas sobre a relevância da tecnologia hipermídia para o aprendizado de línguas, anteriormente explicitadas, acredita-se que o uso do ambiente hipermídia pode contribuir para o ensino/aquisição contextual e sistemático de vocabulário. Ou seja, entende-se que o computador, com destaque para os ambientes hipermídia, pode ser uma ferramenta potencial para a construção de materiais pedagógicos que objetivem a aquisição do léxico, no contexto de ensino da leitura, até então muito ancorado no uso da linguagem verbal. Desse modo, pretende-se apresentar e discutir algumas tarefas de vocabulário orientadas pelos princípios da hipermídia e pelo conceito rico de competência lexical proposto por Scaramucci (1995), com base em Richards (1987), a fim de ilustrar uma proposta que contemple tanto o ensino sistemático/explicito quanto contextual/ implícito de vocabulário. Esta proposta está em fase de teste, aplicada à alunos de inglês instrumental de uma escola de línguas de Campinas e alunos do curso de leitura instrumental em inglês - *Read in Web*, disponível no endereço www.unicamp.br/iel/readweb, destinados a pós-graduandos da Universidade Estadual de Campinas e coordenado pela professora Denise Bértoli Braga. As tarefas aqui apresentadas foram construídas levando-se em consideração o tópico de cada atividade do curso *Read in Web*, procurando apresentar aos alunos outros contextos para o ensino/aquisição de vocabulário.

A primeira tarefa de vocabulário consiste na apresentação inicialmente de alguns *slides*, como mostra a figura 1 a seguir, que ilustram as várias opções e serviços disponíveis nos EUA para o cuidado com crianças (*childcare*) cujos pais trabalham. Estes *slides* apresentam em sua parte superior palavras escritas correspondentes a cada serviço ou opção de cuidado que eles ilustram, destacando, assim, os substantivos e os verbos a serem posteriormente trabalhados. Os *slides*, acompanhados de narração sonora e texto

escrito (transcrição da narração), são trocados a medida que o texto vai sendo narrado para ilustrar as referidas opções. O leitor pode escolher o caminho de leitura que melhor atenda ao seu interesse e/ou estilo cognitivo, ou seja, pode escutar a narração acompanhada do texto escrito ou acessá-los separados. Desta forma, este ambiente hipermídia expõe o aluno à imagem que juntamente com o apoio do som e do texto escrito dão saliência às palavras alvo, ou seja, aquelas associadas ao cuidado com crianças, favorecendo, portanto, sua inferência e retenção. Esta exposição a vários contextos, ricos em informação e redundantes no que se refere ao vocabulário não-familiar, pode muito favorecer a aprendizagem contextual de vocabulário. Isso porque ao apresentarem o vocabulário da língua alvo em várias mídias provê-se redundância e saliência às palavras, bem como auxílio à compreensão, fornecendo apoio ao leitor na construção de significados.

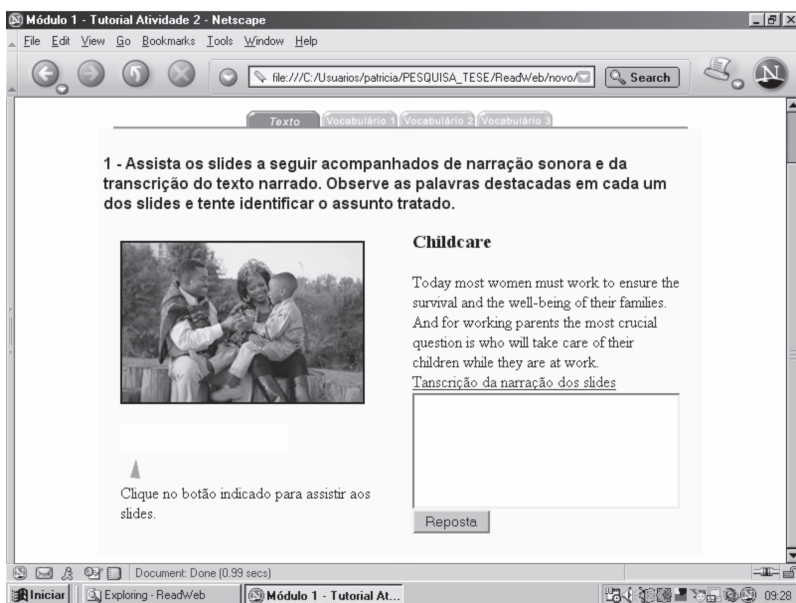


Figura 1. Texto escrito sobre childcare nos EUA acompanhado de imagem e narração sonora.

Após esta exposição inicial ao assunto *childcare*, um trabalho sistemático de vocabulário é feito, destacando-se os substantivos relacionados ao tema do texto, os quais são organizados segundo a seguinte relação de hiponímia: profissionais responsáveis pelo cuidado com crianças e os tipos de cuidado existente, e ainda destacam-se os verbos usados no texto que significam prover cuidado. Neste contexto, os alunos identificam, com base no que leram e assistiram dos slides e do texto escrito, o vocabulário associado à palavra *childcare*, como ilustra a figura 2, a seguir.

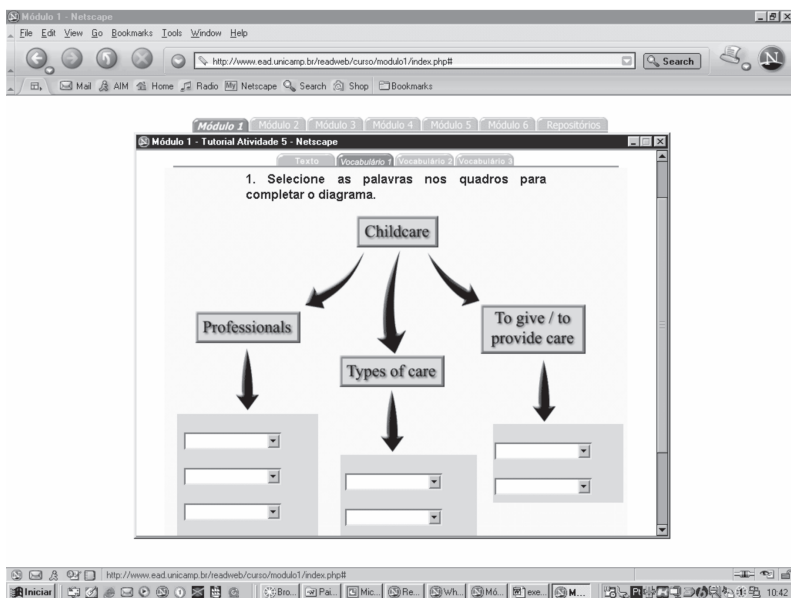


Figura 2. Exercício que enfoca palavras associadas ao assunto *childcare* presentes nos slides, narração e texto escrito previamente apresentados na figura 1.

Em um terceiro momento, outros significados dos verbos *to take care* e *to look after* são apresentados e trabalhados, bem como, posteriormente, suas colocações, destacando-se aquelas que envolvem palavras de conteúdo + palavras de função, como

exemplificam a figura 3 e 4 abaixo, respectivamente. Desta forma, outros significados e formas são associados e agregados aos verbos *to take* e *to look* que aparecem nos textos fornecidos, apresentados em outros contextos, com o auxílio tanto do texto escrito quanto de gravuras, a fim dar saliência às palavras, bem como de expandir o conhecimento do leitor aprendiz.

Módulo 1 - Netscape

File Edit View Go Bookmarks Tools Window Help

http://www.ead.unicamp.br/headweb/curso/modulo1/index.php#

Search

Mail AIM Home Radio My Netscape Search Shop Bookmarks

Módulo 1 Módulo 2 Módulo 3 Módulo 4 Módulo 5 Módulo 6 Repositório

Módulo 1 - Tutorial Atividade 5 - Netscape

Texto Vocabulário 1 Vocabulário 2 Vocabulário 3

2. Indique os significados dos verbos to take care e to look after nas frases abaixo selecionando uma das opções fornecidas

Frases / Definições	Resposta
a She takes care of all the necessary arrangements.	<input type="text"/>
b At this stage of monitoring we have to take care to avoid problems later on.	<input type="text"/>
c "The spirit of democracy is to take care of minority interest too", said Mr. Arculli in response to criticism that the model would protect minority interests at the expense of majority interests.	<input type="text"/>
d Take care when you cross the street!	<input type="text"/>
e Dr. Chiu said about 20 percent of burn cases were severe, especially those to the face, warning parents to take care at the coming lantern festival celebrations on September 11.	<input type="text"/>

http://www.ead.unicamp.br/headweb/curso/modulo1/index.php#

Iniciar

Bio. Pa. Mc. Re. Wh. M. R. eve. M...

10:43

Figura 3. Exercício que apresenta outros significados dos verbos *take care* e *to look after*.

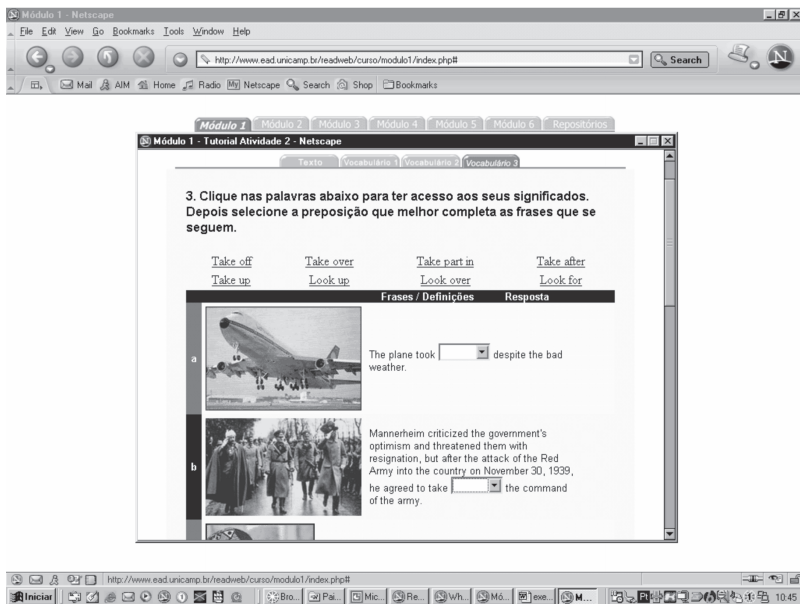


Figura 4. Exercício que enfoca colocações envolvendo palavras de conteúdo + palavras de função.

As tarefas apresentadas nesta seção do trabalho ilustram como as várias mídias podem ser combinadas de forma a favorecer uma instrução integrada (sistemática/explicita e contextual/implícita) de vocabulário no contexto da leitura em língua estrangeira, destacando, assim, a hipermídia como um ambiente propício para a aquisição lexical por esta fornecer contextos ricos e variados que dão saliência e redundância às palavras, favorecendo, assim, sua inferência e retenção (Souza, 2003a).

4- Conclusão

Estudos teóricos discutidos no presente trabalho destacaram a hipermídia como uma ferramenta significativa para o aprendizado de línguas. A partir desta constatação, e principalmente com base em resultados promissores obtidos com o uso da tecnologia hipermídia para o ensino/aquisição contextual de vocabulário, inicialmente

discutidos em Souza (2003b), acredita-se que esta tecnologia mediadora pode favorecer tanto uma orientação implícita quanto explícita de vocabulário, atendendo a necessidade de uma abordagem integrada de ensino.

No entanto, faz-se necessária uma maior investigação, a qual está em andamento, a fim de se testar a eficácia dessa proposta integrada de ensino/aquisição de vocabulário, o que também oportunizará uma maior compreensão de como combinar e usar com eficiência os recursos computacionais, o que contribuirá para o ensino e a pesquisa em língua instrumental.

Notas

- 1 Esta proposta integrada de ensino/aquisição de léxico foi inicialmente apresentada em Souza (2003a). O presente trabalho constitui-se numa versão estendida da referida proposta, a qual é discutida aqui detalhadamente.
- 2 Mayer e Moreno (1998) apontam alguns princípios que contribuem para o design de ambientes multimídia de aprendizagem. Dentre eles destaca-se, no presente trabalho, o princípio da representação múltipla (*Multiple Representation Principle*). Tais princípios propostos ressaltam a importância dos ambientes multimodais para a aquisição de conhecimento, bem como oferecem alguns parâmetros para a combinação das múltiplas linguagens que os compõem.

Referências bibliográficas

- AL-SEGHAHER, Khalid. The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition: a comparative study. *Language Learning and Technology*, v. 5, n.1, p. 202-232, 2001.
- BRETT, Paul. Multimedia for Listening Comprehension: the design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System*, v. 23, n. 1, p.77-85, 1995.
- CHUN, Doroth M, PLASS, Jass L., Effects of multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. *The Modern Language Journal*, 80, 1996.
- COADY, James, HUCKIN, Thomas. N. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 299, 1997.

- DAVIES, Joanne, E. Multimedia and hypermedia as mindtools, sd. Available form Internet: <http://www.quasar.ualberta.ca/edpy485/mmedia/hypmind.htm#intro>.
- GRABE, William., STOLLER, Fredericka L. Reading and vocabulary in a second language: A case study. In: COADY, James, HUCKIN, Thomas N. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 98-122, 1997.
- KOREN, Shira. Vocabulary Instruction Through Hypertext: are there advantages over conventional methods of teaching? *TESL-EJ*, July 1999, Available form Internet: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej13/a2.html>.
- HULSTIJN, Jan H., HOLLANDER, Merel, GREIDANAUS, Tine. Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Student: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, v. 80, n 3, p. 327-339, 1996.
- LAUFER, Batia. The lexical plight in second language reading. COADY, James, HUCKIN, Thomas N. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p.20-34, 1997.
- LEFFA, Vilson. J. making Foreign language texts comprehensible for beginners: an experiment with an electronic glossary. *System* v. 20, n 1, p. 63-73, 1993.
- LOMICKA, Lara. To Gloss or not to Gloss: an investigation of reading comprehension on line. *Language Learning and Technology* v. 1 n. 2, p. 41-50, 1998.
- MAYER, Richards E., MORENO, Roxana. *A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles*. University of California, Santa Barbara, 1998. Available form Internet: www.eng.auburn.edu/csse/research/research_groups/vir3rg/ws/mayer.rtf.
- McKEOWN, Margaret. G., CURTIS, Mary. E., *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987.
- MESKILL, Carla. Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. v. 5, n. 2, p. 179-201, 1996.
- PARIBAKHT, T. Sima, WESCHE, Marjorie. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, J., HUCKIN, T. N. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 174-200, 1997.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no produto e no processo. 1995. 300 f. Tese

(Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras)
– Departamento de Lingüística Aplicada, Universidade Estadual
de Campinas, Campinas

SCHMITT, Norbert, MCCARTHY, Michael. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 383, 1997.

SOUZA, Patrícia Nora de. Aquisição lexical em ambiente hipermídia. Comunicação apresentada no simpósio: A internet na Cultura de ensinar e aprender a língua inglesa do *XVII ENPULI/XXXII SENAPULLI*, caderno de resumo, p. 29, Florianópolis, SC, abril/2003a.

_____, O uso da tecnologia hipermídia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Comunicação apresentada em Simpósio no *13º InPLA*, PUCSP, caderno de resumo, p. 196-197, São Paulo, maio/2003b.

WARSCAHUER, Mark., HEALEY, D. Computers and Language Learning: an overview. *Language Teaching*, nº 31, p. 57-71, 1998.

Establishing coherence in an electronic EFL learning environment

Sara Oliveira
Universidade de Brasília

Introduction

The new perspectives created in the reading and writing research fields, mainly in the last two decades, have brought with them crucial implications to the way text is dealt with by readers and authors, learners and teachers alike. Such new perspectives comprise the new literacy paradigm which is being engineered with the development of information technology. In this new paradigm some issues have been maintained, some added and some confronted.

Being literate these days means to have at least some kind of knowledge in dealing with certain new technologies our grandparents or even our parents would never imagine us to be required to, from the most trivial $\frac{3}{4}$ choosing items from a supermarket list accessed via a domestic computer, for example_ to very sophisticated ones, like participating in real time of meetings and debates without leaving the office. The new literacy pattern also includes the minimum of abilities in dealing with a paraphernalia of electronic devices such as electronic dictionaries, photocopiers, scanners, etc. Even research has become more complex as we need skills in electronic modes and means, such as e-mailing, file transferring, newsgrouping and other forms of electronic interaction. In a narrow sense, this seems to be what computer literacy encompasses.

Among the pledges of the electronic literacy in the educational scenario (cf. Dryden, 1994): it is the expectation that it could help empower students to become creators of knowledge and constructors of their own meaning, and at the same time to heal the cleavage between the academic literacy of the schools and the broader “public literacy” of the rest of society.

In order to achieve such aims, an understanding of how users interact with electronic (hypertextual) reading scenarios is necessary. No matter the importance of the issue, there is a shortage of “research being published in journals that explores the impact of technology on reading” as Intraitor (2000:32) acknowledges. This is particularly valid in relation to the examination of the use of strategies by hypertextual readers. Although some work could be located on search strategies in novice hypertexts users, as reported by Rouet and Tricot (1996), and on reading strategies (Foltz, 1996; Goldman, 1996; Beavis, 1998), the literature is still very incipient in relation to the reading strategies performed by hypertext users. By focusing on a crucial component of the reading process i.e. the establishment and maintenance of coherence in hypertextual platforms. the current research intends exactly to help narrowing such a gap Thus, this paper reports on the results of an investigation conducted at Universidade Federal de Santa Catarina intended to find out how Brazilian EFL learners construct coherence in an electronic environment. In addition, it is our belief that the results of such an investigation might contribute to the understanding of the more general issue of electronic literacy thus facilitating the development of purposeful activities and materials that could enhance the reading comprehension process in electronic environments. The analysis of the transcription of the subjects’ verbal protocols and the researcher’s own observations provide the data for the results presented here.

Defining terms

For the purpose of this study, the term *strategy* follows Sutcliffe and Ennis’ (1998:132) definition, according to whom strategies “represent the user’s information searching skills.” By *information searching* they refer to a “range of behaviours from goal directed information searching to more exploratory information browsing.”(p. 325) Referring to the same notion, Burnett and McKinley (1998)

use the expression *information seeking* and define it more elaborately as a “complex, constructive process of sense-making intricately connected to the processes of inquiry and learning” (p.287). This process is characterised by Wilson (1977, as cited in Burnett & McKinley, *ibid.*: 287) as the “negotiation between the ‘personal ignorance’ of the inquirer and ‘public knowledge’, where ‘public knowledge’ is defined as the best view of the world that we can collectively construct at a given time”.

The continuum from personal ignorance to public knowledge, i.e. to the building of expertise, though, presupposes an intermediate stage, the *private* knowledge stage, formed by the individual learning efforts in the construction of knowledge. As Burnett and McKinley (1998: 288.) argue, “[W]hen an individual seeks information, he or she does so with the intent of either transforming an instance of personal ignorance into private knowledge, or validating an instance of private knowledge.”

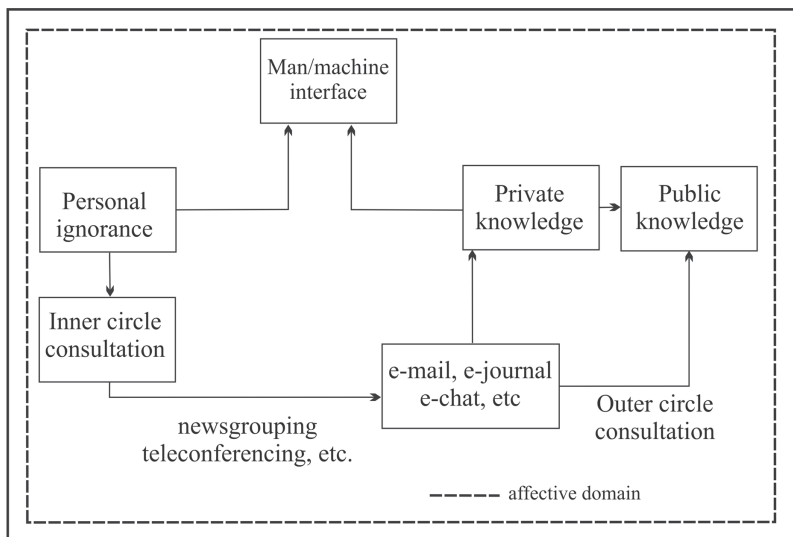
A tentative schematic learning model (Table 1) is put forward describing the steps a learner goes through in his/her attempts to move from private ignorance to public knowledge. In the model the stages are computer-mediated. It accounts for asynchronous and synchronous user-machine interactions to learning construction without losing sight of the affective domain. By interaction I mean the actions (computer mediated or not, in real time or not) attempted to bring people together, or an individual user and his/her machine, in a context of trade offs. The model borrows from the ITOL (Information Technology-based Open Learning) model described by Lewis (1993) and also from concepts discussed by Burnett and McKinley (1999).

Thus, just to illustrate how it works, when a reader finds an unknown word, he/she attempts a private solution, such as the use of contextual guessing, cognates, background knowledge, key words, etc. If the problem persists, the reader may ask a friend or his/her teacher (inner circle), or go further and consult a specialist (outer

circle). There is a clear dialogical assumption underlying this model, that is valid either in a synchronous or in an asynchronous way.

Although acknowledging the importance of real time (synchronous) dialogue among people (computer-mediated or not) in learning situations, for my present purpose I will concentrate on the first part of the schematic model presented in Table 1, namely, that one concerned with the individual asynchronous interaction user-machine for the construction of *private knowledge*.

Table 1. Learning construction model within an electronic environment



Coherence

The transformation of personal ignorance into private/public knowledge implies the use of strategic knowledge, and coherence could be viewed as a critical component to the construction of such a knowledge. Coherence may be defined as what causes the text to stick together or provide it with a logical consistency. The attempts to establish and maintain it were interpreted in the present study as

a general strategy used by the subjects to impose order on the apparently chaotic or unstructured patterns of the hypertextual format.

Thus, the establishment and maintenance of coherence is one of the premises for the personal knowledge to be accomplished. It finds support in different kinds of literature and world views, including the post-modern one, characterised by the favouring of multiple identities. To illustrate, according to Gergen and Gergen (1984, as cited in Burnett & McKinley, 1998:292) *hypernarratives*¹ represent strives of individuals to weave together disparate ideas derived from social interchanges. These social interchanges involve “a negotiation process in which participants propose, adjust, and interweave narratives” with the purpose of making sense of his/her own identity. This weaving feature may represent a strategic search for coherence and has much to do with the hypertextual concept and the search for consistency and order. In fact, coherence is one of our mental mechanisms to help ‘make sense’ of ourselves, of the others with whom we relate and with the world around us.

Some features of coherence

Coherence seems to be made up of a wide array of features that are constantly interacting and updating and its establishment and maintenance vary from person to person and within a person. It depends on global and local connections, that are created and sustained in order to explain text meaning, and it is as volatile as the standpoints from which it may be spotted.

The different amount of features necessary for coherence to be established and maintained both in traditional and electronic reading environments depends on within-the-text organisation of information features _ the reader’s/user’s micro strategies _ a product of his/her negotiations with the text features; and extra-textual features, such as inferences based on previous knowledge, or other kinds of activated representations that could make text information relevant to his/her own purposes. All those different features are

activated and stressed according to goals, learning style, and other personal traits.

According to Van den Broeck, Young, Tzeng and Linderholm (1999:91), there is a close relation between a reader's standards for coherence and his or her reading strategies. Thus, they argue that

these standards determine when adequate coherence is attained and when additional retrieval from prior reading cycles or from background knowledge is necessary. If a reader is interested in minimal comprehension, the standards for coherence are met relatively easily, and little reactivation or background knowledge retrieval takes place.

When Kintsch (1998) reports on experiments involving text coherence he asserts that background knowledge is of crucial importance to help construct a coherent mental representation of the text. In fact, background knowledge is a core concept both in the specific context of reading and in more general learning contexts. As Ferstl and Kintsch (1999:248) put it, "learning often consists of updating previous knowledge by changing associative relationships between already known concepts." As evidenced by the literature, a computer-supported reading environment is enriched with instruments that help users construct, or identify, retrieve, and connect, accumulated information, thus facilitating autonomy and control.

The experiment

In order to spot how coherence was created and established in an electronic context, an experiment was carried out using an asynchronous hypertextual prototype for instructional purposes (ESP approach), that was especially developed for this purpose. A group of 12 EFL students, from different major courses at University of Santa Catarina (UFSC), and 2 from a private university, have agreed to be surveyed in this study.

The subjects were randomly chosen as regards expertise in the use of hypertextual platforms. An informal inquiry regarding the subjects' familiarity with the use of computers was conducted in the very beginning of the experiment and the participants categorised

according to Shneiderman's (1998b) terminology (Table 1). The results confirmed the expectation that despite the different levels of acquaintance with computers no one was a first-time user as far as interface concepts were concerned. However, some of them were first-time users of hypertext for learning purposes.

Table 1 Summary of users' categorisation according to Shneiderman (1998b:68-69)

<ul style="list-style-type: none">• Novice or first time users	}	True novice users first-time users
<ul style="list-style-type: none">• Knowledgeable intermittent users; and• Expert frequent users		

Thus, one subject acknowledged being used to hypertextual formats as some of the disciplines of his course were structured this way. Two of the subjects could be included in the category of knowledgeable intermittent users, having a relative familiarity with a variety of systems, basic programming and computer use. Another subject considered himself a 'frequent user' of computers as they were his work tools in his job at the City Council. However, he declared that he had never used hypertext for language learning purposes. Finally, another subject declared having a certain familiarity with the format for other reasons (her husband was a hypertext designer).

The sessions were conducted individually and took place across a period of three weeks. Think-aloud protocols were used for the data collection. The elicitations were recorded and then transcribed. The transcriptions were analysed following Kaur, Maiden and Sutcliffe's (1999) three inter-connected model (Table 3) _ an elaboration on Norman's (1998) (Table 2) seven stage model of interaction aiming at describing modes of virtual environment task action.

Table 2. Norman's (1988, p.47) seven stage model of interaction

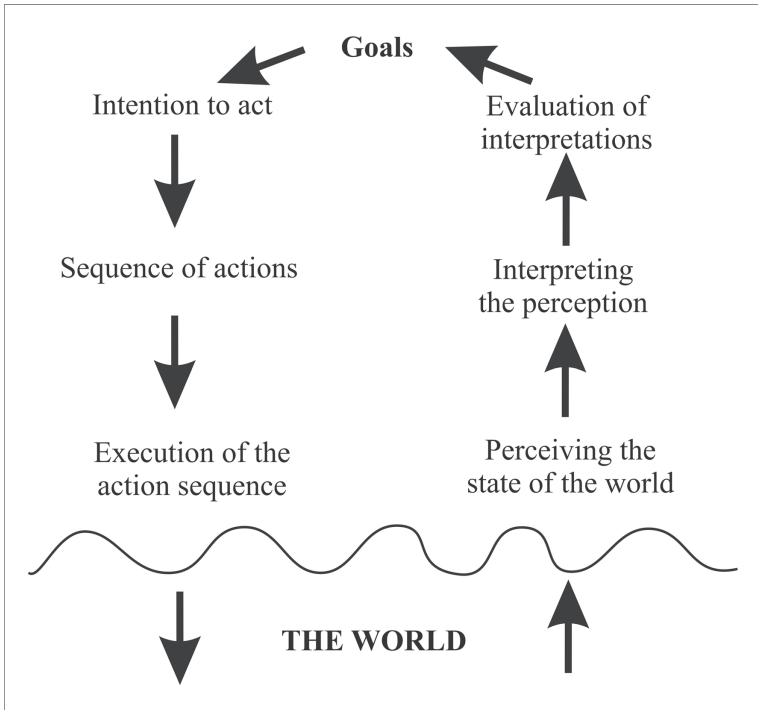


Table 3. Kaur, Maiden & Sutcliffe's (1999: 405) modes

Task Action Model (TAM) — describes a purposeful behaviour in planning and carrying out specific actions as part of user's task of current goal/intention, and then evaluating the success of action.

Explore Navigate Model (ENM) — describes opportunistic and less goal-directed behaviour when the user explores and navigates through the environment.

System Initiative Model (SIM) — describes reactive behaviour to system prompts and events and to the system taking interaction control from the user (for example, taking the user on a pre-set tour of the environment).

I will use the following pages to put forward the main results concerned specifically with the perceived levels of coherence in a hypertextual environment provided by Kaur and collaborators. Although the results achieved refer particularly to a hypertext case study, I believe they are more or less universally applicable.

Results: Sources of coherence in an electronic environment

Two macro sources of coherence have been used by the subjects in the current investigation: system-based sources of coherence and subject-based sources of coherence. Both are described below and illustrated with excerpts from the subjects' verbal protocols.

***i.* System-based sources of coherence**

The analysis of the experiment data revealed that two features introduced in the prototypical application may have been used by the subjects as effective sources of coherence: 'embellishments' and 'navigation patterns'. In fact, the introduction of such elements aimed at creating a positive environment to the user and also signalling paths thus helping the user along the navigation.

a) Embellishments

Embellishments are hypertext-based sources of coherence: the layout, the navigational devices used, colours and other visual and sound elements. As there were minimal comments about the devices used, I believe that the headings, organisers, icons to flag navigation and help orientation were appreciated by the subjects, playing effectively the role assigned to them. Some comments were made in the post-test questionnaire (applied after the hypertextual experiment) on how attractive the application was (eg. "*screen was 'clean'*"). Yet, there were also a few negative comments ("*scrolling of screen makes task performance is uncomfortable sometimes*").

b) Navigation pattern

During the think aloud, subjects reported the use of the navigation pattern ‘menu-node’¹/, ‘node-menu’ or ‘node-internal categories’. There were very few comments on and low use of the local index icon. Only two of the subjects explicitly commented on them. One noticed its existence a long time after she had been using the general index icon and looked very happy with this short-cut possibility. After that she used it whenever possible:

Eg. Subject E: *Agora eu vou ver exemplos de conhecimento prévio, sem voltar prá página inicial (riso) porque eu descobri agora, bem aqui...(Riso).*

The strategies the participants of this study used certainly had the underlying goal of putting some order to the apparent chaos hypertext provokes, in relation both to the new format of text representation and to the medium where it appears. The old need to organise information, to make sense of the world is still there in the reader’s mind:

Eg. Subject E: *Só que eu queria saber o resto! Ficou pela metade. Tem mais coisa?*

Eg. Subject C: *Acho que vou em tudo, né, prá ver o que tem que fazer.*

ii. Subject-based sources of coherence

Nine reading strategies, explicitly and predominantly related to the subjects’ attempts to establish coherence, have been identified in the think aloud protocols performed in the current experiment, and will be further elaborated upon along this work. No doubt, their use reveals the user’s necessity to understand and explain things and situations according to his/her own mental model as well as their emotions in relation to the environment in which they were involved.

For the purpose of this paper the term *mental model* follows Norman's (1988) definition and provided for the area of design. Thus, according to Norman, mental models are "the models people have of themselves, others, the environment, and the things with which they interact" (p. 17). He adds that "everyone forms theories (mental models) to explain what they have observed" (p.39). A concept very close to Norman's mental models is van Dijk's (1999) *experience models*, that are related to "subjective, unique interpretations of the specific episodes in which particular people participate daily" (p. 127). Indeed, it may be that the subjects, framed by the mental models each of them has developed, have effectively used the following strategies as sources of coherence: a) read documentation, b) interpret, c) construct an emotionally positive relationship with content/interface, d) predict, e) evaluate, f) intentions, g) locate himself/herself in the world, h) check, and i) revise. Some considerations are drawn about each of them.

a) Read documentation

Read documentation is defined as the verbalisation arising from subject repeating verbatim task statements, a sentence, or parts of a text. It was used by the subjects as a strategic instrument to create and maintain coherence, and most importantly pace reasoning. While subjects were reading documentation they were also 'taking time' in order to search for explanations. Read documentation might be seen as the subjects' threshold strategy in order to identify, locate, react and evaluate a problem. It also represented a dialogical device attempted by the subjects to create interaction with the interface.

Pressley and Afflerbach (1995) comment on readers' responses to text as being influenced by personal and cultural experiences as well as by interests and goals. As the two authors point out, readers try to establish meaning by posing questions, explaining events in a text to themselves, judging the text, etc. This, so to speak, direct

report speech, finds resonance in text pragmatics (Meurer, 1998) where the central notion of text mediation, with the use of major rhetorical organisational features, helps clarify issues, including the understanding of mundane events, as well as organise information coherently. Thus, reading documentation means taking time in order to reason. In other words, the reader seems to give back to the application the responsibility to reply, to explain something again while he/she ‘digests’ the information being delivered. Tadros (1985) discusses some organisational features such as reporting, enumeration, and anticipation used by the writer. In the present context those devices are used by the reader but still fulfilling the role of helping organise the several kinds of relations established among hypertext reader, application and the system. Examples of enumeration, anticipation, and read documentation are:

Eg. Subject E Agora vou pro exemplo 2...Agora eu vou fazer o 3...Agora eu vou fazer *task* quatro.

Eg. Subject B: *Essa acho que vou errar.*

Eu vou ler o texto...Eu vou ler as opções e você tem que reler o texto: “Indique a área em que o texto se insere: Econômica, política, acadêmica, médica”. Eu acho que é política, mas eu vou ter que reler.

One of the most used strategies, ‘read documentation’ seemed a very useful tool to deal with environment complexity as it was used to enhance mental hierarchical decomposition that helps in the pacing of reasoning and interpretation.

c) Interpret

To interpret is a way to retell, recall, analyse and understand situations. It is an adaptive strategy used to reorganise the world in personal terms whenever new incoming information affects

comprehension. In fact, it is a way to help explain situations and events and, consequently, reduce the level of anxiety.

It is well known the importance of explanation in understanding. Graesser, Bertus and Magliano (1995), Trabasso and Magliano (1996), Norman (1988) assert that human beings have a natural tendency to explain things, explanations playing a pivotal role in several theories and models of psychology and artificial intelligence. As Trabasso and Magliano (1996) put it, “an explanation can provide a ground, basis, rationale, motive, idea, condition, occasion, pretext, or the “why” and “wherefore” of events, states and actions in a narrative” (p.259). Van den Broeck, Risdén, and Husebye-Hartman (1995) include explanatory reasoning as “the primary means by which coherence in understanding is achieved.”

In this paper “interpret” includes all explanations, and has also labelled all the utterances where the subject attempted to paraphrase the original text, the attributes of the target object (i.e. whatever task that has been assigned), or the environment.

Differently from the ‘read documentation’ strategy, where readers give back to the writer/prototype the responsibility to re-explain things, ‘interpretation’ implies the subjects claiming his/her own responsibility for the understanding of the information delivered. Thus, interpreting is an explanatory device used along the experiment to help understanding.

Thus, nine strategies spotted in the investigation were related to explanation (interpretation). On several occasions when the subjects wanted to extend their comprehension of task requirements, feedback, or even explanations given along the application they used this strategy. This may be evidence of our explanatory nature, our necessity to know the reason why of things in order to establish and maintain coherence. Here are two examples:

Eg. Subject I: Ah, tá, entendi. Tenho três [títulos] e tenho quatro textos. Tá.

Eg. Subject B: ...o texano não entende o que é escassez porque eles criam, o russo não entende o que é carne porque lá é escasso e o nova-iorquino não entende o que é ‘excuse me’ porque eles não estão acostumados com essa gentileza toda.

d) Construct an emotionally positive relationship with content/interface

The unconscious attempt to create affective bonds with the application / machine have been noticed especially by two of the non-knowledgeable² subjects. Thus, there was the use of possessives (‘*my* menu’); personal pronouns (‘*he*’ [the application/machine] is kidding me); verbs indicating mental actions (‘ele está me *encorajando*’; ‘ele está me *rejeitando*’) where a positive and explicit interactional behaviour is established.

e) Predict

The attempt to predict could also be viewed as a way to reduce uncertainty. According to F. Smith (1981), the reasons why we predict are related to our attempts to avoid or prevent specific bad things that we think may happen in the future, to get rid of ambiguity, and to eliminate unlikely alternatives and, therefore, avoid feeling overloaded. Thus, during the experiment, the moment the subject creates certain expectations he/she seems to be anticipating results and these results (usually connected to “something bad”) will not catch him / her unaware. In other words, he / she will have some time to “get prepared” to re-arrange things if the unexpected or unavoidable comes to happen. This certainly lessens the feeling of frustration. In short, it is a strategic behaviour: one needs a ‘B’ plan to re-create coherence in case things go wrong. This is compatible with Trabasso and Magliano’s (1996:260) recent studies where they demonstrate that predictions may be generated to ‘resolve a coherence break’

Three micro-strategies related to predictions have occurred in the think-aloud protocols, with one subject being responsible for half of the ten occurrences. Except for one occurrence that was related to an attribute of the system, all of the other predictions were content-related, which might mean that in general the format was not a major source of ambiguity or anxiety. Some examples:

Eg. Subject B: Essa tem que tá certa...Acho que nem adianta tentar corrigir...Não vai servir muito, mas...provavelmente...

Eg. Subject I: Pois é, vai sobrar e eu não concordo com nenhum deles.

Eg. Subject L: Não, mas mesmo numa tela grande você vai ter...

f) Evaluate

Pressley and Afflerbach (1995:79) acknowledge the relative scarcity of self-report studies that included evaluative remarks. They hypothesise that “analyses in many think-aloud studies were not sensitive to evaluative processing”. Conversely, in this study, evaluative features occupy a prominent position. Evaluative elicitations are folded into interpretive/explanatory strategies used to help diminish, for instance, possible feelings of anxiety.

Compatible with Pressley and Afflerbach’s study mentioned above, several instances of evaluative reactions have been spotted in the analysis of the think-aloud protocol used in the present study: skepticism, comments on topics, overt affective responses (positive: satisfaction, surprise, laughter, puzzlement), and negative responses (boredom, frustration, swearing), approval / disapproval of characters, places, circumstances in a story or article. For the purpose of this investigation such evaluative reactions have been encompassed in two umbrella terms, namely ‘self-evaluation’ and ‘system evaluation’, according to the features focused by the subjects.

- **Self-evaluation**

Self-evaluation is a form of explanation that has been occasionally used along the think-aloud protocol by some subjects either for emotion purposes (praise, for instance), when things corresponded to the experience model anticipated by the subject, as in the following example:

Eg. Subject L: Humm...tô bem!

or as a cognitive ‘saving face’ strategy, i.e. as an excuse to help cope with the mismatches between the subject’s answers and the application. Two kinds of causal explanations were used in the current experiment as an attempt to put blame for failure:

_ cognitive sources, as when the subject blamed herself for a mistake made:

Eg. Subject I: Ah, já vi, sim. Tô doida.

Ah, é, claro, eu tô ficando besta...é, eu tô ficando louca.

Ah, tô cega!

Ah, que burra, que burra!

Como é que alguém faria...não conseguia achar...que coisa!!!

Esse negócio...eu olhei a coisa...eu sempre esqueço o que vem atrás, eu faço uma bagunça, um pastel.

Se eu tiver um papel eu leio...

Eg. Subject K: É...se eu imaginasse que não soubesse, eu acredito que...leria a explicação

Eg. Subject J: ...é que eu não conheço muito...essa palavra *labor* eu não conheço...

Here the argument goes this way, as put forward by Norman (1988:40): “If we believe that others are able to use the device and if we believe that it is not very complex, then we conclude that any difficulties must be our own fault”;

_ interface sources, as when the subject blamed the system for his/her difficulties:

Eg. Subject I: ...essas letrinhas... Não... é nervosa não é por causa do teste. É por causa do tamanho da letra

Such utterances remind us of Oxford’s (1989) ‘affective and metacognitive (self-evaluation and self-encouragement)’ strategies. Subject I’s reactions, for instance, reflect some personality traits where everything seems to be very intense³. A learning style congruent with it would be perhaps Honey and Mumford’s (1986, as cited in Shaw & Marlow, 1999, p. 224) *Activist* category, or Kolb’s (as cited in Oughton & Reed, 2000) *Assimilators*.

As for the positive and negative reactions to the application/machine the assumption would be that the subject felt free $\frac{3}{4}$ more than in traditional instructional environments $\frac{3}{4}$ to express frustration, discouragement, or fun with the same intensity and passion. As Schofield and collaborators (1994) admit in their case study, this kind of reaction is only possible because there is the implicit guarantee that no strong social norms are being violated. Machines do not get hurt or demand respect, as it would be expected in interactions directed from students to teachers.

- **System evaluation**

Human beings need causes and like to explain things based on those spotted causes. That is a way to create coherence. Along the experiment the system was evaluated emotionally and technically, an attempt perhaps to justify likes/dislikes, conformities and non-conformities. Let’s examine the following examples:

Eg. Subject L: ...Ah, essa barra...ela fica...tem horas que você precisa usar muito, né, então prá você fazer, responder uma questão, você precisa ficar subindo e descendo nela. Você não consegue visualizar tudo na tela.

Eg. Subject B: ...esse teclado é diferente do meu... ...é o tipo da letra que dá a impressão...

Eg. Subject D: ...Então, no caso da tarefa 1, devia tá aqui ‘fim’, né, alguma coisa que você pulasse prá tarefa 2. Porque como é que você...Tinha que ter um...coisinha de...‘próxima’.

Eg. Subject A: ...não tô muito feliz nessa...

Eg. Subject J: ...mas é muito legal isso aqui...muito bom.

g) Intention to approach target

Very much used along the verbal protocol, this strategy signals that a plan is on the way. Coherent actions seem necessarily to follow this ‘planning’ pattern. Another example from the corpus illustrates this category:

Eg. Subject C: Agora vou prá outra parte, então.

h) Locate himself / herself in the world

On-line connections with real life situations have been attempted by the subjects in order to create familiar patterns that could anchor or nest new information.

Eg. Subject C: ...agora vou pros exercícios de palavras-chave. Ah,...na minha área de atuação...Bom, já que eu tô trabalhando numa pesquisa sobre petroquímica, então, ‘petróleo’.

This familiarisation strategy gives the subjects the feeling that the environment is not hostile and that finding correspondences can help in the comprehension and integration of new information. Thus, retrieval from concepts and situations that the user has gone through in other real life situations or from earlier cycles in the same situation may help diminish anxiety and establish coherence.

Though having a low frequency, attempts to connect information in the application with other disciplines or ways of behaving in real life situations have been used by ten out of the twelve subjects. They, again, remind us of Oxford's (1989) *memory strategies*. Here is an example:

Eg. Subject J: ...*nas provas já tô vendo bastante isso assim...*
...ah, igual ao que a professora passou prá nós.

i) Check

Immediate feedback was very much used in the context of the present study. As they were dealing with an unfamiliar environment, subjects wanted to know if they were following the right track so that they could strengthen his/her mental model or, conversely, pursue remedial work. For instance:

Eg. Subject E: ...os acertos são os verdes, né?
...acho que só pode ser uma resposta aqui, né?
...agora eu vou corrigir de novo, vê se eu acertei..(Acerta). Agora deu.

j) Revise

According to Kintsch (1998:312), “revising a text for coherence is [] an effective technique to further understanding and learning”. This seems to be true in electronic contexts too. In the think aloud of the current investigation this revising occurred in two different ways: compulsorily, due to navigational loopings (*‘Ah, volta pro menu, mas eu não queria voltar pro menu...’*); and intentionally,

when the subject wanted to be sure he/she had traversed all the tasks. Subjects B, J, and I were the ones in the latter case.

Eg. Subject B: *...só prá lembrar...eu vou entrar nos exercícios do conhecimento prévio... ...exercícios...isso aqui eu já fiz...eu ainda não fiz o 2... Vou entrar no exercício 2*

The resources created by this author to create coherence and, therefore, enhance text and comprehension (examples, notational, illustrative, or even instructional) are not as important as the strategies developed / adapted by the subjects themselves to create and maintain coherence. This, so to speak, adaptive state of mind seems to be of tremendous importance in not very familiar environments.

Breaks in coherence

Occasional unsuccessful attempts to create coherence in the hypertextual environment has also been noticed along the experiment. They represent mismatches that should not be disregarded. Breaks in coherence could be attributed mainly to the non availability either of textual features, or of interface features that could provide for textual/machine flagging. It could also be attributed to the reader's lack of capacities (prior knowledge, or adequate strategies, for instance) to provide for it. Here they are categorised as 'system-based sources of break in coherence' and 'user-based sources of break in coherence', respectively. A brief discussion of some of those sources of break in coherence identified in the verbal protocols is conducted below.

a) Give up on a task

This stage/strategy represented the result of mismatches between the subject's efforts and successful accomplishments. The protocol elicitation referred to the subject's view of unmanageable problems, or manageable but requiring more information that could

be achieved along following screens. This ‘quitting’ strategy demands the integration of new information to provide the necessary context for the resolution of the task, when then, coherence would be re-established. It could also reflect the subject’s low level of commitment, or represent shortcuts in order to accelerate the experiment. The *give up on a task* stage/strategy represented 1,46% of all moves along the experiment. The following example was found in the corpus:

Eg. Subject B: ...então eu vou sair do exercício de conhecimento prévio.

Eg. Subject L: ...vou ver outra coisa.

b) Problem reports

Problem reports may represent the subject’s reaction to mismatches of different sorts: content / interface / negative emotions, or a sign of overload, weary, boredom, disorientation, etc., and demonstrate that coherence somehow has been broken. In like manner, the first step towards solving a problem is to acknowledge its existence, identify its location, react to it. Thus, problem report may also be viewed here as a strategy to search for coherence in the electronic context. In the experiment, Problem Report has been categorised following my own terminology as: *Related-to-content problems (RC)*, *Related-to-navigation problems (RN)*, and *Related-to-attributes of the system problems (RAS)* The data demonstrate that content concentrates the highest incidence of reported problems. This might mean that it is not the format, as one would expect, the main source of difficulties, but the content knowledge (Figure 1).

Figure 1. Types of problem report identified in the think-aloud protocols

PROBLEM REPORT													
Subject	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	TOTAL
RC	3	4	2	2	6	2	1	-	8	9	-	1	38
RN	-	2	1	6	1	-	-	-	1	2	1	2	20
RAS	-	4	-	1	-	-	-	-	5	-	-	2	12
TOTAL	3	10	3	9	7	2	1	-	14	11	1	8	70

Final comments

The predominant strategies spotted in the experiment revealed readers' trend to establish and maintain coherence in the electronic scenario by means of forming an intention, scanning and inspecting an area, reading documentation, evaluating, checking, and considering the target objects (parts of the text). In other words, by means of reading-to-learn tasks and reading-to-do tasks. This corroborates, in general terms, the strategies pointed out by other related studies.

Finally, we could notice that there were innumerable demonstrations that hypertext is a promising instructional format to generate active readers rather than passive receivers, as in most traditional instructional printing materials. We believe that knowing how students create and maintain coherence in electronic texts is part of this sense of agency that contemporary literate environments dream of providing our students with, helping materials designers, policy makers and educators to trace more effective actions aiming at enhancing teaching and learning in electronic environments.

This paper is based on some issues discussed in the author's doctoral

Acknowledgements

Thanks to Dr Lêda Tomitch for comments on this discussion.

Notes

- 1 Hypernarratives = multiple, processual narratives dissertation.
- 2 Each node provided information about a topic field of the menu and had four sections: explanation, examples, tasks, and fun.
- 3 non-knowledgeable: people who have little knowledge either of the task domain concepts or of the interface concepts (Schneiderman, 1998b)
- 4 Other comments on this issue, see Oliveira S. (2002), Mapping reading strategies in an electronic EFL environment. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.

References

- BURNETT, K. & MCKINLEY, G.E. (1998). Modelling information systems. *Interacting with computers*, 10, 285-302.
- FERSTL, E. & KINTSCH, W. (1999). Learning from text: Structural knowledge assessment in the study of discourse comprehension. In H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (247-277). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- INTRATOR, S.M. (2000). Click,click,click... what do we know about reading hypertext? *Knowledge Quest* 28(1), 31-35.
- KAUR, K., MAIDEN, N. & SUTCLIFFE, A. (1999). Interacting with virtual environments: an evaluation of a model of interaction. In: *Interacting with Computers*, 11, 403-426.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEURER, J.L. (1998). Aspects of language in self-help counselling. Florianópolis, PG Inglês / UFSC.
- NORMAN, D.A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- UGHTON, J.M. & Reed, M. (2000). The effect of hypermedia knowledge and learning style on student-centered concept maps about hypermedia. *Journal of Research on computing in education*. 32(3), 366-380.
- OXFORD, R. (1989). Use of L2 language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training (235-247). *System*, (17) 2.
- PRESSLEY, M. & AFFLERBACH, P. (1995) *Verbal Protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence

- Erlbaum.Tergan, S. (1997). Multiple Views, Contexts, and Symbol Systems in Learning with Hypertext/Hypermedia: A critical review of research. *Educational Technology*, 5-7.
- SCHOFIELD, K.W., EURICH-FULCER, R. & BRITT, C.L. (1994). Teachers, computer tutors and teaching. The artificially intelligent tutor as an agent for classroom change. *American Educational Research Journal*, Fall, (31), pp579-607.
- SHAW, G & MARLOW, N. (1999). The role of student learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers and Education*, 31, 25-39.
- SMITH, F. (1981). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TADROS, A. (1994). Predictive categories in expository texts (69-82). In M. Coulthardt (Ed.), *Advances in written texts analysis*. London/New York: Routledge.
- TRABASSO, T. & MAGLIANO, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- VANDENBROECK, P., RISDEN, E. & HUSEBYE-HARTMAN, E. (1995). The role of reader's standards for coherence in the generation of inference during reading (353-372). In R. Lorch, Jr. & E.J.O'Brian (Eds.) Sources of coherence in reading. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- VAN DEN BROECK, P. YOUNG M., TZENG Y. & LINDERHOLM, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of memory representation (71-98). In H.Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T.A. (1999). Context models in discourse processing (123-148). In H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

11. TRADUÇÃO/TRANSLATION

Professional vs novice translators: a study of effort and experience in translation¹

Péricles de Souza Pinto
Universidade Estadual de Santa Catarina

1. Context of investigation

There is a common belief in the available literature that professional translators make less *effort* than novice translators in the translation process. For my actual research, I will attempt to tap on this problem and measure the variable of *effort* between novices and professionals by combining a process oriented approach to translation - using the triangulation² of Translog & TAPs - with a product oriented approach, applying Halliday's Theory of Functional Grammar to the analysis of the translated texts deriving from the translation processes investigated. However, this article will solely focus on the process-oriented analysis of the corpus from a pilot study.

2. Theoretical and methodological backgrounds

2.1 Effort

In relation to process studies in translation, *effort* is regarded as the *mental activity* applied upon the *construction* of the translated text, both within its micro and macro textual scope. Drawing on Rothe-Neves (2002), we can bring under the limelight the importance of the role played by *effort* within the translation process:

(...) translation can be better conceived as a problem-solving task (...). That is, further beyond the magic moment in which an excerpt in a given language is turned into an excerpt in another by means of the operation of a specific mental mode, research in translation ought to be engaged in the operation of construction of the translated text under certain conditions. In this point, 'effort' is a key word. There is, in the

literature, the idea that translating requires less effort from professionals than from beginners. (Rothe-Neves, 2002, pp. 177-178) [My translation; quotation marks in the original].

In what follows I will briefly comment on the tools which were used for data collection.

2.2 Think Aloud Protocols (TAPs)

TAP (Think Aloud Protocol) is a methodology introduced in the 1980s in cognitive psychology “where it has been used to study various problem-solving and decision-making processes” (Jääskeläinen, 2000, p.71). Translation studies have borrowed the data elicitation method of think-aloud to investigate the translation process, collecting verbal protocols from (i) foreign language learners, (ii) translation students, (iii) professional translators and (iv) both students and professionals. Verbalisations can be made during the process itself (concurrent TAP) or after the translation is finished (retrospective TAP). The latter is the one which has been chosen to carry out my research since the former may be conducive of cognitive overload. According to Alves and Gonçalves (2001):

One main disadvantage of consecutive [or concurrent] TAPs is that they may require subjects to spend extra cognitive effort to verbalise their thoughts while carrying out a translation task (...). Furthermore, one may claim that speaking while translating a written text is such an artificial situation that has little to do with real translation processes (Alves and Gonçalves, 2001, p. 7).

2.3 Translog

This software program was developed in 1998 by the translation scholar Arnt Lykke Jakobsen (Copenhagen Business School) and by the computer expert Lasse Schou. The program logs all keyboard movements that occur during the translation process (keystrokes, spacebar, mouse, arrows, etc.), as well as the time spent in decision-making and in the translation as a whole, thus allowing for the analysis of translation both as process and

product. Furthermore, participants normally forget that their movements are being logged by the software, which provides the experiments with Translog with great ecological validity¹.

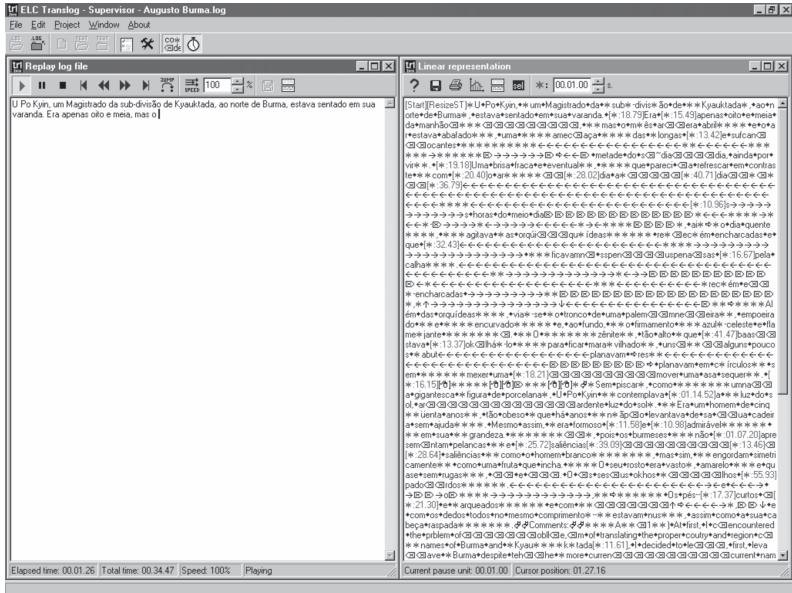


Figure 1 – Translog replay screen and linear representation of keyboard movements

2.4 Professional vs Novice Translators

Figure 1 above shows the Translog replay screen and its linear representation of keyboard movements. Either functions can be enlarged to full screen, so as to allow for better visualization of the replay. In the replay log file (first half of the screen) it is possible to select the time speed for replay at a faster or slower pace. The time speed selected in Figure 1 is 100%, which means reproduction at normal (actually occurring) speed. As the different buttons on the top of the screen indicate, you can replay, pause, stop and move back and forth along bits of the Translated Text by pressing the appropriate buttons. The linear representation (second half of the

screen) of the Transled Text will allow the researcher to pinpoint traits of the translator's strategies used during the construction of the translated texts, via the the interpretation of the different symbols. On the top of the screen, there is the option of selecting the elapsed ti The star (*) represents the pause unit for the pauses to be displayed. The pause unit selected in Figure 1 is at one second. For the analisys in this study, I have applied a pause unit of 5 seconds, since pauses below that time would not represent a translation problem, but probably simply the variations in typing speed. Along the linear representation in figure 1 can be seen several symbols (*) of the pause unit applied. If we add them up, we will come up with the elapsed time the translator paused to think over a translation problem. For longer pauses, the program adds it up automatically (e.g., a pause of 1 minute and 14.52 seconds would be represented as [*: 1.14.52]). As the other symbols indicate by themselves, they will show the number of spacebar, backspace, arrow and mouse movements within the text.

2.5 Professional vs Novice Translators

As yet, there is no clear-cut definition in the literature distinguishing professional / novice or experienced / inexperienced translators. They have been cited as *experienced* (e.g., Jääskeläinen, 1996), *expert* (e.g., Séguinot, 1996; Alves and Magalhães, forthcoming), or *professional* (e.g., Fraser, 1996; Séguinot, 1996; Jakobsen, 2002) translators, as opposed to *inexperienced* (e.g., Jääskeläinen, 1996) or *novice* (e.g., Alves and Magalhães, forthcoming) translators. I have favoured the terms professional / novice since (i) these are currently largely used in the available literature and (ii) not to fall into the discussion on the notion of expertise in opposition to that of professionalism. However, this appears to be an unavoidable issue, since it is very difficult to measure what is understood by *expertise* and to what extent can we assume that, just for the sake of being a *professional*, will a translator deliver higher quality product.

For the purpose of this study, therefore, I have considered as *novice translator* someone who might have been commissioned for some translation work, but has never done it on a professional basis and has compulsorily been engaged in some formal translation studies.

To account for the lack of such a clear-cut definition, especially in the case of the *professional translator*, I draw upon Fraser (2000) who has shaped up the profile of a professional translator (notice key words in bold below), in order to determine the characteristics which will be taken into consideration when referring to a professional translator in this study. Fraser points out that a professional translator will (i) be guided by a **translation brief**¹, the result of which will be a target text not solely based on lexical or semantic acceptability criteria, as typically produced by less experienced translators and (ii) although this is not always visible in the final product, they will devise **strategies** for dealing with unknown words, although s/he (iii) may not have undergone an **academic training**:

(...) professional translators are more likely than learners to be guided by a translation brief or assignment, whether explicitly specified or assumed by the translator, in their decision making. (p. 112).

while many professional translators (...) have not undergone systematic academic training [*which is the case of the experienced translator in my pilot study*], all have a series of implicit or explicit theories or assumptions about translation and have devised strategies from the highly pragmatic need to be efficient and effective. (p. 112).

(...) translators devise strategies for dealing with unfamiliar vocabulary, for making overall sense of a source text, and for bridging any cultural gap between the source and target-language readers. (p. 118).

If these empirical theories/assumptions made by successful translators can be mapped out and understood, they might eventually be able to be successfully applied in the designing of training programmes for translators.

3. Research hypotheses

From the data collected in the pilot study I could verify the emergence of some possible problems that should be subjected to close scrutiny. The following hypotheses inform the investigation:

- i) Pause patterns will differ between novice and professional translators;
- ii) Professional translators will favour the macro units of the text;
- iii) Novice translators will focus more on the micro units of the text;
- iv) The relation between revision time and effort will *not always* reflect positively on the final product.

It is worth emphasizing that *hypothesis iv* will not be commented on in this article, since it refers to product rather than the translation process.

4. Pilot study

The pilot study was carried out in Belo Horizonte, MG, in October 2002 and the data were collected in the premises of the computer lab NET (Núcleo de Estudos da Tradução) of FALE (Faculdade de Letras), UFMG.

Participants were firstly asked to translate a text of 618 words from English into Portuguese, bearing in mind its attractiveness for consumers at retail outlets. There was no fixed time limit to complete the task and participants were allowed to make use of any dictionaries, internet search tools or extra materials to accomplish the task. Secondly, the software program Translog was used for the translation task and the translation process was then replayed while the experimenter asked questions about possible translation problems to elicit the participant's verbalisation. The dialogic² think-aloud protocols were tape-recorded and then transcribed for later analysis.

Finally, a profile questionnaire with questions concerning the participant's personal information and impressions on the text was handed in for completion.

4.1 Participants

The **novice translator** has taken two and a half years of undergraduate course in Translation Studies at a private university in Belo Horizonte, MG. He has also taken, but not completed, a discipline of graduate studies in Translation as an external student at FALE/UFMG. He has lived in an English-speaking country for six years and currently teaches English as a Foreign Language at private and state institutions in Belo Horizonte, apart from FCE (Cambridge First Certificate in English) crash courses on a private basis. Although the participant has not done any translations for the past six months, he claims to have done translations of several types in the last few years—ranging from abstracts of theses and dissertations, letters and other texts—although he has never done it professionally.

The **professional translator** has taken undergraduate studies in Psychology and has attended a one-week seminar in Translation as well as a discipline of graduate studies as an external student at FALE/UFMG. He has lived in an English-speaking country for one year and has been a professional translator for some twelve years, translating mainly technical texts in general.

4.2 Data collection

4.2.1 Translog

The Translog representations allowed me to pinpoint the total time spent in the revision process³ as well as every single pause made by the translators during the process. By adding them up I could reach the amount of total pause made by individual translators during the construction of the translated text, the results of which will be shown in section 4.3.

4.2.2 TAPs

The novice translator mentioned looking up words in the dictionary at least eight times during his verbalisation, whereas the professional translator mentioned it just three times. Also, while the novice translator appeared to be very much concerned with lexical problems (see words in bold in Transcriptions 1 - 5), only the professional translator showed some macro-textual awareness; he mentioned searching parallel texts on the internet and indicated an awareness of the target readership. These are some comments made by the novice translator during the recording of his verbal protocols:

01. NT: No, I... **I'm sure that it was related to words**... probably the best version, or... you know.

02. NT: Yeah. **The problem was that the sentence**, you know, was giving double meaning. And I decided to change it. Then I was thinking... how to do.

03. NT: Yeah. Probably a word... I was checking... **vocabulary**.

04. NT: Hm.. I was...er... you know, **changing some words**...because...er... I could understand in English, but sometimes is not the same, you know. **I was looking for cognate words** and...you know... hm... **things like that**.

05. NT: **I just translated it literally**.

He did not make use of any internet search tool or any parallel text for his work, but by observing him translating it could be verified that he put a lot of effort into doing his task.

Now compare the comments made by the professional translator:

06. PT: (...) I thought that “subterrâneos” was **not a very commercial word for this text**, so I decided for “cenário”.

07. PT: Well, I usually do this after I finish translating I read everything again. And then I don't care about the original text... I don't care about the... the English text. Then I need to have my Portuguese tuned and I... and I try to find the words, even if the words are not totally related to the word in English. I try to find a word that **makes the text easier to**

read. This is my objective. Or more coherent too. Now, coherence is very important when I'm revising the final text.

08. PT: (...) I think the writer wants to (...) show that there are, or, there is this logo on the carton, so... I don't know if it was the right decision, but it seems to me **more attractive for the reader**. If I were (...) translating this for a newspaper... I'm sure **they** would like to have kept these words.

As can be seen from the transcriptions, the professional translator appeared to be more aware of the readership (e.g., **makes the text easier to read and more attractive for the reader**) and the brief provided to participants prior to the commencement of the task (e.g., **not a very commercial word for this text and they** in the last citation). The brief stated that they should translate the article as if for publication in a similar Brazilian magazine or journal, bearing in mind its attractiveness for consumers at retail outlets. According to Janet Fraser "the notion of the reader's needs is (...) a crucial one in determining translation strategy" (1996, p.86).

At least at one point, the effort applied by the novice translator was unsuccessful, in which case the translation was simply left out. Note his verbalisation concerning the translation of the following extract from the source text: "(...) use it to make desserts like Banoffi Pie".

09. NT: (...) and here... you know, about (...) pies, I was looking for the word... Ban... Banoffi? Is it Banoffi? (...) Which I guessed, you know... I... **I didn't translate it.**

The professional translator, on the other hand, did not attempt to find a translation for the British pudding Banoffi, but his effort can be evidenced via macro textual assumptions:

10. PT: (...) I translated straight, since... 'cos... it's a... Banoffi **must be a proper name**, I suppose, **or a name of a place**... or... so I decided as "Torta de Banoffi" as a... as a dessert.

Another evidence of the *professional translator's* effort can be demonstrated when both final products are compared. The professional translator's target text is exactly 100 words longer than

the novice translator's (686 and 586 words respectively), which indicates that the professional translator paraphrased a lot more during the process. Even though the *novice translator's* target text was considerably shorter, with regards to time he needed approximately 30 minutes longer to finish the task, which is another indicator of effort.

4.2.3 Profile Questionnaire

The questionnaire submitted to participants included a few questions about themselves and about the text. Interestingly enough, when inquired about what they liked least in/about the text, the answer provided by the novice translator reinforces the idea that inexperienced translators tend to concentrate on the micro textual problems: "I didn't like the word 'pinta'; which I didn't find and I found very colloquial". The professional translator did not make any remarks.

4.3 Findings

I will comment on the findings from this pilot study by referring back to the Research Hypotheses posed in section 3, to wit:

i) Pause patterns will differ between novice and professional translators. While the professional translator had a total pause of 38 minutes, the novice translator paused for 1 hour and 10 minutes. With regards to the revision process, the professional translator devoted 9 minutes to revise his work, whereas the novice translator used 15 minutes. These might serve as indicators that the novice translator applied a lot more effort in doing research and revision than the professional translator during the process.

ii) Professional translators will favour the macro units of the text, and

iii) Novice translators will focus more on the micro units of the text.

As could be evidenced from the verbal protocols analysed—whose samples have been presented in this article—the novice translator tended to concentrate on the micro textual problems, whilst the Professional Translator concentrated more on the macro units of the text.

Summing up, the results obtained from the pilot study reveal (i) the variation in pause patterns between novice and professional translators, (ii) the variation of textual awareness (micro vs macro) between novices and professionals, and, although this has not been approached in this article for being product rather than process-oriented, that (iii) the impact of effort upon the final product will not always be a positive one.

5. Final remarks

This pilot study is part of an ongoing research which will be expanded so as to allow for a larger view on the issues related to cognitive effort within the Translation Process. However, given the small amount of the data collected for this study, further investigation with a larger corpus ought to be carried out so that any assertion can be corroborated or refuted.

The instruments used for data collection and text / process analysis of the expanded data will include (i) the software program Translog and (ii) retrospective TAPs, in conjunction with (iii) the Theory of Functional Grammar, selecting 5 novice and 5 professional translators as participants.

I expect that this piece of research will shed some light on the issue of cognitive effort in the translation process and the extent to which this variable can be evidenced in the final product.

If we are able to comprehend and map out how the effort made by successful translators can positively impact upon the final product, we might be able to use these findings to adapt and focus them on the training of novice translators. It is by comprehending and enhancing the communication across the academic/practitioner

divide that we shall be capable of designing curricula that could truly suit the translation students' needs.

Notes

- 1 This paper is part of my ongoing master's thesis research, whose pilot study was presented at the XVII ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa on April 08th 2004, in Florianópolis – SC.
- 2 The use of quantitative and qualitative methods within a complementary perspective.
- 3 *Ecological validity* refers to the extent to which the environment can interfere in the results. It validates data according to real life situation.
- 4 In Translation Studies, the notion of the term *brief* was introduced in the context of functionalist approaches to translation (see, for example, Nord 1997) to mean the set of instructions containing contextual information and informing participants about the translation task to be performed.
- 5 With the interference of the experimenter, who conducts the conversation by guiding the participant's verbalisations.
- 6 I regard *revision* as the time spent doing corrections and alterations after the first draft of the product is done.

References

- Alves, F., and Gonçalves, J.L.V.R. (2003). *A relevance-theoretic oriented approach to the investigation of inferential processes in translation*. (pp. 1-44). Forthcoming.
- Fraser, J. (1996). *Mapping the process of translation*. Vol. 41, no 01. (pp. 84-96). Retrieved from the World Wide Web: <http://www.erudit.org/erudit/meta/index.html>.
- Fraser, J. (2000). What do real translators do? Developing the use of TAPs from professional translators. In S. Tirkkonen-Condit, & R. Jääskeläinen (Ed.), *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting. Outlooks on empirical research* (pp. 111-120). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Jääskeläinen, R. (2000). Focus on methodology in think-aloud studies on translating. In S. Tirkkonen-Condit, & R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping*

and mapping the processes of translation and interpreting. Outlooks on empirical research (pp. 71-82). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Jakobsen, A. (1999). Logging target text production with translog. In G. Hansen (Ed.). *Probing the process of translation: methods and results* (pp. 7-20). Copenhagen: Samfundslitteratur.

Rothe-Neves, R. (2002). *Características cognitivas e desempenho em tradução: investigação em tempo real* (pp. 177-178). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG; unpublished doctoral dissertation.

Translation and the three dimensions of discourse

Rosa Maria Olher
Universidade Estadual de Maringá

First remarks on translation in Brazil

In some research area and also in many scientific papers and magazines, translation has been taken as a product rather than a process. Readers in general perceive translation as an end-product, which besets all attempts to evaluate translation by analytic comparison between source text (ST) and target (translated) text (TT). This product-to-product comparison overlooks the decision-making or communication process underlying translation. Examples of such concept are found in articles published in magazines such as: *Carta Capital* (October, 2002) - *Nos Labirintos da Tradução*, and *Superinteressante* (October, 2002) - *Tragédias da Tradução - This way it doesn't give*, where authors criticize and satirize some non-successful translations of books, movie subtitles, manuals, etc. They criticize inexperienced translators who show, according to them, lack of style, technique and low level of language proficiency to understand the original author's ideas. As mentioned above, this sort of criticism always takes into account the end-product but never the process, as for example the problem of contextualizing the text, its social function (genre) and other questions involving the negotiation of meanings between producers and receivers of a text. However, it is common knowledge that the globalization process, followed by the technological advent (e.g. Cable TV, computers, Web, American movies, corporate business culture, etc.), brought along the ideology of a national and international competitive society, in terms of cultural, social and economic production. In all productive areas the need for 'communicating' in English has been requested either by reading,

writing, speaking, publishing in scientific field or by the economic growth or still mere professional updating. Thus, translation demand (literary or technical) has grown reasonably in the last decades. An example of such demand is noticed by the increasing numbers of machine translators found in the World Wide Web: Google, Babel Fish, TraduzWeb, to name a few. Recent articles discuss the reliability of these web tools due to their limitations in terms of decoding meanings from one language to another and of contextualizing or localizing ideas and terminology. Another important and crucial point regarding translation as a product is that one related to the publishing market. Editors or publishers do not realize properly the importance of the process of translation. While hiring translators, for example, they do not seem to be aware of all the implications lying behind the so-called end-product. In general they follow the current economic policy of some corporate culture of saving money or following the competition market by hiring unqualified translators and/or by putting the product (the book or whatever) into the market as soon as possible, overlooking the so important process of refining and revising the translation work. On behalf of the end-product most publishers, then, underestimate the process of translation. Therefore, research shows that there is a need to discuss the fact that the process of translation is a much more complex one, it is a communication activity which has further important dimensions rather the linguistic one, which are the analysis of a text as a discursive practice and as a social practice as well.

The process of translation: beliefs and strategies

While studying language learning / acquisition we learn that strategies play a very important role during the process. At the same level, beliefs have gained such a role. Researchers say that beliefs or presuppositions about what learning a language is like may determine the resources and the means learners use to solve every problem a long the way (Jacobson et al., 1996). Therefore, the

language learner as well as the translation trainee, guided by adequate beliefs about the process, make their choices of resources more appropriately, leading to more successful results. According to Alves et al. (2000), beliefs about translation and the translator are all those concepts and perceptions one has of what the act of translation means, what a good translation is, the translator's role, etc. These beliefs tend to affect the translator's performance positively or negatively. In order to be successful, the translator needs to play a broader social role and consequently needs to be more critical regarding the end-product (translated text).

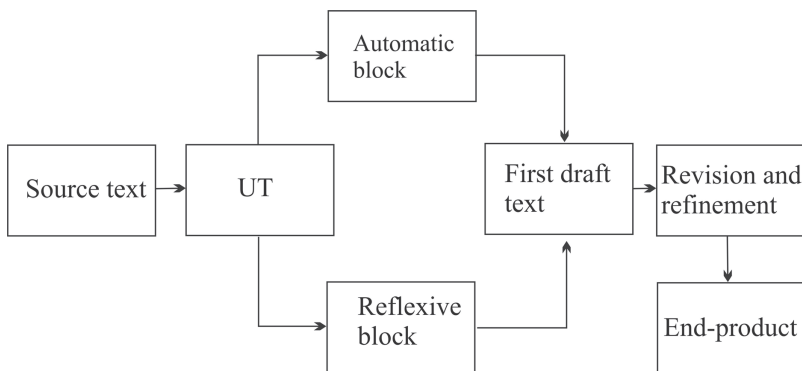
However, in order to be aware of the complexity involving the translation process, the translator needs to acquire the various levels of knowledge and abilities which constitute the translating process such as: reading, reflection, research, interpretation and still writing - an essential skill for translator's good performance. During the process of reading, interpretation and (re)creation of a text, many doubts and questions may arise which will probably be answered based on his/her previous linguistic or cultural knowledge - also called *internal aids strategies*, or/and on information from sources outside the text: dictionaries, encyclopedias, parallel texts, web and others - also called *external aids strategies* (Alves et al, 2000). Besides these two kinds of strategies, it is very important to highlight other two relevant strategies in the translation process: *the macro and microtextual analyses*. The *macrotextual analysis*, on one hand, deals with genre and rhetorical aspects of text, including contextual analysis in its two levels: (i) textual (cohesion and coherence at discourse level), and (ii) co-text or genre (where the context of situation is taken into account). The *microtextual analysis*, on the other hand, deals with the use of strategies based on non-equivalence problems, which can be lexical or grammatical.

This way, the acquired and improved knowledge of *what*, *how*, *when* and *where* to use those strategies constitute significant abilities to qualify successful translators, or better, translators who

are able to ground their professional expertise on suitable beliefs and use their strategies to solve problems efficiently and successfully.

Therefore, the strategies translators may use are several. They may refer to either contextual considerations of the translation activity or to micro and macrotextual linguistic aspects analysis searching for adequate solutions and, consequently, for the production of a translated text which reflects the original or source text's information in its most reliable form, in order to satisfy the prospective or potential readers. To better understand the aspects involving the process of translation, let us take a look at a model of translation process, adapted from Königs (1987).

Translation Process Flow



(In ALVES ET AL.,2000, p.114)

In this model, the activities are grouped in two blocks: Automatic Block (AB) and Reflexive Block (RB). In the AB, the Units of Translation (Uts), which may be segments of a text previously established by the translator, varying from a group of words to a paragraph, are automatically processed because they

have a pre-established equivalence. E.g. In the sentence: *He's home. (Ele está em casa)*. The decisions made were all pre-internalized by the translator, as *he* (*ele* - as a singular personal pronoun for the third person), *is* (*está*, not *'é'* because of the expression *to be home* meaning *estar em casa*). All these questions had already been solved and therefore they were automatically processed. But, if you analyze a sentence like: *She's just sixteen (Ela tem apenas 16 anos)*, having in mind an inexperienced translator, he/she may have problems in translating the verb *to be* in *'ter'*, since in Portuguese, age relationship is given with such verb. Sometimes, a translator may make a mistake of a UT in the AB and does not correct it anymore because of the automatization process during a UT translation. Another example of that may occur with the so-called *false friends* or false cognates. For example, in the UT: *trabalho elaborado por (study elaborated by ...)*. In the English version, there was a mistake while processing the false friend *'elaborated'*, which frequently means in Portuguese *'detailed'* (*detalhado*) and not *'elaborado'* (*realizado, executado*). A more adequate or equivalent translation for the word *elaborated* would be *'carried out'*.

However, translation theorists say that most of the translation process is carried out by multiple means of the cognitive system. In other words, in order to translate, there is a need to combine different strategies of internal and external aids and integrate them to make appropriate decisions. This stage, the most useful, is accomplished in the RB (Reflexive Block), where the internal and external aids, the priorities and omissions of each piece of information and still the revision and refinement of the text as a whole are processed.

The three dimensions of translation

After those remarks on what the process of translation is, this chapter aims at discussing translation as a communication activity and not as a mere product, involving the negotiation of meanings between producers and receivers of a text. In that sense, the

discussion on translation activities goes far beyond the linguistic aspects underlying a text but it regards the social, cultural and psychological dimensions of the process. Thus, the translation activity should be studied as a discursive practice where different reflexive actions are performed as: reading, interpreting, analysis, making decisions and others, which surpass the level of words and sentences.

The translation process, in our opinion, has a lot to do with discourse analysis. According to Fairclough (1992), discourse is the relationship between text and social practice. He conceptualizes discourse in three important dimensions: *text*, *discursive practice* and *social practice*. Shortly, we could say that the *text* is the discursive event, the central part of the discourse which deals with the linguistic aspects of the language; the *discursive practice* is related to the text production, distribution and consumption of the text and involves the analysis of the text as discourse - the interpretation of ideas which brings about the social function of a text; and finally, *the social practice* establishes the relationship between discourse and the social structure as a whole - how the discourse articulated by the text may affect current society, by changing values, behavior, concepts, etc.

Consequently, if we look at translation from such perspective, we realize that translation is mostly a communicative process in which the translator occupies a social role within a social framework. While solving problems and making decisions between the two languages (source and target texts), he/she needs to take into account the importance between text and context and the hierarchical relationship between *text*, *discourse* and *genre*. *Genre*, according to Meurer (2000), is often associated with text-types, which have specific functions and rhetorical organizations and are peculiar to the contexts where they are used. Text genres are then produced in order to meet the needs of consumption. In that sense, translators need to be aware of the multifunctionality of texts or the relation between discourse and genre.

Thus, analyzing translation as a communicative activity where translators are readers, interpreters, writers and above all discourse analysts, we understand that translation is not a mere linguistic code receiving or sending activity related to exclusive lexicogrammatical aspects of language, but it is rather an identification of genre, contextualization of facts and ideas, taking into account the author's original information and the target readers or receivers of the translated text. Translators need to have in mind both texts: source and target texts as diverse culture universes, where three dimensions should be acknowledged: text, discourse and social practice.

Final remarks

In summary, the translation process involves certain complexity which goes far beyond the beliefs established by the society in which translators are most of the time taken as traitors and translation as a simple end-product. No matter the educational or business market field, mistaken concepts and suppositions regarding the translation process are made which interfere with the translator's recognition as a professional or as an established profession. This recognition, in our opinion, will be achieved according to the growing level of awareness towards the nature of the translation process, its peculiarities such as the acquired knowledge and expertise through the development of strategies, linguistic proficiency and discourse analysis improvement related to the macro (discursive) and micro (linguistic) components of a text, added to professional behavior, etc. According to Alves (1997), in order to be successful and to manage the process of translation, translators should be aware of important aspects, such as:

- a) The different stages in the translation process in order to be able to manage it.
- b) The higher the awareness of the strategies, the better results are.
- c) Self-assurance, good performance and high quality end-

product will depend on the translators' level of managing and awareness of the process.

Finally, I would also assume that by doing that, and by taking into account the three dimensions of discourse: text, discourse and social change, translators would be looking at translation as a communication activity rather than a mere linguistic one, as some theorists have already point out. New and different knowledge should be accessed in order to broad horizons and rise new ideas to solve problems, defend their solutions when criticized and thus to grow professionally in skills, knowledge, disposition, demeanor, and credibility. Including translators as discourse analysts is one of the first steps for such important change of beliefs, awareness and the like.

References

- ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. *Traduzir Com Autonomia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- ALVES, F. A Formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de Um projeto de Ensino. *Revista TradTerm*, v.4, n.2, p. 19-40, 1997.
- COSTA, A. Nos Labirintos da Tradução. *Carta Capital*, n.212, p. 60-62. 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- JACOBSON, M. J., MAOURI, C., MISHRA, P., KOLAR, C. Learning with hypertext Learning environments: theory, design, and research. *Journal of Education Multimedia And Hypermedia*, 5, v.3, n.4, p. 239-281, 1996.
- KÖNIGS, F. Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde Und Praktische Konsequenzen, *Die Neuren Sprachen*, 2, p. 162-185, 1987.
- MEURER, J.L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a formação do Profissional da Linguagem. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Ed. M. Frotkamp e L.M.B. Tomitch. Florianópolis: Insular, 2000.
- NARLOCH, L. Tragédias de Tradução. *SuperInteressante*, n. 181, p. 26, 2002.

O presente volume da série ARES reúne 39 trabalhos apresentados durante o XVII ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa), nas seguintes áreas da lingüística aplicada: análise do discurso, autonomia, ensino e aprendizagem, estratégias, formação de professores, gêneros textuais, ideologia, interculturalidade, leitura, tecnologia e tradução.

