

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

CLAUDINÉIA DE ASSIS MALDONADO PINHO

**OS ELEMENTOS DE ATITUDE EM NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE SISTÊMICO - FUNCIONAL**

**CÁCERES, MT.
2014**

CLAUDINÉIA DE ASSIS MALDONADO PINHO

**OS ELEMENTOS DE ATITUDE EM NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE SISTÊMICO - FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de pós graduação em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob orientação da Profa. Dr^a Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.

**CÁCERES, MT.
2014**

Pinho, Claudinéia de Assis Maldonado.

Os elementos de Atitude em Narrativas de Aprendizagem de língua Espanhola: Uma análise Sistêmico – Funcional./Claudináia de Assis Maldonado Pinho. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

115f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

Orientadora: Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

1. Aprendizagem de língua Espanhola. 2. Gramática Sistêmico-Funcional. 3. Narrativas de Aprendizagem – Língua Espanhola. 4. Subsistema de Atitude – Sistema de Avaliatividade. I. Título.

CDU: 811.134.2

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

CLAUDINÉIA DE ASSIS MALDONADO PINHO

**OS ELEMENTOS DE ATITUDE EM NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE SISTÊMICO - FUNCIONAL**

BANCA EXAMINADORA

Membros titulares

Profa. Dr^a Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

Profa. Dr^a Leandra Ines Seganfredo Santos
UNEMAT– Universidade do Estado de Mato Grosso

Profa. Dr^a Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa
UPE– Universidade de Pernambuco

Membro suplente

Profa. Dr^a Ana Maria Di Renzo
UNEMAT – Universidade de Mato Grosso

APROVADA EM: __/____/____

DEDICATÓRIA

A minha tão amada e desejada filha Vitória Camile Maldonado Pinho, minha maior realização, meu motivo para celebrar a vida todos os dias.

Ao meu esposo Carlos Pinho da Silva, meu amor, amigo e companheiro de todas as horas.

Aos meus pais Rubens Maldonado e Cecilia Maldonado, meu porto seguro.

As minhas amadas irmãs Ednéia, Ercilia e Ecira, amigas, confidentes e companheiras na jornada da vida.

A querida e amada Karol, sobrinha, afilhada, quem considero a minha filha mais velha. Fica o exemplo e incentivo.

A Deus, por vivenciar dois momentos tão importantes de uma só vez, a conclusão deste trabalho e a dádiva de ser mãe. “Tudo posso naquele que me fortalece.” Filipenses 4:13.

EPÍGRAFE

“Quando lidamos pela primeira vez com uma segunda língua, podemos conhecer as palavras, mas não conhecemos os contextos adequados, só realmente entendemos outros falantes quando compartilhamos não apenas palavras e gramática, mas também quais palavras e quais escolhas gramaticais são apropriadas a uma situação”. (But et al,1995)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, quem com sua competência e paciência conduziu suas orientações, proporcionando-me a concluir este trabalho. Agradeço especialmente o carinho e amizade.

A todos os professores do Programa de Mestrado, pelo enriquecimento intelectual com aulas tão instigantes as quais me deram subsídios para a realização deste trabalho.

À UNEMAT e a CAPES, pelo apoio logístico e financeiro.

À Banca Examinadora, pela imprescindível colaboração.

Ao projeto AMFALE, por disponibilizar as narrativas em seu banco de dados contribuindo para as pesquisas voltadas ao processo ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Agradeço a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, coordenadora do Projeto e aos demais professores envolvidos.

A minha família, filha, esposo, pais, irmãs, sobrinhos e cunhados pessoas as quais são minha estrutura, meu leme em dias de tempestade.

Em especial a minha mãe Cecília, início de tudo que sempre me incentivou com meus ideais me dando força para prosseguir. Obrigada por estar sempre presente, você é meu anjo, meu socorro para todos os momentos.

Em especial ao meu pai Rubens Maldonado, meu herói, exemplo de caráter e dignidade. Lembro-me quando dizia que queria que eu nunca crescesse, para sempre me carregar em seus braços obrigada por tanto amor e carinho.

Em especial a Deus, por tudo que tem me concedido, pelo que não me concedeu e por tudo que há de me conceder. Em ti confio senhor porque tu és FIÉL!

E a todas as pessoas que contribuíram, de maneira direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada e têm como área de concentração os estudos das relações entre Língua, História e Instituições. Está filiado à Linha de pesquisa Análise de Línguas, Escola e Ensino e apresenta dados de pesquisa relativos à análise linguística dos elementos léxico-gramaticais presentes nas narrativas de aprendizes de Língua Espanhola. O objetivo principal desta pesquisa foi descobrir como os alunos apresentam suas avaliações acerca do seu processo de aprendizagem de Espanhol. Para a análise dos dados foram utilizados os pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) com o foco no Sistema de Avaliatividade (MARTIN 1997; MARTIN e WHITE 2005), mais especificamente o Subsistema de Atitude. Esta teoria considera as emoções, o comportamento e a opinião das pessoas sobre pessoas, coisas e situações determinando dessa maneira as suas atitudes. O Sistema de Avaliatividade se relaciona diretamente com o significado das relações interpessoais e, é um sistema que permite utilizar os recursos semântico-discursivos nas análises (MARTIN, 1997). O corpus foi composto de narrativas de aprendizagem de espanhol disponíveis no banco de dados do projeto AMFALE da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi possível identificar pelas análises dos dados, como os estudantes expressam suas avaliações acerca do processo de aprendizagem de Língua Espanhola. Reflexões referentes ao contexto de aprendizagem de Língua Espanhola são tomadas como ponto de partida para fomentar discussões sobre políticas de formação de professores. O resultado das análises contribuiu, ainda, para apontamentos voltados para a necessidade de se refletir políticas de ensino de línguas conforme preveem as orientações curriculares para o ensino de idiomas.

Palavras chave: Aprendizagem de Língua Espanhola. Gramática Sistêmico-Funcional. Narrativas de Aprendizagem. Subsistema de Atitude.

RESUMEN

Este estudio pertenece al campo de la lingüística aplicada y tienen como área de concentración los estudios de la relación entre Lengua, Historia e Instituciones. Está afiliado a La línea de Investigación de Lenguas, Escuela y Enseñanza. Presenta datos de investigación sobre el análisis lingüístico de los elementos léxico - gramaticales presentes en los relatos de los alumnos de Lengua Española. El principal objetivo de esta investigación fué revelar cómo los estudiantes presentan sus evaluaciones del proceso de su aprendizaje de español. Para el análisis de los datos se utilizó los presupuestos de la Gramática Sistémica-Funcional (HALLIDAY 1994), con el foco en el Sistema de Avaliatividade (MARTIN 1997; MARTIN y BLANCO 2005). Más específicamente, por el Subsistema Actitud. Esta teoría considera las emociones, el comportamiento y la opinión de la gente acerca de las personas, las cosas y las situaciones determinando de esa manera sus actitudes. El sistema de Avaliatividade está directamente relacionado con la importancia de las relaciones interpersonales, y es un sistema que permite utilizar los recursos Semánticos-Discursivos en los análisis (MARTIN, 1997). El corpus de análisis fue compuesto por relatos de aprendizaje de español disponibles en el banco de datos del proyecto AMFALE de la Facultad de Letras (FALE), Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Fue posible identificar mediante el análisis de los datos, como los estudiantes expresan sus opiniones sobre el proceso de aprendizaje de la lengua española. Reflexiones relacionadas con el contexto de aprendizaje de la lengua española son puestas como punto de partida para fomentar las discusiones de políticas de formación de profesores. Los resultados de los análisis también contribuyeron para algunos apuntes relacionados a la necesidad de reflejar políticas de enseñanza de lenguas conforme orientaciones curriculares para la enseñanza de idiomas.

Palabras llave: Aprendizaje de la Lengua Española. Gramática Sistémico-Funcional. Narrativas de Aprendizaje. Subsistema de Actitud.

ABSTRACT

This study belongs to the field of Applied Linguistics and has as concentration area Studies of the Relationship between Language, History and Institutions. It is associated with the Research line Analysis of Languages, School and Teaching. And it presents research data on the linguistic analysis of lexico grammar elements present in the narratives of learners of Spanish Language. The main objective of this research was to find how students present their assessments of the process of learning Spanish. For data analysis the assumptions of Systemic Functional Grammar (Halliday 1994) with the focus on Appraisal System (Martin 1997, Martin and White 2005), more specifically the Attitude Subsystem -. This theory considers the emotions, behavior and opinions of people about people, things and situations thus determining their attitudes. The appraisal system is directly related to the meaning of interpersonal relationships, and it is a system that allows the use of the semantic discursive resources in the analysis (Martin, 1997). The corpus was composed of learning narratives of Spanish language available on database design AMFALE the Faculty of Arts (SPEAK), Federal University of Minas Gerais (UFMG). It was identified by analysis of the data, how students express their opinions and evaluations about the process of learning the Spanish language. Reflections related to the context of learning Spanish were taken into consideration in order to stimulate discussions for teacher training and education. The results of the analysis also contributed to point out the needs of reflecting language teaching policies as curriculum guidelines assign for teaching languages.

Key words: Learning Spanish. Systemic Functional Grammar. Learning narratives. Attitude Subsystem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	17
CONSTRUTOS INICIAIS DA PESQUISA	17
1.1 - Contribuições da Linguística Aplicada (LA)	17
1.2 - O Ensino de Língua Estrangeira no Cenário Brasileiro	21
1.3 - O Ensino de Língua Espanhola no Brasil e em Mato Grosso.	26
1.4 - Políticas de Línguas para o Ensino de Língua Espanhola	30
CAPÍTULO II	32
TEORIA DE BASE	32
2.1 - A Gramática Sistêmico-Funcional	32
2.2 - A Linguagem para a Gramática Sistêmico-Funcional	35
2.3 - As Metafunções	40
2.3.1 - A Metafunção Ideacional	40
2.3.2 - A Metafunção Interpessoal	42
2.3.3 - A Metafunção Textual	45
2.4 - O Sistema de Avaliatividade	46
2.4.1 - Subsistema de Atitude, Gradação e Engajamento	48
2.4.1.1 - Afeto	50
2.4.1.2 - Julgamento	52
2.4.1.3 - Apreciação	53
CAPÍTULO III	56
A METODOLOGIA	56
3.1 - O Corpus da Pesquisa	56
3.1.2 - Caracterização da Pesquisa	58
3.1.3 - Procedimentos de Análise	58
3.2 - O Projeto AMFALE	61
3.3 - Narrativas de Aprendizagem	62

CAPÍTULO IV -----	64
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS -----	64
4.1 - Avaliações Atitudinais em Narrativas de Aprendizagem de Língua Espanhola-----	65
i. Por Afeto-----	66
ii. Por Julgamento-----	73
iii. Por Apreciação-----	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	94
WEBGRAFIA -----	99
ANEXOS -----	101
Anexo A-----	101
Anexo B-----	115

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS.

FIGURAS

Figura 1: Contexto de Situação e Metafunções-----	38
Figura 2: As três Metafunções da linguagem e as três variáveis contextuais de registro. Adaptação Sartin (2008). -----	39
Figura 3: Sistema de Avaliatividade e Subsistema de Atitude-----	48

QUADROS

Quadro 1: Processo de realização de Afeto-----	51
Quadro 2: Processo de realização de Apreciação Composição Negativa-----	54
Quadro 3: Processo de realização de Apreciação Composição Positiva-----	54

GRÁFICOS

Gráfico 1: Ocorrência do afeto negativo-----	72
Gráfico 2: Ocorrência do afeto positivo-----	72
Gráfico 3: Ocorrência de Julgamento Estima Social-----	80
Gráfico 4: Ocorrência de Julgamento Sanção Social-----	81
Gráfico 5: Ocorrência de Apreciação Reação-----	86
Gráfico 6: Ocorrência de Apreciação Composição e Valoração-----	86
Gráfico 7: Ocorrência total das Categoria Afeto, Julgamento e Apreciação-----	87

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada e tem como Área de concentração os Estudos das relações entre Língua, História e Instituições. Está filiado à Linha de Pesquisa Análise de Línguas, Escola e Ensino. E se propôs a efetuar uma análise linguística dos elementos léxico-gramaticais, presentes nas narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola.

Como arcabouço teórico, valho-me da teoria da linguística Sistêmico-Funcional com o foco no Sistema de Avaliabilidade e na Metafunção Interpessoal. Este estudo centra-se nas escolhas léxico-gramaticais presentes nas narrativas as quais apresentam possibilidades de atribuir significados e construir representações do processo de aprendizagem de Língua Espanhola.

O estudo teve como objetivo, identificar pela análise linguística, como os elementos avaliativos se apresentam nas narrativas intencionando descobrir como os alunos expressam o seu aprendizado. Para tal, foi utilizado o Subsistema Atitude e suas categorias Afeto, Julgamento e Apreciação.

Cabe ressaltar que, ao que concerne o posicionamento dos aprendizes foi levado em consideração o contexto de aprendizagem de Língua Espanhola de seus narradores, sob esta vertente é pela Gramática Sistêmico-Funcional que a linguagem é considerada como uma prática social e uma atividade abstrata no qual contribui para uma melhor compressão dos problemas relacionados ao aprendizado de outro idioma.

Sob esta vertente busquei analisar os elementos léxico-gramaticais, presentes nas narrativas de aprendizagem, intencionando ainda identificar de que maneira os estudantes avaliam o seu aprendizado. Enquanto professora de Língua Espanhola, almejo ainda por meio da análise linguística, compreender de que/quais maneira/s eles aprendem melhor.

A aprendizagem de Língua Espanhola é um assunto que muito tem interessado aos profissionais da área, pois existem fatores que impedem que a realidade se distancie dos objetivos propostos nos parâmetros de ensino idealizados pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil (PCNs, 2002). Quando se discute o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira, a literatura indica uma avaliação negativa, resultado do relato dos docentes e alguns dos fatores mencionados são principalmente os desafios impostos pelo contexto de

trabalho, a carga horária reduzida, a escassez de material, recursos didáticos insuficientes, condições físicas insatisfatórias, etc.

Neste contexto, segundo Paiva (2006), não é difícil ver o professor restringir-se ao uso da lousa e giz em suas aulas. Enquanto professora de língua estrangeira há mais de dez anos em escola pública trabalhando com a disciplina de Língua Espanhola no ensino médio senti ao longo desses anos a necessidade enquanto profissional da área, realizar uma investigação voltada para o aprendizado de Língua Espanhola.

A investigação das narrativas de aprendizes de Língua Espanhola me permitiu compreender vários aspectos que permeiam a funcionalidade e a qualidade do processo de aprendizagem de Língua Espanhola. Assim, a pesquisa intencionou, ainda, uma reflexão acerca de políticas de línguas voltadas para o ensino de Língua Espanhola, na qual aborde estratégias eficazes para o processo de aprendizagem deste idioma.

Por meio da análise dos dados coletados à luz do Sistema de Avaliação, especificamente a partir do Subsistema Atitude, que, conforme Sartin (2010) é responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas analiso os elementos léxico-gramaticais presentes nas narrativas dos aprendizes por meio de suas escolhas linguísticas. Busco ainda identificar como os narradores se posicionam diante do processo de aprendizagem de Língua Espanhola assim, surgiram os seguintes questionamentos: Quais são as avaliações realizadas nas narrativas de aprendizagem? Existem avaliações de terceiros? Como são realizadas essas avaliações? Qual é a resposta de solidariedade esperada pelos leitores das narrativas?

A partir dos questionamentos acima apontados, busquei por meio das narrativas, identificar de que forma ocorrem as avaliações realizadas pelos alunos no que se refere ao aprendizado de Língua Espanhola.

Esta pesquisa se organiza em quatro capítulos e finaliza-se com as Considerações finais. No primeiro capítulo, denominado Construtos Iniciais da Pesquisa está composto por três seções, sendo elas: Contribuições da Linguística Aplicada no qual apresento a definição de Linguística Aplicada, bem como as contribuições para aos estudos relacionados ao campo da linguagem. Apresento, ainda, o cenário de Língua Estrangeira no Brasil. E, finalizo o primeiro capítulo trazendo um panorama do contexto da Língua Espanhola no Brasil e em Mato Grosso.

No segundo capítulo, denominado Teoria de Base apresento o arcabouço teórico utilizado para conduzir as análises, e a Gramática Sistêmico-Funcional Halliday (1985, 1994) e seus seguidores Martin (1992), Eggins (1994), Thompson (1996), Halliday e Matthiessen

(2004). Apresento o conceito de Linguagem para a Gramática Sistêmico-Funcional e suas Metafunções e finalizo este capítulo apresentando o Sistema de Avaliatividade e seus Subsistemas: Atitude, Gradação e Engajamento e seus outros Subsistemas: Afeto, Julgamento e Apreciação.

No terceiro capítulo, informo a metodologia utilizada, apresento o corpus da pesquisa, os procedimentos de análise, o projeto AMFALE e a definição de narrativas que é o corpus deste estudo.

No último capítulo, ou seja, no quarto capítulo denominado Apresentação e Discussão dos Dados trago, a realização das Avaliações Atitudinais nas narrativas de Aprendizagem de estudantes de Língua Espanhola sendo elas primeiramente por Afeto, em seguida por Julgamento e finalizo com as avaliações por Apreciação.

Finalmente na seção Considerações Finais, aponto as questões consideradas, a meu ver, como as mais relevantes elencadas em todo o estudo. Sinalizo ainda as limitações encontradas nessa pesquisa e aponto outros caminhos para interessados nas tão polêmicas questões acerca do ensino e aprendizagem de Língua Espanhola no qual abre caminhos não restritamente ao aprendizado de espanhol, mas também no ensino de língua estrangeira em geral, uma vez que o cenário não é tão diferente dos de outros idiomas.

CAPÍTULO I

CONSTRUTOS INICIAIS DA PESQUISA

As seções que seguem serão apresentadas como subsídios para a análise dos dados, pois estas contribuem para um olhar com mais profundidade em relação a eles. Apresentarei primeiramente a área escolhida para a pesquisa a LA, na qual nomeei em “Contribuições da Linguística Aplicada (LA)”. Em seguida apresento o contexto em que se encontra o aprendizado de língua estrangeira no Brasil e esta seção foi intitulada “O Ensino de Língua Estrangeira no Cenário Brasileiro” e, finalmente, realizo um esboço de maneira abrangente acerca do ensino de Língua Espanhola no País e em Mato Grosso, na qual intitulei “O Ensino de Língua Espanhola no Brasil e em MT”, corroborando assim, de maneira relevante diante dos dados da pesquisa no que se refere à análise e compreensão das avaliações identificadas nas narrativas dos aprendizes.

1.1- Contribuições da Linguística Aplicada (LA)

A importância da contextualização deste trabalho acerca da Linguística Aplicada (doravante LA) se faz fundamental, uma vez que é relevante mencionar que a mesma possui suas pesquisas voltadas para a preocupação com o social e é com esse mesmo propósito que este trabalho se enquadra nessa área do conhecimento. Busquei compreender por meio das narrativas de aprendizagem, como os aprendizes de Língua Espanhola (LE) se posicionam ao expressar suas opiniões no que se refere o aprendizado de Língua Espanhola. Assim, é no campo da LA que será possível investigar pela linguagem, questões fundamentais no que tange o aprendizado do referido idioma.

Nesta seção farei ainda um breve esboço a respeito do surgimento e definição da LA, bem como seus objetivos no intuito de mostrar a sua relevância para os estudos voltados à linguagem.

Segundo Paiva (2009, p.49):

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

A LA, desde seu surgimento, tem contribuído de forma significativa, especialmente por atuar de maneira muito produtiva e, ao olhar a ciência com novos olhares traz novas perspectivas de pesquisas. É possível afirmar que ela tem protagonizado um papel de grande importância para a área da linguagem e, conseqüentemente para as pesquisas voltadas para o seu uso. Tal relevância se caracterizou especialmente pela necessidade da criação de uma área que atendesse as necessidades das questões de ordem prática referentes ao uso da linguagem, pensando especialmente nas questões sociais. Diante desse fato Moita - Lopes (1996, p.20) define a LA da seguinte maneira:

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, empresas, no consultório médico etc.).

A definição exposta pelo autor, mostra que a LA faz um trabalho interdisciplinar, buscando compreender pela linguagem diversos contextos diante de problemas relacionados ao uso da linguagem. Contribuído, então, para diversas áreas do conhecimento.

Moita-Lopes (1996) resume a LA como uma área de investigação aplicada, mediadora e interdisciplinar voltada para a compreensão de problemas de uso da linguagem. Esse fato a coloca como uma ciência social, podendo abranger diversas áreas. O autor destaca principalmente, a preocupação com o social e a atuação de maneira interdisciplinar, é especialmente por esse motivo que este trabalho se insere nessa área, podendo ainda considerar a partir de suas definições, como a que melhor investiga os problemas relacionados à linguagem como foco o social.

Cabe destacar então, que a LA é uma área da ciência independente autônoma e que possui grande importância em termos de contribuição no campo da pesquisa, e não há dúvida que o papel que ela vem exercendo, ou seja, o de olhar para os problemas em torno da linguagem, sejam eles direcionados especificamente ao ensino de línguas, como também ao uso da linguagem, voltados para outras áreas de pesquisa.

No anseio de tentar resolvê-los, que a faz diferente de uma ciência que toma como princípio unicamente as questões teóricas, esse fato é o que a torna cada vez mais consistente e independente no campo da ciência.

É possível dizer que o campo da Linguística Aplicada, é a área de maior conformidade para as pesquisas voltadas para práticas sociais da linguagem, e segundo Moita-Lopes (2006, p.133):

A partir dos componentes que define a LA a sua grande preocupação tem sido com o social, com o humano, se pode afirmar que há tempos estes têm sido o objeto de pesquisa da LA, com isso é possível entender que seu objeto de estudo é voltado para os problemas de linguagem voltados para a realidade.

Assim, entende-se que a LA tem o foco direcionado aos estudos relacionados às práticas do uso da linguagem associados aos problemas usuais da linguagem, sejam eles inseridos na sociedade, no tempo e na cultura de um povo. Tornando-a uma área independente e de grande autonomia no que se refere pesquisa. Ao tratar as questões práticas no âmbito da linguística aplicada Rajagopalan (2011, p.2), diz que:

Linguística aplicada, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes.

No que se refere às questões teóricas no campo da LA Moita-Lopes (2008, p.23) afirma:

Uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc.

Ao se referir às questões que tratam a relação entre a teoria e prática na LA, se faz necessário esclarecer que é preciso pensar que a teoria ilumina a prática, porém ela deve ser concebida visando à realidade e tendo seu foco voltado na busca da compreensão de determinado contexto. Dessa forma Rajagopalan (2011, p.2), nos diz o seguinte:

A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. Então, há um consenso crescente, entre mesmo os ditos teóricos, de que é preciso repensar a forma como se conduzia a teoria. Tradicionalmente teoria se fazia de modo Socrático, olhando para o céu, desvinculado da realidade. Isso não tem o menor sentido. Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas.

Posiciono-me favorável a essa relação entre teoria e prática. Pois vejo que as questões teóricas necessitam ser concebidas e conduzidas associadas à prática, uma vez que para LA, seu foco está voltado para as questões de ordem real e para tanto, se faz necessário um olhar que possa adequar a teoria à sua realidade.

É possível afirmar a partir do que aponta Moita-Lopes (2008), que ao tratar as questões sociais, a LA é uma área que possui todo seu escopo voltado para essas questões. Assim, este estudo volta-se para uma realidade, a qual busca compreender através da linguagem o contexto o qual se insere o processo de aprendizagem de Língua Espanhola.

Sobretudo por se caracterizar em um estudo de caso, sob a luz do arcabouço teórico da Gramática Sistêmico-Funcional, busquei compreender e levantar reflexões acerca das dificuldades encontradas no contexto aprendizagem de língua estrangeira, por meio da análise dos elementos avaliativos presentes nas narrativas de aprendizes, sobre o seu processo de aprendizagem de espanhol. Uma vez que, é pela linguagem que se tem a possibilidade de compreender as dificuldades encontradas no contexto de aprendizagem de um segundo idioma, pois o homem é um ser social e todo seu discurso é referência de suas práticas individuais e sociais oriundas de experiência vividas no mundo, ou seja, em uma sociedade (BAKHTIN, 1995).

Ainda de acordo com Bakhtin (1995), o homem se representa na e pela linguagem e a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social. Portanto, é de grande relevância uma abordagem da linguagem voltada para o social, incluindo suas práticas cognitivas e discursivas compartilhadas com todo o contexto onde o indivíduo está inserido.

Diante das considerações apresentadas acerca da LA, é possível afirmar que se trata de uma das áreas que melhor contribuí para as reflexões e a busca de resoluções de problemas relacionados às questões da linguagem, pois neste estudo tenho como objetivo, realizar uma análise das narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola, voltada para todo o contexto que envolve ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O propósito da LA é o que melhor tem dado conta das indagações acerca dos problemas relacionados ao uso da linguagem, pois seus métodos de investigação, bem como seus conceitos teóricos e metodológicos, disponibilizam uma maior compreensão referente ao contexto, conforme Moita-Lopes (1996, p.23):

A LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem como foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

A LA para o autor busca especialmente resolver problemas relacionados ao uso da linguagem e, para tanto seu método investigativo funciona de forma mediadora e interdisciplinar, pois a linguagem é uma prática que atua em todos os campos não havendo assim fronteiras entre disciplinas.

Referente a outros campos de pesquisa Moita-Lopes (1996, p.21):

A LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não somente dentro do seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa. Ou seja, embora a LA, por envolver pesquisa aplicada, centre-se na resolução de problemas específicos, pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e a formulação teórica tanto quanto a chamada pesquisa básica.

Ao formular seus próprios modelos teóricos a LA vem dando suportes teóricos e metodológicos para diversos campos de estudos, e tem levado as suas contribuições para diversas áreas do conhecimento, utilizando como ferramenta principal a linguagem para a compreensão de diversos contextos.

1.2 – O Ensino de Língua Estrangeira no cenário brasileiro

A importância de se aprender uma segunda língua nos dias atuais, é vista de forma relevante, cabendo destacar especialmente o contexto profissional em que as relações comerciais estão cada vez mais fortalecidas. Destaco ainda, a era da tecnologia na qual possibilita de maneira muito mais fácil o contato com outro idioma, especialmente por meio da internet que nesse caso transpassa barreiras físicas e imaginárias aproximando pessoas e culturas. A inserção do falante bilíngue nesse cenário se torna muito mais acessível podendo ser considerado como um pré-requisito fundamental o segundo idioma.

Assim, é possível afirmar que a importância da aquisição de um segundo idioma nos dias atuais tem sido muito além de apenas conhecimento cultural, é considerado principalmente, como uma necessidade em diversos setores, como por exemplo, no meio acadêmico, no mercado de trabalho, nas relações comerciais internacionais tornando então, uma necessidade o aprendizado de outro idioma.

Diante desse cenário, a aquisição de uma segunda língua é vista de forma relevante por parte da educação Brasileira, pois pensar em uma educação que contribua para a inserção do aluno neste contexto, ou seja, em que o aluno seja capaz de obter êxito profissional a partir de sua formação é um dos objetivos propostos pelos órgãos educacionais.

Para tal aquisição as políticas de línguas voltadas para o ensino de língua estrangeira buscam assegurar o ensino nas escolas públicas e privadas. Os PCNs 1999, bem como LDB e OCEM 2006 trazem como parâmetros leis que ofertam a segunda língua no ensino fundamental e médio como obrigatória assegurando ao aluno o acesso a um segundo idioma vejamos, por exemplo, o caso da LDB (1997, p.123):

A LDB estabelece diretrizes norteadoras para a organização curricular do ensino médio, dentre elas a obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira Moderna (geralmente Inglês), e outra em caráter optativo (geralmente Espanhol), de acordo com a necessidade da comunidade.

Essa inclusão de uma língua estrangeira pode ser vista como um meio de oportunizar ao aluno o acesso a um enriquecimento cultural e ir muito mais além, suprir as necessidades de sobrevivência em um mundo cada vez mais competitivo no contexto do mercado de trabalho e o ensino de outro idioma contribuirá para essa qualificação do aluno.

No que se refere qualificação do aluno, debrucei-me em outra questão, a da qualificação do professor, pois esse deve estar preparado para transmitir um aprendizado satisfatório, é um fator que tem preocupado bastante segundo estudos realizados por muitos linguistas dentre eles Celani, Moita Lopes, Leffa e outros, a questão da formação do professor.

Um fator que está relacionado à formação são as habilidades e competências voltadas ao professor, conforme propõe os PCNs (1999). A esse respeito Perrenoud (2000, p.2) nos diz que a “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Nova Escola On-line (2000)”.

Para que haja de fato a efetivação da competência, como aponta o autor, é necessário antes de tudo que problemas como os já mencionados sejam solucionados, dentre eles destaco mais uma vez, a formação docente, que pode ser considerada como um dos requisitos fundamentais para que o processo de aquisição do segundo idioma ocorra com qualidade.

Assim, formação docente envolve conhecimento suficiente para o ensino satisfatório de um segundo idioma, e para tanto é necessário obter conhecimento especialmente acerca das competências necessárias para o seu aprendizado. Favorecendo então as diferentes habilidades que a língua demanda no ato de comunicar especialmente a habilidades de expressão oral e habilidade de escrita.

Refiro-me a formação docente neste trabalho, porque ao estudar as narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola, busquei compreender o que está acontecendo nesse

contexto, na intenção de mostrar aos professores e pesquisadores interessados no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola o que precisa ser melhorado ou repensado na formação docente.

Uma vez que essa pesquisa trata-se de uma pesquisa linguística por meio da investigação das narrativas de aprendizagem, discuto questões que contribuirão para a formação dos professores de espanhol.

Estou discutindo a formação porque acredito que por meio da análise das narrativas é possível apontar discussões para a formação de professores, pois são muitos os problemas relacionados a ela cabendo citar especialmente o currículo, ou seja, a dupla formação, tornando assim insuficiente para aquisição de um idioma além da grade de disciplinas que fogem do foco do aprendizado de língua estrangeira.

Em muitos trabalhos publicados, grande parte dos pesquisadores acredita que uma das causas de falhas no processo ensino e aprendizagem de LE se relacionam na maioria das vezes, com a formação do professor. Celani (2009)¹ relata vários problemas acerca da formação de professores:

Primeiro, há a questão da licenciatura dupla em Português e Inglês, por exemplo. Com o repertório proporcionado pela Educação Básica, não há como dar conta das duas em tão pouco tempo. Além disso, hoje se proliferam faculdades que não têm corpo docente adequado nem desenvolvem pesquisa e dão cursos baseados na gramática. O ideal é que a graduação ofereça a prática e o uso da língua, de várias maneiras, além de formação reflexiva e não receitas.

As questões que são discutidas acerca da formação docente referentes à carga horária, pode ser diretamente relacionada a uma boa formação: Paiva (1996, p.3)²:

É neste contexto que estão inseridos, até hoje, os nossos cursos de Letras. A maioria dos cursos do país se constitui sob forma de diploma duplo e privilegia-se, naturalmente, o ensino de Língua Portuguesa. A carga horária de Língua Estrangeira não chega, na maioria dos cursos, à metade do número de horas exigidas no currículo mínimo.

Dentre os problemas já mencionados é importante destacar ainda, a questão da disciplina de língua estrangeira não ser de caráter obrigatório nas escolas e sim opcional, contribuindo dessa forma para uma desvalorização do idioma enquanto disciplina diante das outras obrigatórias. Esse fato agrava ainda mais o desinteresse por parte do aluno que acaba

¹ Entrevista concedida à Revista Eletrônica: Educar para Crescer em 19/05/2009, “O ensino de Língua Estrangeira”. Editada por Daniela Almeida. Realização Editora Abril.

² “A formação do professor de línguas estrangeiras”. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996.

levando muito mais a sério as outras disciplinas obrigatórias que são as consideradas por eles mais importantes porque reprovam.

Referente a esse problema Leffa (2001, p.2) nos diz que:

[...] No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade. Todas essas questões afetam a formação do professor tanto em situações de pré-serviço (e.g. a definição de uma carga horária mínima para uma disciplina no curso de graduação) como em situações de serviço (e.g. a organização de um curso de atualização para professores do ensino médio) [...]

Outro fator é a carga horária desprivilegiada no currículo escolar, visto que é muito reduzido o tempo para se adquirir conhecimento suficiente para o aprendizado de outro idioma que possui diversas habilidades relacionadas à língua.

Cabe mencionar que o aprendizado de outro idioma é também o conhecimento de outra cultura, e que deve ser considerada como parte do aprendizado de outro idioma. Pois especialmente, as questões voltadas para a oralidade estão relacionadas à sua história, às questões de ordem política do país e estas não devem passar despercebidas, pois são fatores que compõem a formação de determinada língua.

Para que o ensino de outro idioma seja satisfatório, se faz necessário uma prática docente voltada para metodologias funcionais, ou seja, que atuem dentro de um contexto real do aprendiz e, direcionadas para as necessidades do aluno deixando claro, as razões para se aprender determinado conteúdo.

A escolha destes conteúdos deve ser pensada no interesse do aluno e não deve estar presa a métodos gramatiqueros que tem como consequência a aversão do aluno a determinado conteúdo ou até mesmo ao professor. Mas métodos e conteúdos voltados para a necessidade de aprendizado do aluno.

Conforme Paiva (2005, p.150-1), pode-se perceber a importância de uma modificação no currículo para a formação adequada do docente:

Se, por um lado, podemos culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não podemos deixar de ver ambos como vítimas das relações de poder. O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de prática em Língua Estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência.

Celani (2003, p.20) em relação à problemática da formação dos professores destaca, como problema principal, o ensino de LE nas escolas públicas:

Mesmo com a restauração das línguas estrangeiras em seu papel formador no currículo da escola fundamental, garantido agora pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a situação parece não ter melhorado, visto que as causas têm de ser buscadas em níveis mais profundos de formação inicial de professores de línguas na Universidade. Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública.

Muito se tem questionado sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE nas escolas públicas, e outras questões que apresentam críticas a respeito da razão pela qual as escolas de idiomas é considerada uma opção mais satisfatória e eficaz para o aprendizado de LE. Referindo-se a esse fato, alguns pesquisadores afirmam constatar um discurso hegemônico presente na sociedade e declaram que, em escola pública, não se aprende Inglês ou qualquer outra língua estrangeira:

Sabemos que há um discurso naturalizado em nossa sociedade, segundo o qual a escola pública não se constitui em um lugar onde se possa aprender/ensinar inglês de maneira eficaz, o que só seria realizável em Institutos de Idiomas.” (Hornick, 2006 *apud* Barros & Silva, 2010 p.129 e 139).

Trata-se de um fato que necessita ser refletido, por isso um estudo acerca do discurso presente nas narrativas de aprendizagem, poderá levantar questões relevantes para se estudar o processo de aprendizagem de Língua Espanhola, pois os pressupostos dos PCNs (2002) e dos Parâmetros Curriculares para o ensino médio (2006) supõem um ensino satisfatório, mas se relacionarmos a realidade com a prática do ensino de língua estrangeira não há unicidade entre discurso e prática.

Segundo Pagliarini & Peterson (2008, p.35), “são muitos os aspectos a emperrar o ensino de LE. Os documentos oficiais oferecem diretrizes curriculares, mas não fornecem suportes para sua concretização”. Esse fato exposto pelas autoras pode ser especialmente relacionado ao problema da Língua Espanhola, pois se pode notar, que de uns anos para cá, existe uma política de língua pouco atuante, que ainda que tenha se esforçado em incluir a Língua Espanhola no currículo das escolas na intenção de atender a demanda, especialmente devido à implementação da lei 11.161/05 sancionada em 05 de agosto de 2005, que torna obrigatória a oferta da disciplina Língua Espanhola nas escolas do Ensino Médio, deixa falhas na concretização.

Porém, existem fatores como, por exemplo, meios técnicos, de apoio bibliográfico e de professores qualificados que se tornam um grande impedimento para essa implementação efetiva segundo Souza (acesso em 2013).

Dessa forma, ao tratar todas as questões apontadas neste capítulo no que se refere à língua estrangeira, pude especialmente, direcioná-las também aos problemas de Língua Espanhola, inclusive no que se refere à formação, pois talvez pior que os problemas de outros idiomas, ocorre ainda com a formação de Língua Espanhola visto que, no cumprimento do prazo para implementação da lei 11.161/05 que era de cinco, houve tentativas de atender a demanda de formação de professores em curto prazo, e que infelizmente o cenário atual é de escassez de profissional habilitado e especialmente capacitado nas escolas.

As narrativas ajudaram a levantar questões relacionadas ao contexto geral do processo de aprendizagem de Língua Espanhola, contribuindo então, na identificação de possíveis falhas ou resoluções para um aprendizado satisfatório. O histórico e o contexto do cenário de língua estrangeira apontados neste capítulo contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem pelas narrativas dos estudantes de Língua Espanhola.

1.3 – O Ensino de Língua Espanhola no Brasil e em Mato Grosso

O ensino da Língua Espanhola tem estado em um processo de expansão como demonstra dados do instituto Cervantes³ comparados de 1998, até o último anuário de 2012. Um dos maiores motivos desta expansão está especialmente nas relações comerciais e podemos destacar o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). Este é apontado como um dos grandes favorecedores do crescimento pela procura do idioma no Brasil. O MERCOSUL além de fortalecer as transações comerciais contribuindo para a economia propiciou ainda, o intercâmbio cultural e intelectual entre os países que fazem parte da aliança comercial, sendo eles o Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

No Brasil, outro forte motivo que contribuiu na valorização da Língua Espanhola foi à obrigatoriedade do ensino deste idioma nas escolas de nível médio Brasileiras. Esta obrigatoriedade esteve amparada pela oficialização da lei 11.161/2005 regulamentando assim, a presença da Língua Espanhola em todas as escolas de nível médio Brasileiras tanto públicas quanto particulares.

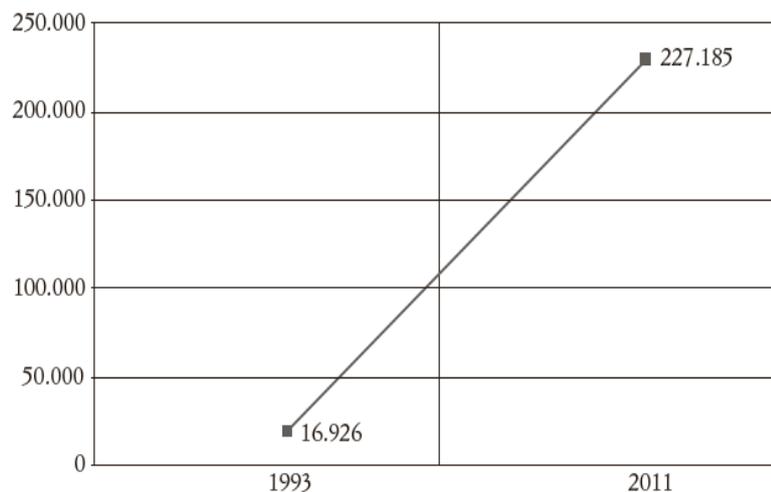
³ El español en el mundo > Anuario 2012 > El Instituto Cervantes. El español y sus hablantes en cifras

A demanda de Língua Espanhola teve grande crescimento, conforme aponta as informações contidas no site oficial do Instituto Cervantes⁴:

Existem indicadores parciais de que a demanda de espanhol tem aumentado nos últimos anos. Brasil, segundo estimaciones do governo, contará com uns 30 milhões de pessoas que fala espanhol como segunda língua em apenas uma década. O número de matrículas de espanhol dos centros do Instituto Cervantes de todo o mundo multiplicou por treze entre 1993 y 2011, e a demanda continua crescendo. Durante 2010-2011, o número de matriculas de espanhol foi 8 % maior que do curso anterior.

Essas informações demonstram o quanto à Língua Espanhola tem se expandido no País. O gráfico abaixo, apresentado pelo Instituto Cervantes, demonstra o quanto a procura pelo idioma cresceu desde 1993 a 2011, data que foi efetuada o último gráfico pelo Instituto.

Evolução do número de matrículas do Instituto Cervantes⁵



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Enciclopédia do espanhol no mundo 2006-2007 e da Memória anual do Instituto Cervantes 2010-2011.⁶

⁴ <http://cvc.cervantes.es/portada.htm> - Citação com tradução sob minha responsabilidade sua original é: Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años. Brasil, según estimaciones de su Gobierno, contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua en tan solo una década. El número de matrículas de español de los centros del Instituto Cervantes de todo el mundo se multiplicó por trece entre 1993 y 2011, y la demanda sigue creciendo. En el curso 2010-2011, el número de matrículas de español fue un 8 % mayor que la del curso anterior.

⁵ Tradução sob minha responsabilidade, sua original é: **Evolución del número de matrículas en el Instituto Cervantes**

⁶ Tradução sob minha responsabilidade, sua original é: **Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Enciclopedia del español en el mundo 2006-2007 y de la Memoria anual del Instituto Cervantes 2010-2011.**

Diversos fatores, como já mencionados, tornam a Língua Espanhola uma língua muito procurada, cabendo destacar ainda a sua semelhança com a língua portuguesa, que em diversos casos a escrita se identifica ou se assemelha uma com a outra. Conforme Junger (2005, p.44):

Os pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas) entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem.

É possível afirmar, que esse fato contribui para uma melhor assimilação da Língua Espanhola, fazendo com que especialmente nos cursos de vestibulares a Língua Espanhola se torne a mais procurada, pois em quase sua totalidade é escolhida pelos candidatos. No Brasil, a Língua Espanhola é um dos idiomas mais procurados depois da Língua Inglesa. Este fato pode ser comprovado nos exames de vestibular de todo o Brasil.

A procura pela Língua Espanhola em Mato Grosso não é diferente, e enquanto professora de Língua Espanhola por mais de dez anos em escola de ensino médio pública posso dizer o quanto os estudantes gostam e se interessam pela Língua Espanhola, especialmente por causa do vestibular que em sua grande maioria os candidatos optam pelo idioma. Nesse contexto, outro fator especialmente relacionado à importância do aprendizado de espanhol, é o de que estamos muito próximo do país Bolívia, pois na cidade de Cáceres onde moro faz fronteira com o país e se localiza a 80 quilômetros da cidade de San Matias.

Nos dias atuais, é possível presenciar o ensino do espanhol em muitas escolas de Mato Grosso, pois a implantação no sistema educativo já ocorreu em diversas cidades, mas o cenário em que ainda se encontra o idioma, conforme aponta alguns estudos, é que apesar da demanda, ou seja, o quanto tem sido procurada, falta a garantia de sua presença em todas as escolas, pois para ser como a Língua Inglesa, que já conquistou seu espaço e valorização, a Língua Espanhola ainda precisa ser mais valorizada por parte dos órgãos educacionais, e não deveria competir com a Língua Inglesa na hora de decidir qual será optativa ou obrigatória, mas ter seu lugar garantido.

Em Mato Grosso, o governo no anseio de regulamentar a situação da Língua Espanhola nas escolas, ou seja, buscando cumprir o que demanda a lei 11.161/2005, ofereceu em 2010/2011 um Apostilamento no diploma de letras pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Apenas professores habilitados em Letras e que possuíam vínculo com o estado, poderiam realizar a

inscrição do seletivo, que posteriormente foi ofertado uma segunda oportunidade de se inscrever para o Apostilamento por não haver demanda suficiente para preencher as vagas.

O Apostilamento ocorreu em três polos, e na cidade de Cáceres, um dos polos envolvidos houve um total de 46 alunos que se formou no idioma por Apostilamento. Muitos não haviam tido nenhuma contato com língua, antes das disciplinas que compunham a grade curricular do Apostilamento, sendo elas: Gramática Espanhola, Fonética Espanhola, Literatura Espanhola dentre outras.

O Apostilamento ocorreu como um curso intensivo de férias e teve duração de dois anos. A intenção do governo foi a de habilitar profissionais para assumir salas de aulas lecionando Língua Espanhola nas escolas públicas de todo o estado.

Porém, a demanda foi pequena, ainda que oportunizando a formação em período de férias com intenção de não prejudicar os profissionais que já atuavam em outra disciplina, visto que, um dos requisitos era ter vínculo com o estado, ou seja, só poderiam realizar o curso de Língua Espanhola por Apostilamento apenas professores que possuíssem vínculo com o estado podendo ser efetivo ou contratado.

O Estado de Mato Grosso antes do Apostilamento já havia oportunizado alguns cursos de capacitação no idioma, oferecidos pela SEDUC e realizados uma vez ao ano na capital do estado a cidade de Cuiabá. Esses cursos proporcionavam um aperfeiçoamento no idioma para professores que atuavam ou que pretendiam atuar. E eram ministrados por professores brasileiros e nativos.

Após o Apostilamento, não houve registros de realização de mais nenhuma outra capacitação, deixando a seguinte indagação por parte dos professores da área: será que o Apostilamento pode ser considerado suficiente e conclusivo no estado? Pois a impressão que fica, é a de que a tarefa já foi cumprida.

Percebe-se o quanto a Língua Espanhola é fundamental em sua aquisição como segunda língua, e é possível constatar o quanto ela é importante nas relações comerciais, pessoais e acadêmicas. Mas que ainda por diversos motivos, não tem o espaço que deveria ocupar, ou seja, a sua implementação de maneira abrangente em todas as escolas do Brasil. As tentativas de inseri-la no contexto educacional foram muitas, como por exemplo, a implementação da lei 11.161/2005, curso de habilitação como mencionado anteriormente, o Apostilamento no diploma de letras, diversas capacitações ofertados pelos órgãos de educação. Mas que a meu ver, enquanto professora, o que falta é a garantia do ensino de Língua Espanhola nas escolas de todo o país de maneira igualitária com outras disciplinas. Atribuindo a Língua Espanhola o valor que ela merece deixando de ser tão marginalizada -

“não obrigatória”. Fato que contribuí para que a sua importância passe despercebida por muitos.

1.4 – Políticas de Línguas para o ensino de Língua Espanhola

Entendo como política a arte de estar junto. Não é bom que o homem esteja sozinho, como diz a bíblia, o que deu origem ao criai-vos e multiplicai-vos. [...] Daí a necessidade de aprender a conviver com o outro, não só como indivíduos, mas também como grupos sociais. Leffa (2001, p.09).

Ao realizar este estudo, foram surgindo alguns apontamentos que direcionavam para reflexões em relação à políticas de línguas voltadas para o ensino de Língua Espanhola. Esse fato é algo que foi emergindo ao longo de todo o contexto deste trabalho, surgiu especialmente ao apresentar o cenário de Língua Espanhola nas seções anteriores deste capítulo, nas quais pude estar a par de acontecimentos inerentes a situação da Língua Espanhola no Brasil. Este é um fato que demanda reflexões e algumas inquietações, levam a possíveis questionamentos, voltados para as questões de políticas de línguas estrangeiras especificamente a Língua Espanhola.

Contudo, ao trazer o contexto de ensino de línguas no Brasil, bem como o contexto específico de Língua Espanhola deparei-me com tentativas frustradas em relação a tornar realidade o ensino de espanhol em todas as escolas do Brasil, pois conforme aponta Leffa (2013), a falta de legislação é um sério problema e outro agravante é a falta do cumprimento de leis que já existem, e que às vezes ocorre por falta de conhecimento por parte dos professores a respeito de sua existência.

Sob esta vertente, ou seja, em relação ao cumprimento de leis conforme menciona o autor, cabe ressaltar a lei 11.161/2005 que implementa a Língua Espanhola nas escolas de ensino médio, esse fato pode ser tomado como um exemplo no que se refere ao descumprimento de leis já vigentes, pois o prazo proposto para sua execução era até 2010, mas o que pude presenciar por todo o Brasil, é que a execução da lei foi parcial ocorrendo apenas em alguns estados e, que ainda nesses estados, não em todas as escolas.

Nesse sentido, trago a contribuição de Rajagopalan (2013), no que diz respeito à maneira com que a política de língua ou política linguística é desenvolvida:

A política linguística é, antes de ser qualquer outra coisa, um campo de atividade. Em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada; mas há casos também em que ela “brota” no seio da sociedade como que de forma “espontânea” e desenvolve de maneira um tanto “caótica” ou no mínimo desordenada (2013, p.33).

Assim, é possível afirmar que, para que haja uma efetivação tanto do que propõe os PCNs em relação ao ensino de língua estrangeira bem como, a efetivação de leis como é o caso da lei 11.161/2005, é necessário antes de tudo que se estabeleçam políticas de línguas bem estruturadas. Pois como menciona o autor, ela é um campo de atividade e ao nascer de forma desordenada conseqüentemente não atuará de maneira esperada.

O autor esclarece ainda, em que consiste a política linguística, dizendo que ela consiste de uma vasta gama de atitudes e gestos específicos e que quase todos são de cunho político. Esclarece ainda que ela é um ramo de política e que enquanto tal é comparável a outras áreas de atuação política. Podendo dar como exemplo, a política econômica, a política social, a política de habitação, de trabalho, de planejamento familiar, de alimentos geneticamente modificados, de investimentos em fontes de energia alternativa, e assim por diante, conforme Rajagopalan (2013).

Dessa forma, surge no cenário de ensino de línguas, uma necessidade, de políticas de línguas específicas voltadas para cada idioma. Assim a implementação de uma política de língua, voltada para o ensino de língua espanhola, deveria ser pensada por parte dos representantes dos órgãos educacionais, uma vez que conforme aponta o autor, este ato é de cunho político. Conforme apontam os estudos já apresentados neste capítulo, há uma necessidade em se pensar políticas de línguas específicas para o ensino e aprendizagem de Línguas, pois cada caso demanda uma atenção especial que em muitos casos difere das outras.

CAPÍTULO II

TEORIA DE BASE

Neste capítulo, apresento a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional a qual utilizo para a análise das narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola. Irei tecer a seguir, algumas considerações acerca de linguagem sob a visão da Gramática Sistêmico-Funcional e abordarei os principais dispositivos de análise relacionados a essa teoria que são considerados como recurso de avaliação da linguagem sendo eles: as Metafunções, contextos, processos e o Sistema de Avaliatividade. Assim, este capítulo se dividirá em duas partes: sendo a primeira em deferência à Gramática Sistêmico-Funcional e a segunda parte às Metafunções de Linguagem.

Utilizo para realizar a análise linguística das narrativas especialmente a Metafunção Interpessoal uma vez que nessa Metafunção está o Sistema de Avaliatividade dessa forma darei maior ênfase ao apresentar tais dispositivos para a análise.

Inicialmente destaco a importância da escolha da teoria como proposta de análise para este estudo, pois é a partir das necessidades voltadas para o corpus da pesquisa que a escolha da teoria deve ser feita.

A teoria deve ser considerada, a meu ver, como ferramenta principal para que se possa conduzir uma pesquisa utilizando os recursos necessários, visando obter um resultado satisfatório em toda e qualquer proposição de estudo. Assim, para este estudo considero as concepções de linguagem estabelecidas por estudiosos que tratam a linguagem como uma prática social.

Este estudo baseia-se nos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1985, 1994) e seus seguidores Martin (1992), Eggins (1994), Thompson (1996), Halliday e Matthiessen (2004) pelo Sistema de Avaliatividade, analiso o discurso escrito das narrativas de aprendizagem tendo como elementos de análise os elementos léxico-gramaticais que expressam a avaliação sobre o processo de aprendizagem desses alunos.

2.1 - A Gramática Sistêmico-Funcional

Para a Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), proposta por Halliday, as atitudes e intenções dos falantes estão relacionadas a seu contexto tornando assim a

linguagem uma prática social em que falantes se constituem estabelecendo posturas e agregando significados.

A Gramática Sistêmico-Funcional considera que através da linguagem se pode estabelecer e representar a nossa visão de mundo. Nesse sentido, Rauen (2006, p.12) comentando Kress (1989) diz que “sendo a linguagem um fenômeno social, indivíduos, instituições e grupos sociais possuem significados e valores específicos que são expressos de forma sistemática por meio da linguagem”.

Uma vez que procuro compreender como se dá o processo de aprendizagem, busquei uma teoria que me ajudasse a compreender como os alunos avaliam sua própria aprendizagem.

A Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria voltada para as questões da linguagem em uso, segundo Halliday (2004), assim, busquei compreender pela linguagem através dos elementos léxico-gramaticais presentes na fala dos aprendizes de Língua Espanhola, as avaliações realizadas nas narrativas escritas, uma vez que estas constituem sentidos na/pela linguagem dentro de seu contexto de uso.

Pelas narrativas de aprendizagem a partir das experiências vivenciadas pelos aprendizes de Língua Espanhola, relacionadas ao seu contexto de aprendizado, é possível compreender o cenário atual do processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Daí a escolha pela teoria Sistêmica a qual trato de questões relacionadas à linguagem dentro do seu cenário de acontecimento, ou seja, a linguagem em uso dentro do contexto real dos falantes. Levando em consideração suas experiências internas e externas refletidas em seu processo de aprendizagem.

Referente à GSF, Martínez Lirola, (2007 p.11), comentando Halliday, (1978):

Um sistema de significados que constitui a ‘realidade’ da cultura”. (Halliday, 1978: 123). Entender a língua como semiótica social (Halliday, 1978) implica interpretar a língua como um sistema semiótico dentro de um contexto sociocultural, já que a língua forma parte da sociedade e se manifesta a través dela, porque a língua não pode interpretar como algo em si mesmo.

Assim, é possível por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos da GSF compreender os problemas de aprendizagem de forma pertinente, uma vez que trata a linguagem em seu contexto social. Halliday leva ainda em consideração não apenas o contexto social, mas toma principalmente a linguagem atuando de forma funcional sendo sua

função principal a produção de significados a partir de um Sistema Linguístico em que as escolhas linguísticas, são determinadas dentro do contexto social do falante.

Na análise estrutural das narrativas, são levadas em consideração principalmente as condições de produção de significado do falante o que inclui a sua formação social e tudo que o representa e o faz representar-se socialmente dentro de um contexto, ou seja, dentro de uma determinada sociedade.

Por meio de uma análise linguística das narrativas dos alunos, pode-se levantar reflexões acerca do processo de aprendizagem de espanhol, pois ao expressar como eles avaliam seu próprio aprendizado, é possível ater-se as dificuldades encontradas por eles. A Gramática Sistêmico-Funcional oferece recursos para que tais fatos ocorram. Para Martinez Lirola (2007, p.7)⁷:

Nos encontramos diante de um modelo analítico, descritivo, útil e aplicável, que em todo momento leva em conta os significados que o falante ou escritor pode escolher e sempre aplica em função do contexto as escolhas que ele faz. A língua possui diferentes opções no momento de construir as orações, de modo que variam a transmissão da mensagem. Sem dúvida este é um componente central da Gramática Sistêmica Funcional que une o enfoque linguístico com a sociologia.

Referente à teoria Sistêmica utilizada para este estudo a autora salienta: “A Gramática Sistêmica Funcional ‘faz’ coisas, não apenas se limita a teorizar, daí a importância da análise de textos escritos e orais nos quais pode-se analisar o uso da língua. (p.07)”.

É nesta perspectiva teórica que se tem a possibilidade de avaliar as narrativas de aprendizes de Língua Espanhola, transferindo por meio do Sistema de Avaliatividade, os valores atribuídos pelos estudantes referentes ao processo de aprendizagem por meio de suas escolhas linguísticas.

É através da Linguística Sistêmico-Funcional que a língua pode ser estudada a partir das diferentes funções sociais que ela exerce. Reforço dizendo que esse é um dos motivos pelo qual utilizei a GSF, ou seja, busquei realizar uma análise linguística para identificar como eles expressam seu aprendizado de Língua Espanhola. E ao narrar suas experiências os aprendizes podem estar inseridos nos mais diferentes contextos sociais nos quais refletem em suas avaliações.

⁷ Citação com tradução sob minha responsabilidade, sua original é: Nos encontramos ante un modelo analítico, descriptivo, útil y aplicable, que en todo momento tiene en cuenta los significados que el hablante o escritor puede elegir y siempre aplica en función del contexto las elecciones que éste hace. La lengua posee diferentes opciones a la hora de construir las oraciones, de modo que varía la transmisión del mensaje. Sin duda es éste un componente central de la Gramática Sistémica Funcional que une nuestro enfoque lingüístico con la sociología. La Gramática Sistémica Funcional “hace” cosas, no sólo se limita a teorizar, de ahí la importancia del análisis de textos escritos y orales en los que se pueda analizar el uso de la lengua.

Para a GSF, a língua é estruturada a partir das funções sociais, cada indivíduo realiza e constrói significados através das funções e relações disponíveis nos sistemas, daí ser considerada Sistêmica e Funcional.

Assim a GSF, é considerada Sistêmico e Funcional, uma vez que vê a gramática como um sistema de escolhas e age de forma funcional dentro desse sistema através da seleção dos léxicos realizados no ato da comunicação estabelecendo sentidos. Segundo Vian Jr. (2001, p.147), a GSF concebe a linguagem como um sistema de escolhas que são utilizadas em um determinado meio social e por meio delas os seus usuários desempenham funções sociais.

2.2 - A linguagem para a Gramática Sistêmico-Funcional

Halliday (2004) descreve a linguagem como um recurso para fazer sentido e significado, e estes residem em padrões sistêmicos de escolhas.

Diante de qualquer contexto é necessário que o falante/escritor se posicione através de opiniões, sobre tudo que o cerca, e isso se realiza por meio das escolhas linguísticas selecionadas através dos elementos léxico-gramaticais que expressam seu posicionamento no contexto de uso, HALLIDAY (2004).

Essas escolhas são conscientes e refletem a posição social, cultural dentro do contexto do falante fazendo assim representar seu posicionamento, intenções, gostos, vontades, sentimentos e etc.

Halliday (2004) considera a língua na sua totalidade, e é sistêmico porque age de forma integral, linguagem e meio, ou seja, falante e contexto agindo junto de forma indissociável, um sendo reflexo do outro, pois não há como tratar um sem o outro daí considerar a linguagem em uso e isso é o que a faz significar, ou seja, ter sentido.

A língua, para Halliday (2004), é estruturada a partir de um sistema de significação de natureza semiótica, ou seja, o funcionamento da linguagem é de ordem semiótica. Na visão Hallidyana o processo de produção de significados é funcional e este se estabelece pela produção de significados a partir das escolhas num processo semiótico.

As escolhas funcionam numa relação segundo Halliday (2004), paradigmática, ou seja, possibilidades de significados ao invés de um significado uno, ou seja, o que poderia ser ao invés de, havendo assim muitas possibilidades.

Referente a esse fato, Martin e White (2005), ressaltam que a LSF, é um modelo multi-perspectivista criado para fornecer uma visão voltada para a linguagem em uso, com isso existem muitas possibilidades no ato da escolha, ressalta ainda que a inovação de

Halliday foi tratar de unidade da estrutura referente à língua como um todo como pontos de partida para os sistemas derivando sua estrutura de escolhas feitas no que diz respeito à unidade como um todo.

A estruturação por meio das escolhas é composta por uma ordenação sintagmática, uma regularização ou padronização da linguagem por meio de um conjunto com o sistema, o que a faz ter uma estrutura, uma organização gramatical e semântica constituindo assim o texto.

Com base no texto referente às práticas sociais de cada indivíduo, Halliday (2004) salienta que é possível dizer que se pode obter por parte do falante a sua representação sobre o mundo que o cerca. Neste caso, busquei compreender a partir das narrativas de aprendizagem, como os aprendizes expressam e avaliam o seu aprendizado através de suas escolhas linguísticas, almejando a possibilidade de identificar sua representação sobre o processo de aprendizagem de Língua Espanhola.

Para a Gramática Sistêmico-Funcional, é pela linguagem que se pode estabelecer e representar a nossa visão de mundo, segundo Martin e White (2005), a LSF é um modelo multi-perspectivista criado para fornecer uma visão voltada para a linguagem em uso.

E trata ainda a linguagem no ato de interação dos falantes com o meio, dessa forma, linguagem e contexto são indissociáveis, segundo Halliday (2004). Assim, por meio das narrativas da análise linguística é possível identificar fatores do processo de aprendizagem, pois esses se relacionam com todo o contexto de aprendizagem.

Halliday afirma que quando as pessoas falam ou escrevem, produzem texto e esse representa a linguagem de forma estruturada e organizada fazendo com que sentidos sejam estabelecidos. Esse fato se deve por tratar a linguagem do falante, ou seja, o seu discurso dentro de um contexto o qual é direcionado a atribuição de sentidos.

Referente a texto Martínez Lirola, (2007, p.17) comentando Halliday y Hasan (1976):

A palavra texto é usada na linguística para se referir a qualquer passagem oral ou escrita, de qualquer extensão, que forma um todo com sentido completo. Segundo esta definição, por texto podemos entender desde um refrão até a uma obra de teatro completa. O texto é uma unidade da língua em uso. Não é uma unidade gramatical como uma oração nem se define pelo seu tamanho. O texto deve ser entendido como uma unidade semântica, que é o mesmo que dizer, uma unidade de significado e não uma unidade formal: “Um texto não consiste em orações; se realiza, ou se manifesta por meio de orações”. São diversas as razões pelas quais alguém pode querer analisar um texto: etnográficas, literárias, pedagógicas, etc. Uma das razões principais pela qual nos aproximamos ao estudo do texto é entender as relações entre língua e cultura, e entre língua e situação entre outras.

Assim pelo texto a linguagem é estruturada de forma coesa, e é possível então atribuir sentidos, a linguagem tem um propósito uma função e para a GSF são representadas a partir de muitas possibilidades que faz significar.

As narrativas de aprendizagem de língua são textos carregados de sentidos, os quais seus narradores expressam suas opiniões e posições estabelecidas a partir do contexto e neles suas crenças, gosto, interesses e estão inseridos em seu posicionamento sobre as coisas. Podendo ser identificadas no discurso do falante de forma assistemática.

Referente a esse fato, Halliday (2004) diz que isso é possível a partir das escolhas léxico-gramaticais relacionadas ao contexto, no qual essas escolhas não são aleatórias. Fuzer e Cabral (2010), ao mencionar Halliday (1989), dizem que o texto está sempre inserido em dois contextos sendo eles: contexto de situação e de cultura. O contexto de situação é o ambiente em que o texto está funcionando, as autoras salientam ainda que é utilizada essa noção para se explicar certas coisas ditas ou escritas ou até mesmo coisas que poderiam ser ditas ou escritas, mas que não foi.

Porém, para se compreender um texto completamente, o contexto de situação não funciona sozinho, visto que seria insuficiente para um sentido completo por parte de pessoas que desconhecem determinado contexto, por exemplo, ao mencionar determinada expressão que não faz parte do contexto do falante especialmente no caso de expressões regionais, o turista não poderá compreender do que se trata ao expressar determinadas palavras que fazem parte apenas daquela região. Necessitando assim, a inclusão do contexto de cultura o qual ao associar-se ao contexto de situação torna-se essencial na compreensão de um texto (HALLIDAY, 1989).

No que se refere ao contexto de cultura, Fuzer e Cabral (2010, p.16) salientam que este se refere “não apenas às práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também as práticas institucionalizadas em grupos sociais, como escolas família, igreja, justiça”. Assim, o contexto de cultura, parafraseando as autoras Fuzer e Cabral (2010), está relacionado a um ambiente sociocultural mais amplo no qual inclui ideologia, convenções sociais e instituições. Contribuindo dessa forma, para um entendimento de texto com assuntos mais abrangentes, e não restritos a determinadas situações específicas.

A linguagem deve ser usada em um contexto social no qual existem fatores determinantes a atribuição de significados, para as autoras Fuzer e Cabral (2010), o uso da linguagem possui um propósito social, e que no decorrer do tempo surgem tipos específicos de texto tanto escritos quanto falados sendo estes: gêneros e registro. De acordo com Ikeda e Vian Jr (2006), ao se referir ao arcabouço de Martin (1992), gênero e registro são

identificados como contexto social. Gênero é considerado um processo social, dada a circunstância de sua organização, pois esse ainda segundo os autores Ikeda e Vian Jr (2006, p.3):

Representa os processos sociais em etapas orientadas para um objetivo comunicativo em uma dada cultura. De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas que usam a língua para metas semelhantes desenvolvem, através dos tempos, tipos comuns de fala e de escrita, ou gêneros, que lhes permitem alcançar suas metas, tais como a narrativa, a anedota, a reportagem, o relato, as instruções, etc., e, por isso, são em geral rotulados de contexto de cultura.

Os gêneros permitem aos falantes a utilizar a linguagem de forma mais conveniente, contribuindo de forma satisfatória para o uso da linguagem por meio do gênero utilizado. No caso deste trabalho o gênero utilizado como corpus da pesquisa são as narrativas, as quais buscam retratar o posicionamento do aprendiz acerca do processo de sua aprendizagem. Esse recurso utilizado, ou seja, as narrativas, refletem não apenas o posicionamento, mas o contexto social em que estes narradores estão inseridos. Logo, gênero pode ser considerado como a representação do contexto social e esse atua de forma mais abrangente sempre associado à questão cultural do falante.

O registro refere-se a contexto de situação descrito por Halliday (1989, p.12) e está organizado por três variáveis sendo elas: Campo, Relações e Modo.

- Campo - remete ao tipo de atividade, e assunto tratado no texto.
- Relações - se referem ao modo como os participantes se relacionam entre si podendo ou não envolver status, hierarquia, formalidade, informalidade retratam os papéis que desempenham em um contexto numa determinada sociedade.
- Modo - se refere a organização simbólica de um texto, as formas em que a linguagem exerce sua função podendo ser por diversos canais, ou seja, gráfico ou fônico, e também pelo meio podendo ser falado, visual ou escrito.

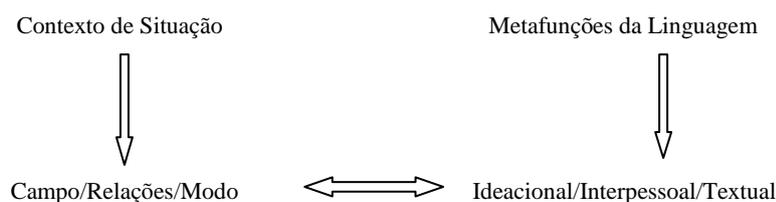


Figura 1: Contexto de Situação e Metafunções

Ikeda e Vian Jr. (2006), de acordo com Halliday (1978), essas três variáveis contextuais de registro: Campo, Relações e Modo, são realizadas respectivamente pelas três Metafunções de linguagem: Ideacional, Interpessoal e Textual.

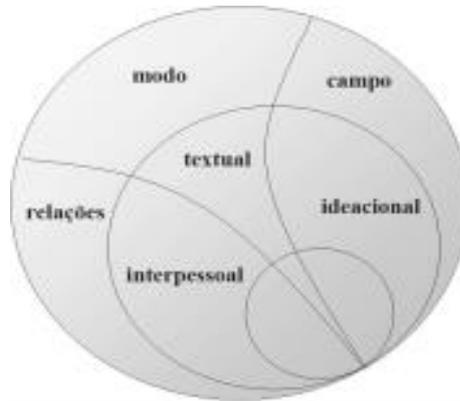


Figura 2: As três Metafunções da linguagem e as três variáveis contextuais de registro. Adaptação Sartin (2008).

Para a GSF, a língua exerce três funções de forma simultânea que mostram as finalidades e os propósitos da comunicação. Segundo Martin & White (2005), o falante adota uma locução que representa sua visão pelo que ele sente em relação ao meio, ou seja, a respeito de seu contexto, expressando sua avaliação. Logo, é possível identificar por meio das escolhas linguísticas o posicionamento do falante, isto é; expressar a sua opinião, o que ele pensa e sente sobre as coisas que o cerca.

Martin e White (2005), no que se refere atribuir significado por meio das escolhas linguísticas, afirmam que pela linguagem é feito um mapeamento em que se realiza as escolhas linguísticas através das funções ideacional, interpessoal e textual estas, salientam ainda Martin e White, que uma age em relação à outra no ato da comunicação, representando o que o falante pensa, sente e como ele se posiciona em relação a um contexto.

Para que se identifique tal posicionamento, é possível dizer que pela GSF as Metafunções constroem significados a partir das avaliações sobre as coisas e pessoas, bem como, pelas próprias autoavaliações proporcionando ao falante uma compreensão acerca do contexto. Cada Metafunção se realiza num sistema equivalente e as três Metafunções são realizadas simultaneamente na língua.

2.3 - As Metafunções

2.3.1 - A Metafunção Ideacional

A Metafunção Ideacional que também pode ser chamada de função experiencial é a função de representação das experiências do mundo exterior e interior; mostra como organizamos as experiências vivenciadas e atitudes no cotidiano pela linguagem. Conforme Sartin (2010), o falante/escritor fala ou escreve os fatos como organização do mundo no que se refere ao mundo exterior relacionado aos acontecimentos, às coisas e às qualidades, no que diz respeito ao mundo interior com seus pensamentos, crenças e sentimentos.

Assim, a Metafunção Ideacional busca representar o contexto em que estão inseridos os falantes. Esse processo envolve participantes e circunstâncias relacionadas ao contexto para a produção de sentidos.

No caso das narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola pela qual busco compreender fatores pertinentes ao aprendizado de Língua Espanhola, pretendo identificar qual o posicionamento dos aprendizes, quais as representações acerca do aprendizado de Língua Espanhola atribuídas em seu contexto de aprendizagem a partir de suas narrações.

Desta forma, a Metafunção Ideacional contribuirá na identificação de como este narrador se posiciona, ou seja, o que ele pensa, sente ao narrar sobre seu aprendizado. Pois é pela Metafunção Ideacional que o uso da língua é uma representação sobre o mundo, como ele é externalizado isso é possível a partir de como ele é percebido, sentido, experienciado e representado, Sartin (2010), referindo-se a Halliday (1994).

Essa representação de mundo tanto exterior como interior, ocorre pelo sistema de transitividade sendo este responsável por fornecer a estrutura linguística que interpreta a experiência humana sobre acontecimentos de mundo, esse fato implica na escolha de processos pelos seus participantes (MALACRIDA, 2006).

Dentro do sistema de transitividade, existem seis tipos de processos. Três são considerados como mais importantes sendo eles processo material, processo mental e processo relacional, já os outros três são considerados como intermediários são eles: processo comportamental, processo verbal e processo existencial.

A seguir, tratarei de como se identifica cada um deles e como se dá a ocorrência em determinada situação ou contexto.

O processo material é considerado como o processo do fazer, ou seja, a realização de uma ação (SARTIN, 2010). Assim, o processo material pode ser identificado descrevendo ações por parte de seus atores, por exemplo, ler, estudar, escutar, etc.:

Exemplo (1):

(...) eu **trabalho**, [processo material] então nem sempre dá pra eu **fazer** [processo material] todos os exercícios.

Exemplo (2):

(...) falar certinho do mesmo jeito que eu **escrevo**. [processo material]

Nos três exemplos expostos acima, o processo de atitude está relacionado na intenção de aprendizado de Língua Espanhola e essa intenção é realizada pelas ações. No exemplo 1, **ler** é uma ação que contribui para o aprendizado desse narrador. Enquanto que para o exemplo 2, a ação de **trabalhar** justifica a não dedicação suficiente para o aprendizado de Língua Espanhola, deixando a impressão do quanto se torna dificultoso. Já no exemplo 3, a narração mostra as ações **falar** e **escrever** como forma de atuação do aprendiz em relação às práticas com o idioma.

No que se refere ao processo mental, esse se relaciona com o processo de sentir, sendo então necessário ser dotado de consciência. Assim, esse processo realiza a atitude de afeto⁸ que segundo Sartin (2010) ao se referir a Martin & Rose (2007) diz que ao se efetuar a realização da atitude de afeto essa emoção pode ser entendida como uma predisposição mental.

Vejamos alguns exemplos nas narrativas em que ocorre processo mental e expressa níveis de afeto com relação à disciplina estudada:

Exemplo (3):

(...) eu **leio** [processo material] geralmente livros mesmo que é o que eu uso.

Exemplo (4):

Gosto [processo mental] muito de espanhol

⁸ O subsistema afeto mencionado também presente nos exemplos de processo comportamental fazem parte da teoria da Avaliatividade proposta pela GSF, e expressa o sentimento pelas variadas estruturas gramaticais e que neste caso atua no processo comportamental visto que se trata da identificação de uma ação do falante através do que ele sente.

Exemplo (5):

Gosto [processo mental] de escutar muita música em espanhol, essas coisas, para ver se eu pego um pouco de fluência.

Nos exemplos acima, a atitude de afeto **sentir**, expressa o que pensa o falante através do sentimento acerca da língua, o gosto pelo idioma e o gosto pelas atividades de aprendizado do idioma são exposto de maneira clara pela a atitude de afeto.

O processo comportamental se refere ao comportamento fisiológico e psicológico estando assim entre os processos materiais e mentais. Nesse processo, o Subsistema de atitude é utilizado na realização do afeto, portanto considerado estar entre o processo material e mental (Martin & Rose 2007), pois o comportamento está ligado aos sentimentos gerando assim um comportamento do falante.

Exemplo (6):

Não adiantava **chorar** [processo comportamental] o leite derramado.

A presença da atitude afeto pelo verbo **chorar** expressa o comportamento do aprendiz em relação a sua situação no aprendizado de Língua Espanhola, pois sentia tristeza pelo tempo perdido.

O Processo verbal se relaciona diretamente com o processo do dizer, podendo ser ele segundo Sartin (2010), humano ou não como por exemplo: o jornal disse, a balança fala. Esse processo segundo a autora se realizam pelos verbos, falar, relatar, perguntar dentre outros. O processo existencial é o processo de existir, representando o que existe ou o que acontece. E o processo relacional indica a relação entre duas entidades separadas, e conforme Sartin (2010) existem três modos de atuação do processo relacional, podendo ser intensivo, circunstanciais e possessivos.

2.3.2 - A Metafunção Interpessoal

Conforme Martin e White (2005), a Metafunção interpessoal trata dos recursos interpessoais e esses dizem respeito às relações sociais de negociações, as quais buscam identificar como as pessoas interagem incluindo os sentimentos que eles tentam trocar. Daí ser considerado interpessoal, ou seja, tem seu foco na inter/ação entre as pessoas, portanto ser chamada de inter/pessoal.

De acordo com Halliday (1994), a função Interpessoal é a expressão das relações entre os sujeitos suas atitudes e posicionamento no discurso. Essa função da linguagem determina o modo pelo qual as relações sociais no discurso são representadas por meio de diferentes papéis ocupados pelos falantes.

Esses papéis ocupados são **oferecer** e **pedir**. Conforme Sartin (2010), oferecer torna o outro a convidado a receber e pedir coloca o ouvinte na posição obrigatória de dar. A autora ao se referir-se a Eggins(1994), diz que essa Metafunção explora os significados da oração como troca, ou seja, a produção de significados se estabelece na interação entre participantes do discurso.

Para que ocorra a troca de significados, ou seja, a interação entre os falantes, a teoria Sistêmico-Funcional apresenta o sistema de modo pela abordagem. Esse por sua vez, é responsável por proporcionar a interação no diálogo e tem como função organizar a sentença em dois constituintes sendo eles, **Modo oracional** e o **Resíduo**.

Conforme Halliday e Matthiessen (2004), Sartin (2010, p.22) esclarece que o primeiro constituinte, ou seja, o **Modo Oracional** se constitui por dois elementos, o **Sujeito** que é responsável pela proposição que é função semântica na qual permite o falante a questionamentos sobre o que está sendo trocado. E o **Finito** que atua como responsável pelas relações temporais e modais presentes na proposição. O segundo, **Resíduo**: se compõe em três elementos: predicador, complementos e adjuntos.



No que se refere à composição do Resíduo, o predicador é tido como elemento lexical ou como parte do constituinte do grupo verbal. Em relação ao complemento, ele pode

realizar-se como sujeito, porém não o faz. Os adjuntos contribuem com informações acerca do sentido, mas não é considerado como essencial conforme Sartin (2010).

Vejamos o exemplo:



A realização de interação é constituída como um ato de fala, que segundo Sartin (2010), no ato da interação se atribui papéis de fala, ao falante lhe é atribuído o papel de fala, e ao seu interlocutor o papel de ouvinte. Neste ato, ou seja, de interação se implica tarefas de um lado dar algo e de outro pedir algo, podendo ser bens, serviços e informações. Segundo a autora tal interação pode ocorrer tanto em torno da troca de informações quanto de trocas de bens e serviços.

Qualquer uma dessas formas de interação ocorre a partir de dois movimentos: oferta e pedido. Tais movimentos determinam as funções de fala sendo quatro: oferecimento, ordem, declaração e interrogação. Essas funções possibilitam como resposta, aceitar ou negar, cumprir ou rejeitar, concordar ou discordar e responder ou não (SARTIN, 2010).

Os elementos propostos pela Metafunção Interpessoal, como já mencionados, são considerados como fundamentais na interação entre falantes e a meu ver podem ser visto de maneira um tanto complexa uma vez que existem fatores pertinentes à interação. Refiro-me especialmente ao que diz respeito aos papéis de fala os quais nem sempre são determinados havendo inclusive momentos em que esses são trocados, em outros casos as intenções nem sempre postas, assim como sentimentos não revelados.

Daí a Metafunção Interpessoal se relacionar de forma tão pertinente com o Sistema de Avaliatividade, pois segundo Sartin (2010, p.26), ao referir Painter (2001), ressalta que “a Metafunção Interpessoal abre caminhos na interação, destacando, principalmente, a negociação de julgamentos e atitudes entre o falante e o seu interlocutor.” E que, ainda de acordo com a autora, o Sistema de Avaliatividade contempla significados interpessoais, e de sentimentos e atitudes dos participantes. Assim, no que se refere à avaliação da linguagem, a função interpessoal atua de maneira associada a outros sistemas da linguagem.

Neste trabalho centralizo especialmente na Metafunção Interpessoal como dispositivo de análise das narrativas visto que ela contribuirá na compreensão de como o narrador se coloca no texto, ou seja, ao narrar sua história de aprendizado há uma intenção de obter uma resposta do leitor, pois ao se posicionar se espera causar uma reação no leitor, ou seja, há uma intenção por parte do autor/falante, pois ao externalizarmos alguma coisa a outras pessoas seja falada ou escrita, se faz com uma finalidade, podendo ser na intenção de convencer, informar (a /-se), explicar ou influenciar comportamentos e atitudes (HALLIDAY, 1994).

Neste trabalho busco ainda, pela Metafunção Interpessoal identificar nas análises quais as possíveis respostas, que os textos, ou seja, as narrativas de aprendizagem podem repercutir podendo ser elas de solidariedade ou não.

2.3.3 - A Metafunção Textual

A Metafunção Textual é a expressão da estrutura e formato do texto. Ou seja, a linguagem estruturada de forma organizada, criando assim sentidos e significados, esses se dão a partir das outras duas Metafunções, as quais se presentificam no texto oral e escrito, segundo Sartin (2010), é a função textual que traz coerência ao texto oral e escrito estando diretamente relacionada à organização da mensagem.

Parafraseando Ikeda e Vian Jr.(2006) ao se referirem a (EGGINS, 1994), para que o usuário da língua possa expressar de forma estruturada é necessário que ele tenha conhecimento dos elementos nos quais viabilizem organizar seus pensamentos de forma lógica, assim esse usuário segundo os autores, dependerão de elementos coesivos que indiquem relações entre orações, contexto e propósito, chegando assim até os elementos textuais que no caso do texto escrito, esses elementos ajudaram a organizar o fluxo de informações.

Conforme os autores, a determinação de significado de dada oração ocorre através das diferentes escolhas do tema, ou seja, a maneira pela qual o usuário vai iniciar o seu texto. Assim elementos que sustentam o tema, funcionam como sinalizadores que contribuirão na significação para o leitor.

Para Halliday (1994), a oração possui caráter de mensagem a partir da estrutura temática. Esta por sua vez, divide a sentença em duas partes ambas atuando junto, darão o status de mensagem à sentença, as duas partes da sentença então, são compostas por Tema e Rema.

Tema é caracterizado como ponto de partida e determina o assunto da oração o qual vem sempre antes de Rema. (HALLIDAY, 1994, p.39; EGGINS, 1994, p.275; THOMPSON, 1996, p.72).

Rema é a sequência iniciada na oração pelo Tema e está dentro da oração sempre depois dele, ou seja, depois do Tema, mas é no Rema que o Tema se desenvolve (EGGINS, 1994).

Conforme os autores Ikeda e Vian Jr. (2006) mencionados por Eggins (1994), é possível considerar a estrutura temática/remática como a razão de ser do texto, pois é a partir delas que será possível construir um texto coeso e coerente no qual sem essas estruturas não haveria o texto.

Esclareço que neste trabalho, por meio das expressões de atitude, busco realizar uma análise dos elementos léxico-gramaticais, presentes nas narrativas. Almejo ainda levantar reflexões acerca do processo de aprendizagem de Língua Espanhola. Meu foco se direciona especialmente na Metafunção Interpessoal, não havendo necessidade de me ater de forma mais aprofundada acerca da organização da mensagem, ou seja, do texto. Mas que a exposição da composição da Metafunção Textual, ainda que superficial, possibilita compreender a organização da estrutura geral da teoria proposta pela Gramática Sistêmico-Funcional.

2.4 - O Sistema de Avaliatividade

A teoria da Avaliatividade ou *appraisal System* possui uma grande relevância entre os estudiosos da Gramática Sistêmico-Funcional. Essa teoria tem como precursor James R. Martin (1997), o qual teve seus estudos com influência direta nas narrativas de Labov. Para Martin, a teoria da Avaliatividade considera as emoções, comportamento e a apreciação das pessoas sobre as coisas e situações, determinando assim, as atitudes. Enquanto para Labov o termo utilizado por ele para avaliação é *evaluation* e seu intuito é informar o caráter, a situação e o comprometimento dos narradores com a história. Havendo assim uma distinção entre as duas teorias.

O Sistema de Avaliatividade é o termo utilizado para referir-se à avaliação no processo de nomeação dos recursos interpessoais se preocupando não apenas com a expressão dos sentimentos, mas também como as funções sociais agem nos recursos interpessoais na construção de uma comunidade contribuindo nas negociações do cotidiano, White (2004).

Diversos estudiosos discutem a avaliação e para alguns deles a Avaliação está voltada para os aspectos gramaticais e para outros para a concepção de modalização de Halliday. Os estudos sobre a avaliação na linguagem foram disseminados de forma ainda mais acentuada com a publicação do livro *The Language of evaluation – Appraisal in English*, de James R. Martin em coautoria com Peter White em 2005, no qual se pode considerar como uma das principais fontes de estudos e de referências em pesquisas voltadas para o campo da teoria da Avalitividade.

Para os autores, Martin e White (2005), a Avaliatividade está relacionada diretamente com o significado das relações interpessoais, sendo ainda um sistema que permite utilizar os recursos semântico-discursivos nas análises das avaliações sobre coisas, atitudes e sentimentos de seus autores.

Ao se referir sobre o funcionamento da avaliação na linguagem através dos recursos propostos pela teoria da Avaliatividade, ou seja, uma análise pelos elementos léxico-gramaticais Vian Jr. (2009, p. 19) diz que:

Ao considerarmos as formas como ocorrem os mecanismos de avaliação do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, temos uma vasta gama de escolhas disponíveis no sistema linguístico. Podemos, por exemplo, ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais. Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano.

Assim, é possível definir a teoria da Avaliatividade como um sistema amplo, com recursos que nos possibilitam uma vasta gama de avaliação sobre tudo que nos cerca em nosso cotidiano atribuindo de forma sistemática o sentido pela avaliação das coisas, eventos e pessoas. Para White (2004, p.177):

A valoração apresenta técnicas para analisar, de forma sistemática, como a avaliação e a perspectiva operam em textos completos e em grupos de textos de qualquer registro. A abordagem está interessada nas funções sociais desses recursos, não simplesmente como formas através das quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições, mas como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão.

É possível afirmar que a avaliação apresenta de forma sistemática como os autores expressam o que pensam e sentem sobre as coisas, essa abordagem permiti ir mais além, ou seja, permite ainda identificar o que os fazem sentir se posicionando de determinada forma

diante de determinada situação ou lugar identificando sua filiação ou não em determinadas situações e/ou lugares.

O Sistema de Avaliatividade como já mencionado, é um sistema amplo e segundo White (2004, p.180), “A abordagem da valoração, em particular, propõe que os significados atitudinais (avaliações positivas e negativas) podem ser agrupados em três grandes campos semânticos”, os quais se dividem em três outros Subsistemas vejamos:

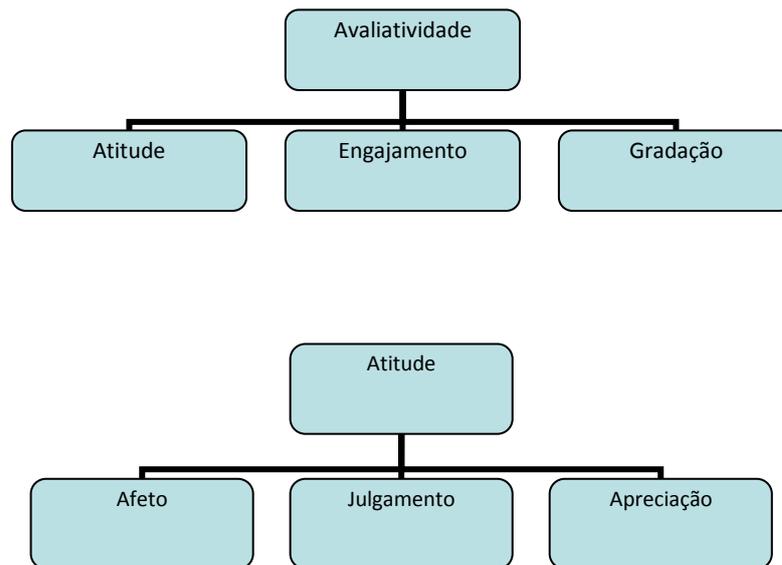


Figura 3: Sistema de Avaliatividade e Subsistema de Atitude

A Atitude é o primeiro Subsistema da teoria da Avaliatividade, e este diz respeito a sentimentos e julgamentos atribuídos pelo autor referente ao mundo que o cerca. O Subsistema Atitude se divide em três outros, sendo eles: Afeto, Julgamento e Apreciação. É importante ressaltar que ambos envolvem sentimento. Na pesquisa em questão, é importante destacar que o foco central se volta para o Subsistema da Atitude, todavia, para a maximização dos objetivos do presente estudo, também foram apresentados os Subsistemas de Gradação e Engajamento.

2.4.1 - Subsistema de Atitude, Gradação e Engajamento

Conforme Lovato (2009), ao se referir Martin & White (2005), “o Subsistema de Atitude está relacionado aos sentimentos positivos ou negativos do falante/escritor, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamentos e de avaliação estética de coisas, de situações e de seres.” Sendo assim é um sistema de construção de significados interpessoais.

No que tange o Subsistema Gradação Souza e Almeida (2011), ao se referir Rossi (2012), diz que esse Subsistema funciona a partir de uma escala com a finalidade de ajustar o grau de intensidade das avaliações, essa escala é composta por dois polos os quais indicam avaliações mais ou menos intensas, seguindo então, uma escala gradativa em sentimentos.

A gradação se divide em dois Subsistemas Força e Foco os quais funcionam como recursos léxico-gramaticais, realizando a gradação dos sentimentos no discurso, ou seja, como um intensificador ou um minimizador na reação emocional ou julgamento.

Em relação ao Subsistema Engajamento, White (2004, p.192), diz que:

Através de sua descrição dos recursos de Engajamento, o modelo oferece uma abordagem que permite explorar as formas como a voz textual se posiciona em relação a essas avaliações, numa abordagem que permite caracterizar as diferentes perspectivas intersubjetivas disponíveis para a voz textual.

Nesse Subsistema é possível identificar o modo pelo qual o autor se posiciona em relação ao seu enunciado bem como ao enunciado de outros atores levando as diferentes perspectivas dentro de um contexto social.

Referente ao funcionamento da teoria da Avaliatividade, segundo Martin & White (2005), ao referir Eggins, pode-se pensar a avaliação como uma relação com os processos mentais à maneira como olhamos para as coisas assim a reação está relacionada com os sentimentos e julgamentos atribuídos pelo autor.

A partir da vasta gama de escolhas disponíveis pela teoria da avaliação é possível identificar o posicionamento dos autores nos mais diversos contextos. Para Vian Jr. (2009, p.12):

Ao considerarmos as formas como ocorrem os mecanismos de avaliação do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, temos uma vasta gama de escolhas disponíveis no sistema linguístico. Podemos, por exemplo, ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais. Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano.

Diante desse quadro de recursos teóricos desenvolvidos dentro dos estudos acerca da Gramática Sistêmico-Funcional, é que essa pesquisa se desenvolverá, tendo como foco principal a teoria da Avaliatividade.

Assim, é partir do Subsistema Atitude e de suas subdivisões que o corpus dessa pesquisa, ou seja, as Narrativas de Aprendizagem de Línguas Espanhola serão analisadas tomando como base os três recursos apresentados dentro da perspectiva Sistêmico-Funcional da linguagem, sendo eles

Afeto, Julgamento e Apreciação os quais leva em consideração especialmente, os fatores sociais e semióticos na atribuição de sentidos acerca dos processos de linguagem.

Portanto, é partir do Subsistema de Atitude que as Narrativas de Aprendizagem de Línguas Espanhola serão analisadas, tomando como base os três recursos apresentados dentro da perspectiva Sistêmico-Funcional da linguagem, que leva em conta os fatores sociais e semióticos sendo eles: Afeto, Julgamento e Apreciação. Os quais serão apresentados de maneira mais detalhada a seguir.

2.4.1.1 - Afeto

O afeto está relacionado aos sentimentos podendo ser positivos ou negativos demonstrados por meio da linguagem o que as pessoas sentem. Segundo White (2004, p.185):

A abordagem da valoração preocupa-se em mapear os domínios semânticos que operam no discurso. Dessa forma, as categorizações utilizadas frequentemente reúnem estruturas gramaticais diversas dentro um único grupo semântico discursivo. O Afeto é típico nesse sentido.

O autor salienta ainda, que isso ocorre devido ser possível, por meio desse Subsistema, a utilização de diversas formas de expressar o sentimento, pelas variadas estruturas gramaticais possíveis por meio dele como exemplo, podendo ser expresso pelos epítetos, ou seja, através de adjetivos, outras na forma de processo pelos advérbios e comentários adjuntos bem como serem realizado na forma de entidades virtuais pelos substantivos.

O afeto funciona especialmente na demonstração das emoções do autor que podem ser tanto positivas ou negativas, com pouca ou muita intensidade, e podem ser manifestadas de forma explícita ou implícita, segundo Martin e Rose (2003/2007).

Em relação a esta vertente, Martin (2000, p.149) exemplifica⁹ Afeto expressando qualidade a partir de:

Epítetos, os quais os participantes são qualificados:

Ex: Um menino feliz [Epíteto]

A partir de atributos atribuindo qualidade aos participantes:

Ex: Os meninos estavam felizes [Atributo]

E a partir dos adjuntos de circunstância, pelos quais os processos são realizados:

⁹ Os exemplos foram retirados de Martin (2000, p.149).

Ex: O menino brincava alegremente [ad.de circunstância]

Sartin (2010), ao se referir Martin e Rose (2003/2007), menciona que ao analisar a estrutura que realiza o afeto é necessário identificar os tipos de sentimentos envolvidos e existem sentimentos que segundo os autores, são como uma onda de ímpeto de emoção que neste caso, são os processos comportamentais que constroem o afeto no discurso. A autora menciona ainda que outros sentimentos são como uma predisposição mental, assim, são os processos mentais e relacionais que expressam esses sentimentos:

O presente agradou o menino - O menino sorriu - Felizmente ele teve uma longa soneca



Martin (2004), afirma ainda que os sentimentos são constituídos pela cultura popular como positivos e negativos, ou seja, agradáveis e desagradáveis. Vejamos exemplo em narrativas de aprendizagem:

Exemplo (1):

E hoje trabalho como professora e cada dia gosto mais desse idioma.
[afeto positivo]

Percebe-se que no exemplo (1), é possível obter uma avaliação do tipo afeto positivo, pois a professora que também é aluna deixa claro, por meio da expressão “cada dia gosto mais”, nela a autora expressa seus sentimentos a respeito do idioma e a palavra “gosto” representa o processo mental da mesma em relação ao idioma estudado. Há ainda um intensificador nesse processo através do adjunto adverbial mais, “gosto mais”. Vejamos de forma mais detalhada no esboço do quadro a seguir:

Narrativa	Subsistema	Conjunto ¹⁰	Emoções e sentimentos	Fenômeno ou processo mental	Características
(1) E hoje trabalho como professora e cada dia <u>gosto mais</u> desse idioma.	Afeto	Felicidade	Feliz	Gostar	Positivo

¹⁰ Explicação detalhada mais adiante.

Quadro 1: Processo de realização de Afeto

Para White (2004), os sentimentos são representados como resultado de algo específico, como estímulo emocional específico ou estado de espírito geral: Reação a um estímulo e Modo indireto.

Os sentimentos podem ser graduados em: baixa, média e alta intensidade.

Os sentimentos envolvem intenção, e não reação, com relação a um estímulo, sendo eles: estímulos Realis (já realizado) e Irrealis (não realizado).

E finalizando o afeto agrupa ainda as emoções em três conjuntos:

- In/felicidade - são as emoções em relação a assuntos do coração podendo ser expressas pelos sentimentos de: tristeza /raiva/ felicidade/ amor.
- In/segurança - são as emoções em relação ao bem estar social e estão relacionadas a sentimentos como: ansiedade/medo/confiança.
- In/satisfação - são as emoções em relação à busca de objetivos e estão relacionadas a sentimentos de tédio/ desprazer/curiosidade/respeito.

No que se refere aos participantes na realização do afeto Sartin (2010), conforme Martin e White (2005) aponta que existem dois tipos: O primeiro é o que expressa de forma consciente e são chamados de *emoter* – termo utilizado para definir a entidade que sente determinada emoção – as quais incluem pessoas e instituições. O segundo tipo de participante é o que atua como um avaliador adicional – termo utilizado para aquele que diz o que a outra pessoa sente.

2.4.1.2 - Julgamento

O Julgamento é um recurso semântico que determina as posições adotadas no comportamento, e está relacionado ao caráter e a conduta das pessoas sendo então atribuídos pela conduta social. Podem ser considerados como uma questão de ética, pois uma análise normativa do comportamento humano se restringe a regras e convenções restritas ao comportamento de como as pessoas podem ou não agir.

Segundo White (2010, p.187), “a abordagem divide esses Julgamentos em dois grupos: aqueles que lidam com a estima social, e aqueles orientados para as sanções sociais”. Os julgamentos de estima social podem estar ligados a: a) normalidade, até que ponto alguém

é estranho ou normal; b) capacidade, que tem a ver com quão capaz é; e c) tenacidade, quer dizer quão determinado é. Para o autor esse julgamento não possui implicações legais ou morais apenas pode ser rebaixado em estima na sua comunidade ou grupo.

Os Julgamentos de sanção social, segundo o autor, “têm a ver com a veracidade (quão sincero alguém é) e a propriedade (quão ético ele é)”. O autor salienta ainda que é esse julgamento que sustenta as obrigações cívicas bem como a obediência religiosa impondo a obediência de regras e regulamentos, essas regras podem ser morais ou, legais envolvendo então o julgamento de sanção social, as questões de legalidade e moralidade. Podendo ser considerados como pecado ou crime enquanto no julgamento de estima social, apenas como disfuncionais ou inapropriados, ou algo que deve ser desencorajado, mas nunca como crime ou pecado.

Cabe ressaltar, que ainda que os julgamentos de estima social não punam legalmente eles refletem de forma negativa na vida do autor, uma vez que este pode vir a sofrer as consequências pela repercussão dos fatos negativos.

2.4.1.3 - Apreciação

A apreciação está relacionada a opiniões dos falantes sobre as coisas podendo ser elas materiais e abstratas, ou seja, objetos, lugares e também pessoas, mas sempre se reportando as questões estéticas.

Para White (2004, p.191):

A abordagem da valoração subdivide a Apreciação em três tipos: avaliações que se referem a como reagimos às coisas (elas chamam nossa atenção? elas nos agradam?), sua composição (equilíbrio e complexidade), e seu valor (se elas são inovadoras, autênticas, eficazes, saudáveis, relevantes, importantes, significativas, etc.).

Segundo o autor, os valores atribuídos subjazem as três categorias da Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação, assim os valores reacionais de apreciação podem ser mais óbvios, ou seja, construir as emoções de um sujeito humano (Afeto) e atribuir às coisas o poder de gerar essas emoções (Apreciação).

Nos exemplos a seguir, é possível uma melhor compreensão da performance do subtipo do Subsistema de Atitude e Apreciação, vejamos os exemplos:

Exemplo (4):

(...) “Então, nesse curso, as aulas não eram muito boas eu não tinha o menor interesse”.

Neste exemplo, temos uma avaliação apreciação de valorção do tipo negativa. Vejamos o quadro para uma melhor compreensão:

Apreciação	Processo mental	Metafunção	Epítetos: Menor interesse
Composição negativa	Percepção	Textual	(4) (...) Então, nesse curso, as aulas não eram muito boas.

Quadro 2: Processo de realização de Apreciação Composição Negativa

No exemplo (4), é empregado os epítetos “menor interesse” para se referir a vontade em aprender a Língua Espanhola no curso. Esse epíteto permite ainda ao aluno expressar uma avaliação do tipo apreciação de composição negativa, pois fica evidente ao se referir “menor vontade” o quanto o curso era insatisfatório e desmotivador.

Exemplo (5):

“Então, nesse curso, as aulas eram muito boas (...) o curso tinha infraestrutura boa”.

Apreciação	Processo mental	Metafunção	Epítetos: infraestrutura boa
Valoração positiva	Percepção	Textual	(5) “Então, nesse curso, <u>as aulas eram muito boas</u> (...) o curso tinha <u>infraestrutura boa</u> ”.

Quadro 3: Processo de realização de Apreciação Composição Positiva

Neste exemplo é possível observar uma avaliação do tipo apreciação de valorção positiva, pois para tal avaliação se dispõe dos epítetos “infraestrutura boa” qualificando o curso de forma muito positiva e pelo atributo “muito boas” justificando sua avaliação a respeito das aulas recebidas.

É relevante expor que “Ao expressarmos nossas atitudes, podemos vislumbrá-las como sentimentos institucionalizados”. (MARTIN e WHITE, 2005: 45; Apud VIAN Jr.

2009), sendo que o julgamento refere-se ao universo das propostas sobre o comportamento e a apreciação ao universo das proposições sobre o valor das coisas.

Acerca dos Subsistemas acima esboçados afeto, julgamento e apreciação Vian Jr. (2009, p.16) traz o seguinte:

Paralelamente a estes três recursos, incluem-se, simultaneamente à Atitude, a Gradação e o Engajamento. Ou seja, ao fazermos uma avaliação, também selecionamos o quanto queremos amplificá-la, isto é, se pretendemos aumentar ou diminuir o grau de nossa avaliação, assim como indicamos a fonte de nossa avaliação. Pode-se assim dizer que as atitudes que expressamos distribuem-se por três campos: afeto, julgamento e apreciação, além de, ao externalizarmos verbalmente nossas atitudes, optamos por graduá-las e o fazemos em relação ao nosso envolvimento com nossos interlocutores e também em relação ao que está sob avaliação.

É possível compreender que a avaliação na linguagem depende especialmente dos fatores inerentes às funções sociais dos recursos, visto que são as relações com os interlocutores que determinam a forma em que serão utilizados tais recursos, pois amplificá-los ou graduá-los dependerá do envolvimento com dado interlocutor.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA

Este capítulo se divide em três momentos: no primeiro momento apresento o corpus da pesquisa, a metodologia utilizada e os procedimentos de análise para a realização deste estudo.

No segundo momento, apresento o projeto AMFALE, que por meio de seu banco de dados disponível a pesquisadores interessados em investigar o contexto ensino - aprendizagem de Língua Espanhola, contribuiu de forma relevante para a realização deste estudo.

Apresento ainda neste capítulo, o terceiro momento, no qual abordo contribuições de estudiosos acerca de narrativas. Essa seção intenciona apresentar o corpus da pesquisa, ou seja, as narrativas de maneira mais detalhada visto que é por meio delas que este estudo se desenvolve nos levando a uma resposta para algumas questões latentes acerca do aprendizado de Língua Espanhola. Pelas quais contribuirão para as respostas das perguntas aqui já apresentadas na introdução deste estudo e que são retomadas no capítulo IV.

Saliento que por meio das narrativas foi possível obter informações importantes acerca do aprendizado de Língua Espanhola, uma vez que ao abordar um estudo acerca do aprendizado, o aluno é quem melhor pode contribuir para as pesquisas voltadas para esse processo.

3.1 - O corpus da pesquisa

Este estudo tem como corpus as narrativas de aprendizagem de estudantes de Língua Espanhola, e foram coletadas por pesquisadores interessados em investigar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. As narrativas foram retiradas no banco de dados do projeto AMFALE, executado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Farei uma apresentação mais detalhada a respeito do projeto na seção **3.2** a seguir.

A coleta dos dados ocorreu a partir de um buscar no ambiente virtual/internet, partindo do interesse por questões relacionadas ao contexto de ensino de Língua Espanhola, interesse que me instiga desde o início de minha carreira profissional, ou seja, um pouco mais de dez anos, enquanto professora de espanhol me deparei com indagações acerca do processo de ensino e aprendizagem do idioma.

Sempre almejei realizar um estudo no qual pudesse compreender melhor o contexto de aprendizagem assim, a possibilidade de trabalhar com as narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola seria o corpus que melhor contribuiria para tal estudo.

As narrativas me deram uma nova versão, posso dizer assim, do contexto de aprendizagem de espanhol, visto que enquanto professores, a avaliação que fazemos é diferente do aluno, uma vez que esse possui toda sua bagagem de mundo e de aprendizagem quando chega à escola e que em muitas vezes desconhecemos.

Desse modo, é o aluno quem melhor pode relatar as dificuldades ou as facilidades em aprender Língua Espanhola. Suas narrativas são a expressão de seus sentimentos diante das avaliações que realizam a partir dos acontecimentos e situações relacionadas ao seu contato com o idioma.

As avaliações realizadas pelos aprendizes, transferem informações importantes para que enquanto profissionais, possamos compreender melhor e quem sabe posicionarmos de maneira diferente diante do contexto de ensino, contribuindo especialmente para um ensino mais eficaz.

O corpus deste estudo é composto por 18 narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola, de um total de 36 narrativas disponíveis no banco de dados do projeto. Referente ao critério de seleção, foram selecionadas essas 18 narrativas, uma vez que elas apresentavam um alto número de ocorrências de elementos avaliativos, e que, nas demais esses elementos eram repetidos. Outro motivo dessa seleção, foi que nessas narrativas havia diversos perfis de participantes contribuindo de maneira positiva para uma análise mais abrangente.

As narrativas são de aprendizes de Língua Espanhola de faixa etária diversificada e varia entre 18 a 45 anos e são de ambos os sexos. Os entrevistados em sua maioria eram graduandos da Faculdade de Letras ou professores já formados, que participavam do projeto Educonle (projeto de capacitação linguístico/metodológico em língua estrangeira), oferecido pela UFMG.

Alguns desses aprendizes possuíam mais experiência com o idioma chegando a ter mais de 10 anos de contato a Língua Espanhola, pois já haviam estudado antes ou até mesmo morado em países que falam espanhol. Outros aprendizes possuíam pouco ou nenhum conhecimento antes de ingressar no curso e obter contato com a língua.

Dessa maneira, é possível dizer que os dados proporcionaram uma visão mais ampla em relação ao aprendizado de Língua Espanhola, pois pude estar a par de como ocorre o aprendizado, tanto do aluno que já possuía um conhecimento maior, como também daquele

que estava começando o aprendizado do idioma. Mostrando-me dessa forma, os dois lados no processo de aprendizagem.

3.1.2 - Caracterização da Pesquisa

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo de natureza interpretativista, conforme De Grande (2011, p. 3), lembrando Denzin e Lincoln (2006, p.23), esclarece que “a pesquisa qualitativa ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Sendo assim é um método que melhor se identifica com a proposta de pesquisa aqui apresentada uma vez que proponho a pesquisar um fator pertinente ao contexto real do ensino que é o aprendizado a partir da realidade do seu aprendiz.

E para melhor responder as perguntas aqui já apresentadas, e consideradas como ponto de partida para a análise linguística das narrativas. Utilizei o método qualitativo, visto que por meio das análises das narrativas dos participantes pude identificar o posicionamento de seus aprendizes diante do que avaliam em seu aprendizado nos mais diversificados contextos.

O método qualitativo conforme Vesz (2012), mencionando King e Horrocks (2010), esclarece ao utilizar entrevistas qualitativas, que elas segundo os autores, caracterizam-se por serem flexíveis e abertas, focadas na experiência pessoal dos participantes. Podemos dessa forma também afirmar que assim o é, com as narrativas uma vez que como na entrevista qualitativa, seu propósito, conforme aponta Vesz (2012), é trazer à tona relatos dos participantes sobre aspectos de sua experiência em relação ao fenômeno social em estudo, assim ocorre com o estudo a partir das narrativas. Visto que é por meio delas que as pessoas expressam a partir de sua formação ideológica dentro de um contexto suas avaliações relacionadas à suas dificuldades no aprendizado de Língua Espanhola.

3.1.3 - Procedimentos de Análise

Após apresentar a natureza da pesquisa, ou seja, informar que este estudo se caracteriza em uma pesquisa de cunho qualitativo interpretativista apresento nessa seção o procedimento de análise utilizado para esta pesquisa. A Análise se compõe de uma avaliação dos elementos léxico-gramaticais presentes nas narrativas, e foi realizada a partir da identificação das ocorrências léxico-gramaticais de elementos avaliativos disponíveis pelo

Sistema de Avaliatividade, levando a identificar as avaliações realizadas nos posicionamentos dos aprendizes em suas narrações acerca de seu aprendizado.

A análise foi realizada na área da linguística aplicada e teve como o arcabouço teórico a Gramática Sistêmico-Funcional. Utilizei o Sistema de Avaliatividade especificamente, a Metafunção interpessoal da linguagem para efetuar a análise dos elementos léxico-gramaticais presentes no discurso dos narradores.

Os elementos léxico-gramaticais encontrados nas narrativas para a análise, ou seja, a seleção dos itens avaliativos ocorreu por meio da ferramenta WordSmith Tools o qual contabilizou a frequência de um total de 12.139 palavras presente no corpus de estudo. Essa contabilização proporcionou identificar a frequência de ocorrências de determinadas palavras a fim de contribuir na identificação das avaliações realizada por esses aprendizes.

Por meio da análise dos elementos lexicais e gramaticais no processo Sistêmico-Funcional se pôde realizar este estudo avaliativo do discurso. É a partir desse sistema, que significados atitudinais puderam ser encontrados nas avaliações positivas e negativas presentes em seus Subsistemas: Afeto, Julgamento e Apreciação e seus subtipos.

Ao que concerne o Subsistema Afeto, pude ater-me ainda na realização dos tipos de afeto presentes nos trechos das narrativas sendo eles: Epíteto, Atributo ou Adjuntos os quais contribuíram na identificação das avaliações realizadas pelos narradores, Sartin (2010), lembrando o conceito de afeto apresentado por Martin (2000), menciona que o Afeto é um recurso semântico utilizado para realizar emoções no discurso, e os elementos léxico-gramaticais que realizam essa atitude são: Epítetos, Atributos e Adjuntos de Circunstância que servem para indicar o afeto como qualidade, os processos servem para expressar a emoção ou comportamento Afetivo, e Adjuntos Modais que indicam afeto como comentário.

Ainda, no que tange essa categoria, Martin (2005) diz que é possível defini-la como a função de representação das experiências do mundo exterior e interior; ela mostra como organizamos as experiências vivenciadas e atitudes no cotidiano pela linguagem.

Nesta abordagem, lancei mão ainda da Metafunção Interpessoal Sartin (2010, p.26) ao se referir Painter (2001) ressalta que “a Metafunção Interpessoal abre caminhos na interação, destacando, principalmente, a negociação de julgamentos e atitudes entre o falante e o seu interlocutor.” E que, ainda de acordo com a autora, o Sistema de Avaliatividade contempla significados interpessoais, de sentimentos e atitudes dos participantes.

Especificamente, na análise do corpus utilizei a Metafunção interpessoal, focada no campo da atitude. A função interpessoal permite ao falante se colocar diante do seu mundo

interno e também externo, em que a interação do ato de comunicação se estabelece, ocorrendo à troca de informações, expressão de intenções, opiniões etc.

No que se refere à função interpessoal, Sartin (2010) diz:

Para a GSF é através da função interpessoal que a língua cumpre um de seus principais propósitos de comunicação: propiciar a interação entre as pessoas. A língua é utilizada para a troca de significados entre os interactantes e, em eventos de fala/escrita, as pessoas assumem diferentes papéis de fala conforme o turno ou a posição que ocupa emitindo opiniões, fazendo avaliações e, portanto, expressando a atitude. (Sartin, 2010, p.13)

Em deferência a essa vertente, é pela função interpessoal, que o narrador ao narrar suas experiências o faz com um propósito uma intenção diante de seu interlocutor. Ao se avaliar se espera uma resposta sobre seu aprendizado, ele se autoavalia expressando pelo afeto seus sentimentos em relação ao que pensa sobre seu aprendizado tanto em relação a si mesmo, quanto às outras pessoas e coisas expressando assim, atitudes neste caso voltadas ao contexto que envolve seu processo de aprendizagem.

Ainda sob essa vertente, lancei mão da Metafunção Ideacional que também pode ser chamada de Função Experiencial, é a função de representação das experiências do mundo exterior e interior; mostra como organizamos as experiências vivenciadas e atitudes no cotidiano pela linguagem visto que a partir dela se obterá a possibilidade de identificar como os aprendizes avaliam seu aprendizado. Segundo Sartin (2010), com relação a esta Metafunção, o falante/escritor fala ou escreve os fatos como organização do mundo e no que se refere mundo exterior este se relaciona com os acontecimentos, às coisas e qualidades, ao que diz respeito ao mundo interior com seus pensamentos, crenças e sentimentos.

Assim, por meio dessa Metafunção pelo sistema de transitividade, que é responsável por fornecer a estrutura linguística que interpreta a experiência humana sobre os acontecimentos de mundo, implicando na escolha de processos pelos seus participantes, farei a identificação dos elementos linguístico-discursivos utilizados pelos narradores.

Ao identificar os processos presentes nas narrativas, sendo eles seis tipos de processos já apresentados no capítulo teórico, mas retomo justificando que nem todos são encontrados nas narrativas. São eles: processo material, processo mental e processo relacional, processo comportamental, processo verbal e processo existencial.

A segunda parte da organização dos elementos léxico-gramaticais encontrados nas narrativas para a análise, ou seja, o segundo momento da seleção dos itens avaliativos ocorrerá por meio da ferramenta WordSmith Tools que contabilizou a frequência desses itens presentes nas narrativas a fim de complementar a avaliação no que se refere a quantidade de

expressões recorrentes nas narrativas contribuindo na identificação da avaliação realizada por esses aprendizes. Assim, a ferramenta computacional WordSmith Tools, contribuiu com a categorização das ocorrências dos elementos léxico-gramaticais avaliativos. Nos quais ajudaram a identificar a frequência de ocorrências léxico-gramaticais presentes nas falas dos narradores ajudando a compreender o que expressavam as avaliações dos narradores.

3.2 - O projeto AMFALE

As reflexões baseadas em uma experiência de pesquisa podem servir para outros pesquisadores iniciantes no campo da LA, o qual abrange questões sociais complexas ligadas aos usos da linguagem numa diversidade de contextos sócio-históricos (DE GRANDE, 2010).

É com essa citação que dou início a apresentação do projeto AMFALE, no qual proporcionou não só a mim, como também a outros pesquisadores, a obtenção de dados para pesquisas relacionadas à Língua Espanhola especificamente com interesse nas questões que envolvem o aprendizado. Cada qual pesquisador com seu arcabouço teórico utilizado para melhor conduzir sua pesquisa.

O projeto é coordenado pela professora pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O projeto possui uma página na internet¹¹ e disponibiliza a pesquisadores um banco de dados com narrativas de aprendizagem em diversos idiomas sob a plataforma textual ou auditiva. As narrativas segundo informações presentes no site começaram a ser coletadas no ano de 2003 e é possível especialmente encontrar histórias narradas em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa.

Conforme informações contidas na página do projeto: “O projeto AMFALE reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem”.

Por meio desse projeto, não apenas professores pesquisadores da UFMG, mas também de outras instituições, nos quais utilizam diferentes suportes teóricos, investigaram e continuam investigando como é meu caso, diversos aspectos relacionados à aprendizagem através do corpus que está sendo construído com as narrativas segundo afirma o próprio site do projeto.

¹¹ www.veramenezes.com/amfale.htm

O projeto AMFALE possui parceiros no exterior sendo eles: Tim Murphey, no Japão; Alice Chik na China; e Paula Kalaja, Leena Karlsson and Felicity Kjisik, na Finlândia. O site do projeto informa que está aberto a contribuições de NALs de alunos, professores e pesquisadores.

3.3 - Narrativas de Aprendizagem

A narrativa é um de nossos mecanismos cognitivos primários para a compreensão do mundo. É também um dos modos fundamentais pelos quais construímos comunidades, desde a tribo agrupada em volta da fogueira até a comunidade global reunida diante do aparelho de televisão. Nós contamos uns aos outros histórias de heroísmo, traição, amor, ódio, perda, triunfo. Nós nos compreendemos mutuamente através dessas histórias. (Murray, 2003:9 Referenciado por Klimick¹²).

A partir das narrativas pude obter informações importantes acerca de questões do nosso contexto sejam elas profissionais ou pessoais nos ajudando a compreender melhor diversas situações. É possível perceber o quanto cada vez mais as narrativas vêm sendo aplicadas nas diversas áreas do conhecimento com o intuito de elucidar as diferentes situações vivenciadas no cotidiano social. As narrativas podem ser consideradas como instrumento de estudo especialmente na pesquisa como no ensino, e elas tem como papel provocar mudanças na maneira como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Dessa forma, elas são consideradas inclusive estratégias fundamentais na formação de consciência a partir de uma perspectiva emancipadora (CUNHA, 1997).

No caso deste estudo, as narrativas não foram escolhidas ao mero acaso, pois como demonstram as informações descritas acima elas se tornam um corpus de estudo de grande pertinência uma vez que busca compreender melhor o aprendizado do estudante de Língua Espanhola. Penso a partir de então, que deveria ser tarefa de casa para todo profissional que se dedica ensinar outro idioma, atentar-se ao que narra seu aluno diante de seu aprendizado. Pois, as narrativas de aprendizagem trazem consigo uma grande bagagem de informações e estas podem ser cruciais em seu aprendizado, pois, o que eles pensam, sentem e como se comportam são representados a partir de suas narrativas.

De acordo com Cunha (1997), “Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”.

¹² <http://historias.interativas.nom.br/klimick/?p=27> O que é narrativa por Carlos klemick acesso em 25/01/2014.

Dessa forma, a análise das narrativas trazem informações relevantes nas quais irão contribuir, para que enquanto professores, o nosso olhar para os alunos seja de maneira diferente ao ensinar língua estrangeira, pois muitas vezes, esquecemos que cada um deles possuem necessidades diferentes de aprender e estas existem por diversos motivos, daí a importância das narrativas.

Conforme Paiva (2007, p. 2), mencionando o que pensa Pavlenko (2001) uma das maiores estudiosas de narrativas: “memórias de aprendizagem têm um grande potencial para os estudos sobre segunda língua” Paiva menciona ainda que “ela considera as narrativas como fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos”. Desse modo, percebi o quanto as narrativas são importantes para que, como professores, possamos identificar alguns métodos de ensino ao conhecermos melhor as dificuldades de nossos alunos.

Como mencionado neste capítulo, as narrativas têm sido um dos recursos que vem sendo lançado mão em diversas áreas de pesquisa, e a esse respeito Paiva (2007, p.2) diz que “A realidade construída através de narrativas tem sido objeto de pesquisa em várias áreas do conhecimento”. A autora ainda informa alguns exemplos sendo eles: Todorov (1979), na literatura; Labov e Waletzky (1967), na linguística; Schafer (1992), na psicanálise; Reissman (1993), em estudos sociais; Brown (1993), em estudos sobre tecnologia da informação; Geertz (1995), na antropologia; Abma (1998), na área de saúde, e Bruner (1996, 2002a e 2002b), na psicologia.

Enquanto que na área de linguística aplicada, segundo a autora “um dos trabalhos mais citados é o de Clandinin e Connelly (2000), cujo foco é a formação de professores”. Especificamente nos estudos de segunda língua a autora informa que “destacam-se Oxford e Green (1996); Pavlenko e Lantolf (2000); Pavlenko (2001); Murphey (1998, 1999, 2001); e Murphey, Jin e Li-Chin (2005)”.

No Brasil, podemos destacar especialmente os trabalhos de Paiva (2003 a 2014), uma vez que com seus trabalhos em análises de narrativas e outros a partir de narrativas, têm levado grandes contribuições a diversas áreas de pesquisa em especial de língua estrangeira.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

O presente estudo realizou a análise dos dados coletados à luz do Sistema de Avaliatividade, visando pelo discurso presente nas narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola, identificar como os estudantes avaliam seu aprendizado.

A partir das escolhas léxico-gramaticais, presentes no discurso desses aprendizes, é possível identificar por meio do Subsistema Atitude quais os tipos de avaliação emerge nas narrativas de aprendizagem a partir de suas escolhas linguísticas. Apontamos os seguintes questionamentos:

1. Quais as avaliações realizadas nas narrativas de aprendizagem? Existem avaliações de terceiros?
2. Como são realizadas essas avaliações?
3. Qual é a resposta de solidariedade esperadas pelos leitores das narrativas?

Partindo dos questionamentos acima apontados, os quais foram os fios condutores investigativos das avaliações realizadas nas narrativas de aprendizagem, considere as categorias de Avaliatividade proposta por Martin e White (2005) para efetivação das análises. Realizei em um primeiro momento as delimitações das categorias utilizadas na análise. Quanto às avaliações, o presente estudo se aterá especialmente as categorias do Subsistema Atitude. No que se refere ao campo atitude, Sartin (2010), parafraseia Martin (2000) ressaltando que a expressão da atitude não é apenas um comentário sobre o mundo, mas um recurso interpessoal utilizado para provocar uma resposta de solidariedade do destinatário. O Subsistema de Atitude está diretamente ligado ao processo de avaliação. Sartin (2010), ainda complementa:

Constantemente externamos opiniões sobre coisas e pessoas por meio de escolhas linguísticas apropriadas, ou seja, selecionamos elementos lexicais ou gramaticais que realizam essas opiniões linguisticamente no discurso. A atitude é um recurso interpessoal, portanto, individual, impregnado de ideologia, crenças, valores que deixam suas marcas no processo avaliativo como um todo. (Sartin, 2010, p.11)

Sendo assim, as escolhas linguísticas apontam o posicionamento Atitudinal por meio da seleção dos elementos léxico-gramaticais. Como ressalta a autora, este é um recurso

interpessoal no qual atitude revela no processo avaliativo crenças, ideologia e valores impregnados em suas escolhas linguísticas. Dessa maneira na identificação das avaliações realizadas pelo falante ‘é possível identificar sentimentos e opiniões sobre as coisas, impregnados de valores sócio-culturalmente estabelecidos.

4.1 - Avaliações Atitudicionais em Narrativas de Aprendizagem de Língua Espanhola

No corpus dessa pesquisa, estão informações que representam o que o falante pensa, e como age em relação ao seu aprendizado de Língua Espanhola, conforme Rodrigues Junior (2008), se referindo a Martin Rose (2003), a realidade de mundo é representada a partir de elementos que são pertinentes a formação sócio histórica e cultural dos indivíduos, assim, suas narrativas demonstram valores relacionados a sua formação ideológica e cultural.

Nesse sentido, é que tomo como ponto de partida para a análise das narrativas, visto que, elas expressam a formação sócio-histórica e cultural de seus narradores, posicionando-os e expressando o que pensam e sentem em relação ao mundo que os cercam que no caso deste estudo tratam das representações de seu contexto de aprendizagem de Língua Espanhola.

Ao se referir sobre as narrativas, Rodrigues Junior (2008), menciona o campo teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, considerando o trabalho de Eggins e Slade (1997) parte do modelo pioneiro de descrição e análise de narrativas de Labov e Waletzky (1967/1997) para estabelecer relações diretas entre os elementos das narrativas e os elementos constitutivos das três Metafunções da linguagem desenvolvidas pela teoria Sistêmica.

É por esta vertente que lanço mão da Metafunção Interpessoal, visto que ao narrar, seus narradores a fazem com um propósito. Essa escolha não ocorreu propositalmente, mas por meio dela e seus Subsistemas nos possibilitará identificar o posicionamento dos narradores por meio de suas escolhas léxico gramaticais.

Para responder as questões apontadas no início desse capítulo, dividirei a análise da seguinte forma: Num primeiro momento é necessário identificar e avaliar as narrativas a partir dos tipos e subtipos da atitude, afeto, julgamento e apreciação, apresentados conforme Martin (2000).

É por esta abordagem teórica metodológica que se inicia as análises dos elementos léxico-gramaticais no corpus de pesquisa, ou seja, as narrativas de aprendizagem. A partir delas pretendo identificar o posicionamento Atitudicional presentes no discurso de seus narradores(as), e almejo ainda identificar se há uma resposta de solidariedade realizada por meio das narrativas.

Como já mencionado, farei uma apresentação primeiramente do posicionamento dos narradores a partir das subcategorias de Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação, cabendo ressaltar que todas elas tiveram um número considerável de ocorrência nas narrativas. Pois, dentre as narrativas de aprendizagem selecionadas para esta análise, as quais se encontram disponíveis no banco de dados disponibilizadas pelo projeto AMFALE, em praticamente todas houve a ocorrência das três categorias.

Antes de dar início as análises retomo que ao apresentar o Sistema de Avaliabilidade, o qual este estudo se pauta na efetivação das análises, procurei expor de maneira detalhada o Subsistema Atitude no capítulo teórico e justifiquei ainda que, dentre os seus três Subsistema que compõem o Sistema de Avaliabilidade, seria pelo Subsistema Atitude que este estudo se desenvolveria. Ainda que exposto de maneira detalhada no capítulo teórico cada subcategoria da Atitude, penso que se faz de fundamental importância retomar os conceitos de cada subtipo no qual relembro: Afeto, Julgamento e Apreciação, visto que serão os recursos teóricos metodológicos nos quais que conduzirei este estudo. Passemos as análises das narrativas:

i. Por Afeto

De acordo com Sartin (2008), ao se referir a Martin (2000), o afeto é um recurso semântico para construir emoções. Ele diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes indicando como os falantes se comportam emocionalmente, em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos.

Desse modo o afeto está intrinsecamente ligado às emoções, aos sentimentos que o falante/escritor, expressa sobre as pessoas, objetos e situações, estas podem ser tanto positivas quanto negativas com pouco ou muita intensidade e ser manifestados de maneira implícita ou explícita (MARTIN 2000, p.149).

Sob este enfoque, ao que concerne a representação dos sentimentos, existem categorias nas quais exprimem os sentimentos sendo elas: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação. Essas categorias podem ser expressas no nível lexical por meio de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações.

Segundo Martin (2000, p.149), a qualidade dos sentimentos, podem ser expressos nos: Epítetos, no qual os participantes são qualificados, nos atributos atribuindo qualidade aos participantes e nos adjuntos de circunstância, que é a forma pelos quais os processos são

realizados as expressar os sentimentos. No capítulo teórico apresento detalhadamente a expressão de cada um deles bem como ao que concernem processos.

E sob esta vertente as seguintes narrativas serão analisadas, pois os narradores realizam uma avaliação a partir do que sentem em relação ao contexto de aprendizado de Língua Espanhola essa avaliação é atribuída pelo Subsistema Afeto, que conforme Sartin (2010, p. 45), o afeto é um recurso semântico para construir emoções. Ele diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes indicando como os falantes se comportam emocionalmente, em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos. O excerto a seguir é uma expressão clara dessa descrição Afetiva.

Excerto (6)

Cheguei ao ponto de ter que procurar pessoas para falar e praticar, mas a insegurança é muito grande [afeto- Insegurança].

Neste excerto, ao narrar sua trajetória na busca do aprendizado de Língua Espanhola, o narrador deixa transparecer o seu sentimento, ou seja, a sua dificuldade no que se refere à língua em relação especialmente acerca da oralidade. Atribuindo a esse fato uma avaliação do tipo afeto negativo. Conforme o que aponta Martin e White (2005, p. 49), os sentimentos são culturalmente considerados positivos ou negativos e tem como intenção facilitar a identificação do afeto no que se refere à forma dos sentimentos. Os sentimentos positivos são aqueles agradáveis de experimentar, enquanto que os sentimentos negativos são o contrário.

Neste caso, a avaliação de Afeto negativo está sendo representada pelo substantivo “Insegurança” que é intensificado pelo adjunto intensificador “muito” em que o atributo “Insegurança”, é expresso para identificar sua dificuldade em relação a oralidade.

Excerto (7)

Quando retornei ao Brasil 5 anos depois, fui estudar espanhol, gramática. E hoje trabalho como professora e cada dia gosto mais desse idioma. [afeto + satisfação].

Neste trecho, identificamos uma avaliação positiva pela ocorrência do afeto positivo do subtipo satisfação. A qual neste caso, a satisfação, está relacionada à volta ao convívio com a Língua Espanhola, este sentimento é identificado especialmente pela realização do processo mental “gostar” intensificado pelo intensificador “mais”, visto que o afeto se relaciona com o sentimento relacionado ao idioma.

Referente ao conjunto In/satisfação Sartin (2010, p. 51) nos diz o seguinte:

(...) abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito. Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação.

Neste caso, esses sentimentos mencionados pela autora, são referidos pelo narrador ao narrar sua história com o idioma de forma muito positiva seu sentimento de satisfação, fica explícito quando ela se refere que “cada dia gosta mais do idioma”.

Excerto (8)

Então, o primeiro contato que eu tive com o espanhol foi no cursinho pré-vestibular. Gostei muito do idioma da cultura, [afeto + satisfação] sobretudo, e a partir daí tomei amor mesmo. [afeto + felicidade]

A partir dos dois subtipos presentes no excerto acima, sendo o primeiro Afeto, satisfação à avaliação está no processo intensificado pelo intensificador “muito”, expressando o sentimento de prazer em relação à língua e sua cultura. No outro exemplo, esse sentimento de afeto passa o sentimento de “felicidade” que ao mencionar “a partir daí tomei amor mesmo” expressa seu sentimento de amor em relação ao idioma, ou seja, ele se apaixonou.

Sartin (2010, p.51) de acordo com Martin e White (2005), ao referir-se sobre o conjunto In/Felicidade, considera que “esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo forma de sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar”.

É possível observar a representação de gostar ou não em relação às características da Língua Espanhola por parte de seu autor, pela realização do afeto positivo no processo mental “gostar” que expressa o sentimento em relação ao idioma especialmente através do adjunto modal “a partir daí”. Ou seja, ao conhecer melhor sobre o idioma o sentimento em relação à língua se intensificou passando de gostar para amar. Expressando dessa forma um sentimento de felicidade.

Excerto (9)

Gosto muito de espanhol, [afeto + satisfação] como já falei, e também da cultura e pretendo continuar estudando dessa mesma forma.

Neste excerto, o processo mental “gostar” se desvela pelo gosto pelo idioma no qual se se mostra de maneira intensa a partir do intensificador “muito” atribuindo para a narrativa uma avaliação de afeto positivo de subtipo satisfação, a pretensão em seguir estudando se origina da satisfação com o aprendizado do idioma.

Excerto (10)

(...) gosto de escutar muita música em espanhol, essas coisas, [afeto + satisfação] para ver se eu pego um pouco de fluência.

Neste exemplo, se contempla uma avaliação positiva. Neste caso do subtipo satisfação, este sentimento ocorre a partir do processo mental “gostar”, este representa a satisfação referente à maneira pela qual seu autor lança mão na ajuda do aprendizado; o intensificador “muito” revela ainda o empenho do aprendiz com relação ao aprendizado.

Nos excertos (9) e (10), houve a ocorrência de avaliação de afeto positivo de subtipo satisfação, como já mencionado conforme Sartin (2010), as emoções são relacionadas aos objetivos realizados, que neste caso em ambas avaliações, as satisfações positivas dos narradores se relaciona com o gosto pela cultura e pela música espanhola no que se refere o seu objetivo, que é o de aprender Língua Espanhola. Dessa forma, sob esta vertente as narrativas apresentam por esse subtipo o sentimento de agrado e satisfação com o idioma.

Excerto (11)

Isso me prejudicou bastante, [afeto – infelicidade] porque quando você está aprendendo uma língua estrangeira você não deve pensar na sua língua natural pra responder na língua que você está aprendendo.

No excerto (11), o narrador expressa seu sentimento de forma negativa, ocorrendo assim, uma avaliação de afeto negativo de subtipo infelicidade realizada pelo processo mental “prejudicar” intensificado por “bastante”. O qual expressa infelicidade diante do ocorrido.

Excerto (12)

(...) professora acabou que... criou-se uma amizade, [afeto + satisfação]

No excerto acima, o afeto positivo é expresso, no atributo “amizade”. Conforme Sartin (2010, p.35), lembrando Halliday (1994), esclarece que o atributo é definido como “uma qualidade atribuída ou conferida a uma entidade na gramática tradicional, o atributo

corresponde ao predicativo do sujeito, que atribui qualidades ao sujeito”. O atributo neste caso foi usado para demonstrar pela qualidade atribuída a relação criada entre aluno e professor, satisfação do narrador no que se refere o contexto de aprendizado.

Excerto (13)

E essa interação é exatamente o que me motivava e o que me motiva até hoje, que é fascinante você poder, você sentir que você consegue se comunicar [afeto + satisfação] com pessoas de outros países, viajar, e falar a língua daquelas pessoas, ter consciência linguística da sua variante.

Neste excerto, temos os itens avaliativos: “motiva” e “fascinante” os quais atribuem ao trecho da narrativa, pelo processo mental “motivava” e “motiva”, uma avaliação de afeto positivo de subtipo satisfação no atributo “fascinante”, o qual se refere, poder se comunicar por meio da interação. Ao relatar a forma em que ocorrem as aulas de espanhol é despertado no (a) narrador (a) o sentimento de satisfação.

Sob a mesma abordagem teórica mencionada no excerto (12), é analisado o excerto (13), visto que a realização da avaliação do narrador no tributo confere uma avaliação positiva ao expressar o afeto positivo pela forma com que qualificou a interação entre professor e aluno, visto no excerto (12), e na interação entre falantes de Língua Espanhola de outros países, excerto (13).

Excerto (14)

(...) Mas eu gostava muito, [afeto + satisfação]

No excerto (14), identificamos uma avaliação de afeto positivo de subtipo satisfação, visto que seu narrador expressa sua satisfação pelo gosto que tinha em estudar Língua Espanhola.

Excerto (15)

(...) porque eu fico preocupando [Afeto - Insegurança] com falar certinho do mesmo jeito que eu escrevo aí você sabe que isso não funciona na hora de falar né...aí eu me perco um pouco.

No excerto (15), se identifica uma avaliação negativa de subtipo Insegurança, no qual o narrador expressa pelo processo mental “preocupar”, ou seja, sua preocupação em relação a pronunciar de forma correta. O narrador ao mencionar falar “certinho” realiza uma apreciação

positiva ao comparar a fala com a escrita de como deve ser a fala. Mas quando se refere a sua prática ele avalia negativamente o seu desempenho pelo processo mental “perder”, ou seja, ele se perder durante o seu desempenho comunicativo farto que lhe causa insatisfação.

Excerto (16)

Então eu fico com vergonha, [afeto – insegurança] eu fico com medo de errar, [afeto – insegurança] principalmente se eu tô conversando com o professor.

No excerto (16), pelo processo mental “ficar” os itens avaliativos “vergonha” e “medo”. São Atributos que expressam uma avaliação de afeto negativo pelo subtipo insegurança se referindo ao sentimento do narrador em relação a sua prática oral, especialmente, principalmente em relação ao professor. Mais uma vez pode-se perceber a forma com que o tributo evidencia a qualidade atribuída sempre relacionada ao sujeito, que neste caso, “vergonha” e “medo”, equivalem à forma com que este narrador qualifica seu sentimento em determinada situação.

Excerto (17)

Aí no ano seguinte eu comecei a fazer aula e essas aulas eu gostei bastante. [afeto + satisfação].

No trecho de narrativa acima, o autor avalia as aulas de maneira positiva, através do subtipo satisfação fica explícito o gosto pelas aulas, o sentimento de satisfação realiza o afeto positivo pelo processo mental “gostar” intensificado pelo intensificador “bastante” a partir do atributo gostar.

Em relação ao processo mental presentes nos excerto (15), (16) e (17), estes se relacionam com o processo de sentir, sendo então necessário ser dotado de consciência é esse processo que realiza a atitude de afeto. Sartin (2010) ao se referir a Martin & Rose (2007), complementa ainda, que ao se efetuar a realização da atitude de afeto, essa emoção pode ser entendida como uma predisposição mental.

Ao analisar as ocorrências léxico-gramaticais nos trechos das narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola, no que se refere à realização de Afeto, foi possível identificar como maior número de frequência o Subtipo Satisfação/Insatisfação. No que se refere à Satisfação, esta obteve uma grande percentagem de realização, pode-se observar no

geral uma avaliação muito positiva acerca do que os narradores sentem em relação ao seu aprendizado de Língua Espanhola.

Quanto a Insatisfação, o segundo subtipo mais encontrado nas narrativas, demonstra que, apesar dos aprendizes estarem felizes em relação ao aprendizado e ao contexto de aprendizado, há uma Insatisfação. Deixando evidenciar que no processo de aprendizagem existem algumas falhas e estas estão relacionadas especialmente no que tange a oralidade, pois o subtipo Infelicidade apareceu nas narrativas que se referiam à expressão da língua oral.

Com o propósito de informar os dados de forma precisa referente às ocorrências dos subtipos da categoria afeto apresento o gráfico a seguir:

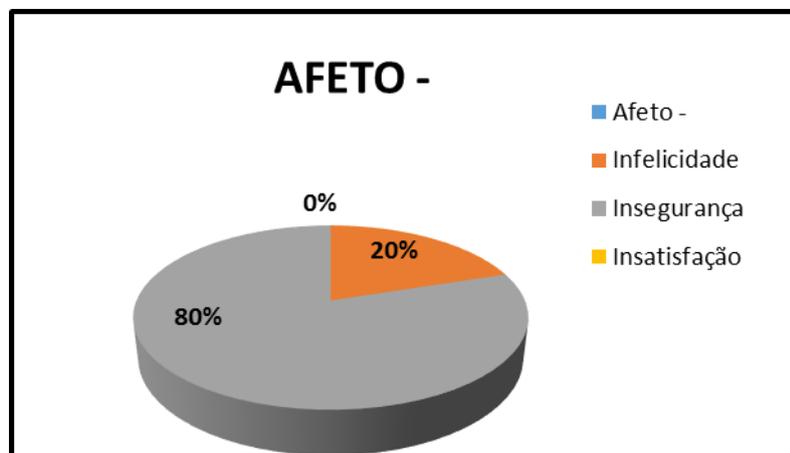


Gráfico 1: Ocorrência de afeto negativo

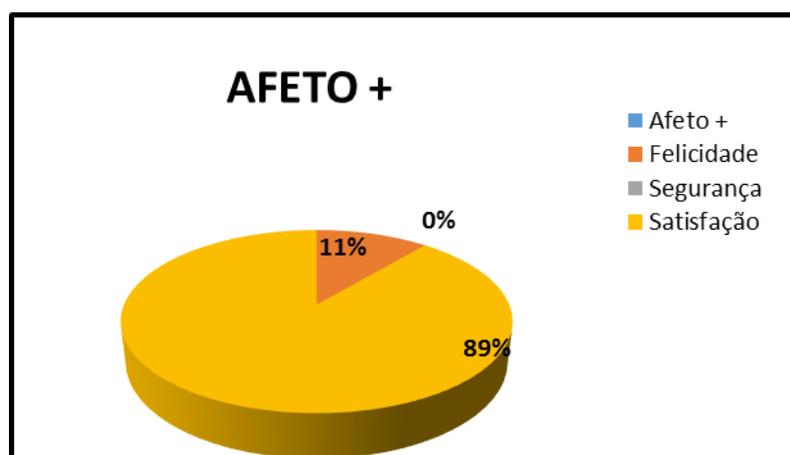


Gráfico 2: Ocorrência de afeto positivo.

Ao expressar a atitude nas avaliações realizadas nas narrativas, o falante/escritor o faz no intuito de receber do seu interlocutor uma resposta de solidariedade. Desse modo, os dados

mostram que as emoções principalmente negativas apresentadas por seus narradores, eram realizadas com uma intenção, ou seja, a de obter uma resposta positiva, na qual busca ainda uma resposta de solidariedade em seu interlocutor quanto a necessidades de mudanças positivas ao que avalia ser negativo. Quando expressamos a atitude não estamos apenas fazendo comentários sobre o mundo. Estamos expressando nossos valores e opiniões sobre as coisas, as pessoas, enfim, sobre o mundo. E fazemos isso com a intenção de se obter uma resposta de solidariedade por parte do nosso interlocutor.

No que diz respeito às autoavaliações realizadas pelos autores das narrativas, essas possuem a intenção de provocar nos interlocutores resposta de solidariedade com relação a apoio e a direcionamentos de novas perspectivas.

ii. Por Julgamento

Relembrando a categoria Julgamento, ela se preocupa com as avaliações morais do comportamento humano, podendo ser positivas ou negativas, explícitas ou implícitas. Conforme Sartin (2008), ao se referir a Martin (2000), esclarece que a atitude de julgamento pode ser entendida como uma institucionalização do sentimento, ou seja, normas de comportamento que direcionam as pessoas como devem ou não agir.

Segundo White (2010, p.187), “a abordagem divide esses Julgamentos em dois grupos: os que lidam com a estima social, e os que são orientados para as sanções sociais”. Assim, o autor subdivide essa atitude em dois tipos, o primeiro de estima social que possui os subtipos: normalidade, capacidade e tenacidade e sanção social. O segundo de Sanção Social que possui os subtipos: propriedade e veracidade. As subdivisões da categoria Julgamento apenas estão sendo mencionadas neste momento, porém justifico que estas já foram apresentadas em detalhes no capítulo teórico deste estudo.

Passemos então, às análises Atitudicionais das avaliações realizadas pelos narradores de aprendizes de Língua Espanhola realizadas pela categoria Julgamento e seus subtipos.

Excerto (18)

Aprendi Espanhol da melhor maneira possível, [ulg: Estima Social e Capacidade+]. Pelo menos em minha opinião.

Na narrativa acima, seu autor expressa sua opinião de forma positiva julgando a maneira com que aprendeu Língua Espanhola, o adjunto de circunstância “melhor maneira” é

expresso pelo processo mental “aprender”, no qual relata que aprendeu de maneira satisfatória, fazendo assim uma avaliação de julgamento de seu aprendizado positivo, no qual o subtipo realizado é de estima social em que avalia quanto a sua capacidade.

Conforme Vian Jr (2009), o Julgamento refere-se ao universo das propostas sobre o comportamento, logo, é possível identificar no excerto (18) como o participante, ou seja, o narrador avalia por meio do fator social “Julgamento” o seu comportamento que conforme a proposta deste recurso disponível à Avaliatividade por meio do Subsistema da Atitude, leva a compreender que no contexto em análise, foi aplicado e observado o tipo de julgamento de estima social e capacidade positiva, visto que trata de seu comportamento dentro de um contexto social se referindo ainda a sua capacidade.

Complementando ao que concerne o julgamento de estima social, a fim de esclarecimento acerca de seu papel, compreende-se que os julgamentos de estima social também podem ser traduzidos como particulares, de situações corriqueiras inerentes ao cotidiano social. Entretanto, vale ressaltar que nem por isso, deixam de ser importantes, ou de surtirem repercussões na vida dos indivíduos ou dos grupos envolvidos. Todavia, como apresentado por Sartin (2010), estas implicações não assumem um caráter legal, passivos de punições e sanções penais, como no caso das sanções sociais.

Segundo Sartin (2010, p. 8) “os julgamentos de estima social tendem a ser policiados pela cultura oral, por meio de fofocas, boatos, brincadeiras e histórias de vários tipos.” Ou seja, geralmente não são usuais os processos de elaboração física de documentos e outros a serem consultados.

Assim, na narrativa acima analisada, seu autor expressa um julgamento positivo, julgando pelo subtipo estima social a sua capacidade a partir do que pensa a partir de um contexto cultural.

Excerto (19)

Quando tinha dezesseis anos fui morar com minha família no Uruguai. Não sabia falar nada [julg: - capacidade].

No trecho da narrativa (19), a realização da avaliação do autor(a) ao relatar seu aprendizado no passado, é negativa, realizando por meio de julgamento a sua capacidade. Essa atitude é expressa pelo processo mental “saber” no qual se relaciona a falar expressando sua capacidade acerca de sua competência com a oralidade, ou seja, no ato de conversar em Língua Espanhola.

Excerto (20)

Contudo, ao estar em contato direto e constante com o idioma, aprendi facilmente a língua e pude desenvolver simultaneamente as quatro habilidades: [julg: + capacidade] falar, ouvir, ler e escrever.

Na narrativa acima (20), o autor (a) se autoavalia realizando um julgamento de sua capacidade, sendo este positivo, visto que julgou fácil seu aprendizado devido estar em contato direto com a língua, expressando então, pelo adjunto de circunstância “facilmente” a forma com que aprendeu e pode desenvolver as quatro habilidades relacionadas ao aprendizado de língua estrangeira, neste caso, Língua Espanhola.

Excerto (21)

(...) assim, eu sinto que o desempenho é bom. [julg:+ capacidade].

Temos, nesse trecho, o julgamento do narrador referente a expressão do termo desempenho que é avaliado pelo atributo “bom” representado pelo processo mental “sentir”, realizando dessa forma, uma avaliação do tipo julgamento de subtipo capacidade. É um julgamento de capacidade, mas o que está sendo avaliado é o desempenho realizado ainda pelo autor uma apreciação o desempenho da capacidade dor.

Excerto (22)

(...) Aí já fui pra uma escola de idiomas, ainda não sabia nada, [julg:- capacidade] e pra poder treinar e aprender mais, eu geralmente converso em espanhol com meus amigos que falam o espanhol, e também falo muito sozinha em casa em espanhol.

Observando a narrativa (22), o narrador se posiciona realizando uma autoavaliação negativa de seu conhecimento acerca do aprendizado de Língua Espanhola, e expressa pelo adjunto de circunstância “ainda” no momento em que ingressou na escola de idiomas, o narrador realiza através do julgamento de subtipo capacidade realizado pelo processo mental “saber” sua autoavaliação no segundo item.

Excerto (23)

(...) porque a gente aprende bastante a falar, [julg:+ capacidade] escrever, mas ouvir, estou sentindo um pouco mais de dificuldade, [julg: - capacidade] até porque cada lugar tem um sotaque, essas coisas todas.

Nessa narrativa, o narrador avalia o aprendizado de Língua Espanhola sob alguns pontos e se obtêm duas avaliações: ambas sendo de Julgamento do subtipo capacidade. Na primeira, “a gente aprende bastante a falar” o item avaliador concentra-se no intensificador bastante “aprender bastante”, realiza uma avaliação positiva no qual o narrador começa expressando um julgamento quanto a sua capacidade de aprender acerca da oralidade e escrita sendo estas satisfatórias. Na segunda, “estou sentindo um pouco mais de dificuldade” o narrador avalia seu próprio aprendizado como sentindo um pouco mais de dificuldade, realizando então, uma avaliação negativa ao expressar sobre a sua capacidade acerca da habilidade auditiva. A avaliação é realizada no processo mental “sentir”, pois o narrador expressa tanto seu sentimento quanto sua capacidade. A avaliação do subtipo capacidade negativa é expressa principalmente pelo adjunto circunstancial “sentindo” no qual demonstra seu sentimento quanto a sua dificuldade. Enquanto que a avaliação positiva é representada pelo processo mental “aprender”.

Excerto (24)

Pra eu aprender até que eu não sou muito disciplinada não, não tenho aquelas disciplinas rigorosa [julg: - normalidade]. Tanto é que quando você me perguntou que tipo de estratégias... eu te falei que eu me baseava na língua portuguesa.

No trecho da narrativa (24), a narradora ao utilizar o Atributo “disciplinada”, expressa uma avaliação de julgamento negativo do subtipo normalidade. E ao se referir a ter disciplina, a narradora relaciona disciplina à rigorosidade deixando transparecer que ela não se preocupa tanto acerca de estratégias de aprendizado, pois para aprender se baseava na própria língua portuguesa. Diante dessa postura, ela realiza uma avaliação negativa ao julgar a si mesma como não disciplinada.

Excerto (25)

(...) Porque ninguém ia e como nós éramos muito assíduos, [julg:+estima social/tenacidade]

Nesse excerto, ao narrar sobre a frequência das aulas de espanhol, o narrador realiza uma avaliação sobre si mesmo, ou seja, uma autoavaliação e também sobre seus colegas. Essa

avaliação é de Julgamento positivo de estima social por subtipo tenacidade expressa através do atributo “assíduo” no qual qualifica a si próprio como também seus colegas.

Na intenção de esclarecer acerca de julgamento de sanção social e estima social, trago para esta análise o que ressalta Sartin (2010, p. 8) dizendo que, o julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais, enquanto que o de sanção social implica elogio e condenação, geralmente com complicações legais. O tipo de julgamento (estima social ou sanção social) depende da posição institucional de quem avalia. Portanto, é quem avalia que possui o respaldo, dependendo do lugar que ocupa, para julgar as outras pessoas positivamente ou negativamente. Neste caso da narrativa (25), o autor se ocupou de um lugar no qual obteve um respaldo ao mencionar acerca de assiduidade nas aulas de Língua Espanhola, visto que ele estava incluso no grupo dos assíduos, realizando então, um julgamento apenas de estima social uma vez que este não há implicações legais acerca de seu julgamento.

Excerto (26)

(...) e a professora também era muito boa nesse sentido, muito competente. [jul: + capacidade].

Nesse outro excerto, a realização da avaliação é voltada para outra pessoa, ou seja, ao que o narrador (a) pensa a respeito de sua professora, realizando então uma avaliação pelo processo relacional principalmente pelos atributos “boa” e “competente” no qual faz uma avaliação de julgamento positivo de subtipo capacidade, uma vez que avalia o quanto sua professora é capaz.

Excerto (27)

(...) a professora nativa, então ela falava o tempo inteiro, [jul:+ Capacidade] desde a primeira aula, em espanhol com a gente. Evitava traduzir, [Julg:+ Capacidade] usava a estratégia de explicar no idioma o que a gente queria saber.

Na narrativa (27), o narrador começa sua avaliação primeiramente se referindo a sua professora de Língua Espanhola e utiliza o Adjunto circunstancial “tempo inteiro” para exprimir o quão capaz ela era em relação à oralidade visto que através do epíteto “nativa” o narrador qualifica especificamente a oralidade de sua professora de forma positiva deixando a ideia de que sua oralidade era perfeita.

No segundo exemplo em “evitava traduzir”, a avaliação se concentra no processo mental “evitar”, contribuindo ainda mais com a avaliação de julgamento de capacidade da professora, porque “evitava a traduzir” e “falava o tempo inteiro” são elementos que ajudam na avaliação positiva dela.

Em relação ao método utilizado pela professora é realizada uma avaliação pelo processo comportamental, evidencia sua estratégia de ensino. Em ambas as avaliações realizadas, ou seja, quando se refere à oralidade da professora e a forma com que ela ensinava o narrador observa-se uma avaliação positiva de Julgamento de subtipo Capacidade, pois se refere como a professora se comporta em sala de aula na sua prática docente.

Excerto (28)

Então, procurando ler mais coisas em espanhol eu fui melhorando escrever. [julg: + capacidade].

Na narrativa (28) se identifica o processo mental “melhorar”, flexionado no particípio presente “melhorando” pelo qual o narrador (a) realiza uma avaliação de julgamento positiva de subtipo capacidade, ao relatar a estratégia de atividade para melhorar a sua escrita avaliando-a positivamente.

Excerto (29)

Agora pra falar, essa é minha maior dificuldade, [julg:- capacidade]

Nesse excerto, o narrador se autoavalia negativamente em relação a sua oralidade, essa avaliação é realizada pelo julgamento de subtipo capacidade identificada no processo relacional pelo atributo “dificuldade”, a qual é intensificada pelo adjunto circunstancial “maior” no qual o narrador atribui uma ênfase no que se refere “falar” apontando-a em relação às dificuldades existentes no aprendizado como a maior que ele possui.

Excerto (30)

E junto, tem que eu sou meio tímida, pode não parecer, mas eu sou. [julg:- normalidade].

Neste trecho de narrativa, a narradora realiza também uma autoavaliação desta vez em relação à forma com que ela se comporta referente às aulas de Língua Espanhola.

Conforme Sartin (2010), ao referir-se Martin e White (2005), esse tipo de julgamento concerne à individualidade e particularidade das pessoas, quer dizer, quão incomum,

diferentes e especiais elas são. Assim, a realização do autojulgamento realizado pela narradora evidencia essa peculiaridade no qual ao expressar acerca de sua timidez ela se descreve como alguém que possui impedimentos quanto ao aprendizado. Através do processo comportamental realizado pelo atributo “tímida”, ela se avalia tratando-se assim de julgamento negativo de subtipo capacidade. É possível identificar ainda que esse problema não é o único uma vez que é percebido pelo termo “e junto” no início da narrativa. Assim, é possível identificar a existência de outras dificuldades além da de superar a timidez que não foram mencionadas, mas que também são relacionadas ao despenho da narradora nas aulas de espanhol.

Excerto (31)

E uma coisa assim que me marcou muito enquanto eu tava aprendendo espanhol era que eu sempre tive dificuldade pra gravar palavras, então minha dificuldade era sempre no vocabulário [julg: - capacidade].

Nessa narrativa, o narrador avalia sua dificuldade no que se refere aprender vocabulário realizando uma autoavaliação acerca do aprendizado de novas palavras. O narrador ao relatar que sempre tinha dificuldade em ampliar seu vocabulário, faz um julgamento de sua capacidade acerca do aprendizado de novas palavras. A avaliação incide no atributo “dificuldade” que é intensificado pelo adjunto circunstancial “sempre” demonstrando que sua maior dificuldade ocorria frequentemente. Trata-se de uma avaliação do tipo julgamento de subtipo capacidade negativo.

Percebe-se pelas ocorrências da avaliação de categoria julgamento do subtipo capacidade tanto positiva quanto negativa, conforme Martin (2000, p.156), descreve que este tipo de categoria contempla os níveis de competência e habilidade das pessoas. Assim, é julgado o quão capazes, esses autores se julgam e julgam ao outros.

Ao analisar as narrativas pelo Subsistema atitude no qual como já mencionado no capítulo teórico: este diz respeito a sentimentos e julgamentos atribuídos pelo autor referente ao mundo que o cerca, foi possível pelo seu Subsistema julgamento e seus subtipos identificar como os narradores aprendizes de Língua Espanhola se posicionam, expressando o que pensam e o que sentem acerca de diversos aspectos no que tange o aprendizado de Língua Espanhola, neste caso suas avaliações Atitudicionais foram realizadas através de como julgavam/ avaliavam a si próprio, especialmente acerca de seu desempenho no aprendizado de Língua Espanhola referente à sua escrita, sua oralidade, sua audição e de como avaliavam os

professores, os métodos de ensino utilizados por eles bem como os métodos utilizados por si próprios.

É possível perceber, que as avaliações foram quase que de modo geral de julgamento positivo, especialmente, no que tange a capacidade tanto dos aprendizes quanto dos professores, e que a maior dificuldade ocorreu especialmente acerca da pronuncia/ aquisição da habilidade oral. Identifiquei então, o maior número de ocorrência de Julgamento Positivo de subtipo Estima Social / Capacidade, esses sempre relacionados ao esforço/ desempenho do aprendiz, aos métodos utilizados por eles e pelos professores, como eles se autoavaliavam e também aos professores. A maior segunda ocorrência foi ainda pelo Julgamento de subtipo estima social/capacidade, porém negativo e estes estiveram relacionados principalmente em relação à aquisição da oralidade, vocabulário, escrita e compreensão auditiva. Em terceiro lugar, a ocorrência se deu pelo Subtipo Tenacidade e Normalidade, ambos positivos contribuindo dessa forma para uma avaliação positiva pelos narradores acerca do aprendizado de Língua Espanhola.

Com o propósito de sistematizar os dados referentes às ocorrências dos subtipos Julgamento apresento o gráfico a seguir:

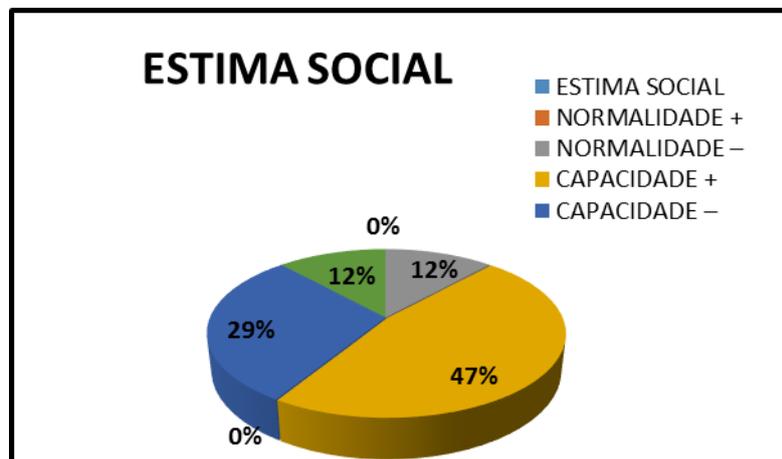


Gráfico 3: Ocorrência de Julgamento Estima Social

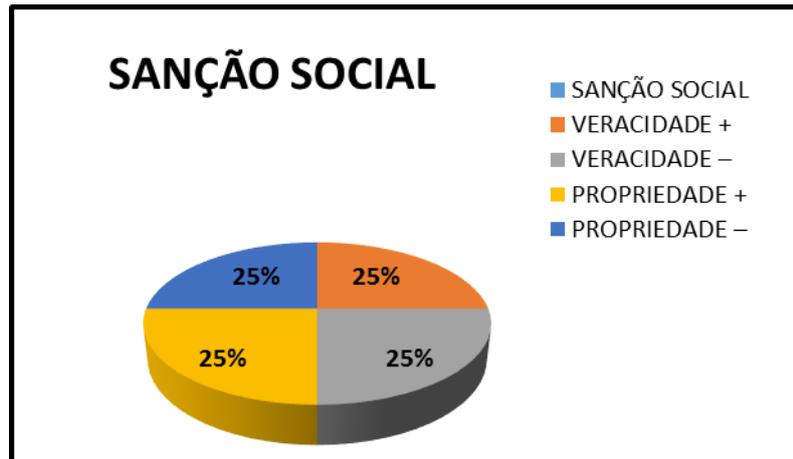


Gráfico 4: Ocorrência de Julgamento Sanção Social

Cabe mencionar que, como apresenta o gráfico não houve ocorrência de julgamento de sanção social, visto que ao realizarem suas avaliações seus autores se referiam apenas às suas opiniões.

iii. Por Apreciação

No que concerne à categoria Apreciação, este é o último recurso semântico da atitude. Na qual as realizações linguísticas estão diretamente relacionadas às formas pelas quais construímos as avaliações sobre coisas, objetos e fenômenos.

De acordo com Sartin (2010, p.11), “na apreciação os sentimentos avaliativos são relacionados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais ou abstratos (processo) e performances.” Se distinguindo da categoria julgamento o qual está voltado para avaliações acerca do comportamento humano.

A apreciação está relacionada às opiniões dos falantes sobre as coisas podendo ser elas materiais e abstratas, ou seja, objetos, lugares e também pessoas, mas sempre se reportando às questões estéticas.

A apreciação não se refere ao julgamento de comportamento social, mas apreciação da forma, estética, impacto e apresentação do objeto sendo avaliado. Este sistema é organizado em três variáveis: reação, composição e valoração.

Nas narrativas a seguir é possível uma melhor compreensão da performance do subtipo do Subsistema de atitude, a apreciação. Passemos às análises dos excertos abaixo:

Excerto (32)

Comecei a aprender espanhol sozinha, com uma coleção da GLOBO e até um certo ponto, foi ótimo [aprec: + reação/impacto] e aprendi tudo o que sei.

No que concerne aos dados apresentados na narrativa (32), fica evidente o esforço da narradora no qual teve como apoio didático a coleção da Globo. Trata-se de uma apreciação positiva e de subtipo reação impacto. A avaliação é realizada principalmente pelo atributo “Ótimo”. Segundo Martin (2004), é pela categoria de apreciação que se constrói avaliações sobre as coisas considerando os valores estéticos e a relevância social, assim ao mencionar sobre a coleção da Globo o autor realiza uma apreciação sobre o valor e relevância desta quanto a seu aprendizado. O narrador avalia ainda seu aprendizado de Língua Espanhola dando ênfase à sua maneira autodidata de aprender o idioma no qual realiza uma apreciação ao resultado em estudar sozinha, e esse pelo que ela relata foi em partes ótimo.

Vale ressaltar que os subtipos de apreciação Segundo Pereira (2010) lembrando Martin e White (2005), “são gramaticalmente relacionados ao processo mental, ou seja, ao modo particular com que as pessoas olham as coisas”. Dessa forma, conforme a autora, reação é relacionada à afeição, composição à percepção e valoração à cognição, realizando assim, uma avaliação pertinente apenas aos sentimentos dos autores.

Excerto (33)

Porém, a habilidade de falar ficou um pouco comprometida, [aprec:- reação/qualidade], pois só o fato de responder perguntas formuladas não me dá a chance de ter fluência em conversação.

A narrativa (33) é uma sequência da avaliação do narrador acima, nela o autor utiliza a “apreciação” para expressarem suas opiniões a respeito do material utilizado para o estudo de Língua Espanhola. Todavia, como é característico do fator apreciação, os comentários podem ser positivos ou negativos. Neste caso, o narrador realiza uma avaliação negativa de apreciação de subtipo qualidade, realizada pelo atributo “comprometida” intensificada por “um pouco”. A avaliação se refere ao fato de que ao estudar sozinha a partir apenas de livros, os quais possuem perguntas formuladas, não possibilitaram à narradora a prática oral, especialmente voltada para outros contextos. Resultando assim, uma avaliação negativa ao apreciar o método de aprendizagem, deixando a desejar, quanto à qualidade.

Excerto (34)

Minha história com o espanhol começou há muitos anos, quando fui viver em Santiago, Chile. Os primeiros meses foram difíceis, [aprec: - reação/impacto], pois não sabia falar nenhuma palavra.

Nesta narrativa, o narrador avalia a dificuldade que teve com a língua nos primeiros meses, uma vez que mesmo sem nenhum conhecimento, ou seja, sem saber falar nada em espanhol, precisou conviver com o idioma. O narrador realiza a avaliação no atributo “difícil”. Trata-se de uma avaliação negativa de apreciação de subtipo reação/impacto visto que tal acontecimento causou uma reação um tanto difícil ao narrador.

Excerto (35)

Mas a necessidade ensina e rápido.[aprec: - reação/ impacto].

Neste excerto avaliação é do tipo de Apreciação negativa de subtipo impacto, realizado pelo atributo “rápido” o narrador expressa de que forma foi o aprendizado de Língua Espanhola, sendo este, de maneira impactante visto que não foi de maneira tranquila, mas sim obrigatória, ou seja, era necessário aprender a língua de forma rápida.

Excerto (36)

Foi de grande ajuda ouvir música, ver muitas horas de televisão.[aprec:+ valoração].

Na narrativa acima, o narrador avalia de maneira positiva o método utilizado para aprender Língua Espanhola, utilizando o epíteto “grande”, para se referir à contribuição obtida. Para o narrador “ouvir música e assistir televisão” foram recursos nos quais proporcionaram uma grande ajuda em seu aprendizado. Trata-se então de avaliação do tipo apreciação positiva de subtipo valoração diante do método utilizado.

Excerto (37)

Como estava estudando - Estudos filosóficos e teológicos - tinha que ler muito em espanhol, o que é sempre bom. [aprec: + valoração].

Na narrativa (37), o narrador avalia a forma com que ganhou conhecimento em Língua Espanhola, ou seja, apesar de não estar estudando diretamente espanhol, e sim estudos filosóficos e teológicos, no qual havia uma necessidade de realizar leituras em Língua Espanhola; ao efetuar leituras neste idioma resultou em uma contribuição para o aprendizado. O autor realiza a avaliação no atributo “bom” intensificado pelo adjunto “tempo” realizando assim, uma apreciação positiva de subtipo valoração, especialmente porque o aprendizado ocorria de maneira útil.

Excerto (38)

(...) 0 um ambiente muito legal onde a gente se auto motivava [aprec: + valoração].

Na narrativa acima, o autor realiza uma avaliação do ambiente de aprendizado no epíteto “legal” de apreciação positiva de subtipo valoração o narrador se vale ainda do adjunto intensificador “muito”, para intensificar sua opinião estando diretamente relacionado à **automotivação**, ou seja, à vontade ou interesse em estudar Língua Espanhola.

Excerto (49)

Então, nesse curso, as aulas eram muito boas, [aprec: + valoração].

Neste excerto ao avaliar as aulas de Língua Espanhola, o narrador realiza uma avaliação de apreciação positiva de subtipo valoração no epíteto “boas”, se valendo ainda do adjunto intensificador “muito”, para intensificar sua opinião referente à qualidade das aulas assim, o autor deixa evidenciado o quanto gosta das aulas uma vez que as considera “boas”.

Excerto (40)

Tinha gramática mas as aulas eram bastante diversificadas, o curso tinha infra-estrutura boa... [aprec:+composição].

Neste excerto, o narrador avaliar a infraestrutura do curso é realizado uma avaliação de apreciação positiva de subtipo valoração no epíteto “boa”. E ao mencionar a respeito da infraestrutura, informa que se aprendia gramática, mas que as aulas eram diversificadas, justificando que não se aprendia apenas na gramática, o que contribui em ter uma infraestrutura boa.

Excerto (41)

Eu comecei a estudar espanhol no ensino médio, primeiro ano, fazia parte da grade da escola onde eu estudava (instituição de ensino mencionada aqui). E na verdade (...) não era das minhas matérias mais fortes [aprec: - valoração] não tá?...

Nesta narrativa (41), o narrador avalia de maneira negativa a respeito da preferência pela Língua Espanhola, informando que não era uma das matérias preferidas. Essa avaliação é realizada no tributo “forte”. Trata-se de uma avaliação de apreciação negativa de subtipo

valoração. Ao mencionar que dentre as outras disciplinas ela não era considerada como a mais forte em sua preferência.

Excerto (42)

(porque sempre achei uma língua muito bonita, [apreciação+ reação qualidade] junto com italiano, francês e tal e eu fui pela mais próxima então foi o espanhol.

No excerto (42), o narrador compara a Língua Espanhola com outros idiomas como, por exemplo, o italiano e o francês. O autor realiza no tributo “bonita” uma avaliação de apreciação positiva de reação qualidade. Diante das outras línguas ela é considerada como a que mais convém em detrimento à proximidade com a língua portuguesa além é claro de ser tão bonita quanto as outras.

Ao analisarmos as ocorrências léxico-gramaticais nos trechos das narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola no que concerne o Subsistema Apreciação, pode-se identificar as ocorrências lexicais referentes ao subtipo do Subsistema Apreciação, a forma com que os narradores se posicionavam ao julgar/avaliar questões relacionadas ao aprendizado de Língua Espanhola.

É possível identificar avaliações positivas e negativas a partir do Subsistema Apreciação e seus subtipos, essas avaliações estiveram voltadas para as seguintes questões: qualidade das aulas, ambiente e infraestrutura em que aconteciam as aulas, metodologia utilizada pelos aprendizes e professores, dificuldades relacionadas ao aprendizado de Língua Espanhola em especial acerca da oralidade.

Observa-se nessas avaliações como os narradores aprendizes de espanhol se posicionavam expressando seu sentimento em relação às questões mencionadas, sendo possível identificar avaliações Atitudicionais a partir de como apreciavam determinada situação/fato ou coisa relacionados ao aprendizado de Língua Espanhola identificando ainda, como esses narradores se sentiam diante de suas avaliações.

Pôde-se afirmar por meio dos dados obtidos, a realização de uma avaliação em sua maioria positiva, especialmente, quando se avaliava expressando apreciação valoração. Na qual obteve a maior ocorrência colocando-a em primeiro lugar em se tratando de quantidade de ocorrência. Verificou-se ainda, que a ocorrência positiva se deu em sua totalidade. Estas estiveram todas voltadas às avaliações, realizadas referente ao método de aprendizagem e ao ambiente da realização das aulas.

Em segundo lugar, identificou-se a ocorrência por apreciação de reação impacto nas quais estas estiveram em sua maioria, à ocorrência negativa e esteve relacionada à dificuldade de aprendizado e a necessidade de aprender o idioma. Em terceiro lugar, veio à avaliação por apreciação reação, qualidade no qual obteve a mesma quantidade da ocorrência de avaliação positiva e negativa e esteve relacionada à oralidade de Língua Espanhola.

Finalizando a análise das avaliações dos narradores de aprendizes de Língua Espanhola por apreciação, informo que foi possível identificar apenas uma ocorrência por apreciação composição, sendo esta positiva no qual esteve relacionada à infraestrutura/método/conteúdo direcionados as aulas de Língua Espanhola.

A seguir apresento os gráficos com os dados referentes às ocorrências dos subtipos Apreciação:

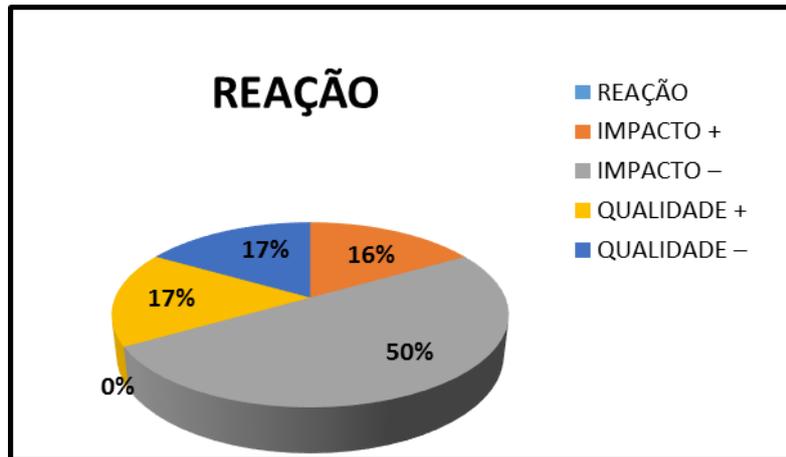


Gráfico 5: Ocorrência de Apreciação Reação

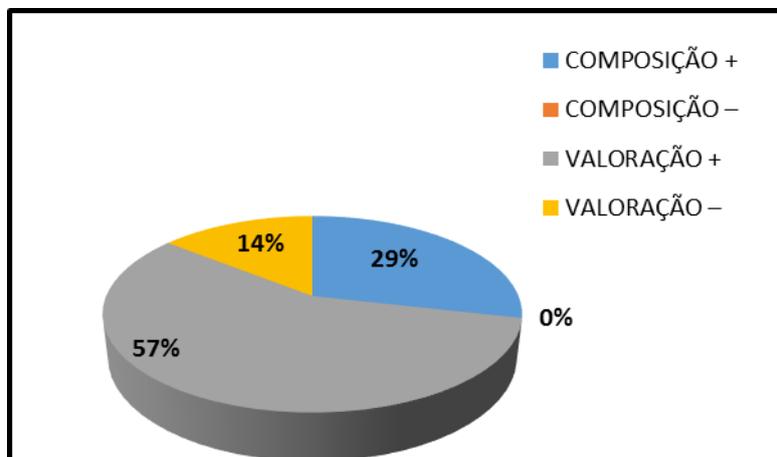


Gráfico 6: Ocorrência de Apreciação Composição e Valoração

Apresento ao final de cada análise, os gráficos referentes à ocorrência dos elementos avaliativos presentes nas narrativas de aprendizagem, destacando a porcentagem de ocorrências dos Subtipos do Subsistema Atitude. E a seguir, apresento para uma visão mais ampla o gráfico performativo das categorias do Subsistema Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação, com a porcentagem geral.

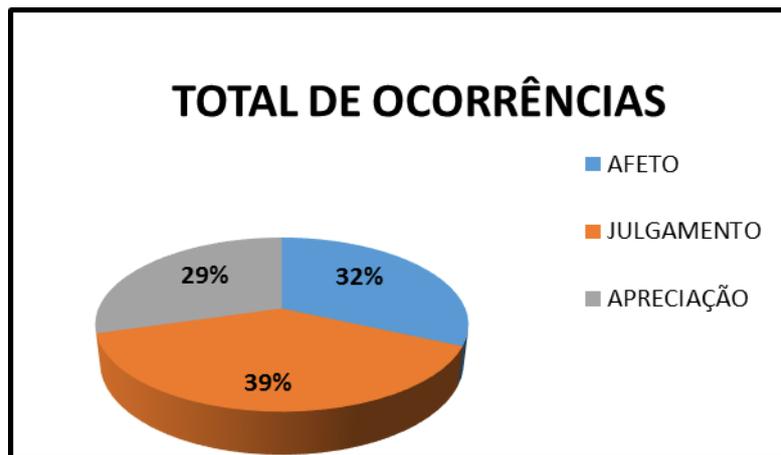


Gráfico 7: Ocorrência total das Categoria Afeto, Julgamento e Apreciação

Foi possível perceber, conforme demonstra os dados no gráfico, que a categoria julgamento obteve o maior número de ocorrências e estas estiveram voltadas principalmente, como os alunos julgavam a si próprio em relação ao seu desempenho, suas dificuldades em relação à aprendizagem e como julgavam aos professores e os métodos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que, os alunos ao expressarem seu julgamento em relação às questões identificadas na análise, havia uma intenção, ou seja, ao narrar se esperava por parte do interlocutor uma resposta de solidariedade, e essa resposta é o sentimento atribuído no interlocutor, podendo ser ele, tanto positivo quanto negativo.

Ainda, no que se refere à resposta de solidariedade, é possível dizer que, ao narrar o autor espera uma reação/reflexão por parte de seu interlocutor. Cito como exemplo o excerto 27, em que o aluno ao se referir sobre o método de ensino da professora, mencionando que ela falava o tempo inteiro em Língua Espanhola, desde a primeira aula, e que ela usava estratégias de explicar no idioma o que eles queriam saber sempre evitando a traduzir.

Fica evidente, neste exemplo, que a resposta de solidariedade esperada pelo aluno está voltada para o método de ensino da língua. O aluno ao mencionar como a professora procedia

em suas aulas demonstra que o aprendizado era mais fácil, mais eficaz daquela maneira. A resposta de solidariedade esperada pelo aluno/narrador é a de que o professor de Língua Espanhola deve falar Espanhol durante toda aula, pois é dessa maneira que ele aprende melhor.

As narrativas transferem para nós, enquanto interlocutores, informações pelas quais se espera uma resposta de solidariedade. Esta resposta pode influenciar na maneira que pensamos e agimos sobre as coisas em questão.

Dessa maneira, ao realizar um Julgamento, seja ele, de estigma social, normalidade capacidade, sanção social, veracidade ou propriedade, sendo estes tanto positivos quanto negativos. O autor da narrativa espera causar uma reação por parte do interlocutor sendo esta, a resposta de solidariedade.

Como podemos perceber a subcategoria Afeto, foi a segunda mais recorrente entre seus narradores. Esse fato demonstra os quão envolvidos emocionalmente eles estavam com seu processo de aprendizagem, pois, quando se referem ao quanto gostam, ou detestam algo, é possível perceber o quanto ele está envolvido com o idioma. Quando nas narrativas há um alto índice de Afeto, há um alto índice de emoção e de envolvimento.

A subcategoria Apreciação, ainda que tenha ficado em terceiro lugar em ocorrências, salientando que foi uma pequena diferença, também demonstra os seus sentimentos em relação ao que está sendo referido, neste subtipo foi possível perceber que a maioria de suas avaliações, esteve voltada para avaliações acerca de metodologia e infraestrutura nas quais deixam explícito algumas reivindicações tanto positivas quanto negativas. Assim se espera uma resposta de solidariedade, voltada para necessidade de mudança de algo que não está bom ou a continuidade de algo que está satisfatório.

À resposta de solidariedade pode-se dizer, é o que o narrador provoca em seu interlocutor ao narrar. No caso deste trabalho, as narrativas de aprendizagem de Língua Espanhola transmitiram informações importantes mostrando que o professor de Espanhol deve estar atento a elas. Independente das ocorrências das subcategorias nas narrativas, é possível dizer que ao ler as narrativas haverá um despertar para algo, seja para questões relacionadas às práticas pedagógicas, como para questões relacionadas ao ensino aprendizagem em um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu contribuir para a área da Linguística Aplicada, em especial para as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Por meio da teoria Linguística Sistêmico-Funcional foi possível identificar as avaliações presentes nas narrativas de aprendizagem. Estas por sua vez, tiveram como ponto de partida os seguintes questionamentos que foram norteadores para esta pesquisa:

Quais as avaliações realizadas nas narrativas de aprendizagem? Existem avaliações de terceiros? Como são realizadas essas avaliações? Qual é a resposta de solidariedade esperadas pelos leitores das narrativas?

Ao finalizar esta pesquisa, foi possível compreender por meio do Sistema de Avaliatividade, mais especificamente, pelo Subsistema de Atitude, quais avaliações foram realizadas pelos participantes deste estudo em relação ao processo de aprendizagem de Língua Espanhola. Os dados indicaram que emoções, julgamentos e apreciações sobre fatos e coisas indicam como os aprendizes avaliam o seu aprendizado.

Os elementos léxico-gramaticais, presentes nas narrativas a partir das escolhas linguísticas permitiram responder as perguntas acima apontadas, logo, ao que concerne o primeiro questionamento, foi possível identificar avaliações positivas e negativas em relação ao idioma. Especialmente, no que se refere as questões voltadas ao acesso do idioma, como por exemplo, a oportunidade e tempo para estudar a Língua Espanhola.

Quanto à existência de avaliação de terceiros, houve a ocorrência de algumas avaliações dessa natureza destacando principalmente para o professor, aos colegas e ao curso.

Referente ao questionamento de como eram realizadas essas avaliações, foi possível identificar os elementos léxico-gramaticais que expressam as opiniões tais como: nominalizações, atributos, epítetos, processos mentais de afeto e cognição.

Quanto ao último questionamento, foi possível afirmar que ao expressarem as avaliações, referente ao processo de aprendizagem, pôde-se perceber nas narrativas diversas respostas de solidariedade esperadas por parte dos alunos, pois ao se referirem a determinado aspecto do contexto de seu aprendizado de espanhol havia uma intenção. Podendo ser a de informar algo, refletir sobre algo, bem como causar um sentimento, podendo ser ele de admiração, pena ou indignação por parte de seu interlocutor.

Assim, em cada avaliação realizada pode-se afirmar que existia um propósito, uma intenção, na qual se espera uma resposta de solidariedade por parte de seu interlocutor. Foi

possível pelas análises das narrativas, tomar conhecimento de como ocorre o processo de aprendizagem nas mais diversas situações. Perceber ainda, que cada qual possui sua maneira de assimilar o que está sendo ensinado em relação à língua, uns aprendem melhor com músicas, outros com exercícios de oralidade e assim por diante.

Daí a escolha pelo corpus, Paiva (2007, p.2) diz que:

As narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua. Isso nos conduz a certo grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber por meio de outra metodologia.

A autora, ao mencionar a forma com que as narrativas atuam na compreensão do contexto de aprendizagem, nos mostra o quanto narrativas de aprendizagem é um corpus de análise que contribui de forma relevante para identificar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, e conforme a autora salienta são os próprios aprendizes que nos informam como aprendem uma língua.

Contudo, este estudo propiciou ainda desvendar o outro lado, ou seja, o aluno ao narrar sobre seu aprendizado contribui com informações importantes como por exemplo, quais são seus maiores desafios com relação ao seu aprendizado e qual a maneira ele aprende melhor.

Dessa maneira, por meio das análises, foi possível conhecer diversas formas em que o aprendiz pode ter dificuldade ou facilidade em aprender, e estas envolvem não só apenas o método de ensino, mas também, o ambiente e a interação com os demais colegas e especialmente o professor.

Evidenciando neste último caso, o quanto à relação de amizade e troca é importante no processo de ensino, cabendo refletir a postura de muitos profissionais que ainda insistem em separar os papéis, ou seja, aqueles em que um é aluno e o outro professor. Fato que cria uma barreira no processo de aprendizagem.

As narrativas mostraram o quanto é importante ouvir a voz dos alunos, tornando possível através de suas experiências e utilizar métodos que contribuam de maneira mais eficaz no processo de ensino. Pois ao se inteirar de como o aluno aprende melhor, é possível obter um retorno mais satisfatório no processo de aprendizagem, como por exemplo, se o aluno tem dificuldade com oralidade e gosta de músicas em espanhol, é possível melhorar a pronúncia através das músicas, conforme o relato em uma das narrativas analisadas.

Como mencionado no início deste estudo, no qual partiu das minhas indagações enquanto profissional da área, ou seja, enquanto professora de Língua Espanhola, busquei

nesta pesquisa, ater-me ao que acontece no processo de aprendizagem, identificando fatos que vão além da sala de aula. Pude então perceber, que as razões para a existência das dificuldades em aprender, podem estar relacionadas a diversos fatores desde os mais simples aos mais completos, cabendo mencionar aqui as questões relacionadas, em especial, às dificuldades em apreender a oralidade que em muitos casos estiveram relacionadas à timidez do aluno, e que poderia, quem sabe, ser facilmente solucionada a partir de uma interação mais efetiva entre professor /aluno/colegas. Motivos como falta de oportunidade e tempo também foram os mais identificados dentre outros.

É possível dizer que esta pesquisa contribuiu para minha vida profissional oportunizando um novo olhar, tanto em aspectos metodológicos como teóricos, pois ao tratar a formação docente e as dificuldades encontradas no cenário de atuação do ensino de língua estrangeira, pude obter um panorama geral do contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira num todo. Os problemas são inúmeros como apontados neste estudo no capítulo primeiro. São muitas as dificuldades, e reflexões não faltam para serem discutidas em especial, no que se refere à necessidade de políticas de língua específicas para o ensino de língua.

Posso dizer ainda, que não há como realizar um estudo como este, especialmente sendo uma profissional da área, e não mudar alguns conceitos, pois as avaliações presentes nas narrativas proporcionaram reflexões relevantes no processo de aprendizagem, principalmente no que se refere a suas dificuldades e limitações.

Quanto ao processo de aprendizagem, penso que todo primeiro dia de aula do ano letivo deveria começar a partir das narrativas dos alunos, se atentando para quais são suas maiores dificuldades em relação ao idioma, para o que eles mais gostam sobre o idioma e o que eles gostariam de aprender nas aulas.

Dessa forma, seria possível inclusive lidar melhor com as dificuldades, uma vez que estaríamos mais bem inteirados do que eles sentem e pensam em relação ao processo de aprendizagem. Haveria a perspectiva de novos horizontes na busca de metodologias para lidar com as dificuldades no aprendizado de alunos.

O aprendizado de Língua Espanhola no Brasil, não é uma tarefa fácil, devido às diversas limitações no que diz respeito ao acesso a esse idioma, que tanto tem sido mencionado como o segundo idioma mais utilizado, principalmente nas relações comerciais. Essas limitações estão relacionadas a diversos fatores, como mencionado no capítulo 1.1.1, quando me refiro ao cenário de aquisição de língua estrangeira, dentre os problemas que

considero de grande relevância estão a formação docente e a oferta da Língua Espanhola nas escolas. Conforme Santos (2009, p.183):

O processo de formação de professores requer, ainda, mudanças nas habilidades e competências. Muitos autores (Almeida Filho, 2002, 2006; Imbernón, 2005; Nóvoa, 2001; dentre outros) procuram analisar o tipo de conhecimentos profissionais necessário ao docente e me parece haver uma concordância na necessidade de conhecimento ‘polivalente’ em diferentes âmbitos[...].

A formação docente, como aponta a autora, requer conhecimento suficiente para lidar com diferentes situações do ensino, pois ao ensinar língua estrangeira nos deparamos com diversas questões, as quais requerem um conhecimento como esclarece a autora, conhecimento “polivalente” este a meu ver lida com diferentes situações, pois ensinar outro idioma requer conhecimento abrangente sendo fundamental a competência das habilidades fundamentais para ensino de língua estrangeira como um amplo conhecimento Cultural.

Ao longo da minha trajetória como professora, percebi no que se refere à oferta da Língua Espanhola nas escolas, a existência de um grande duelo. Como apontado no início deste estudo, e é mesmo essa a impressão que fica, quando as escolas, ao terem de optar por um ou outro idioma se estabelece uma disputa em que vencerá o mais forte e que neste caso, as escolas que possuem maior número de professores efetivos de determinado idioma é o que certamente vencerá, deixando a Língua Espanhola sempre como idioma optativo.

É neste cenário que surgiu o interesse em investigar problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Foi possível pelas análises linguísticas das narrativas de aprendizagem ater-me melhor às dificuldades e superações para a aquisição de Língua Espanhola, pois pelos resultados das análises das narrativas, ficou evidenciado o quão importante o idioma de espanhol é para novas oportunidades.

Pude ainda, enquanto professora, me colocar do outro lado e perceber através das narrativas dos alunos, além de suas dificuldades, aprender o que a Língua Espanhola proporciona aos narradores, e identificar o grau de importância do idioma para seu aprendiz bem como sua motivação na aprendizagem. As oportunidades profissionais, a possibilidade de estreita relação entre pessoas de outros países são alguns dos objetivos que seus aprendizes buscam por meio do idioma, mas pelas narrativas é possível identificar outros fatores que são considerados como importantes no aprendizado para eles. Assim, é importante que nós enquanto professores, possamos conhecer melhor qual é a motivação do nosso aluno.

As análises das narrativas possibilitaram, principalmente enquanto profissional, atentar-me melhor para o processo de aprendizagem, e conforme Paiva (2006), pesquisar

sobre aquisição de uma língua estrangeira é considerada uma tarefa desafiadora, pois segundo ela não há como entrar na mente e nem como observar toda a experiência do aprendiz, mas as narrativas possibilitam revelações de diferentes aspectos da complexidade da aquisição de uma segunda língua.

Portanto, as avaliações reveladas nas narrativas, contribuem de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ao narrar, seus narradores despertam uma resposta de solidariedade dentro de seu leitor, como o estudo apontou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-SILVA, J. *Os pronomes pessoais em espanhol e em português: um estudo contrastivo sob a perspectiva sistêmico-funcional*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

BARROS, S. M.; PETERSON, A. A. A. *Formação Crítica de Professores de línguas: Desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

BRITO, A. R. P. LDB: *Da “Conciliação” Possível À Lei “Proclamada”*. Belém: 1997.

BUT, D. et al. *Using Functional Grammar: An explorers Guide*. Sydney: Macquire University, 1995.

CELANI, M. A. A. *Entrevista à revista eletrônica; Educar para Crescer*. Editora Abril, 2009.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Mercado de Letras: São Paulo, 2003.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol. 23 n. 1-2, Jan./Dez. 1997.

DE GRANDE, P. B. *O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada*. Universidade de Tuiuti do Paraná. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

EGGINS, S. (1994/2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. London:Printer Publishers.

EGGINS, S.; & SLADE, D. (1997). *Analyzing casual conversational*. Cambridge: Cassel.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (Org). *Introdução à gramática-sitêmico-funcional em língua Portuguesa*. Centro de artes e Letras Vernáculas- Santa Maria: Núcleos de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. 3.ed. London:Edward Arnold, 2004.

_____. (1978). *Language as a Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.

_____. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

_____.(1994). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. & MATHIESSEN, M.I.M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold. 3rd. Edition, 2004.

HASAN, R. Language and society in a systemic functional perspective. In: Hasan, R. Matthiessen, C.; Webster, J. (ed). *Continuing discourse on language: afunctional perspective*. London: Equinox. 2005.

_____. Introduction: a working model of language. In: Hasan, R.; Matthiessen, C.; Webster, J. (eds). *Continuing discourse on language: a functionalperspective*. London: Equinox, 2005.

HASAN, R. & Martin, J. R. *Language development. Learning language,learning culture: meaning and choice in language: studies for Michael Halliday*. vol.XXVII, 1989.

HASAN, R.; Matthiessen, C.; Webster, J. *Continuing discourse on language: a functional perspective*. London: Equinox, 2005.

INSTITUTO CERVANTES. *Enciclopedia del español en el Mundo*. Anuário 2006-2007. Barcelona: Plaza & Janés, 2006-2007.

IKEDA, S.N.; VIAN JR., O. In: LEFFA, V.J. (Org) *Pesquisa em Lingüística Aplicada – Temas e Métodos*. Pelotas: Educat. 2006.

JUNGER, C. S. V. *Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula*. In: Anuario Brasileño de estudios hispânicos. XV. Brasília, 2005.

KRESS, G. *Hallday System and Function in Language*. London: Oxford University Press, 1976.

LABOV, W. (1972) *The transformation of experience in narrative syntax*. Language in the inner city: studies in black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001. 1 v.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. Ed. da UFSC, 2013.

Lingüística Teórica e Aplicada. Print version ISSN 0102-4450 DELTA vol.25 no.1. São Paulo, 2009.

MARTIN, J. R. (2000) *Beyond Exchange: Appraisal system in English*. In: Hunston, S. &Thompson, G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

MARTIN, J. R. & Rose, D. (2003/2007) *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros*

curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma lingüística Indisciplinar* – São Paulo- Parábola Editorial; 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos*. In: Revista Intercâmbio. v.5, p 3-14. LAEL-PUCSP, 1996.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). –São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATEUS, M. H. M. *Uma política de língua para o português Faculdade de Letras Universidade de Lisboa*. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

NEVES, M. H. M. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NICOLAIDES, C. *Política e Políticas Linguísticas* - Campinas: Pontes Editores, 2013.

NININ, M. O. G.; ROMERO, T. R. S. *Lingüística Sistêmico-Funcional como instrumento na Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PAGLIARINI, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Cenas de sala de aula*. Editora Mercado de Letras, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. IN: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. “*A formação do professor de línguas estrangeiras*”. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H. V; BARCELOS, A.M. F (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.1 2006.

PCN + Ensino Médio: *Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

PETERSON, A. A. *Línguas Estrangeira: Para Além do Método*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente* / Leandra Ines Seganfredo Santos. – São José do Rio Preto: [s.n.], 2009.

SARTIN, F.A.D.P.A. *A Avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VESZ, F. Z. *Crenças sobre o espanhol na escola pública: bem vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades*. Cuiabá: UFMT, 2012.

VIAN, JR O. (2001) Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico-funcional. In: *Estudos Enunciativos no Brasil*. Brait, B. (Org.). Campinas: Pontes.

VIAN JR, O. *O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação*. São Paulo: Delta, 2009.

WHITE, P. *Valoração: A linguagem da avaliação e da perspectiva*. Linguagem em (Dis)curso, 2004.

WEBGRAFIA

IKEDA, S.N.; VIAN JR., O. *A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional*. PUC/SP – <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem>. Acesso em: 21/12/2013.

INSTITUTO CERVANTES. *Anuário 1998*. Barcelona: Plaza & Janés, 1998. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario>>. Acesso em 06/02/2014.

_____. *Anuário 1998*. Barcelona: Plaza & Janés, 1998. Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario>>. Acesso em 06/02/2014.

_____. *Anuario 2012*. Barcelona: Plaza & Janés, 2000. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm>. Acesso em 06/02/2014.

LIROLA, M. M. *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Universidad de Alicante - 2007. Disponível em: <<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16231/1/LibroGSF2007UAlicante.pdf>>. Acesso em: 27/08/2013.

MALACRIDA, M. J. (2006) *Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet teachers' links*. Disponível em: <<http://www.openthesis.org/documents/Estudo-de-caso-um-professor-350463.html>>. Acesso em: 24/07/13

NOVELLINO M. O. *Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo de imagens em livro didático de inglês como língua estrangeira*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/18m_novellino_373a403.pdf>. Acesso em: 15/09/13.

PAIVA, V. L. M. O. *As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês* oral skills in language learning histories - Trab. linguist. apl. vol.46 no.2 Campinas July/Dec. 2007- <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27/07/2013.

PEREIRA, C. E. K. *O que é Narrativa*. Rio de Janeiro, Abril 2008. Disponível em: <<http://historias.interativas.nom.br/klimick/?p=27>> Acesso em: 29/12/2013.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista à Revista Eletrônica ALAB- *Associação de Linguística Aplicada no Brasil*: Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e

Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso: 03/06/13

RAUEN, F. J. Unisul 2006. Revista Eletrônica: Linguagem em Discurso.Vol.4 Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso>. Acesso em: 23/08/13.

REVISTA Nova Escola On-line. Setembro de 2000. <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br> Acesso em> 22/12/2013.

RODRIGUES J. A. S. *Ideação e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira*. Universidade Federal de Ouro Preto Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/rodrigues.pdf>>. Acesso em 18/10/1013.

ROSSI, A. F. E. *Gradação na descrição de gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Inglesa: Uma análise de Avaliatividade*. 2012. Disponível em: <[http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/\(10_grada%C3%A7%C3%A3o_na_descri%C3%A7%C3%A3o_de_g%C3%AAneros_discursivos_em_livros_did%C3%A1ticos_de_l%C3%ADngua_inglesa\).pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/(10_grada%C3%A7%C3%A3o_na_descri%C3%A7%C3%A3o_de_g%C3%AAneros_discursivos_em_livros_did%C3%A1ticos_de_l%C3%ADngua_inglesa).pdf)>. Acesso em: 27/10/2013.

SOUZA, T. Q. *A inclusão da língua espanhola na educação brasileira*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf>. Acesso em: 22/07/2013.

UNICINOS. *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos* (artigo de periódicos, dissertação, projetos, trabalho de conclusão de curso e tese). Disponível em: <<http://www.unisinós.br/biblioteca/images/stories/downloads/manual-biblioteca-2013.pdf>>. Acesso em: 09/11/13.

ANEXOS

Anexo A - Narrativas - Língua Espanhola

1-

Nome: Edilea Felix Correa

Idade: 43 anos

Escolaridade: Mestrado

Tempo de aprendizagem : 1 ano de espanhol

Narrativa coletada por Rafaela Oliveira segundo semestre/2003

Comecei a aprender espanhol sozinha, com uma coleção da GLOBO e até um certo ponto, foi ótimo e aprendi tudo o que sei. Porém, a habilidade de falar ficou um pouco comprometida, pois só o fato de responder perguntas formuladas não me dá a chance de ter fluência em conversação. Cheguei ao ponto de ter que procurar pessoas para falar e praticar, mas a insegurança é muito grande. Acho que com um professor, os resultados são mais positivos.

2-

Nome: Carolina Ribeiro Diniz

Idade: 24 anos

Escolaridade: superior incompleto - Letras

Tempo de aprendizagem da língua: 6 meses

Narrativa coletada por Rafaela Oliveira em março/2004

Tenho duas histórias bastante diferentes sobre aprendizagem de língua estrangeira. Aprendi Espanhol da melhor maneira possível, pelo menos em minha opinião. Quando tinha dezesseis anos fui morar com minha família no Uruguai. Não sabia falar nada e os primeiros dias foram muito difíceis para mim. Contudo, ao estar em contato direto e constante com o idioma, aprendi facilmente a língua e pude desenvolver simultaneamente as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

3-

Nome: Míriam Corrêa Codognotto

Idade: 33 anos

Escolaridade: último período em Licenciatura Língua Espanhola

Tempo de aprendizagem: 3 anos e meio

Narrativa coletada por Rafaela Oliveira em março/2004

Minha história de aprendizagem da Língua Espanhola é recente e se baseia basicamente no âmbito da FALE. Sempre tive interesse quando mais jovem, mas não corri atrás e não tive incentivos, tampouco condições financeiras de fazer um curso de idiomas na adolescência. Além disso, há 18 anos atrás não existiam tantos cursos como atualmente, principalmente com relação ao espanhol. Por isso, estudava inglês sozinha, através do material didático usado na escola e, às vezes organizava grupos de estudos para tirar dúvidas de meus colegas e para estudar para as provas. Mas, quando comecei a faculdade, decidi no antigo básico que, quando voltasse da licença maternidade, optaria pela Língua Espanhola. No 2o período me matriculei no espanhol I e tive que correr, aliás, corro até hoje, atrás do prejuízo e busquei estudar e me dedicar o máximo que pude, apesar da professora não ser como é a equipe de espanhol da FALE (a reclamação foi geral e essa professora substituta nunca mais voltou; foi o único semestre ministrado por ela).

Tenho que reconhecer que foi bem difícil e no espanhol II não me dediquei tanto para compensar o que não aprendi no I. Então, foram dois semestres perdidos, mas acordei a tempo e no esp. III e IV tive muitas dificuldades, principalmente com relação à pronúncia e aos verbos. Mas, quando fiz Panorama e Metodologia, pode-se dizer que 'amadureci' bastante e depois com as Literaturas (cinco) e outras disciplinas, o gosto pela língua foi crescendo e me dediquei, me empenhei. Estou longe de ser uma 'expert', tenho muito que aprender e todos os dias, todos os momentos aprendo mais e mais. O ensino em si é um aprendizado e nas experiências que tive, seja no estágio ou nas salas de aula (práticas, didáticas, metodologia, redação e conversação, etc.) foram momentos para que eu pudesse me auto-avaliar e ver o quanto preciso estudar-aprender-ensinar-aprender e assim por diante.

Tenho dificuldades para memorizar verbos, principalmente o imperativo. Por isso, crio 'regrinhas', truques para não esquecer. Um exemplo, que não tem a ver com verbos, mas que me ajudou a superar uma dificuldade que tinha no começo do curso com relação aos dias da semana: como nunca gostei de 'decoreba' e não conseguia decorá-los, criei uma maneira para não confundi-los. Dividi por etapas: sábado e domingo, tranqüilíssimo, o problema era com 'el martes' e 'el miércoles' e com 'el jueves' e 'el viernes'. Como a letra 'L' vem 1o. que a 'M', memorizei o seguinte: lunes, martes, miércoles. Em seguida 'J' vem antes de 'V': jueves e viernes. Hoje parece ser bobo, ser uma coisa ridícula, mas no espanhol I e para uma pessoa que não conhecia nada da LE, tive que organizar estratégias para não ficar parada chorando pelo leite derramado. Outra coisa que me lembro agora e que serviu para ajudar uma colega na semana passada: nós temos o mesmo dicionário e nele não tem o verbete maracujá.

Quando estávamos fazendo a prática na FAE, ministramos uma oficina sobre receitas. Fizemos uma 'macedônia' com os colegas como se os mesmos fossem crianças de 10-12 anos. Foi divertido ver que toda a turma assimilou o que queríamos que fizessem. Alguém perguntou como era maracujá em espanhol, pois colocamos o suco dessa fruta na 'macedônia'. Eu havia levado um papel de bandeja do Mac Donald's em que fala muitas palavras em espanhol e nesse papel tem a figura do maracujá e embaixo escrito 'pasionaria'. Naquele dia eu disse que não me esqueceria, pois sei que o nome científico do maracujá é parecido com pasionaria e que ele é conhecido como o fruto da paixão. Foi outra maneira que encontrei para memorizar e não esqueci mais. Prova disso foi que minha colega perguntou para mim e mais uns três colegas do espanhol que estavam juntos e eu logo respondi.

São estratégias que uso para assimilar e não sei se para todos dá certo. Mas tenho certeza que não sou a única a usar esta arma quando encontra alguma dificuldade ou então quando a palavra é pouco usada e podemos esquecer-la, como o exemplo do maracujá.

Na minha opinião, o que me ajudou e continua ajudando a assimilar a LE são as leituras e a fala pois, só depois que li muito no idioma da L-alvo e me soltei mais em público, como nas várias apresentações em sala de aula, é que tive melhores resultados. Já perdi oportunidades

de receber nativos em minha casa por vergonha. Arrependo-me dessa oportunidade não aproveitada. Estou aprendendo também que ninguém é perfeito, todos nós temos limitações e que não posso ter medo de falar, pois a única prejudicada nessa história serei eu mesma. Por isso, atualmente falo com menos receio e solto a língua!

Isso não quer dizer que ignoro as outras destrezas - audição e escrita - pelo contrário, sou favorável ao uso das quatro. Inclusive, tive a oportunidade de fazer parte de um grupo que trabalhou com traduções de filmes em espanhol para uma mostra que acontecerá em maio aqui em BH. Tivemos que fazer a transcrição e depois a tradução. A experiência foi ótima e como a minha compreensão auditiva melhorou! Apesar de ter sido um pouco difícil, não me arrependo pois, a experiência só veio a acrescentar.

4-

Nome completo: Isabela Maria Leal Meireles

Idade: 23 anos

Escolaridade: superior incompleto (último período - Letras)

Tempo de aprendizagem da língua: 3 anos e meio

Narrativa coletada por Rafaela Oliveira em março/2004

Conto agora sobre minha experiência como estudante de espanhol. Meu ingresso na faculdade tem relação direta com minha aprendizagem da língua.

Entrei na faculdade no primeiro semestre de 2000, pensando em fazer licenciatura em português. Comecei a fazer o português e algumas matérias em espanhol (pro G9). Só que comecei a gostar muito dessa língua e um ano depois resolvi mudar para o espanhol. Ótima idéia.

Entrei na faculdade sem saber como se dizia "eu" em espanhol e por isso tive que me esforçar muito, pois alguns dos alunos já haviam feito cursos fora da faculdade e eu me sentia "atrasada" para quem queria dar aulas um dia. Quando eu fazia o segundo grau e cursinho pré-vestibular, nunca estudava espanhol, só inglês. Meu primeiro contato com a língua se deu realmente só na faculdade (graduação).

Vi que a concorrência no mercado seria grande mas não desanimei. Nesta época estava trabalhando como professora de português em escolas e cursinhos pré-vestibulares, de modo que não podia me dedicar como queria ao aprendizado da língua, mas sempre que podia gastava horas lendo e ouvindo canções em espanhol, além de conversar muito com nativos pela internet (nesse caso aprendi e desaprendi muito). Resolvi estudar "de qualquer jeito", pegava livros de todos os tipos na biblioteca, lia livros de literatura, para crianças, comecei a tentar traduzir as canções que conhecia para o português. Além disso, todas as páginas na internet que eu consultava eu observava antes se podiam ser lidas em outros idiomas e os mudava para o espanhol, até mesmo meu e-mail, que até hoje é do "yahoo" da Espanha. Tentava traduzir até as embalagens de produtos que normalmente vem em português e espanhol, e também adesivos nas janelas dos ônibus.

Creio que o que mais me ajudou foi esse aprendizado fora de classe, uma época em que eu "mergulhei" na língua de todas as maneiras. Alguns professores me auxiliaram muito.

Inclusive, por serem eles de diferentes nacionalidades (Chile, Brasil, Argentina) e terem

diferentes acentos, carrego hoje esse reflexo, e meu acento é uma mistura de tudo, foi muito influenciado por causa do acento dos meus professores.

Eu TINHA que fazer algo pra aprender "de mim mesma". Me matriculei no CENEX, mas ao terminar o nível 1, começaram a "tirar" as bolsas dos alunos e eu infelizmente tive que parar. Continuei estudando "sozinha", muitos professores da graduação me ajudaram muito e então eu fiz o teste de nivelamento, me passaram para a redação e conversação, mas eu ainda não tinha dinheiro pra pagar...

5-

Nome: Irany Martins

Idade: 33 anos

Escolaridade: superior incompleto - Letras

tempo de duração: Ao todo foram 5 anos fora do Brasil. Santiago-Chile e Assunção Paraguay
Narrativa coletada por Rafaela Oliveira em março/2004

Minha historia com o espanhol começou há muitos anos, quando fui viver em Santiago, Chile. Os primeiros meses foram difíceis, pois não sabia falar nenhuma palavra. Mas a necessidade ensina e rapido. assim logo comecei a falar com um sotaque forte, que fui perdendo depois. Foi de grande ajuda ouvir musica, ver muitas horas de televisão. Como estava estudando- Estudos filosoficos e teologicos- tinha que ler muito em espanhol, o que é sempre bom. Quando retornei ao Brasil 5 anos depois, fui estudar espanhol, gramatica. E hoje trabalho como professora e cada dia gosto mais desse idioma.

6-

Nome: Pseudônimo

Idade: 21 anos

Escolaridade: Superior Incompleto

Tempo de aprendizagem: 1 ano

Narrativa coletada por Elisa Lioe em agosto/2004

Eu estudo em casa, eu faço vários exercícios, tento escutar música em espanhol, entender o que ele quer dizer, alugo filme, e só. E a estratégia pra aprender a língua também é isso, participar de algum evento, ou alguma coisa onde o espanhol vai ser falado. E escutar mesmo, repetir as coisas que tenho dificuldade, erros gramaticais para eu gravar. Eu estou aprendendo tal língua agora, que é o espanhol, porque que eu preciso dele para a minha vida futura e profissional, e é importante também no curso, que é de Relações Internacionais.

7-

Nome: Eliane Figueiredo Silva

Idade: 31 anos.

Escolaridade: Ensino Superior incompleto - Letras UFMG.

Narrativa coletada por: Lindiane Ismênia Costa Vieira em Setembro de 2004.

Tempo de aprendizagem da Língua Espanhola : 02 anos.

Meu nome é Eliane Figueiredo Silva, tenho 31 anos e comecei estudar espanhol há uns dois anos para entrar na faculdade. Então, o primeiro contato que eu tive com o espanhol foi no cursinho pré-vestibular. Gostei muito do idioma, da cultura, sobretudo, e a partir daí tomei amor mesmo. Já na faculdade junto com a matéria estudada em sala de aula eu sempre fiz questão de ler muito. Utilizei os recursos do CENEX e ainda utilizo em livros de literatura espanhola. Esses livros eu sempre procuro palavras novas para o meu vocabulário, ouço muita música, faço uso também da coleção Larousse, de espanhol, vou seguindo os fascículos, as fitas cassetes e mais na sala de aula com o professor. Gosto muito de espanhol, como já falei, e também da cultura e pretendo continuar estudando dessa mesma forma que, assim, eu sinto que o desempenho é bom. Então, quero continuar assim. Assisto filmes também. Todas as sextas-feiras, na turma da monitoria de espanhol, tem um programa de filmes em espanhol. Após a sessão discutimos o filme em espanhol. Isso também me acrescenta muito.

8-

Nome: Shênia Kellen de Lima

Idade: 21 anos

Escolaridade: Superior Incompleto - Relações Internacionais

Tempo de aprendizagem: 1 ano e 7 meses

Narrativa coletada por Elisa Lioe em agosto/2004

Meu nome é Shênia Kellen de Lima. Eu comecei a fazer espanhol a mais ou menos 1 ano e 7 meses porque eu estudo Relações Internacionais e a faculdade exige, o curso exige. Aí já fui pra uma escola de idiomas, ainda não sabia nada, e pra poder treinar e aprender mais, eu geralmente converso em espanhol com meus amigos que falam o espanhol, e também falo muito sozinha, em casa em espanhol. Sempre quando eu posso ler alguma em espanhol também, por fora, alguma coisa como livro finino, ou alguma coisa assim, eu procuro ler. Filme em espanhol, apesar de não preferir tanto quanto em inglês, por exemplo, eu procuro alugar quando eu posso, e assistir, tentar entender mesmo no idioma.

9-

Nome: Verônica Ribeiro Winter

Idade: 21 anos

Escolaridade: Superior Incompleto - Relações Internacionais

Tempo de aprendizagem: 3 anos

Narrativa coletada por Elisa Lioe em agosto/2004

Meu nome é Verônica Ribeiro Winter. Eu estudo espanhol, e comecei a aprender espanhol depois que viajei, fui pra Espanha, aí me interessei pela língua. Comecei a fazer um curso aqui, fiz três anos de espanhol; e pra aprender, assim, fora do curso, eu procurava ler, pegava muito livro na biblioteca, gostava muito de ler em espanhol, e assistia jornal, noticiário em espanhol, porque o espanhol que eles falam no noticiário é o espanhol da Espanha, que era mais fácil de você entender, e que era o espanhol que eu estudava. E também tentei, sempre quando eu viajo, e encontro pessoas que falam o espanhol, eu tento falar o espanhol para treinar, que é uma língua que eu gosto muito, e que eu acho que eu tenho mais fluência na fala.

10-

Nome: Henrique de Paula Kleinsorge

Idade: 20 anos

Escolaridade: Superior Incompleto - Relações Internacionais/ Direito

Tempo de aprendizagem: 2 anos

Narrativa coletada por Elisa Lioe em agosto/2004

Meu nome é Henrique de Paula Kleinsorge. Eu estudo espanhol atualmente, eu estudei inglês, e estudo espanhol porque eu preciso de estudar, e em casa, para aprender mesmo, eu leio geralmente livros mesmo que é o que eu uso, e costumo alugar filmes, gosto de escutar muita música em espanhol, essas coisas, para ver se eu pego um pouco de fluência, porque a gente aprende bastante a falar, escrever, mas ouvir, estou sentindo um pouco mais de dificuldade, até porque cada lugar tem um sotaque, essas coisas todas.

E você faz alguma coisa em casa?

Em casa, eu não estudo muito não porque não tenho muito tempo, o máximo que faço é assistir um filme, e à vezes quando estou mexendo na internet, e tem página em inglês, espanhol, francês, eu procuro ler em espanhol, para ver se eu pego muito vocabulário, essas coisas, mas não costumo estudar muito.

11-

Nome: Kalinka Giuliana de O. Gonçalves

Idade: 22 anos

Escolaridade: Superior Incompleto - Relações Internacionais

Tempo de aprendizagem: 1 ano

Narrativa coletada por Elisa Lioe em setembro/2004

Eu comecei a fazer espanhol quando eu morei com alguns guatemaltecos, eram 5, quando eu morava nos Estados Unidos, então aquela coisa de você estar sempre ouvindo, você vai pegando as coisas. Quando eu era muito pequena, tinha tipo 8 anos, eu fiz 6 meses de espanhol, com uma professora particular, mas eu era muito nova, então depois não utilizei muito. E aí convivendo com eles, eu fui aprendendo bastante, depois eu fui pra Guatemala, então quando morei lá meu espanhol estava bom assim, porque a gramática espanhola é muito difícil, então não é uma língua que você pega facilmente. Você aprende a falar e tudo, mas a gramática você não sabe se não estudar. Agora eu estudei um tempo, mas parei, então agora eu estudo em casa, muito pouco porque eu não tenho muito tempo, mas eu peguei alguns livros, principalmente o preparatório pro DEL, que é a prova de proficiência do espanhol, e eu estudo em casa mesmo, vou lendo, é mais por falta de tempo mesmo. Mas o espanhol a gramática é o grande problema, mas eu aprendi mesmo assim ouvindo e ainda acompanhei as pessoas que falavam a língua, e depois de 6 meses meu espanhol deu uma melhorada, mas agora como já tem muito tempo que falo, já até esqueci bastante o sotaque, a maneira correta de pronunciar as palavras, e agora estou estudando um pouco em casa, mas eu sinto falta de ouvir mais assim, porque isso ajudava bastante.

OBS: Outro instrumento que uso para aprender é ver filme e ouvir música

12-

Nome: Virgílio Franceschi Neto

Idade: 22 anos

Escolaridade: Superior Incompleto - Relações Internacionais

Tempo de aprendizagem: 1 ano

Narrativa coletada por Elisa Lioe em novembro/2004

Bom, eu comecei a estudar espanhol no início desse ano, faço desde fevereiro desse ano, de 2004. E minha história com essa língua é que, curiosamente, eu amo futebol. Então por eu gostar do futebol, e ser muito apaixonado pelo estilo de jogo, pelo futebol latino-americano, eu comecei a pesquisar, e procurar saber do futebol argentino, futebol chileno, uruguaio, paraguaio, mexicano, enfim do futebol jogado na América Latina como um todo.

E dessa procura veio o interesse em saber também a Língua Espanhola, porque eu tive contato com torcidas de outros países, e pelos cânticos, pelas canções que eles cantavam, eram todas em espanhol, e eu também procurava saber, e foi por causa disso que eu tive interesse na Língua Espanhola.

Daí eu comecei a, por causa desse interesse pelo futebol eu comecei a ter interesse na Língua Espanhola, e comecei a acompanhar pela televisão. Depois, com o surgimento da TV a cabo, com o surgimento da televisão via satélite, comecei a assistir canais em espanhol, ver transmissões de jogos em espanhol, mas não via também só jogos, via programas, via documentários, via jornais, via bastante coisa além de ... não só sendo como o esporte, mas noticiários, novela, muito seriado. e a atividade que eu mantenho fora as aulas para melhorar o meu contato com a língua, e melhorar a minha pronúncia, melhorar a minha escuta, melhorar até mesmo o jeito de escrever é dentro desse.... assistindo filme sim.

13-

Nome: Aline Alves Ferreira
Idade: 23 anos
Escolaridade: Superior Incompleto - Letras
Tempo de aprendizagem: 2 anos

Narrativa coletada por Elisa Lioe em novembro/2004

Eu comecei a estudar espanhol na graduação há dois anos, desde que eu entrei aqui. Nunca tinha tido contato com a língua, fiz prova de inglês. E desde então eu venho estudando. Hoje eu já estou estudando as literaturas, estou fazendo o curso preparatório para o Dele superior, e também o curso de pronúncia do professor Cristiano, também no Cenex. Fora daqui da faculdade, eu tento ler, mesmo porque eu preciso para a Literatura, e para adquirir vocabulário. Com relação aos verbos, eu usava de repetição mesmo na escrita para aprender. Pronúncia, geralmente eu presto atenção na pronúncia de um falante; e escrita é com prática, com texto, com redação

14-

Nome: 007

Idade: 21 anos

Tempo de estudo: 4 anos

Narrativa coletada por Ana Paula Alves de Oliveira em abril de 2006

Eu comecei a estudar espanhol em 2002 no cursinho pra fazer o vestibular. Porque pra mim era mais fácil eu tentar fazer uma prova de língua estrangeira em espanhol do que necessariamente de inglês que por exemplo eu não tinha a menor experiência, era aquela coisa de escola pública e tal, então de qualquer maneira eu tinha a ilusão de que o espanhol fosse mais fácil do que o inglês. Até que pra aquele momento serviu. O espanhol foi realmente mais fácil pra eu passar, tanto é que funcionou, né? Pra eu fazer a prova do vestibular. Aí como eu fiz dois anos de cursinho (...) foi uma experiência que eu gostei demais. Aí quando eu decidi fazer letras eu resolvi que ia fazer o espanhol como língua estrangeira apesar de não ser a minha habilitação. Como eu gosto muito da língua né, principalmente por isso, porque eu apanhei um gosto realmente pelo idioma... eu acho ele cantante, passa uma coisa mesmo latina, ele é mais vibrante, na minha opinião do que qualquer outra língua, talvez até mais do que o português (apesar de eu achar o português lindo). Pra eu aprender até que eu não sou muito disciplinada não, não tenho aquelas disciplinas rigorosas. Tanto é que quando você me perguntou que tipo de estratégias... eu te falei que eu me baseava na língua portuguesa. Isso me prejudicou bastante, porque quando você está aprendendo uma língua estrangeira você não deve pensar na sua língua natural pra responder

na língua que você está aprendendo. Você tem que aprender a aprender a língua. E isso tem me trazido muitos problemas, então eu sempre me baseei na língua portuguesa pra tentar assimilar melhor o espanhol. Agora que eu to conseguindo separar um pouco as coisas e eu tenho feito umas leituras, leio uns jornais, tem uns amigos meus que me mandam jornais, como eu moro na moradia tem muito contato com aluno estrangeiro, então eu acabo conversando bastante com alunos argentinos, uruguaio, alguns espanhóis até, então dá um contato mesmo com a língua. E tem também... que e faço muito é ouvir música... eu busco muito ouvir, apesar de não ter muito tempo, mas qualquer tempinho que eu tenho eu ouço bastante. Leitura e literatura ajudam bastante na aquisição de vocabulário.

15-

Nome: Daniel Tadeu Esteves Santos

Idade: 21 anos

Graduando 5º período de Letras UFMG

Narrativa coletada por Ana Paula Alves de Oliveira em Abril 2006

Meu aprendizado de espanhol foi motivado porque eu já sabia inglês na época em que eu ia prestar vestibular e eu queria aprender uma outra língua. Então o que aconteceu foi que eu fiz a inscrição e tal. Como as aulas eram no sábado havia poucos alunos, eu e uma colega, a Andréia e nós passamos o ano todo praticamente tendo aula particular de espanhol. Porque ninguém ia e como nós éramos muito assíduos, a professora acabou que... criou-se uma amizade, um ambiente muito legal onde a gente se auto motivava e a professora também era muito boa nesse sentido, muito competente. Inclusive, uma coisa interessante, ela aprendeu o espanhol na Espanha e ela fazia questão que a gente falasse o espanhol com o sotaque e com estrutura tudo do espanhol da Espanha. Ela trazia músicas, textos, slides, era uma aula muito rica. Sempre ela apresentava algo, fazia com que a gente subisse lá pra falar, pra conjugar um verbo, dava bombom pra quem conjugasse o verbo direito, e era realmente uma aula gostosa. Eu fiquei sinceramente com meus sábados muito tristes depois que a aula acabou.

Depois de um tempo, depois que eu saí do curso, eu prestei vestibular de novo pra letras, também por influência dela, da Cleuza, e o meu interesse por língua também aumentou demais depois que eu fiz essa aula.

O meu espanhol hoje, eu dei uma parada no espanhol pra estudar italiano e tal, mas hoje o espanhol bateu e está batendo à minha porta, eu já não falo mais espanhol com o sotaque da Espanha, já perdi o meu sotaque, creio eu... as vezes eu devo nasalizar um pouco..... ou muito.... eu perdi esse sotaque, ou pelo menos a vontade de falar com ele. Até por causa do meu contexto latino americano, eu acho que foi melhor nesse sentido.

E hoje eu sigo tentando falar espanhol em cada oportunidade. Minha estratégia principal de manter e melhorar meu espanhol é praticar com quem quer que seja, e como estou na faculdade de letras fica muito mais fácil.

16-

Nome: Ana Paula Alves de Oliveira

Idade: 21 anos

Tempo de estudo da língua: 6 anos

Narrativa coletada por Ana Paula Alves de Oliveira em março de 2006

Desde o meu primeiro contato com o espanhol eu sempre achei a língua muito interessante. Eu tinha uns treze anos quando eu assisti a algumas aulas de um curso que minha mãe fazia, no qual, havia o espanhol como língua estrangeira. Depois de dois anos, eu realmente entrei num curso particular, porque minha mãe achava importante falar um idioma estrangeiro e nesse caso eu escolhi o espanhol pela afinidade que eu já tinha tido antes.

Então, nesse curso, as aulas eram muito boas, a professora nativa, então ela falava o tempo inteiro, desde a primeira aula, em espanhol com a gente. Evitava traduzir, usava a estratégia de explicar no idioma o que a gente queria saber. Tinha gramática mas as aulas eram bastante diversificadas, o curso tinha infra-estrutura boa... Tinha aparelho de som, a professora levava música, tinha livros que a gente podia ler, filmes, legendados em espanhol, por exemplo, e uma vez a gente fez uma classe de cozinha e aí a gente fez uma receita típica....então tinha bastante aspecto cultural também envolvido nas aulas e era muito legal lá, nessa parte

Quando eu comecei a aprender um pouquinho eu já... eu gostava muito de participar, a interação era muito efetiva na aula e sempre tinha atividades em grupo pra gente falar... a oralidade foi desenvolvida. Aí quando eu comecei a aprender eu levava música, comecei a tentar traduzir música, levava expressões, perguntava a professora o que significava, e então amigas minhas que gostavam de música espanhola me pediam a tradução eu traduzia pra elas. Com isso eu comecei a pegar facilidade, eu tinha uma certa facilidade pra pegar gramática e falava bastante nas aulas, aproveitava o tempo das aulas pra estar em contato, pra usar o idioma, falava com o espelho, pensava “como deve-se falar isso em espanhol?”.

E com isso, meu objetivo foi procurar nativos, pra conseguir falar espanhol, e comecei a treinar então com pessoas da internet e procurar gente pra conversar, conheci muitos amigos na internet, pedia que eles me corrigissem também, e isso me influenciou pra procurar o curso de Letras que eu sabia que era uma possibilidade de estar em contato com mais nativos, de aprender mais a língua.

E essa interação é exatamente o que me motivava e o que me motiva até hoje, que é fascinante você poder, você sentir que você consegue se comunicar com pessoas de outros países, viajar, e falar a língua daquelas pessoas, ter consciência lingüística da sua variante....isso tudo é o que me motiva com o espanhol até hoje.

17-

Nome: Cíntia Cristina da Silva

Idade: 24

Tempo de Estudo da Língua: 10 anos

Narrativa coletada por Ana Paula Alves de Oliveira em abril de 2006

Eu comecei a estudar espanhol no ensino médio, primeiro ano, fazia parte da grade da escola onde eu estudava (instituição de ensino mencionada aqui). E na verdade (...) não era das minhas matérias mais fortes não tá?... as minhas piores notas em termo de língua era em espanhol. Mas eu gostava muito, porque sempre achei uma língua muito bonita, junto com italiano, francês e tal e eu fui pela mais próxima então foi o espanhol.

Por que eu continuei estudando espanhol? Assim.... eu tinha que escolher qual faculdade que eu ia fazer, eu queria fazer serviço social mas eu não tinha grana e aqui (UFMG) não tem, aí eu escolhi o que tava mais próximo de mim, que mais a ver comigo então era letras... porque eu trabalhava em escola e tal, gostava de dar aula e gosto de literatura, gosto de ler essas coisas, então eu vim pra letras. Só que aí eu tinha que escolher uma habilitação: "_eu não vou escolher inglês porque inglês é muito cômodo pra mim." Porque eu já falava inglês fluentemente, (quando eu formei...porque agora eu não falo mais não. Destreinei tudo...perdi metade) aí eu falei "Então vou procurar um desafio, vou estudar espanhol". E foi assim que eu vim cair na faculdade de letras fazendo espanhol.

Eu não tenho muito claro pra mim quais são as minhas estratégias que eu uso pra aprender não... em termos de gramática eu procuro mais... entender o que dá pra ser entendido, e o que eu preciso decorar eu procuro fazer mais exercícios. Não é bem decorar né...tipo, gravar pra tá usando, então eu procuro fazer mais exercícios. Aí eu procuro na internet (...) porque tem uns bacanas, ou então eu peço o Cristiano e às vezes ele me dá algumas coisas, e faço os que aparecem na sala mesmo.

Como eu não tenho muito tempo porque eu trabalho, então nem sempre dá pra eu fazer todos os exercícios que eu gostaria de fazer a tempo de fazer uma prova ou alguma coisa assim...normalmente eu faço depois. Aí eu uso mais o que eu já tenho adquirido desses anos todos estudando espanhol.

Pra ouvir e pra escrever...pra ouvir mais é música...eu escuto muita música, antes, quando eu tinha tempo, eu assistia todas aquelas novelinhas mexicanas, eu assistia na tecla “sap”, então eu conseguia diferenciar (...) porque é diferente o tipo de fala do outro,sabe... uma novela por exemplo, que é mexicana, uma novela que é colombiana, uma novela que é argentina, é totalmente diferente o jeito deles de falar. Então eu fui pegando ouvido com essas coisas, com as músicas e com essas novelas. E no dia-a-dia, assistindo aula, com os professores que falam né? Agora quanto a escrever, eu acho que escrever é ler...até pra português, escrever é ler... se você lê você escreve. Então eu procuro ler muita coisa em espanhol. Por exemplo, se eu tenho um texto de uma matéria, mesmo que ela não tenha nada a ver com o espanhol, (igual quando eu tava fazendo “contos judaicos”) tem um monte que tá em espanhol. Eu pegava os textos em espanhol, em vez de pegar em português. Então, procurando ler mais coisas em espanhol eu fui melhorando escrever. Agora pra falar, essa é minha maior dificuldade, porque eu fico preocupando com falar certinho do mesmo jeito que eu escrevo, aí você sabe que isso não funciona na hora de falar né...aí eu me perco um pouco. E junto, tem que eu sou meio tímida, pode não parecer, mas eu sou. Então eu fico com vergonha, eu fico com medo de errar, principalmente se eu to conversando com o professor. E desde o episódio que eu te contei principalmente... piorou consideravelmente, eu tenho muito mais medo de falar agora...

_Que episódio?

_Quando (nome professor(a)) falou que eu não sabia falar espanhol. (...) num teste, exame oral do espanhol IV. E eu acho que é por causa dele(a) que eu peguei exame especial. Ele(a) me deu uma nota assim...mais do que baixa, e até àquela ocasião eu não me achava tão ruim assim em espanhol, nunca achei que eu era tão ruim assim, eu até falava numa boa, arriscava, conversava. Aí ele(a) falou tanto na minha cabeça esse dia, que isso tava errado, que aquilo tava errado e no final de toda aquela análise negativa ele(a) virou pra mim e falou assim, que resumindo, eu não falava espanhol. Principalmente pra estar no IV, que se fosse olhar isso eu

não deveria estar no IV. Aí eu travei um pouco mais e ainda fiquei com mais vergonha ainda do que eu tinha antes. Mesmo depois conversando com o Cristiano e Ana Lúcia, e eles me falando que não tinha nada a ver, que eles achavam que eu falava direitinho, claro... que tinha coisa pra corrigir e é normal, que se não tivesse nada pra corrigir não fazia sentido eu estar aqui. Mesmo assim, tem hora que ainda vem isso muito claro e eu falo assim “gente...o que é que eu faço? Será que eu to falando certo? Será que eu to falando errado?” aí eu vou e desisto de falar.

18-

Nome: Edilene Silva Rosário

Idade: 21

Tempo de estudo: 4 anos

Narrativa coletada por Ana Paula Alves de Oliveira em maio de 2006

Eu comecei a aprender espanhol quando eu tinha mais ou menos 14 anos. Foi quando eu dançava... nessa época quando a gente dança mesmo em festas de 15 anos. E eu comecei a dançar também e sempre tocavam aquelas músicas românticas, aquelas coisas bem fofas e uma vez eu ouvi uma música do Alejandro Sanz. E com eu já tinha noção de inglês e eu não achava o inglês uma língua muito, assim... sonora e muito bonita, eu ouvi a pronúncia dele e achei a pronúncia dele bem bonita e eu não entendi nada do que ele falou e me deu vontade de aprender. Aí no ano seguinte eu comecei a fazer aula e essas aulas eu gostei bastante. E como eu conhecia também algumas pessoas que já falavam espanhol, eu comecei a aprender também com eles... e com meus professores, a gente trocava bastante idéia. E uma coisa assim que me marcou muito enquanto eu tava aprendendo espanhol era que eu sempre tive dificuldade pra gravar palavras, então minha dificuldade era sempre no vocabulário. E com esses meus amigos eu comecei a perceber que não é tudo que a gente consegue gravar. E aí eu comecei a perceber, mesmo em português, que tinham palavras que eu também não sabia falar em português e que eu tinha dificuldade também de gravar. E eu vi que isso acontecia também com meu inglês, também comigo em espanhol, e aí isso começou a tirar esse peso de mim, de ficar achando que era falha minha, que eu que deixava de estudar. E eu comecei a deixar isso mais tranqüila pra mim e aí eu comecei a não me preocupar mais com isso. Aí eu comecei a me fixar mais em exercício de gramática e escrever coisas, fazer exercícios, pra que eu pudesse gravar de uma outra forma e não essa coisa de decorar que realmente eu não conseguia. Depois quando eu fiz 19 anos eu entrei aqui na graduação, aí eu continuei fazendo espanhol, aí eu comecei a perceber que o espanhol daqui não era aquele espanhol do curso, era uma coisa diferente, era aquela coisa (...) pra professor mesmo, pra quem fosse dar aula e que aí as coisas tinham ficado totalmente diferentes pra mim. Veio uma nova dificuldade, porque os professores ensinavam outras coisas, coisas além da gramática, coisas que necessitavam de outro tipo de aptidão... aí eu comecei a sentir dificuldade novamente.

Bom, eu tenho continuado escutando músicas, ouvindo gravações de pessoas, conversando com meus colegas, tirando dúvidas com eles também, trocando experiências, assistindo DVD's também, que também é bastante legal, lendo... Então assim... eu sempre tento estar fazendo bastante coisa pra continuar estudando meu espanhol e pra fazer com que ele melhore. E deixando pra lá as coisas que eu não consigo, essas técnicas que para mim não servem, pra que eu continue sempre melhorando meu espanhol.

Anexo B - Lei Nº 11.161

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da Língua Espanhola , de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da Língua Espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de Língua Espanhola .

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad