

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

ESTELA SERAGLIO FURRER

**AVALIATIVIDADE EM *BLOGS* DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO DAS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAIIS DE ATITUDE**

Cáceres-MT

2014

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

ESTELA SERAGLIO FURRER

**AVALIATIVIDADE EM *BLOGS* DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO DAS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAIIS DE ATITUDE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dr^a. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.

Cáceres-MT

2014

Furrer, Estela Seraglio

Avaliatividade em blogs de professores de língua inglesa: um estudo das escolhas léxico-gramaticais de atitude./Estela Seraglio Furrer. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

100f.

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

Orientadora: Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

1. Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). 2. Discurso dos blogs de professores – língua inglesa. 3. Escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade. I. Título.

CDU: 81'276

ESTELA SERAGLIO FURRER

**AVALIATIVIDADE EM *BLOGS* DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO DAS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAIIS DE ATITUDE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida (Orientadora-UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Neuza Benedita da Silva Zattar (UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa (UPE)

APROVADA EM: 07/03/2014

A DEUS, meu Mestre celestial, por me fortalecer a cada dia orientando-me que pela fé é possível encontrar o caminho para a realização dos nossos sonhos. Sou eternamente grata à Sua força divina!

Aos meus queridos pais Ernesto e Evanilze, meus primeiros incentivadores à leitura do mundo e amigos sempre dispostos a ouvir os meus lamentos e alegrias. Amo vocês!

Ao meu querido esposo Patrocínio e ao meu tesouro, a minha filha Maysa, pelo amor, carinho, paciência, incentivo, coragem e por compreenderem a minha ausência em alguns momentos... Desculpe-me por, às vezes, esquecer de dizer o quanto... Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida, minha querida amiga orientadora, pela dedicação e paciência; por compreender as minhas angústias e dificuldades; pelos sábios ensinamentos; por acreditar em mim, dizendo inúmeras vezes, carinhosamente, 'Estelita, você é capaz!'. Enfim, pelo compromisso institucional, instigando e fortalecendo a prática de pesquisa na área de estudos em Linguística Aplicada na Unemat e nos demais contextos de estudos em que a linguagem como escolha possibilita 'achados sociais', (re) construindo conhecimentos.

À professora Doutora Neuza Benedita da Silva Zattar que, gentilmente, aceitou compor a banca examinadora, pela paciência e atenção, pelo respeito e carinho, pelas sugestões precisas e enriquecedoras e, principalmente, pela sábia prática em compartilhar os seus conhecimentos.

À professora Doutora Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa que, também gentilmente, aceitou compor a banca examinadora, pelas pontuais e valiosas sugestões.

Ao meu irmão José Carlos, pelo sorriso constante e incentivo, e às minhas irmãs Ester, Jucinéia e Vania por cuidarem de mim nos momentos difíceis e por sorrirem comigo nas minhas conquistas. Maninho e maninhas, vocês são muito especiais para mim! Amo vocês!

Às minhas sobrinhas Sthephanny, Nadsley, Nayara, Lívia, Karen, Amanda e Thaís e aos meus sobrinhos Cássio e João, pelas alegrias, pelos abraços e beijos angelicais nos dias em que me sentia sozinha. Amo vocês!

Às minhas cunhadas Raquel e Mariluce, pela paciência e amizade.

Aos meus sogros Otácio e Cacilda, pela preocupação com os meus estudos e querida convivência familiar.

A todos os meus amigos, pelas mensagens positivas. De modo especial, àqueles que vivenciaram esse momento... Renilce, Hérika Renally, Ana Leny Lourdinha, Cidinha Cintra, Erika Regina, Maria Martins, José Maria e Leila.

À Neli e Ana, pelas orações.

Aos colegas da Escola Estadual "Onze de Março" (Cáceres-MT), por compartilhar inquietações, alegrias e, sobretudo, conhecimentos.

Aos meus professores do Programa de Mestrado em Linguística da Unemat_turma 2011, com os quais aprendi a direcionar o olhar para a pesquisa enquanto prática de (re)construção de conhecimentos que se dá nas entrelinhas das leituras teóricas, discussões e reflexões cuja postura ética do pesquisador torna-se indispensável a essa prática.

Aos meus colegas do mestrado, pelas discussões e reflexões calorosas e positivas: Claudinéia, Elisandra, Erika, Helenice, Lúcia, Lucélia, Maria Martins, Rosana, Sueli, Thalita e Weverton.

À Cris, secretária do Programa de Mestrado, pelo profissionalismo e amizade.

À Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), por oportunizar a qualificação profissional remunerada; pelo comprometimento social, entendendo a qualificação como prática indispensável à docência cujas contribuições traspõem os limites da sala de aula.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por viabilizar a qualificação profissional através do Programa de Mestrado em Linguística.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o uso das escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade, especificamente de atitude, em *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa em sua relação com o ensino e a tecnologia, na perspectiva teórica Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), bem como no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005), e se vincula à área de concentração Estudo das relações entre língua, história e instituições e à linha de pesquisa Análise de línguas, escola e ensino do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Para esta pesquisa escolhi o *blog* por se tratar de uma ferramenta tecnológica de acessibilidade e discussão entre os formuladores dos textos e os visitantes/interlocutores, cuja troca diária fomenta reflexões, sugestões e possibilidades de (re) construção simultânea e sucessiva nas diferentes relações que estabelecem. Tomando o texto, isto é, o discurso dos *blogs* como objeto de análise, centralizado nas escolhas de atitude como realizações semânticas de falantes/escritores e seus interlocutores nos *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa, destaco a seguir as minhas perguntas nesta pesquisa: (a) O que é avaliado nos *blogs* de professores de Língua Inglesa?; (b) Que aspectos são considerados nas avaliações? e (c) Quais são as respostas de solidariedade de seus interlocutores? A análise teve como ponto de partida a organização e categorização dos dados/exemplos extraídos do *corpus*, contemplando as realizações linguísticas de ‘atitude’, do tipo ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’, assim dispostas: (a) Fala do professor(a) autor(a) do *blog* e de professores/pesquisadores entrevistados e (b) Fala dos visitantes /participantes dos *blogs*. Os dados revelaram que os participantes, em sua maioria, realizaram atitude positiva em relação ao ensino de Inglês e à inserção da tecnologia na sala de aula, mesmo diante da falta de políticas de formação docente com foco na prática tecnológica e da aversão de alguns professores a essa prática.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Discurso dos *blogs* de professores de Língua Inglesa. Escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade.

ABSTRACT

This research aims at investigating the use of lexicogrammar choices of appraisal, more specifically of the attitude, in informative blogs of the English language teachers, in its relation to teaching and technology, within the theoretical framework of Systemic Functional Linguistics, Halliday (1994), Halliday and Matthiessen (2004), and the Appraisal System, Martin and Rose (2003/2007) and Martin and White (2005), and it takes part in the concentration area of Studies of the relationships about language, history and institutions and in the research line of Analysis of language, school and teaching of the Post-graduation Program in Linguistics from the State University of Mato Grosso (UNEMAT). For this research I have chosen the blog, for being a technological tool of accessibility and discussion between the formulators of the texts and the visitors/interlocutors, whose daily exchange fosters reflections, suggestions and possibilities of (re)construction in simultaneous and successive different relationships that they establish. Using the text, that means, the discourse of the blogs as a subject of analysis, focused on the choices of the attitude as semantic realizations of speakers/writers and their interlocutors in informative blogs of the English language teachers, highlighting the following questions for this research: (a) What is evaluated in blogs of the English language teachers?; (b) What aspects are considered in the evaluations? and (c) What are the solidarity responses from their interlocutors? The analysis had as starting point the organization and categorization of the data/examples extracted from the *corpus*, considering the linguistic realizations of 'attitude', as a kind of 'affect', 'judgment' and 'appreciation', arranged in this way: (a) The teacher/author's speech of the blog and speech of teachers/researchers interviewed and (b) The speech of visitors/participants of the blogs. The data showed that the participants mostly realized positive attitude in relation to the English teaching and the use of technology in the classroom, even in the face of lacking of teacher education policies with emphasis on technological practice and of aversion from some teachers on its practice.

Key words: Systemic Functional Linguistics (SFL). Discourse of the blogs of the English language teachers. Lexicogrammar choices of appraisal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Metafunções e aspectos gramaticais	31
Figura 2- Cf. Metafunção Ideacional- Processos e Realizações nas Orações como Representação da Experiência Humana.	34
Figura 3- Os dois papéis fundamentais da fala: dar ou solicitar e os valores trocados que são: bens e serviços ou informação-	36
Figura 4- Sistema de Modo	37
Figura 5- Tipos de modalidade	38
Figura 6- Estratos da língua-	41
Figura 7- Frequência de palavras	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fala do PA_ <i>Blog 1_Emoter</i> e de um PE	68
Quadro 2: Fala do PA_ <i>Blog 2- Appraiser e Emoter</i>	69
Quadro 3: Outros exemplos de afeto na fala do PA e de um PE.....	72
Quadro 4: Tipos de julgamentos	76
Quadro 5- Tipos de apreciações no discurso dos falantes/escritores	82
Quadro 6-Realizações de atitudes no discurso dos visitantes/participantes	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	17
DELINEANDO O CAMPO TEÓRICO	17
1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional: panorama contextual.....	18
1.1.1 A Linguagem na Perspectiva Funcionalista	22
1.1.2 Contexto de cultura e contexto de situação	24
1.1.3 Texto: sistema semântico discursivo e funcional	28
1.2 Metafunções (<i>Metafunctions</i>)	30
1.2.1 Metafunção Ideacional	31
1.2.2 Metafunção Interpessoal	34
1.2.3 Metafunção Textual.....	39
1.3 Sistema de Avaliatividade (<i>Appraisal System</i>)	40
2. O <i>blog</i>: acepções e concepções	44
CAPÍTULO II	48
METODOLOGIA DE PESQUISA	48
2.1 A pesquisa em Linguística Aplicada	48
2.2 Descrição do contexto, dados e participantes	52
2.2.1 A coleta, organização e categorização dos dados.....	55
2.2.2 A ferramenta computacional <i>WordSmith Tools</i>	55
CAPÍTULO III	57
ANÁLISE DOS DADOS	58
3.1 Fala do professor (a) autor (a) do <i>blog</i> e de professores/pesquisadores entrevistados	60
3.1.1 (1) Afeto: in/felicidade/in/segurança/in/satisfação.....	61
3.1.2 Fala do professor (a) autor (a) do <i>blog</i> :.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89

REFERÊNCIAS	96
--------------------------	-----------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o uso das escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade, especificamente de atitude, em *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa em sua relação com o ensino e a tecnologia, na perspectiva teórica Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), e se vincula à área de concentração *Estudo das relações entre língua, história e instituições* e à linha de pesquisa *Análise de línguas, escola e ensino* do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Trata-se de um estudo voltado para a linguagem de base funcionalista como realização de significados que são construídos nas interações sociais em diversos contextos de uso. Nesse sentido, tem-se a premissa de que a linguagem é a representação de experiências e, sobretudo, resulta da interação entre falantes/escritores, organizada textualmente de modo oral ou escrito.

Nessa perspectiva, direciono o olhar para o funcionamento da linguagem como possibilidades de escolhas semânticas realizadas por falantes/escritores na construção de textos a guisa da compreensão dos propósitos que levam uma unidade sistêmica, isto é, um texto “a significar aquilo que significa”.

Parafraseando Halliday e Hasan (1985, p.15), é pela linguagem que falantes/escritores e ouvintes/leitores esperam alcançar seus objetivos. Para os autores, “a oração não é apenas uma representação da realidade; ela é também uma parte da interação entre falante/ouvinte”.

Barbosa (in SARTIN, 2010, p. 09), por exemplo, pontua que, para Halliday e Hasan (1989/1994), a linguagem é social e em virtude de ser carregada de significado, “a linguagem incorpora ideologias, valores e diferenças culturais dentro de uma determinada sociedade”.

Nesta pesquisa articulo a abordagem da linguagem como realizações léxico-gramaticais de significados construídos socialmente, proposta no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), particularmente no que diz respeito à construção de significados interpessoais da/na linguagem (HALLIDAY 1994; HALLIDAY e

MATTHIESSEN, 2004), e a abordagem investigativa da (IN) disciplinaridade, proposta no âmbito da Linguística Aplicada (LA)_(MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES in PEREIRA e ROCA, 2011).

Assim, procuro entender as relações de troca como construção de conhecimentos enquanto realizações discursivas, a partir da análise linguística dos recursos semânticos utilizados pelos falantes/escritores entre pesquisadores entrevistados, autores dos *blogs* selecionados e de seus interlocutores.

Concordo com Komesu (2004, p. 06), por exemplo, para a qual a prática de escrita dos *blogs* evidencia diversas questões humanas para que elas “sejam lidas e discutidas pelo Outro”. A partir disso, é possível afirmar que o *blog* tem sido utilizado por falantes/escritores para registrar os seus ‘textos’ e, sobretudo, compartilhar significados os quais se realizam léxico-gramaticalmente na linguagem como troca, ou seja, na metafunção interpessoal (HALLIDAY 1994; HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004).

Para esta pesquisa escolhi o *blog* por se tratar de uma ferramenta tecnológica de acessibilidade e discussão entre os formuladores dos textos e os visitantes/interlocutores, cuja troca diária fomenta reflexões, sugestões e possibilidades de (re) construção simultânea e sucessiva nas diferentes relações que estabelecem.

Desse modo, busco identificar e analisar os elementos léxico-gramaticais avaliativos de atitude existentes no discurso dos *blogs*, com vistas a entender posicionamentos e valores de pesquisadores entrevistados, professores autores e de seus interlocutores, os visitantes/participantes, quando discutem a respeito de sua prática docente e a tecnologia por meio de textos publicados nos *blogs*. Assim, é de interesse também, entender quais respostas de solidariedade são reveladas durante a troca de conhecimentos, ou seja, a comunicação.

Tomando o texto, isto é, o discurso dos *blogs* como objeto de análise, centralizado nas escolhas de atitude como realizações semânticas de falantes/escritores e seus interlocutores nos *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa, destaco a seguir as minhas perguntas em relação a esta pesquisa:

- O que é avaliado nos *blogs* de professores de Língua Inglesa?

- Que aspectos são considerados nas avaliações?
- Quais são as respostas de solidariedade de seus interlocutores?

É pertinente destacar que investigar o uso da linguagem, isto é, o uso das escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade do tipo ‘atitude’ em *blogs* de professores de Língua Inglesa torna-se fundamental, no sentido de somar a outras pesquisas de base sistêmico-funcional, bem como de apontar a relevância da análise do discurso como estudo da linguagem em uso, apresentando/discutindo questões sociais.

A presente pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos assim dispostos:

No capítulo I delinea-se o campo teórico em duas partes: 1) a Linguística Sistêmico-Funcional como teoria de base a partir dos estudos de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), com ênfase no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), proposto por Martin e White (2005); e 2) a tecnologia, o *blog*, que surge a partir de propósitos sociais e culturais de uso da linguagem escrita.

O capítulo II aborda a metodologia de pesquisa que engloba o contexto e os participantes, bem como o percurso do trabalho de investigação. Ou seja, realiza-se a descrição da metodologia utilizada, coleta, organização e categorização dos dados. Além disso, apresento o instrumento computacional utilizado para a análise do *corpus*.

No capítulo III trato da análise dos dados, destacando os recursos léxico-gramaticais presentes no discurso dos falantes/escritores autores e pesquisadores entrevistados nos *blogs*, bem como dos interlocutores, que são os visitantes/participantes desses *blogs*. Esses recursos linguísticos serão categorizados, considerando o tipo de atitude e, desse modo, discuto as intenções e posicionamentos desses falantes/escritores como realizações semânticas, ou seja, o uso de recursos de atitude, a partir da análise linguística de base sistêmico-funcional, com foco no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*).

CAPÍTULO I

DELINEANDO O CAMPO TEÓRICO

No text is an island, as far as appraisal and solidarity are concerned¹.
(Martin in Hunstson e Thompson, 2003, p.170).

Inscrevo esta pesquisa na perspectiva dos estudos desenvolvidos por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), na teoria do significado como escolhas, em que uma língua ou qualquer outro sistema semiótico é interpretado como redes de opções interligadas (HALLIDAY, 1994), e especificamente nos estudos de Martin e White (2005) que tratam do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), uma teoria que se coloca como um dos principais recursos semântico-discursivos na realização dos significados interpessoais avaliativos na linguagem.

Nessa perspectiva, proponho desenvolver uma análise linguística da avaliatividade em *blogs* de professores de Língua Inglesa com relação às escolhas léxico-gramaticais de atitude. Ou melhor dizendo, desenvolver um estudo das opiniões e atitudes dos falantes/escritores dos *blogs* sobre as escolhas linguísticas de atitude.

O discurso dos *blogs* produzido por professores de Língua Inglesa pode ser compreendido como texto, que, segundo Halliday (1994, p. xvii), não é apenas uma unidade gramatical, mas uma unidade semântica em que os significados são realizados pelas escolhas linguísticas. Para o autor, sem a teoria das escolhas (sequências gramaticais), que é a gramática, torna-se inviável interpretar o texto de maneira explícita.

Para Martin e White (2005 *apud* VIAN JR., 2010, p. 19), a partir da categorização das escolhas disponíveis no sistema linguístico, dizem que é possível “ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais”.

¹ Nenhum texto é uma ilha, no que diz respeito à avaliatividade e solidariedade (tradução minha).

Tem este capítulo o propósito de discutir as seguintes questões: 1) a Linguística Sistêmico-Funcional, como teoria de base a partir dos estudos de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), com ênfase no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), proposto por Martin e White (2005); e 2) o *blog*, que surge com o advento da *internet* como propósito social e cultural de uso da linguagem escrita.

A primeira questão centra-se na apresentação dos estudos na área da Linguística Sistêmico-Funcional, que tem como foco o estudo da linguagem em seu contexto de uso. Nessa perspectiva, a linguagem é construída socialmente na relação entre interlocutores. A segunda discute as questões históricas, teóricas e conceituais sobre o *blog*.

1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional: panorama contextual

“[...] there is no facet of human experience which cannot be transformed into meaning. [...] At the same time, whenever we use language there is always something else going on. While construing, language is always also **enacting**: enacting our personal and social relationships with the other people around us” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 29)².

Pensar a linguagem na perspectiva de Halliday e Matthiessen (2004), salientada na citação inicial é, sem dúvida, concebê-la como um sistema linguístico semiótico e, sobretudo, funcional, cujos significados são construídos socialmente. Por isso, “não há faceta da experiência humana a qual não pode ser transformada em significado” (Idem).

A partir dos estudos de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem é concebida como um sistema semiótico representativo de nossas experiências e interações sociais. E difere de outras teorias funcionalistas porque tem desenvolvido ao mesmo tempo uma “teoria intrínseca

² “[...] não há faceta da experiência humana a qual não pode ser transformada em significado. Ao mesmo tempo, toda vez que usamos a linguagem há sempre algo mais acontecendo. Enquanto interpreta, a linguagem está sempre também decretando: promulgando as nossas relações pessoais e sociais com as pessoas ao nosso redor” (tradução minha).

e extrínseca da função da linguagem” cujo modelo interno da função da linguagem situa-se nas metafunções (MARTIN e WHITE, 2005, p. 26).

Desse modo, a análise de discurso sistêmica é considerada o estudo do sistema da língua. Ao mesmo tempo, entende-se que a principal razão de se estudar o sistema da língua, é, sobretudo, para entender o discurso de falantes/escritores como forma de interação social (HALLIDAY, 1994, p. xxii).

Segundo Vian Jr. (2010), para compreender como os significados são realizados do ponto de vista linguístico, é preciso partir da premissa de que “toda interação verbal é dialógica”. Isso ocorre porque em toda e qualquer manifestação da linguagem, enquanto forma de produção verbal cotidiana, seja oral ou escrita, presume-se um leitor ou ouvinte, pois “interagimos em função do, para e com o outro” (Idem, p. 26).

Apresento a seguir alguns aspectos constitutivos da Linguística Sistêmico-Funcional que corroboram o conhecimento dessa teoria em que “conhecer a gramática permite-nos analisar e descrever os modos como as palavras são selecionadas, organizadas e sequenciadas dentro de um texto para produzir significados” (DROGA & HUMPHREY, 2003 *apud* FUZER e CABRAL, 2010, p. 13).

Sobre o percurso histórico da Linguística Sistêmico-Funcional, Gouveia (2009) salienta que a preocupação dos estudos desenvolvidos por Michael Halliday, juntamente com colegas das Universidades de Sydney e de Macquarie, centrava-se no entendimento da natureza da língua, perguntando-se “porque ela é como é” (Idem, p. 02).

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) refere-se ao estudo da linguagem, ou seja, é a teoria geral do funcionamento da linguagem humana, de base descritiva com foco no estudo no uso linguístico, afirma Gouveia (2009). O autor afirma, ainda, que em virtude de ser uma teoria de descrição gramatical, adquire, na maioria das vezes, a designação mais restrita de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)³. No entanto, além de ser uma teoria de descrição, a LSF fornece também uma metalinguagem que a caracteriza como um modelo teórico de análise textual (Idem, p. 14).

³ Neste trabalho, adota-se a terminologia Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

O caráter funcional da linguagem pode ser observado nas explicações feitas por Halliday (1994, p. xiii), na introdução da Gramática Sistêmico-Funcional: “A gramática é funcional no sentido de que ela é designada para explicar como a língua é usada”. Visto que ela é funcional, Halliday (Idem, p. xiii-xiv) a considera “essencialmente uma gramática natural, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, fundamentalmente, em relação a como a língua é usada”.

De acordo com Halliday (1994, p. xiv), a teoria sistêmica é conhecida como a teoria do significado das escolhas, pelo qual uma língua, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretado como redes de possibilidade discursivas “entrelaçadas”. Mas, na gramática das escolhas linguísticas cada elemento tem uma função específica/particular em relação ao todo, como destaca Halliday (1994 p. xvi): “o presente interesse na análise do discurso é de fato o de fornecer um contexto dentro do qual a gramática tem um papel central”. Ainda, a esse respeito, o autor afirma que “uma análise de discurso que não é baseada na gramática é [...] simplesmente um comentário superficial do texto” (Ibidem).

Ao tratar da análise de discurso sistêmica, Halliday (1994) pontua que sempre há dois níveis fundamentais para alcançar aquilo a que se propõe: O primeiro refere-se ao caminho para a compreensão do texto em que a partir da análise linguística é possível mostrar como e por quê o texto funciona da forma que funciona. Nesse processo, comumente, é revelada a multiplicidade de significados, metáforas, ambiguidades e outros. Ao considerar o nível mais baixo, como relato sobre o texto de modo geral, cuja análise é baseada na gramática, favorece o alcance do nível maior (segundo nível) que é a avaliação do texto. No segundo nível, a análise linguística nos possibilita dizer por que o texto é, ou não é, um texto pelos seus próprios propósitos. Aqui, a análise linguística requer uma interpretação não apenas do texto pelo texto (apenas estrutural), mas, também pelo seu contexto (Idem, p. xv).

Nesse sentido, entende-se que a Linguística Sistêmico-Funcional permite ao pesquisador realizar uma análise linguística textual do discurso de modo detalhado, possibilitando enxergar aspectos de ordem sistemática que representam a linguagem em seu contexto de uso.

No que diz respeito à terminologia Teoria Sistêmico-Funcional, Halliday e Matthiessen (2004) explicam que “a gramática de uma língua é representada na forma de redes de sistemas, não como um inventário de estruturas [...]” (Idem, p. 23).

A gramática, nessa perspectiva, pode ser definida como a organização, ou seja, a padronização das escolhas linguísticas. Logo, seguindo o pensamento de Halliday e Matthiessen (2004), a língua é um recurso para criar significados, centralizando-se nos padrões sistêmicos de escolhas. Assim, a estrutura, por sua vez, é considerada parte essencial da gramática, mas não uma “característica definidora”, interpretada como uma forma externa tomada pelas escolhas linguísticas.

Parafraseando Halliday e Matthiessen (2004), a cada escolha linguística há, de certo modo, uma contribuição no sentido da formação da estrutura. No entanto, o campo teórico da LSF considera não apenas aspectos linguísticos. Considera também elementos do contexto social, a saber: político, econômico, cultural e ideológico que são elementos constitutivos da linguagem enquanto prática social.

Para evidenciar que o propósito de uso da linguagem está associado às atividades interacionais, configurando seu papel social e funcional, trago a seguinte afirmação de Halliday e Matthiessen ⁴ (2004):

Usamos a linguagem para dar sentido às nossas experiências (descrever/representar) e, para realizar nossas interações com outras pessoas. Isso significa dizer que a gramática deve interagir com o que está fora da linguagem: com os acontecimentos e condições do mundo, bem como com os processos sociais em que engajamos. Mas, ao mesmo tempo ela deve organizar a construção da experiência, e a atuação/representação dos processos sociais (os modos de agir), então eles podem ser transformados em fraseado⁵ (Idem, p. 24-25).

⁴ No original: We use language to make sense of our experience, and to carry out interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in. But at the same time it has to organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording.

⁵ O termo *wording* é originalmente definido por Halliday (1994, p. xvii) como o meio pelo qual os significados são construídos, ou seja, são realizados nas frases, por exemplo, em sequências gramaticais ou sintagmas que contêm itens lexicais e gramaticais: “a gramática é uma teoria de fraseados”. Ver *A Linguística Sistêmico-Funcional*. Disponível em: < http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710564_09_cap_03.pdf > Acesso em: novembro de 2012.

Nessa mesma direção, Eggins (2004, p. 256) afirma que “onde há escolhas, há significados.” Assim, pode-se inferir que para a autora sempre que usamos a linguagem, há interação. Logo, há troca de significados. (Idem, p. 192).

Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 04), “quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem textos.” Em outras palavras, diariamente, somos falantes/escritores, constantemente, interagindo e construindo significados por meio da linguagem.

1.1.1 A Linguagem na Perspectiva Funcionalista

Os estudos de Halliday (1994, 2004) centram-se no uso da linguagem como um ‘sistema semiótico’ com possibilidades de escolhas linguísticas para criar significados, simultaneamente, categorizados em três metafunções⁶: ideacional, interpessoal e textual. Para este funcionalista, a linguagem é a representação da experiência de mundo (metafunção ideacional) e da interação com outros (metafunção interpessoal), que se organiza, de modo oral/escrito (metafunção textual).

Nesse sentido, a linguagem resulta de escolhas linguísticas feitas pelo falante/escritor, de caráter semiótico cuja função é construir significados: a língua então é um sistema de produzir significados, “um sistema semântico” (HALLIDAY, 1994, p. xvii). O termo “semântico” não se refere simplesmente ao significado das palavras, mas ao todo do sistema de significados da língua, expresso pela gramática bem como pelo vocabulário.

Na perspectiva funcionalista, a linguagem é vista como um recurso de significação às coisas que nos cercam, bem como um sistema semiótico de realizações sociais. Barbosa em Sartin (2010, p. 09), por exemplo, diz que, para Halliday (2004), “a linguagem é altamente complexa, funcional e um sistema semiótico, e conferindo à linguagem um caráter dinâmico”.

Sobre o aspecto semântico, Halliday (1994) diz que a relação da gramática com a semântica é natural, não arbitrária, pois não é possível saber onde uma começa e a

⁶ Em outro momento, atentarei às metafunções de modo mais detalhado.

outra termina. Na verdade, não há uma linha divisória entre a relação gramatical e semântica: é uma gramática de “escolhas” não uma gramática em “cadeia” (Idem, p. xix). É, portanto, na interação que as experiências e relações interpessoais são transformadas em significados; este é o nível semântico, e o significado é transformado em fraseados (*wordings*); o nível estrutural (léxico), isto é, ‘conjunto de fraseados’.

Devido ao valor atribuído ao aspecto semântico, a Gramática Sistêmico-Funcional é paradigmática e não sintagmática. A estrutura é a ordem sintagmática na linguagem: padrões ou regularidades, em “o que funciona/vai junto com”. Ao contrário, o sistema é a ordem paradigmática na linguagem: padrões em “o que poderia ser ao invés de” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 22). Por isso, na LSF referir-se à linguagem⁷ significa referir-se ao texto/sistema; som/escrita/fraseado; estrutura; recurso de escolhas. Esses são alguns dos ‘disfarces’ através dos quais a língua se apresenta, quando se propõe, em termos funcionais, a explorar sua gramática (Idem, p. 19).

Fuzer e Cabral (2010, p. 09) atentam que, para Halliday (1994), “todo e qualquer uso que fazemos do sistema linguístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência em sociedade”. Nesse pensamento, as autoras acrescentam que é preciso “desenvolver nossa consciência sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para alcançarmos efetivamente nossos propósitos em contextos específicos”. Desse modo, as autoras sugerem o estudo de alguns conceitos norteadores da Linguística Sistêmico-Funcional a exemplo, da relação texto e contexto.

Batista (2012, p. 16), sobre a relevância da relação texto e contexto, destaca que

As noções de contexto de cultura, proposta por Sapir e Worf, e de situação, proposta por Malinowski, foram incorporadas à teoria de Halliday (2007, p. 271-276) que ressalta que a situação na qual as palavras são produzidas não pode jamais passar despercebida, ou seja, o contexto é necessário para o entendimento do texto. (Idem).

⁷ Conforme Halliday e Matthiessen (2004, p. 19): *Basic concepts for the study of language*.

1.1.2 Contexto de cultura e contexto de situação

De modo geral, as pessoas usam a língua para alcançar diferentes objetivos e diferentes propósitos (HALLIDAY e HASAN, 1985). Com isso, pode-se dizer que tal uso linguístico, que se constitui em texto oral ou escrito, ocorre nas interações cotidianas, envolvendo também diversos contextos.

Para entender o contexto de cultura e o contexto de situação, apresento o que diz Gouveia (2009, p. 15) em relação ao que Halliday idealiza enquanto potencial de significado: “a língua se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas e que tais redes correspondem a certas funções básicas da linguagem” (Idem).

Nessa direção, Fuzer e Cabral (2010, p. 14-15) explicam que o potencial de significado, isto é, o texto, é definido por Halliday (1978) em dois níveis contextuais distintos: contexto de cultura e contexto de situação. Para Halliday, contexto de cultura é “todo o sistema da língua”. Já o “sistema semântico particular, ou conjunto de subsistemas, que é associado com um tipo particular de situação ou contexto social” é definido como contexto de situação (FUZER e CABRAL, 2010, p. 15).

Nesse sentido, tendo como premissa de que a linguagem, ou seja, o texto é constitutivo da organização de escolhas que se realizam nas interações linguísticas em torno de “certas funções básicas da linguagem”, cabe tomar de empréstimo o seguinte questionamento feito por Halliday e Hasan (1985, p. 15): O que entendemos pela noção “funções da linguagem?”

Hasan e Halliday (1985) atribuem à palavra ‘função’ o sinônimo de uso. No entanto, enfatizam que além da função de referir “a maneira pelo qual as pessoas usam sua língua, ou suas línguas se elas têm mais de uma”, função é, sobretudo, “a propriedade fundamental da linguagem” (Idem, p. 15). Em outras palavras, a propriedade fundamental da linguagem está associada, por sua vez, a “algo que é básico para a evolução do sistema semântico” (Idem).

Ao tratar do sistema semântico torna-se relevante retomar os aspectos contexto de cultura e contexto de situação. O fato de não conhecer o contexto de situação, por

exemplo, leva à uma diversidade de leituras, ou seja, diferentes interpretações⁸ acerca daquilo que está sendo discutido no texto. Para ilustrar, trago os seguintes excertos⁹:

Visitante do blog: “E fugindo um pouco dos apps, tu já testou os bots de tradução do Google no gtalk? [...]”.

Autora do blog: “Olá, [...]! Muito obrigada pela contribuição! Acabei esquecendo do Google Tradutor, e não tinha o app instalado! Farei isso já! Não conhecia essa ferramenta no Gtalk! Vou tentar adicionar e ver como fica [...]”.

Nota-se nesses excertos, retirados dos *blogs* de professores de Língua Inglesa, que os significados trocados na interação entre o visitante e a autora do *blog* envolvem o conhecimento sobre/da linguagem tecnológica. Assim, pressupõe-se que para aqueles que diariamente lidam com a tecnologia, mais especificamente, com a linguagem da *internet*, terão menos dificuldade para entender de que se trata o assunto do texto. No entanto, para aqueles que não estão familiarizados com esses termos e com essa linguagem tecnológica, pressupõe-se que teriam maior dificuldade para entender, de modo imediato, que *app(s)*, *bots*, *gtalk* se referem a alguns aplicativos, ou seja, ferramentas disponíveis na *internet*.

É nesse sentido que Fuzer e Cabral (2010, p. 16) salientam que para a compreensão adequada de um texto, não basta considerar apenas o contexto de situação: “É preciso haver também informações acerca da história cultural dos interactantes e dos tipos de práticas em que estão engajados.” Para as autoras, na concepção de Halliday (1989, p. 6), compreender o contexto de cultura também é fundamental. Isso ocorre

⁸ Ao evidenciar a relevância de se conhecer o contexto de situação Fuzer e Cabral, (2010, p. 15) ilustram: *Texto 04- Falante A: Bah, ontem fui para casa pendurada no bombeiro! Falante B: Ainda bem que eu pego o T. Neves.* Tais pesquisadoras explicam que “dependendo do contexto de situação em que esse enunciado for usado, diferentes leituras são possíveis”. No entanto, para aqueles conhecedores do contexto de situação, ou seja, “o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando”, que são: “Aqueles que conhecem ou usam a linha de ônibus Campus-Bombeiros, que faz a rota entre o campus da UFMS e a Praça dos Bombeiros, no centro de Santa Maria, entenderá que a palavra “Bombeiro”, no enunciado do Falante A, refere-se ao ônibus. O enunciado significará, para esses interlocutores, que a passageira foi para casa num ônibus lotado. Raciocínio semelhante será utilizado para compreender o significado do enunciado do Falante B: aqueles que compartilham o mesmo contexto, saberão que “T.Neves” designa outra linha de transporte coletivo que faz a rota entre o campus da UFMS e um bairro chamado Tancredo Neves-popular T.Neves. Já aqueles que desconhecem esse contexto[...] poderão fazer outras leituras[...]” (Idem).

⁹ <http://www.carinafragozo.com.br/2013/08/6-aplicativos-para-aprenderpraticar.html>

porque contexto de cultura implica, além de práticas mais amplas, como por exemplo, “diferentes países e grupos étnicos”, também envolvem práticas institucionalizadas em grupos sociais, a exemplo, da escola, família, dentre outros (Idem).

Eggins (1994, p. 25) também destaca a importância de se considerar os aspectos contexto de cultura e contexto de situação. Para autora, a Linguística Sistêmico-Funcional tem como preocupação a busca de respostas para duas questões fundamentais: a) como as pessoas usam a língua; b) como a língua é estruturada para seu uso. Pensando nessas questões, Eggins (1994) diz que, ao realizar uma análise linguística das interações sociais que são os textos, é preciso considerar esses dois aspectos. O reconhecimento da relevância de ambos os contextos facilitam, segundo a autora, a compreensão de “por que um texto significa o que significa” e, sobretudo, possibilita a descrição e o entendimento de como as pessoas usam a língua para conseguir objetivos culturalmente apropriados, por meio da concepção de **gênero** (*genre*)¹⁰ (EGGINS, 1994, p. 25-26).

Na visão de Eggins (1994), ambos os contextos se encontram em dois diferentes níveis de abstração: o contexto de cultura (gênero) é mais geral ou abstrato do que o contexto de situação (registro). O contexto de situação, por exemplo, envolve três variáveis que são chamadas variáveis de registro¹¹: (i) campo; (ii) modo; (iii) relações. O registro, portanto, descreve o contexto situacional imediato em que o texto é produzido (EGGINS, 1994, p. 30).

Para compreender as três variáveis de registro no processo de análise de base sistêmica, elenco alguns pontos fundamentais: o primeiro trata-se da identificação do tipo de atividade social e tópico/assunto do texto a partir de alguns itens lexicais, que correspondem ao Campo; o segundo, que trata do papel da linguagem na interação, ou seja, dos aspectos da linguagem que indicam de que maneira ocorre a interação, a exemplo de uma conversa telefônica, corresponde ao Modo, que é o texto

¹⁰ Em negrito, conforme o original: Eggins (1994, p.25).

¹¹ Em inglês, tais variáveis correspondem a: (i) Field; (ii) Mode e (iii) Tenor. Respectivamente, em português são as variáveis de Campo; Modo e Relação. Mais detalhadamente sobre essas variáveis em Eggins, 1994.

(falado/escrito); o terceiro envolve as relações interpessoais entre os participantes do discurso, correspondendo assim às Relações (EGGINS, 1994).

Ao explicar o contexto de cultura, Eggins (1994) faz uso de duas definições sobre gênero, com base em Martin (1984 e 1985). Na primeira definição, gênero é um objetivo-orientado, uma atividade determinada-orientada, na qual falantes engajam-se como membros de sua cultura; na segunda definição, gêneros referem-se a como as coisas são feitas quando a língua é usada para consegui-las (Idem). Para Eggins (1994), o gênero pode ser pensado em algo como um quadro geral, amplo em que os propósitos interacionais são adaptáveis a contextos de situação específicos.

Na concepção de Halliday (1994) e seus seguidores, a Linguística Sistêmico-Funcional tem como princípio fundamental o uso da língua motivado pelas relações sociais cujas escolhas linguísticas realizadas pelos falantes e que conforme Eggins (1994) condicionam-se ao contexto de cultura e contexto de situação (in SARTIN, 2010, p. 18).

Para Eggins (1994), “texto, cultura e contexto estão intimamente ligados”. Pois, “é o nosso contexto cultural que nos permite dar sentido ao texto: encontrar, portanto, um tipo de atividade social pelo qual os tipos de significados são realizados” enquanto propósitos, num dado contexto de uso (Idem, p. 29).

A respeito da referida ligação íntima entre linguagem e contexto, Thompson (1996, p. 222) destaca que tal ligação é também tratada como um ponto crucial na Gramática Sistêmico-Funcional, pois, a GSF tem sido designada para o uso no texto, considerando a linguagem em uso e não simplesmente frases descontextualizadas. Isso se deve ao fato de que parte do significado de qualquer oração está na sua função em relação às outras orações que a cercam, não de modo isolado.

Continuando, Eggins (1994, p. 34) explica que “o processo de realização dos gêneros na linguagem é mediado pela realização do registro.” Em outras palavras, para Eggins, um dos modos pelo qual o registro media a realização do gênero é o fato da linguagem inserir-se numa situação específica do uso do gênero.

A partir da análise do discurso de base sistêmica, isto é, a análise de texto, é possível compreender como as pessoas dividem sentimentos e valores quando se posicionam em relação a algo num evento comunicativo (MARTIN e WHITE, 2005).

Tomando para análise sistêmica os textos dos *blogs* de professores de Língua Inglesa, apresento as seguintes questões: a) quais elementos avaliativos (as escolhas léxico-gramaticais) existentes nos *blogs* dizem respeito ao ensino de língua estrangeira e às novas tecnologias?; b) O que os falantes/escritores compartilham publicamente nos *blogs*?; c) O que esses textos podem revelar sobre o ensino de inglês e tecnologia a partir da análise sistêmico-funcional das escolhas léxico-gramaticais à luz do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*)?

De modo geral, esses *blogs* constituem-se em contextos instigantes para o desenvolvimento desta pesquisa, por se caracterizarem como ambientes em que pessoas escrevem textos a respeito de uma diversidade de temas de modo ‘interpessoal’. Ou seja, há uma relação de troca por meio da linguagem escrita, possibilitando a análise linguística das opiniões e atitudes nos textos.

1.1.3 Texto: sistema semântico-discursivo e funcional

Os textos consistem da organização de escolhas linguísticas, isto é, os textos advêm da linguagem em uso. Para Halliday e Matthiessen (2004), pessoas constroem textos quando falam ou quando escrevem. Portanto, o ‘texto’ “refere-se a qualquer modelo de linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”.

Frequentemente, ocorrem dificuldades quando se pretende explicar como a língua é organizada, e como essa organização se refere à função que desempenha na vida das pessoas. Isso ocorre porque à maneira de se fazer tal explicação tenta-se, imediatamente, manter duas perspectivas: língua como sistema e língua como texto.

O conceito que considero nesta pesquisa é o da instanciação, pois o sistema da língua é instanciado em forma de texto. Assim, “o conceito de instanciação diz respeito à relação entre duas perspectivas que temos da língua: língua enquanto sistema e texto”

(BATISTA, 2012, p. 15). A partir dessa relação, as atividades sociais como um encontro trivial, como pedir um café ou acontecimentos históricos como o discurso de posse de Nelson Mandela, são considerados textos (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Para Vian Jr. (2009), se considerada a escala de instanciação (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1999; HALLIDAY, 2004), observando os potenciais de significados, tem-se, conforme sugerem Martin e White (2005), numa extremidade a língua como sistema; já em outra oposta, a língua como texto, que são as situações ou contextos cujos significados são realizados de maneira individual.

Na instanciação, o sistema é, portanto, o potencial subjacente da língua em que o próprio potencial é um ‘recurso de construção de significado’. No entanto, ele não existe como um fenômeno independente. Por isso, é impossível conceber dois objetos separados: “língua como sistema e língua como texto”. A relação, portanto, é análoga (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Esses autores utilizam o analogismo para explicar a relação de instanciação entre língua como sistema e língua como texto referindo-se à relação que se dá para tempo (*weather*) e clima (*climate*).

Nesse mesmo viés, Eggins (2004, p. 23) salienta que o texto tem sido definido como “produtos autênticos das interações sociais”. A autora enfatiza que Halliday e Hasan referem-se à linguagem oral e à linguagem escrita como texto, embora outras abordagens estabeleçam diferenças entre ‘texto’, como linguagem escrita, e ‘discurso’ como linguagem oral, ou seja, a fala. Na LSF, não há tal distinção, pois texto é um termo técnico para qualquer demonstração da linguagem que tem propriedades de ‘textura’ (Idem, p. 24).

O termo ‘textura’ foi desenvolvido por Halliday e Hasan (1976:2, Hasan 1985b: capítulo 05) para descrever como um texto se constitui num todo unificado (EGGINS, 2004). Em Eggins (2004), Halliday e Hasan definem a textura como “a propriedade que distingue texto de não-texto ”[...] é o que mantém as orações do texto juntas para dar unidade a elas” (Idem). A textura, complementa a autora, envolve a interação de dois componentes: a coerência e a coesão.

Para Halliday e Hasan (1976 *apud* EGGINS, 2004, p. 28), um texto é “uma unidade SEMÂNTICA: não uma unidade da forma, mas do significado.” Isso implica dizer que em termos sistêmicos, mais precisamente, em termos funcionais, um texto é uma unidade de significados, uma unidade que expressa, simultaneamente, significados ideacional, interpessoal e textual (Idem).

Halliday (1994, p. xiii) atribui às metafunções o modo organizacional de propósitos, isto é, da linguagem em uso referindo à linguagem como reflexão, para entender o ambiente (metafunção ideacional) e à linguagem como ação, para interagir com outros (metafunção interpessoal) que se constitui em texto oral ou escrito (metafunção textual).

1.2 Metafunções (*Metafunctions*)

Halliday e Matthiessen (2004) referem-se às metafunções, representadas na oração como uma combinação de três diferentes estruturas, derivando, portanto, de componentes funcionais distintos, a saber: metafunção ideacional como representação (*clause as representation*), metafunção interpessoal como troca (*clause as exchange*), e metafunção textual como mensagem (*clause as message*). Essas três estruturas servem para expressar em grande parte três grupos, independente de escolhas semânticas. Antes de tratar, especificamente, dessas questões, torna-se necessário discutir a respeito das metafunções, considerando que, “toda a arquitetura da gramática dispõe-se em linhas funcionais” (HALLIDAY, 2004, p. 31).

Esses componentes, chamados de metafunções na terminologia da referida teoria, são as manifestações, no sistema lingüístico, de dois propósitos gerais, subentendendo todos os usos da língua, a saber: para entender o ambiente (ideacional) e para interagir no ambiente social (interpessoal). Há ainda uma terceira metafunção, a textual, que, por sua vez, é responsável pela organização da mensagem em texto oral ou escrito (Idem).

Os componentes fundamentais do significado na linguagem são os componentes funcionais, considerando que todas as línguas são organizadas em torno de dois tipos principais de significado, o ‘ideacional’ ou reflexivo, e o ‘interpessoal’ ou ativo (HALLIDAY, 1994, p. xiii).

A partir de textos falados/escritos, ou seja, da linguagem em uso, pessoas interagem, relacionando suas ações às experiências/representações do mundo em que vivem. Isso ocorre porque nas interações com os demais interlocutores falantes/escritores, a linguagem é organizada como modo de significar.

As metafunções estão associadas à gramática, ou seja, ao tipo de oração, conforme representação¹² abaixo:

Metafunção	Tipo de significado	Condição correspondente na oração
Ideacional	Experiencial	Oração como representação (<i>clause as representation</i>)
Interpessoal	Atuação nas relações sociais	Oração como troca (<i>clause as exchange</i>)
Textual	Criação pertinente ao contexto (texto oral ou escrito)	Oração como mensagem (<i>clause as message</i>)

Figura 1- Metafunções e aspectos gramaticais

1.2.1 Metafunção Ideacional

A metafunção ideacional, segundo Halliday (1994, p. 106), se refere à linguagem como um recurso que permite ao ser humano construir um quadro mental da realidade em que vive, para dar sentido às coisas que o cerca às experiências externas e internas.

A metafunção ideacional é vista como a representação da experiência humana. Ou seja, “quando o indivíduo expressa a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior (o de sua própria consciência)” (FUZER e CABRAL, 2010, p. 17). No entanto, as autoras enfatizam que, para Halliday e Matthiessen (2004), “há diferença entre aquilo que experienciamos agindo no mundo exterior e no mundo de nossa consciência, incluindo, percepção, emoção e imaginação”.

¹² Adaptado de Halliday e Matthiessen, 2004, p.61.

De acordo com Fuzer e Cabral (2010, p. 26), experiência exterior refere-se às coisas que acontecem, ou seja, as ações ou eventos. Já o mundo de nossa consciência se constitui de lembranças, reações, bem como de reflexões e estados de espírito (Idem). Portanto, à metafunção ideacional estão as manifestações experienciais que, gramaticalmente, correspondem ao sistema de transitividade.

O sistema de ‘transitividade’, segundo Sartin (2008, p. 13), “é responsável por fornecer a estrutura linguística que interpreta a experiência humana sobre o que está acontecendo no mundo” (Idem, p. 13).

Pode-se inferir que à experiência externa estão relacionadas às ações e eventos, pois coisas acontecem, e pessoas ou atores (participantes) fazem coisas, ou fazem com que elas aconteçam; e à experiência interior relacionam-se as reações às coisas, ao refletir sobre elas, e como consciência do nosso estado de ser.

Desse modo, a gramática estabelece uma relação contínua entre o processo material, mental e experiencial (HALLIDAY, 1994, p. 106-107).

A respeito dos processos, Gouveia (2009, p. 30-33) diz que cada tipo de processo executa (ou desenrola-se em função de) diferentes tipos de participantes em virtude de se considerar diferentes redes de escolha. Assim, do ponto de vista do autor têm-se no processo material as ações executadas por um participante, designado Ator. No processo mental tem-se um Experienciador. No relacional está a noção de ser e estar, que não pode ser confundida com a noção de existir. Logo, a relação que envolve a noção de *ser/estar* pode ser de processos relacionais atributivos e identificativos, respectivamente, que se realizam por um participante Portador e Atributivo.

No processo verbal está a realização do dizer e comunicar, cujo participante é um dizente. Já o último processo, que é o comportamental, está relacionado aos processos fisiológicos humanos a exemplo de manifestações exteriores sobre aspectos da vida interior do participante, isto é, do falante (olhar, por oposição a ver, escutar, por oposição a ouvir, falar, rir, etc.). A construção do comportamento humano inclui o comportamento verbal ou mental que se realizam em atividades comportamentais do tipo ‘sentir e dizer’: “Tipicamente, os processos comportamentais têm apenas um participante, o Comportante, que tem consciência humana” (GOUVEIA, 2009, p. 30-33).

A seguir, apresento os tipos de processos¹³ e suas realizações (FUZER e CABRAL, 2010), a partir de exemplos extraídos do *corpus* deste estudo.

<p>Processo Material-representação da experiência externa (ações e eventos)</p>	<p>Realização: fazer, construir, acontecer.</p> <p>“[...] achei interessante <u>construir</u> uma lista de sites e blogs que interessam não só a aprendizes, mas também a professores de inglês.”</p> <p>“Um blogueiro deve <u>escrever</u> bem [...] <u>atualizar</u> o blog constantemente, <u>responder</u> aos comentários dos seguidores e <u>criar</u> posts [...]”.</p>
<p>Processo Mental- representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito)</p>	<p>Realização: lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer.</p> <p>“<u>Senti</u> uma alegria imensa ao ver meus alunos tão empolgados e felizes compartilhando os resultados dos seus trabalhos [...]”.</p> <p>“<u>Gosto</u> de pesquisar e dos comentários carinhosos que recebo.”</p>
<p>Processo Relacional- representação das relações (identificação e caracterização)</p>	<p>Realização: ser, estar, parecer, ter.</p> <p>“<u>Sou</u> uma amante da tecnologia [...]”.</p> <p>“Seu blog <u>está</u> bem fundamentado.”</p> <p>“Sempre <u>fui</u> uma boa aluna na escola e na faculdade [...]”.</p>
<p>Processo Comportamental</p>	<p>Realização entre o material e mental: dormir, bocejar, tossir, dançar.</p> <p>Realização entre o mental e reacional: dizer, responder, afirmar, discutir (processo verbal como representação do dizer).</p> <p>“A gente até ri de um comentário desses, mas isso foi real [...]”.</p>
<p>Processo Existencial- representação da existência no mundo.</p>	<p>Realização entre o relacional e o material: existir e haver.</p>

¹³ (FUZER e CABRAL, 2010, p. 26-103) fundamentadas em Halliday (1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

	<p>“<u>H</u>á um consenso entre os brasileiros de que o inglês é, atualmente, uma ferramenta essencial para interação no mundo globalizado[...]”.</p>
--	---

Figura 2- Cf. Metafunção Ideacional- Processos e Realizações nas Orações como Representação da Experiência Humana.

De acordo com Fuzer e Cabral (2010), não há um roteiro a seguir para iniciar a análise dos processos: “O contexto e a semântica fornecerão elementos para que identifiquemos os processos como de um tipo ou de outro. Um mesmo grupo verbal pode realizar processos diferentes, dependendo das combinações léxico-gramaticais e do contexto” (Idem, p. 31).

Retomando que este estudo centra-se na linguagem da avaliação, concebendo a oração como troca e, visto que “pela linguagem, podemos negociar relações e expressar opiniões e atitudes, produzindo significados em textos [...]” (HALLIDAY e HASAN, 1989 *apud* FUZER e CABRAL, 2010, p. 104), discuto a seguir a Metafunção Interpessoal.

1.2.2 Metafunção Interpessoal

A ênfase deste estudo está na metafunção interpessoal, visto que se pretende entender como falantes/escritores constroem significados em suas relações interpessoais em *blogs* de professores de Língua Inglesa. Tem-se no significado interpessoal a oração como troca (HALLIDAY, 2004). Pois, a oração nessa perspectiva é não somente uma representação da realidade; ela é também parte, ou seja, um pedaço da interação entre falante e ouvinte (HALLIDAY e HASAN, 1985).

Simultaneamente, sempre que há uso da linguagem, há algo mais acontecendo. Ou seja, há sempre um propósito social quando as pessoas interagem com outras pessoas por meio da linguagem (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Desse modo, uma oração deixa de ser apenas uma figura representativa de algum processo, como algum acontecimento ou ação, fala ou

sentimento/comportamento; é, portanto, uma proposta, pelo qual pessoas informam ou questionam; ordenam ou oferecem; expressam a avaliação e atitude em relação a quem se direcionam ou sobre de quem se falam (Idem). É assim que Halliday e Matthiessen (2004) se referem à metafunção interpessoal. Pois, para esses autores, esse é um tipo de significado mais ativo: “se a função ideacional da gramática é a ‘linguagem como reflexão’, esta é a linguagem como troca, isto é, como ação” (Idem, p. 29-30).

Na linguagem como troca, a oração adquire a forma de uma proposição, que se transforma em algo que pode ser discutido, ou seja, em algo que pode ser assertivo ou negativo. Para Halliday (1994), a metafunção interpessoal explica os papéis de fala, em que oferecer implica receber e ordenar implica dar algo em resposta.

De acordo com Halliday e Matthiessen (1994, p. 68-105), os dois papéis fundamentais da fala implicam uma atividade interacional no ato de **dar** e **solicitar**. E o significado está na interação, pois, pela linguagem, simultaneamente, num evento interativo há um envolvimento entre falante, escritor e interlocutor (Idem).

Sendo assim, um ato de fala é algo que poderia ser mais apropriadamente denominado, de um **interagir**. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 107). Para os autores, esse interagir, ou a interação, permeia a troca de valores denominados: (a) **bens e serviços** ou (b) **informações** (Idem).

Para Sartin (2010, p. 23), “os oferecimentos e os pedidos de bens e serviços são feitos por propostas e não dependem de interações verbais”. As propostas envolvem uma relação semântica, ou seja, é aquilo que permite ao falante ou ouvinte o ato de aceitar ou recusar um bem ou serviço durante a interação, destaca a autora.

Nas propostas, a troca de valores é “estritamente não-verbal”, pois segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 107), “o que está sendo solicitado é um objeto ou uma ação, e a linguagem é que viabiliza tal processo”. Já, ao solicitar uma informação, supõe-se por parte do ouvinte uma resposta verbal (Idem). Trata-se, portanto, de uma proposição.

Segundo Fuzer e Cabral (2010, p. 104), “uma proposição é algo sobre o que se pode argumentar”, negando, afirmando ou colocando em dúvida. Já, numa proposta: “a oração não pode ser negada ou afirmada” (Idem).

A seguir, é possível visualizar as realizações dos papéis de fala na oração como troca¹⁴:

Papel na troca	Bens e serviços (valor trocado)	Informação (valor trocado)
Dar	‘oferta’ “Permita-me deixar o link para o blog [...]”.	‘declaração’ “Recebi um e-mail com um pedido de sugestões sobre como passar a ensinar apenas por Skype [...]”.
Solicitar	‘ordem/comando’ “Você aluno (a) então responda [...]”.	‘pergunta’ “Você incentiva seus alunos a criarem vídeos assim também?”

Figura 3- Os dois papéis fundamentais da fala: dar ou solicitar e os valores trocados que são: bens e serviços ou informação-

Nota-se que, na interação, o principal sistema gramatical é o MODO (HALLIDAY, 2004, 106) no ato da fala/escrita, ou seja, na metafunção interpessoal, pessoas assumem um papel próprio de fala e, ao assumirem tal papel, transferem para o ouvinte/leitor um papel complementar, pelo qual se infere a troca de turno (Idem).

Segundo Sartin (2010), na Gramática Sistêmico-Funcional, o sistema de modo é responsável para desempenhar a função de troca de significados. Martin e Matthiessen e Painter (1997, p. 57 in SARTIN, 2010) explicam que o sistema de modo faz parte da metafunção interpessoal e “é um recurso gramatical utilizado para realizar um movimento interativo no diálogo; sua função é organizar em dois constituintes: o Modo Oracional e o Resíduo” (Idem).

Para Sartin (Idem), o Modo Oracional se constitui de dois elementos: o sujeito e o finito. No viés da afirmação da autora, entende-se que ao primeiro elemento atribui-se a função de “responsável pela proposição”: cabe ao sujeito, na troca de informação, argumentar a respeito daquilo que está sendo negociado, trocado. Já o finito, segundo Halliday e Matthiessen (in SARTIN, 2010), “é responsável pelas relações temporais e modais da proposição”.

¹⁴ Os exemplos que compõem o quadro são do *corpus* deste estudo. (Adaptado de Halliday e Matthiessen, 2004, p. 107).

O resíduo, por sua vez, é composto por três elementos: o predador, isto é, o elemento lexical ou parte do constituinte; o complemento, cuja potencialidade é a realização do sujeito, “mas não o faz”, e por último, tem-se como elemento composicional do resíduo, os adjuntos, elementos não essenciais da oração, que tem a função de agregar sentidos à proposição (SARTIN, 2010).

Fuzer e Cabral (2010, p. 112) pontuam que, “em língua portuguesa, nem sempre o Finito está presente como um item léxico-gramatical à parte”. Diferentemente, do que ocorre em Língua Inglesa, como pode ser observado na oração em inglês¹⁵: *He Will go*. Segundo as autoras, *Will* é o Finito. Já em Língua Portuguesa, o tempo verbal não é marcado pelo verbo auxiliar, mas pela “desinência modo-temporal: *Ele virá*” (Idem). Abaixo, mostro através de exemplos do *corpus* a relação entre Modo e Resíduo:

Modo	Resíduo
A formação do professor é	peça fundamental no cenário nacional
As Tecnologias da Informação vêm	dominando todos os segmentos de nossa sociedade, inclusive, o ambiente escolar

Figura 4- Sistema de Modo

Halliday (1994 *apud* Barbosa 2009, p. 45) diz que a oração é organizada “como um evento interativo que envolve o falante, ou o escritor, e uma audiência. O sistema gramatical de Modo verbal e o de modalidade sinalizam a interação”. O modo, por sua vez, é definido como “o sistema que estabelece relações entre papéis, falante/escritor ou ouvinte”.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 147), “os graus intermediários entre os polos positivos e negativos são conhecidos como MODALIDADE”. Assim, a função da modalidade está na interpretação da região da incerteza que se situa entre “sim e não” (Idem).

Relendo Halliday (1989, p. 88), Fuzer e Cabral (2010, p. 118) explicam que a polaridade diz respeito a “escolha entre o positivo e negativo”. Nas sentenças afirmativas ou negativas a polaridade está no campo verbal, sendo expressa por um

¹⁵ Exemplos conforme Fuzer e Cabral (2010, p. 113).

elemento *finito* do tipo positivo: é, foi, está, tem, pode; negativo: não, não foi, não pode, não está, não tem, não pode. Já nas orações interrogativas, destacam as autoras: “requerem informação relativa à polaridade, especialmente do tipo Sim/Não”.

No entanto, é preciso evidenciar que na interpretação dos significados há muito mais além desses dois polos. Trata-se das possibilidades de escolha que o sistema da língua oferece: “desde o menos negativo até o menos positivo”. Tais graus, intermediários de significados ‘possíveis’, entre o polo positivo e negativo, são denominados: **modalidade** (Idem).

Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 147), as possibilidades de escolhas, ou seja, “o espaço entre sim e são”, representam uma importante diferença para as propostas e proposições. Na proposição, o significado do polo positivo e negativo é assertivo e negativo. Pois, há dois tipos de possibilidades: (i) graus de probabilidade: ‘possivelmente/provavelmente/certamente’; (ii) graus de normalidade: ‘às vezes/geralmente/sempre (Idem). Na proposta, há dois tipos intermediários: (i) num comando, representam graus de obrigação: ‘permitir/supor/exigir’; (ii) numa oferta eles representam graus de inclinação: ‘estar disposto a/preocupar-se/decidir-se’. São, portanto, as chamadas modulações (Idem).

A seguir, apresento os tipos de modalidade e seus modos de realização semântica a partir dos excertos do *corpus*¹⁶:

Tipo de modalidade	Realização	Grau de Modalidade
Modalizações	Indicativo	Probabilidade/frequência “[...] <u>às vezes</u> atraso um pouco minhas atividades mas é por falta de tempo e por não ter <i>internet</i> em casa o que me dificulta um pouco cumprir meus prazos[...]”.
Modulações	Imperativo	Obrigaçãoinclinação “[...] <u>pode</u> me ajudar? [...]”.

Figura 5- Tipos de modalidade

¹⁶ (Adaptação- Sartin, 2008, p.09-fundamentada em Halliday, 1994, 357).

A partir desse quadro, posso afirmar que metafunção interpessoal corresponde à negociação das relações interacionais, ou seja, como as pessoas interagem, incluindo assim os sentimentos que tentam dividir com seus interlocutores (MARTIN e WHITE, 2005, p. 7-8). Logo, nos *blogs* produzidos por professores de Língua Inglesa, ou seja, nos textos escritos, subentende-se que as escolhas léxico-gramaticais de atitude são realizadas, à medida que os falantes/escritores dos referidos *blogs* compartilham as avaliações com os visitantes/participantes, que são os seus interlocutores.

Compreende-se, desse modo, que é por meio da linguagem, no caso dos *blogs*, que os falantes/escritores e os respectivos interlocutores expressam o seu modo de ser, pensar, representar, enfim, agir no/sobre o mundo que os cercam. Em outras palavras, “uma maneira de entender uma sociedade é analisar os textos por ela produzidos porque é pela linguagem que o indivíduo revela seus valores e suas representações” (BARBARA e MACÊDO, 2009, p. 95).

1.2.3 Metafunção Textual

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) considera a metafunção textual como um terceiro componente, ou seja, como outro modo de significar pelo uso da linguagem, enquanto construção e organização da mensagem do texto (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 30).

Desse modo, no uso da linguagem, a representação da experiência por meio da metafunção ideacional, bem como a atuação nas relações sociais, através da metafunção interpessoal, depende da habilidade humana para a construção de seqüências discursivas coerentes em forma de texto falado ou escrito através da metafunção textual (Idem).

A partir do estudo das metafunções ideacional, interpessoal e textual, conforme Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), bem como por seus seguidores, entre outros que também dialogam com a Linguística Sistêmico-Funcional, é possível inferir que na vida, em geral, não se pode dizer sobre a função de cada sentença de modo separado. Simplesmente, porque, no uso da linguagem, ou seja, num texto, cada sentença é multifuncional, cujos significados são entrelaçados numa tessitura densa de

modo que para entendê-los, é preciso olhar para o todo simultaneamente (HALLIDAY E HASAN, 1985, p. 23).

Martin e White (2005) se preocupam com o aspecto interpessoal na linguagem, com a presença subjetiva dos falantes/escritores à medida que interagem, assumindo posição positiva ou negativa a respeito do que produzem ou daquilo que é produzido por seus interlocutores num evento comunicativo.

A seguir, discuto os principais aspectos do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*).

1.3 Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*)

Na visão de Martin e White (2005, p. 7-8), a Linguística Sistêmico-Funcional tem sido designada para fornecer ao analista “lentes complementares para interpretar a língua em uso”.

Daí a ideia de que a língua é: (i) um recurso para mapear o significado ideacional, interpessoal e textual a cada ato comunicativo; (ii) um sistema semiótico estratificado envolvendo três níveis de abstração: o primeiro nível é o fonológico, o qual lida com a organização dos fonemas; o segundo nível é o léxico-gramatical, que diz respeito aos padrões fonológicos e grafológicos como as palavras e estruturas; e por último, o nível da semântica do discurso, cujo significado vai além da oração. Há ainda a ideia (iii) que diz respeito aos eixos¹⁷ sintagmático e paradigmático da língua que são, respectivamente, os padrões ou regularidades; o sistema da língua (MARTIN e WHITE, 2005, p. 7-13).

Considerando o exposto acima, mostro a seguir a representação dos estratos da língua¹⁸, salientando a posição em que se situa a avaliatividade¹⁹:

¹⁷ Embora herdado diretamente de Firth, esta posição de eixo, retoma a consideração das relações paradigmáticas e sintagmáticas de Saussure (os eixos da escolha e da cadeia na língua), afirmam Martin e White (2005 p. 11-12).

¹⁸ (Adaptado de Martin e White, 2005, p.9).

¹⁹ Posição da avaliatividade defendida por Martin e White (2005, p. 33).

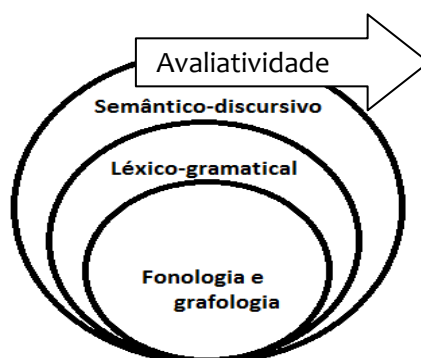


Figura 6- Estratos da língua-

Nas palavras de Martin e White (2005, p. 33), “a avaliatividade situa-se como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso”. Esse sistema, segundo Martin e Rose (2003/2007), é “um dos principais recursos semântico-discursivos que servem para realizar os significados interpessoais no que tange à avaliação de coisas, comportamento das pessoas e seus sentimentos”.

Em relação ao termo avaliatividade para *appraisal*, Vian Jr., (2009, p. 103) diz que “o sentido do *appraisal system* [...] vai muito além de valoração²⁰, por isso a sugestão do termo Sistema de Avaliatividade, uma vez que estamos considerando um potencial de significados avaliativos disponíveis no sistema linguístico”.

O Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) consiste nas realizações de significados de caráter avaliativo. Trata-se “de *attitudes*, ou seja, a posição que assumimos perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia” (VIAN JR., 2009, p. 107-108).

Com base em Martin e White (2005), Vian Jr. (2010, p. 22) afirma que “o Sistema de Avaliatividade está articulado, simultaneamente, a dois outros sistemas, Negociação e Envolvimento [...]”. A negociação complementa a avaliatividade, focalizando no aspecto interativo do discurso, função da fala e mudança de estrutura

²⁰ Sobre os termos *appraisal*, *evaluation* e *assessment*_Vian Jr., (2009).

(como apresentado em MARTIN, 1992b). Já o envolvimento se refere, especialmente, às relações de negociações de solidariedade (MARTIN e WHITE, 2005 in VIAN JR. 2010, p. 22-33).

Refletindo sobre o que dizem alguns pesquisadores sobre o *blog*, apresento, a seguir, aspectos que justificam a escolha do contexto *blog* para esta pesquisa: (i) o *blog* possui uma peculiaridade linguística que é o ato de relatar, ou seja, de narrar questões do cotidiano e tem muito em comum com o diário íntimo (VIAN JR. e MOREIRA-FERREIRA, 2007); (ii) o *blog* é um espaço em que pessoas escrevem com a finalidade de refletir de modo diversificado em que a escrita se volta para o interpessoal, grupal (PRIMO, 2008).

A escolha desse contexto se dá também por considerar a natureza social do *blog* como ferramenta tecnológica de acessibilidade emergente de uso da linguagem no século XXI: “o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som” (MARCUSCHI, 2002, p. 1).

Martin e White (2005, p. 01), por exemplo, revelam o interesse pelo aspecto interpessoal na linguagem, preocupando-se, principalmente, com a presença subjetiva do produtor do texto (falantes/escritores) à medida que estes, em relação a ambos, ao material que eles, por sua vez, apresentam e àquele com os quais se inter-relacionam, ou seja, se comunicam. Sendo assim, a avaliação da linguagem possibilita entender como falantes/escritores aprovam ou às vezes criticam, bem como qual é a posição de seus interlocutores quando, igualmente, constroem textos (Idem).

Esses autores reconhecem que buscam complementação em Eggins e Slade (1997), os quais lidam com a linguagem oral. A relação com esses autores para o desenvolvimento da análise da avaliação “confirma a nossa expectativa que o instrumento aqui elaborado pode ser aplicável a ambos os textos, oral e escrito” (MARTIN e WHITE, 2005, p. 07).

A avaliatividade está localizada em três domínios interacionais: ‘atitude’, ‘engajamento’ e ‘gradação’²¹ (MARTIN e WHITE, p. 35). Para esses autores, a ‘atitude’ diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas e performances. O ‘engajamento’ lida com a fonte/natureza de atitudes e com ‘as vozes’ em torno das opiniões no discurso. A ‘gradação’, que é o último dos domínios interacionais trata do grau pelo qual os sentimentos são mais ou menos ampliados, incluindo intensificações na realização, por exemplo, dos graus comparativos e superlativos (Idem).

Para Sartin (2010, p. 40), esses domínios se inter-relacionam, visto que um sustenta o outro: “a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a gradação focaliza a intensificação para mais ou para menos das avaliações”.

A ‘atitude’, que é um subsistema do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) está dividida em três regiões semânticas que expressam avaliações positivas e negativas de: (i) afeto (*feeling*), (ii) julgamento (*judgement*) e (iii) apreciação (*appreciation*) (MARTIN e WHITE, 2005, p. 36-38). Nessa direção, Sartin (2010, p. 41), diz que, a atitude abrange, respectivamente, “três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética”.

Para Martin e White (2005), o ‘afeto’ diz respeito aos registros de sentimentos positivos e negativos: ‘estamos felizes ou tristes, autoconfiantes (seguros) ou ansiosos, preocupados, interessados ou entediados?; o ‘julgamento’ lida com as atitudes em relação ao comportamento, que admiramos, criticamos ou condenamos; a ‘apreciação’ envolve avaliações dos fenômenos semiótico e natural, de acordo com os modos nos quais eles são valorizados ou não num determinado dado campo (Idem).

Entendendo que, na visão de Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade constitui-se dos campos semânticos ‘Engajamento’, ‘Gradação’ e ‘Atitude’, é preciso destacar que este estudo tem como foco o último campo, isto é, a ATITUDE.

²¹ Em Martin e White (2005, p. 35), atitude, engajamento e gradação, estão dispostos, respectivamente, em inglês: *attitude, engagement e graduation*.

2. O *blog*: acepções e concepções

É preciso evidenciar que o foco deste estudo está naquilo que contêm os textos publicados nos *blogs* de professores de Língua Inglesa, ou seja, as realizações linguísticas de caráter avaliativo existentes nesses textos, em virtude de se conceber a língua como realizações semânticas em que cada ato, isto é, cada escolha linguística “expressa um sistema de valor” que ora se constrói nas relações sociais, constituindo-se em textos (oral/escrito).

Marcuschi (2002, p. 04), por exemplo, seguindo a visão bakhtiana, diz que gênero, se considerado como texto concreto, encontra-se “situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional”.

Pode-se afirmar que o *blog* surge como uma nova modalidade de comunicação escrita, ou seja, um novo gênero²² no ambiente virtual. Isso porque “os gêneros são formas de organização social e expressões típicas da vida cultural” (Idem). Segundo Fonseca (2009, p. 50), o significado de *blog* em alguns dicionários de (português e inglês) remetem ao significado de *web*, *web page* e *web site* .

De acordo com Vian Jr. e Moreira- Ferreira (2007, p. 04), o *blog* “tem muito em comum com o diário íntimo, uma vez que, num primeiro e fundamental momento, esses diários devem ser produzidos como texto em que o destinatário é o próprio destinador”. Rojo (1999 in VIAN JR. e MOREIRA-FERREIRA, 2007, p. 120) afirma que “quanto mais próxima a temática do cotidiano e do eu e quanto mais próxima do presente cotidiano (ontem, antes de ontem), maior a implicação no ato de relatar”. Esse envolvimento no ato de relatar fortalece a pressuposição de que pela análise linguística do discurso dos *blogs* de professores de Língua Inglesa selecionados, é possível observar reflexões sobre o ensino de inglês e tecnologia e, sobretudo, a prática pedagógica.

²² Segundo Marcuschi (2002, p. 03), o tema “gêneros textuais” não é novo, visto que estudos tem sido desenvolvido desde a década de 60 com o surgimento da Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise de Discurso.

Já Primo (2008, p. 122) chama a atenção para a principal distinção entre diários e *blogs*, dizendo que uma parcela de *blogs* baseia-se na escrita de textos voltados para “percepções e reflexões sobre o cotidiano e os sentimentos do autor”. No entanto, tal escrita não se aplica a tantos outros *blogs* cujos objetivos e estilos se apresentam de modo diverso. A essa diversidade, o autor afirma que diferentemente dos diários em que a escrita se volta para o intrapessoal, tendo como destinatário o próprio autor, os *blogs*, por sua vez, visam o interpessoal, o grupal.

Neste estudo, considero tanto o envolvimento do relato salientado, anteriormente, por Rojo (1999 in Vian Jr. e Moreira - Ferreira 2007, p. 04) quanto à característica interpessoal de Primo (2008, p. 122), que está associada à troca de papéis e experiências, ou seja, às interações sociais existentes no *blog*.

Komesu (2004, p. 01) define *blog* como uma “corruptela de *weblog*, expressão que pode ser traduzida como arquivo na rede”. Conforme a autora, em dois dos maiores sites brasileiros destinados à produção de *blogs*, encontram-se as seguintes definições:

O Blog é um diário digital na internet que pode ser visto por qualquer pessoa. [BliG- o blog do iG- <http://blig.ig.com.br>]. Weblog é um diário virtual, onde você poderá disponibilizar, pensamentos, ideias e tudo o que você imaginar na internet [WebloggerBrasil-<http://weblogger.terra.com.br>].

Com base nas acepções/definições do *blog*, pode-se dizer que a prática da escrita nessas ferramentas promove a interação social entre falantes/escritores e seus interlocutores. Assim, é interessante ressaltar alguns conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1895-1975) que trazem contribuições a respeito da relação social, ou seja, da interação autor do *blog* e interlocutor. O Outro está nas avaliações de solidariedade feitas nas postagens, que as considero como respostas de solidariedade. Essas respostas são, na verdade, os comentários, ou seja, as avaliações que se encontram no espaço *comments*. Em virtude de se considerar as respostas do Outro, selecionei somente *blogs* de professores de Língua Inglesa. Dito de outra maneira, é de interesse entender as relações de troca nas avaliações por meio da análise linguística.

Para Komesu (2004, p. 01), as tecnologias nos estudos linguísticos são “questão de interesse nos mais variados domínios de produção do saber”. Ainda na visão da autora, no *blog*, pessoas escrevem com a finalidade de compartilhar ideias, conhecimentos, experiências, dentre outros interesses sejam pessoais ou coletivos. Assim, “o suporte material da *internet* coloca o escrevente em contato com o Outro” (Idem, p. 06). Na visão de Komesu (2004) há um propósito de troca nos *blogs*, ou seja, “um movimento dialógico” entre falante/escritor/autor (emissor) e falante/escritor/receptor (interlocutor).

Santos (2003) discute a linguagem dos *blogs*, caracterizada como um ‘gênero textual emergente’. Em seu estudo, a autora apresenta pontos “convergentes” e afirma que Bakhtin (1992) e Halliday (1985) defendem que o significado da palavra em seu uso real vai além da frase. Para Halliday o significado da frase é visto como prática social na representação das experiências e interações sociais de modo oral ou escrito; já para Bakhtin, a frase é concebida como uma realização dialógica, ou seja, de interação entre seus interlocutores, princípio fundador da linguagem (SANTOS, 2003, p. 95-99).

O termo ‘gênero’, para Bakhtin (1895-1975, p. 279-286), envolve a utilização da língua em forma de enunciados:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou de doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. [...] Quando há estilo, há gênero.

Nesse trecho, nota-se que Bakhtin contempla três aspectos fundamentais da atividade humana, intrinsecamente associados à comunicação, a saber: língua, enunciado e gênero do discurso. A língua está na ação, ou seja, a palavra significa em seu uso social e os tipos *relativamente estáveis* de enunciados se constituem em gêneros do discurso, que são as atividades diárias de uso da língua, que mudam com o tempo. Há nessa circularidade, ou seja, uma dinâmica da comunicação. Uma vez concretizado o gênero não deixa de existir, mas deixa de ser “usado”.

Para demonstrar que os gêneros são extremamente constituídos da necessidade de realização de um propósito social interativo entre produtores de textos e seus interlocutores, sejam falantes/escritores num determinado contexto de uso da língua, trago a definição de gêneros, na perspectiva Sistêmico-Funcional de Martin e Rose (2008, p. 06 *apud* VIAN JR. 2010, p. 06): “gêneros podem ser definidos como um propósito social, ou seja, são processos sociais organizados em estágios orientados por um propósito”. A esse respeito, para o autor Vian Jr., “os gêneros são associados toda vez que uma interação ocorre” (Idem).

Gouveia (2009, p. 28) explica que gênero inclui

[...] a ideia mais geral de que os interlocutores fazem coisas por meio da linguagem e de que organizam o evento linguístico, por forma a atingirem objetivos culturalmente apropriados. Resumindo: o gênero diz respeito ao modo como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para alcançá-las. Neste sentido, existem tantos gêneros quanto os tipos de atividades sociais que reconhecemos na nossa cultura: biografias, tragédias, sonetos (gêneros literários), manuais, artigos de jornais, receitas de culinária (gêneros populares escritos), palestras, relatórios, ensaios, seminários, testes (gêneros educacionais), etc.

Considerando que *blogs*, em geral, são páginas na *internet* em que as pessoas escrevem sobre uma variedade de temas de seu interesse em textos que, em sua maioria, são postados diariamente pelos autores do *blog*, permitindo que outros compartilhem postando outros textos, destaco que há nos *blogs* uma dinâmica peculiar. Essa dinâmica está nas interações, ou seja, nos comentários (*comments*), como modo de avaliar, sugerir e de interagir com o outro.

Neste estudo, tomo o *blog* como necessidade cultural emergente de uso da *internet* na atualidade. Dito de outra maneira, tomo o *blog* como uma ferramenta tecnológica de acessibilidade e discussão entre os formuladores e os visitantes/interlocutores, cuja troca diária por meio da publicação de textos fomenta novos textos que se constituem de reflexões, sugestões e possibilidades de (re) construção simultânea e sucessiva nas diversas relações que estabelecem, isto é, nas ‘práticas sociais’. No próximo capítulo, apresento os passos da metodologia desta pesquisa.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa situa-se na área da Linguística Sistêmico-Funcional, com base nos estudos linguísticos desenvolvidos por Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), para os quais a língua é concebida como um recurso semântico, cujas possibilidades de escolhas estão interligadas aos significados, que acontecem simultaneamente.

Neste capítulo apresento os procedimentos utilizados na coleta, na organização e na categorização dos dados, bem como a ferramenta computacional *WordSmith Tools*, o contexto e os participantes da pesquisa.

2.1 A pesquisa em Linguística Aplicada

[Precisamos fazer a nós mesmos] perguntas rigorosas de natureza política, metodológica e epistemológica sobre os interesses a que serve todo empreendimento de pesquisa (ROMAN, 1993 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 13).

Partindo da citação acima, pode-se pensar que a pesquisa, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), suscita novas posturas de ordem ética, política, social e, sobretudo, interrogadora, que devem ser articuladas às demais disciplinas, pois “há novos objetos de conhecimento socialmente construídos, e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares” (ARONOWITZ & GIROUX, 1991, p. 140 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 26).

Sobre a “transgressão dos limites disciplinares”, isto é, sobre a indisciplinaridade em LA, Moita Lopes (in PEREIRA e ROCA, 2011, p. 19-23) diz que esta perspectiva “requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler em vários campos do conhecimento) [...]” e que, realizar pesquisa em LA “pode ser uma forma de repensar a vida social” (Idem).

A pesquisa em Linguística Aplicada surge a partir de 1940, “com o interesse por desenvolver materiais para o ensino de Línguas durante a Segunda Guerra Mundial [...]” e esse foco “ainda hoje tem grande repercussão” (MOITA LOPES in PEREIRA e ROCA, 2011, p. 11-12). Contudo, Moita Lopes afirma que, na era contemporânea, a LA indisciplinar, por sua vez, “procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha papel central” (Idem, p. 22).

Desse modo, “(IN) disciplina não significa a recusa de alguma disciplina, mas a aceitação de que muitas são as lentes que podem ser usadas para ver o mundo” (ARCHANJO, 2011, p. 627).

Para Fabrício (2006), o pesquisador assume “uma nova postura nos campos dos estudos linguísticos”. De acordo com a autora, há uma busca contínua, cuja prática interrogadora envolve:

[...] a orientação explícita para o desenvolvimento de uma *agenda política*, de uma *agenda transformadora/intervencionista* e de uma *agenda ética*, decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que tem impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 49).

Nesse sentido, torna-se crucial desenvolver estudos na área da Linguística Aplicada por considerá-la uma ciência investigativa de caráter “indisciplinar”, cujo foco de estudo é a linguagem em diferentes contextos de uso, e não por considerá-la uma área destinada à “aplicação da linguística”, como erroneamente tem sido caracterizada por aqueles que desconhecem a necessidade de “dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais” (SIGNORINI, 1998 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Cabe observar ainda que a Linguística Aplicada procura lidar com as diferenças, levando em conta a singularidade de cada “ser” e, sobretudo, assumir o papel de área de estudos que se preocupa com a busca de conhecimento não somente contemplando questões sociais, culturais e políticas, mas também as relações sociais que são relações constitutivas do ser humano, conforme destaca Archanjo (2011, p. 610-

611). Para a autora, seguindo o pensamento bakhtiniano, a Linguística Aplicada é “um campo de saber povoado por vozes” (Idem).

Assim, a Linguística Aplicada é vista como uma Ciência Social (MOITA LOPES in PEREIRA e ROCA, 2011). Em virtude da sua preocupação com questões sociais e do seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, as pesquisas em LA “têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista” (DE GRANDE, 2011, p. 01). Essa escolha “decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa” (Idem).

Os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa “se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais” (GOLDENBERG, 2004, p. 17). A autora diz ainda que esses pesquisadores discordam do pressuposto que defende “um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (Idem).

Para Godoy (1995, p. 63), os pesquisadores qualitativos se preocupam com o processo e não simplesmente com os resultados ou o produto. Segundo essa autora, o interesse desses pesquisadores “está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias” (Idem).

Mendes (2009, p. 01) destaca que, “desde 1969, o número de computadores conectados à internet vem crescendo rapidamente e, como consequência, as pessoas cada vez mais se comunicam através dessa rede, composta de vários ambientes”. Na visão do autor, “o poder comunicativo e a ampla tecnologia disponível na internet podem ser adaptados a métodos qualitativos de coleta e análise de dados” (Idem).

Desse modo, a pesquisa on-line como possibilidade metodológica de pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17 *apud* MENDES, 2009, p. 01).

Ao se referir aos métodos de pesquisa *on-line*, Mendes (2009) destaca que Mann e Stewart (2000) concebem os seguintes tipos: entrevistas estruturadas,

entrevistas não- padronizadas, técnicas de observação e coleta de dados pessoais. Em termos gerais, (i) as entrevistas estruturadas partem de perguntas padronizadas em que há um conjunto limitado de categorias de respostas registradas num esquema de código preestabelecido as quais são geralmente analisadas de maneira estatística; (ii) as entrevistas não- padronizadas são menos estruturadas e podem ser realizadas com indivíduos através de *e-mails* e *chats* em conversas em tempo real; (iii) as técnicas de observação são eficazes em relação ao comportamento linguístico (verbal, não-verbal e extralinguístico) cujo interesse do pesquisador qualitativo está na análise dos seus objetos em contextos reais por meio da observação e pelo ato de tomar notas e, (iv) a coleta de dados pessoais, por sua vez, implica em estudos qualitativos de documentos que incluem diários e autobiografias escritas (Idem).

Em relação ao diário, Reichmann (in PEREIRA e ROCA, 2011, p. 73) pontua que se trata de “um gênero narrativo relativamente comum, abrangendo diários pessoais e diários de bordo [...] mais recentemente, com o advento da internet, verifica-se também o surgimento do diário digital, ou blog”.

Esta pesquisa se desenvolve numa perspectiva qualitativa em que se estuda a linguagem no contexto *blogs* de professores de Língua Inglesa. Nesse sentido, não intenciono aqui fazer generalizações nem tampouco quantificar, mas apontar a relevância da análise linguística de base Sistêmico-Funcional, concebendo o texto enquanto recurso semântico de interação social, isto é, resultado de escolhas léxico-gramaticais realizadas por falantes/escritores para construir significados em contextos diversos.

Considerando o que defende Moita Lopes (2011) acerca da possibilidade de diálogo com outras “lentes”, saliento que o interesse pela Linguística Sistêmico-Funcional articulada à Linguística Aplicada se justifica além de conceber a linguagem em uso como unidades sistêmicas de significados, pelo trabalho com o texto enquanto unidade de análise linguística.

Tomando o texto como objeto de estudo vale lembrar aqui as condições de produção no contexto *blog*. Desse modo, parto do pressuposto de que a linguagem nesse contexto tende a ultrapassar a função da escrita como mera produção de textos, uma vez

que a partir das postagens dos interlocutores a linguagem é vista como potencial de relações sociais.

Nesse sentido, é possível afirmar que nos *blogs* falantes/escritores e seus interlocutores discutem sobre temas variados construindo significados interpessoais em que léxico-gramaticalmente se posicionam no ato da interação (HALLIDAY, 1994).

2.2 Descrição do contexto, dados e participantes

Os dados analisados neste trabalho foram coletados na *internet*. São compostos por textos escritos publicados em *blogs* de professores de Língua Inglesa. Cabe aqui evidenciar que alguns desses *blogs* estão ativos e outros não. Para tanto, elenco os *blogs*²³ que constituem o *corpus* desta pesquisa:

(1):<<http://www.carinafragozo.com.br/2012/06/top-7-blogssites-para-professores-de.html>>;

(2):<<http://learnenglishwithcintia.blogspot.com.br/2013/09/aprendendo-linguas-atraves-da-criacao.html>>;

(3)<<http://anascatena.blogspot.com.br/2013/08/going-nuts-on-nuts.html>>;

(4)<<http://englishteachingreflections.blogspot.com.br/2011/06/o-sociointeracionismo-nas-aulas-de.html>>;

(5)<http://taniamarap.blogspot.com.br/2010/06/quem-sou-como-professor-e-aprendiz_23.html>;

(6)<<http://professorajuddy.blogspot.com.br/2009/10/professor-ser-ou-nao-ser-eis-questao.html>>;

(7):<<http://diariodaprofessora.blogspot.com.br/2009/02/interpretacao-de-texto-ingles-cartuns.html>>

²³ A ordem utilizada na análise para se referir aos *blogs* não atende a privilégio algum. Adotou-se a terminologia *blog* 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 para facilitar a categorização e análise dos dados.

Para melhor entender o contexto desta pesquisa, os *blogs* de professores de Língua Inglesa, apresento a seguir algumas realizações linguísticas publicadas²⁴ no espaço ‘perfil’ (*about me*) desses falantes/escritores que desenvolveram os *blogs* selecionados:

Blog 1: Sou graduada em Letras - Inglês [...] e mestre em Linguística[...]. Atualmente, curso doutorado em Linguística Geral [...], leciono aulas particulares, faço versões/traduições e revisões de artigos científicos. Tenho experiência no ensino de inglês para o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico (cursos de Informática e Meio Ambiente), em escolas de idiomas (todos os níveis e idades) e em aulas particulares. O [...] foi criado em 2011 com o objetivo de compartilhar com outros teachers as atividades que eu preparava e que funcionavam bem nas minhas aulas. [...] minhas postagens abrangem o mais diversos assuntos, como dicas de vocabulário, de gramática e de pronúncia, entrevistas com profissionais da área e artigos sobre educação e ensino.

Blog 2: Neste blog pretendo compartilhar com vocês minha experiência como professora, tradutora, teacher trainer e autora de materiais didáticos para a aprendizagem das línguas inglesa e portuguesa. Professores, alunos e tradutores, seus comentários serão muito bem-vindos!

Blog 4: Um diário, um local onde escreverei minhas reflexões, impressões indagações sobre o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa na escola pública[...] Eu sou professora de língua inglesa, leciono na rede pública do estado [...] Sou estudante e pesquisadora na área de ensino da língua inglesa.

Com base nos textos acima, nota-se que os falantes/escritores que desenvolveram os *blogs* são professores de Língua Inglesa (pesquisadores/tradutores/autores de materiais didáticos) que fazem uso da ferramenta digital *blog*, isto é, de “Um diário, um local” para “compartilhar com outros teachers as atividades [...]” que preparam e funcionam em sala de aula. Logo, optam pelo *blog* para compartilhar “experiência” e, sobretudo para escrever “[...] reflexões, impressões indagações sobre o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa [...]”.

É preciso observar também que esses falantes/escritores postam/publicam em seus *blogs* textos sobre os mais variados temas, a exemplo de: “dicas de vocabulário, de

²⁴ Os exemplos foram mantidos conforme o texto original.

gramática e de pronúncia, entrevistas com profissionais da área e artigos sobre educação e ensino”, dentre outros.

Assim, posso afirmar que o contexto *blog* é um espaço de negociação de significados interpessoais ora construídos, à medida que cada falante/escritor e interlocutor realiza léxico-gramaticalmente suas opiniões e avaliações através de textos que são publicados corriqueiramente. Em outras palavras, essa construção se dá por meio da realização de escolhas linguísticas como recursos semânticos avaliativos usados para negociar significados de ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’ (MARTIN *apud* HUSNTON e THOMPSON, 2003).

Os critérios adotados para a seleção dos textos aqui analisados foram os seguintes:

- (i) *blogs* de professores de inglês, independente da data de postagem;
- (ii) textos com informações/discussões sobre o ensino de inglês e tecnologia;
- (iii) alguns comentários de visitantes/participantes.

Dos textos dos sete *blogs* selecionados, alguns contêm comentários. A intenção de se ater a alguns comentários se dá em virtude da propositura em entender como os interlocutores desses professores falantes/escritores dos *blogs* avaliam nos *posts* as respostas do tipo “solidariedade” e, às vezes, falam de si mesmos. Entendendo que no estudo da avaliatividade, conforme Martin (*apud* HUNSTON e THOMPSON, 2003, p. 165), “os recursos avaliativos assumem um papel importante na negociação de solidariedade”.

Diante disso, saliento que os participantes²⁵ deste estudo são os professores/autores que desenvolveram os *blogs* selecionados, seus interlocutores (visitantes/participantes), bem como alguns dos professores/pesquisadores entrevistados nesses *blogs*.

É preciso dizer que, na seleção dos textos dos *blogs*, dos exemplos a serem analisados, não há de forma alguma interesses em prestigiar este ou aquele *blog*. Pois, a

²⁵ Mais adiante apresento a terminologia adotada para se referir aos participantes deste estudo.

seleção está centrada nas escolhas linguísticas que considero importantes e que se enquadrem nas categorias do subsistema de atitude, como: ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’.

2.2.1 A coleta, organização e categorização dos dados

Na seleção dos *blogs*, utilizei os recursos da *internet*, especificamente, o sistema de busca disponível *Google*. Assim, selecionei sete *blogs* de professores de inglês²⁶. Em seguida, procurei identificar, nos exemplos, elementos de caráter avaliativo, ou seja, elementos léxico-gramaticais caracterizados conforme Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005). Há que se observar também que mobilizo, de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), as metafunções e seus respectivos processos, conforme abordado no quadro teórico deste estudo.

Assim, considerando o subsistema de atitude, os dados foram organizados do seguinte modo:

Fala do professor (a) autor (a) do *blog* e de professores/pesquisadores entrevistados: (1) Afeto: (a) Autoavaliação (*emoter*); (b) Avaliação sobre outros participantes (*appraiser*); (2) Julgamento: (a) Autojulgamentos (b) Julgamentos sobre outros participantes; (3) Apreciação;

Fala dos visitantes/participantes dos *blogs*: (a) afeto; (b) julgamento; (c) apreciação.

2.2.2 A ferramenta computacional *WordSmith Tools*

Segundo Moreira-Ferreira (2006, p. 79-80), a ferramenta computacional *WordSmith Tools* “é um conjunto de programas destinados à análise linguística”. A autora evidencia que a Linguística de Corpus também faz uso dessa ferramenta “por trabalhar geralmente com grandes quantidades de textos e assim dar uma maior precisão dos resultados que são propostos nas análises feitas pelos pesquisadores” (Idem).

²⁶ Conforme links/sites em anexo e no decorrer do estudo.

Sartin (2010, p. 68) diz que para Berber Sardinha (2000), a Linguística de *Corpus* “trata da coleta e exploração de *corpora*, obtidos criteriosamente, com o propósito de servir para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística”. Sartin diz ainda que, para esse autor, um dos programas que cumpre as exigências para a análise criteriosa dos elementos léxico-gramaticais é o *WordSmith Tools* que foi desenvolvido por Mike Scott e publicado pela Oxford University Press (Idem).

Essa ferramenta, segundo Sartin (2000), dispõe de (i) *wordlist*: organiza a lista de palavras mais frequentes no *corpus*; (ii) *keywords*: responsável pela comparação das palavras-chave do banco de dados; (iii) *concordance*: ferramenta, cuja função é organizar as palavras identificando o contexto, bem como sua posição na oração.

Sobre a ferramenta computacional *WordSmith Tools*, destaco que neste trabalho utilizei apenas a *wordlist* para produzir a lista de frequência de palavras com base nos textos retirados dos *blogs*. Assim, o número de frequência de palavras, é o seguinte:

Total de palavras no corpus: 13.260 – fala dos autores dos *blogs*

Dez palavras mais frequentes que contribuíram na identificação das avaliações

Palavra	Ocorrência	%
É	143	1,07
Alunos	113	0,85
Língua	61	0,46
Professor	61	0,46
Muito	51	0,38
Inglês	50	0,38

Aula	49	0,37
Ensino	47	0,35
Escola	46	0,35
São	36	0,27
Internet	29	0,22

Figura 7- Frequência de palavras

Pensando dar maior visibilidade aos dados, optei pelas seguintes siglas/ termos para se referir aos falantes/escritores dos *blogs*:

- (a) PA: professor (a) autor (a);
- (b) VPB: visitantes/participantes;
- (c) PE: professor/pesquisador (a) entrevistado.

Nas categorias de atitude tem-se o seguinte:

- (a) [afeto+fel.]: afeto felicidade;
- (b) [afeto-infel.]: afeto infelicidade;
- (c) [julg.]: julgamento;
- (d) [ap.]: apreciação.

Cabe destacar que os dados foram mantidos conforme o texto original.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, procuro investigar e analisar os elementos léxico-gramaticais de atitude presentes no discurso, isto é, nos textos publicados em *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa com base no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) proposto por Martin e White (2005). Desse modo, a partir da categorização das escolhas disponíveis no sistema linguístico é possível “ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais” (VIAN JR., 2010, p. 19).

É pertinente observar que, analisar o discurso implica muito mais do que considerar palavras em orações, é, pois, concentrar-se no significado “além da oração, nos recursos semânticos que nos leva a cada oração à medida que um texto se desdobra” (MARTIN e ROSE, 2003/2007, p. 1).

Para a análise do discurso dos *blogs*, tomo como base o Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) e seus seguidores acerca do processo de avaliação, para os quais implica “demarcar posicionamentos e estabelecer relações, por isso reflete sobremaneira o significado interpessoal” (PEREIRA, 2010, p. 44). Desse modo, para a autora, na avaliatividade, a linguagem é “a entrada subjetiva do falante/escritor, nos textos e, por conseguinte daqueles com quem interage” (Idem).

Pereira (2010), comentando Hunston e Thompson (2003, p. 06), elenca três funções fundamentais na avaliação: (i) expressar a opinião do falante ou escritor, e para refletir a respeito do sistema valorativo da pessoa e de sua comunidade; (ii) construir e manter relações entre o falante ou escritor e seu ouvinte em potencial, o leitor; (iii) organizar o discurso (Idem).

As avaliações, por sua vez, revelam ‘informações importantes’. Isto é possível, porque conforme Pereira (2010, p. 43) para Hunston e Thompson (2003, p. 13):

“identificar avaliação é uma questão de identificar sinais de comparação, subjetividade e valor social”.

Diante disso, é preciso retomar os questionamentos norteadores desta pesquisa:

- O que é avaliado nos *blogs* de professores de Língua Inglesa?
- Que aspectos são considerados nas avaliações?
- Quais são as respostas de solidariedade de seus interlocutores?

Como já mencionado neste estudo, o *blog* “tem muito em comum com o diário íntimo [...]” (VIAN JR., MOREIRA FERREIRA, 2007, p. 04). Para esses autores, quanto mais íntima a relação com a temática do cotidiano “maior implicação no ato de relatar” (Idem). Tal concepção sobre o *blog* corrobora a ideia de que o discurso dos *blogs* oferece uma variedade de recursos semânticos de caráter avaliativo. É por isso que me filio teoricamente ao Sistema de Avaliatividade para realizar este estudo da linguagem em *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa.

Para Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*) é um recurso interpessoal situado no nível da semântica do discurso, compreendendo três domínios semânticos: atitude, engajamento e gradação (MARTIN e WHITE, 2005, p. 34). Nessa linha, a análise do discurso dos *blogs* centra-se no subsistema de atitude. A atitude, por sua vez, envolve as avaliações como modo de mapear os sentimentos, a saber: ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’.

Considerando o subsistema de atitude, discuto a seguir: (i) os tipos de afeto com seus respectivos subtipos; (ii) o julgamento; (iii) a apreciação. Para tanto, categorizo os dados da seguinte forma:

(a) Fala do professor(a) autor(a) do *blog* e de professores/pesquisadores entrevistados: (1) Afeto: (a) Autoavaliações (*Emoter*); (b) Avaliação sobre outros participantes (*Appraiser*); (2) Julgamento: (a) Autojulgamentos (b) Julgamentos sobre outros participantes; (3) Apreciação;

(b) Fala dos visitantes/participantes dos *blogs*: (a) afeto; (b) julgamento; (c) apreciação.

No decorrer desta análise, procuro seguir a categorização acima, selecionando discursos dos *blogs* produzidos pelos professores/autores, seus interlocutores (visitantes/participantes), bem como de professores/pesquisadores entrevistados nesses *blogs*. Destaco que nem todos os *blogs* terão o mesmo número de exemplos selecionados, ou seja, haverá casos em que um determinado *blog* terá um número reduzido de categorias estabelecidas para a referida análise.

Sobre os tipos de atitude, vale dizer que, considerando a dinâmica da linguagem, o seu aspecto interpessoal, pode-se dizer que em alguns exemplos selecionados haverá mais de um tipo de atitude:

Blog (2): Fiquei imensamente feliz com isso![afeto+fel] Eu não imaginei que um projeto desse poderia ter um impacto tão positivo nos alunos![ap.+reação qualidade]

Esta análise vai mobilizar três tipos de atitude: ‘Afeto’, ‘Julgamento’ e ‘Apreciação’.

3.1 Fala do professor(a) autor(a) do *blog* e de professores/pesquisadores entrevistados²⁷

Segundo Martin e Rose (2007, p. 64), há alguns fatores que o analista deve levar em conta quando se propõe a identificar e classificar o afeto. Sartin (2010, p. 50), fundamentada em Martin e Rose (Idem), pontua uma das sugestões desses autores acerca de alguns fatores para a identificação dos tipos de afeto: “(6) A variação final da tipologia de afeto, proposto por Martin e Rose (2000) e revisto por Martin e White (2005, p. 49), agrupa as emoções em três conjuntos”. Tais emoções, segundo a autora, são: in/felicidade/in/segurança/in/satisfação.

Na variação final da tipologia postulada por tais pesquisadores, articulo a análise e discussão dos resultados a respeito do afeto, como recurso semântico utilizado por falantes/escritores para expressar e, sobretudo, dividir sentimentos e valores

²⁷ Falas retiradas de entrevistas com professores/pesquisadores publicadas nos *blogs*.

positivamente ou negativamente sobre aquilo que sente, julga e aprecia, incluindo, pessoas, coisas/fenômenos e performances (MARTIN e WHITE, 2005).

3.1.1 (1) Afeto: in/felicidade/in/segurança/in/satisfação

(a) Autoavaliações (*Emoter*)

Procedo, então, ao estudo sobre a ‘atitude’, com foco, inicialmente, na categoria ‘afeto’, considerando as escolhas linguísticas realizadas por falantes/escritores (PA)²⁸ dos *blogs* selecionados e por professores/pesquisadores entrevistados (PE)²⁹ nesses *blogs*.

Assim, apresento os exemplos (1, 2, 3, e 4) que seguem, salientando situações em que o PA do *blog* 1³⁰ é o participante que sente a emoção (*emoter*), bem como em (5) quando um PE no *blog* também realiza autoavaliação.

Exemplo (1)

Quando eu tinha uns 12 anos, comecei a gostar [**afeto +fel.**] [*emoter*] de bandas internacionais como Guns n' Roses, Silverchair, Aerosmith e (podem rir) Hanson.

No exemplo (1), o PA do *blog*1 expressa emoções positivas ao revelar o “gosto” por músicas internacionais. A avaliação positiva é realizada pelo processo mental “gostar”.

Para Martin e Rose (2007, p. 64), os processos mentais “são os processos do sentir”. Tais processos se referem a reações mentais em que se faz necessário um participante humano, aquele que dotado de consciência expressa o que sente, pensa ou percebe.

Desse modo, no exemplo acima, observa-se que o PA do *blog* 1 expressa o afeto positivo em relação ao significado de se aprender inglês através da música. É

²⁸ Como já mencionado optei pela terminologia **PA** para se referir ao professor(a) autor(a) de cada *blog*.

²⁹ Alguns exemplos contemplam falas de professores/pesquisadores entrevistados nos *blogs*. Assim, retomo que utilizo a terminologia **PE** para se referir a esses falantes/escritores.

³⁰ <<http://www.carinafragozo.com.br/2012/06/top-7-blogssites-para-professores-de.html>>

assim que o PA ao narrar, ou seja, ao refletir sobre a sua própria história de aprendizagem de inglês, revela a sua motivação ao aprender uma língua estrangeira, salientando o ‘gosto’ por música no processo mental “gostar” como afeto do tipo “felicidade”.

Exemplo (2)

Sou simplesmente apaixonada [afeto+fel.] [emoter] pelo ensino/aprendizagem de línguas e pelos estudos em Linguística, principalmente na área da Fonologia.

Entendo, conforme Martin e Rose (2007, p. 29), que ao explorar como as pessoas expressam seus sentimentos no discurso, é possível descobrir que tais pessoas podem ter bons ou maus sentimentos, que são expressos como ‘afeto’ **positivo** ou **negativo**. Para esses autores, esses sentimentos podem ser de modo explícito ou implícito.

Observa-se, no exemplo (2), que o PA do *blog*, ao utilizar o processo mental “apaixonar” e o adjunto circunstancial “simplesmente”, realiza, de maneira explícita, o afeto do tipo “felicidade” pelo ensino/aprendizagem de línguas e por outras áreas de conhecimento como a Linguística e Fonologia. Em relação ao processo mental “apaixonar”, Sartin (2010) acentua que para Martin e White (2005), esse tipo de processo é considerado de alta intensidade.

Como abordado no capítulo teórico, para Martin e Rose (2007, p. 66), o ‘afeto’ diz respeito “aos sentimentos que podem ser experienciados como disposições emocionais, tais como: triste (*sad*) ou feliz (*happy*) ou eles podem aparecer como ondas de comportamento (entusiasmo/emoção) tais como chorar (*crying*) e sorrir (*laughing*)”.

Santos e Carmo (2012, p. 151) explicam que, segundo White (2004, p. 183), o afeto é um posicionamento afetivo, ou seja, “no afeto os sentimentos constituem reações eventuais e personalizadas das pessoas e determinados estímulos”. Tal posicionamento implica determinadas escolhas linguísticas que se realizam no jogo de intenções em que o falante/escritor, por sua vez, expressa o que sente, julga e aprecia, no seu discurso, isto é, nos textos que são ora construídos.

Para Sartin (2010, p. 46), “o afeto pode ser realizado nos seguintes itens léxico-gramaticais: nos epítetos, nos atributos, nos processos e nos adjuntos de circunstância”. Gramaticalmente, os epítetos correspondem aos adjetivos, enquanto que os atributos ao predicativo do sujeito. Os processos, por sua vez, são do tipo mental e relacional para expressar sentimentos como predisposição; comportamental para expressar sentimentos que “são como uma onda ou um ímpeto”. E os adjuntos realizam o ‘afeto’ como comentário³¹ (Idem).

Exemplo (3)

Estou muito feliz [**afeto+ fel.**] [*emoter*] com o crescimento do [...] e com o aumento no número de visitas e de seguidores [**ap.+reação impacto**].

No exemplo acima, o afeto “felicidade” está relacionado à reação positiva a do tipo impacto³². Em outras palavras, o PA do *blog* se sente “muito feliz” com o crescimento do *blog* e, sobretudo, com o aumento no número dos visitantes e seguidores. Assim, o sentimento de afeto “felicidade” é realizado pelo atributo³³ “feliz” e pelo intensificador “muito”³⁴.

De acordo com Martin e Rose (2007, p. 43), os intensificadores são utilizados para dizer “quão forte” são nossos sentimentos sobre alguém ou alguma coisa. Para os autores, palavras como *very/really/extremely* são intensificadores. Desse modo, o intensificador “muito”, no exemplo (3), representa um alto nível de intensidade (*high grading*) do tipo força (*force*) referindo ao excesso de felicidade da professora autora do *blog*.

Ao expressar emoções positivas ou negativas relacionadas ao coração, o falante/escritor realiza o afeto do tipo “felicidade” e ou “infelicidade”, entendendo que esses sentimentos envolvem posicionamentos de ‘afeto’, a exemplo de: tristeza, ódio,

³¹ No decorrer da análise procura-se contemplar cada tipo de realização de afeto: nos epítetos, nos atributos, nos processos e nos adjuntos.

³² Os tipos de reação serão mais detalhados na discussão sobre a categoria de apreciação.

³³ Gramaticalmente, atributos são predicativos do sujeito.

³⁴ O foco deste estudo é a atitude. No entanto, Sartin (2010, p. 82) adverte que para Martin e White (2005, p. 140), não se deve ignorar o fato de que atitude e gradação se inter-relacionam, pois ambos integram o Sistema de Avaliatividade.

felicidade e amor. Assim, é possível direcionar essas emoções como realizações que implicam “gostar ou não gostar”.

Observa-se que, nos exemplos acima (1, 2 e 3), as realizações de ‘afeto’ expressando as emoções do PA do *blog* 1 são do tipo “felicidade”. Já no exemplo abaixo (4), observa-se uma realização de afeto do tipo negativo “infelicidade”.

Exemplo (4)

Eu mesma já tive vontade de chorar algumas vezes, [afeto-infel.] [emoter] quando imaginava uma aula perfeita [ap.+valorção] na minha cabeça e me deparava com uma falta de disciplina tremenda [ap.-reação impacto] por parte dos alunos.

Para facilitar a identificação e classificação dos tipos de ‘afeto’, Martin e Rose (2007, p. 64) sugerem, ao analista, algumas perguntas³⁵ que implicam os seguintes aspectos a respeito dos sentimentos. Assim, segundo os autores, o analista deve questionar se esses sentimentos são: (1) positivos ou negativos; (2) resultados de emoções em relação aos tipos de manifestações paralinguísticas e extralinguísticas ou processo mental; (3) resultados de alguma reação externa (gosta/não gosta?); (4) de intensidade/gradação; (5) intenções mais do que reações e (6)³⁶ emoções de in/felicidade/in/segurança/in/satisfação.

Sobre o aspecto “interpretação”, ou seja, a inferência e subjetividade do analista, Sartin (2010, p. 43), ao lembrar Macken-Horaik (2003, p. 298), diz que “a avaliação implícita é identificada por meio de um certo tipo de enriquecimento lexical envolvendo uma sutil inferência ou uma linguagem figurada”. Para Sartin, esse tipo de interpretação está no que Martin (2000) denomina *tokens* de atitude, os quais, segundo a autora, “são mais difíceis de detectar visto que o seu significado é transferido e não literal”. (Idem).

³⁵ Não atentarei a seleção individualizada de cada aspecto/tipo das perguntas. Mas, procuro tratar de tais aspectos no decorrer do estudo, focalizando na categorização: (6) que dispõe os sentimentos em 03 grupos: in/felicidade/insegurança/insatisfação. Sartin (2010, p. 48-51), por exemplo, discute detalhadamente sobre os modos de identificação/classificação do afeto conforme sugerem Martin e Rose (2007 p. 64-67).

³⁶ Como já mencionado, é o que se segue para discutir sobre o afeto neste estudo.

No exemplo (4), o PA do *blog* expressa um ‘afeto’ negativo em reação à indisciplina dos alunos. Esse afeto é do tipo “infelicidade” que se realiza por meio do processo comportamental “chorar”. Desse modo, infere-se que a infelicidade pode ser uma atitude descrita como uma “onda ou um ímpeto de emoção”. Nesse caso, “os processos comportamentais são realizados para construir o afeto no discurso” (SARTIN *apud* VIAN JR., 2010, p. 102).

Ainda, sobre o exemplo (4), o PA do *blog* realiza uma apreciação positiva do tipo valorção em relação à aula que “imaginava”, por meio do epíteto “perfeita”. Já, o epíteto “tremenda” descreve uma apreciação negativa do tipo reação impacto sobre a “falta de disciplina” dos alunos.

Nota-se que no grupo dos exemplos acima, o PA *blog1* atua como participante *emoter*. Portanto, realiza autoavaliações de afeto “felicidade” em: (1) comecei a gostar; (2) sou simplesmente apaixonada; (3) estou muito feliz; e de afeto “infelicidade” em: (4) tive vontade de chorar.

Dando continuidade à discussão sobre os subtipos de ‘afeto’, apresento exemplos em que um PE no *blog 1*, como *emoter*, expressa emoções de afeto negativo do tipo “insegurança”.

Exemplo (5)

No início de meu trabalho como docente, na época em que ainda cursava a faculdade de Letras, me sentia desamparada, [**afeto-insegurança**] [*emoter*]

No exemplo acima, entende-se que o PE no *blog* expressa uma avaliação negativa, evidenciando sua insegurança em relação ao período em que era, simultaneamente, estudante de Letras e docente. Assim, a emoção do tipo “insegurança” se dá por meio do processo mental “sentir” e pelo atributo “desamparada”. O sentimento de ‘frustração’ por não conseguir seus objetivos na fase inicial de sua prática docente é expresso pelo atributo “desamparada”.

Cabe destacar que o afeto “insegurança” está relacionado aos sentimentos que envolvem o aspecto social, isto é, “o bem-estar”: ansiedade, temor e confiança. Sartin

(2010, p. 51) comenta que tal sentimento “em comunidades cujos padrões possuem a imagem do pai e da mãe, esses sentimentos são associados ao papel da mãe, pois tem sentido de proteção do mundo lá fora”. Já os sentimentos de insatisfação estão associados ao papel do pai, “que monitora de um modo geral, as aprendizagem e realizações da família” (Idem).

Como mencionado anteriormente, durante a análise proponho a categorização dos dados contemplando exemplos dos *blogs* deste estudo. Assim, apresento alguns exemplos do *blog 2*³⁷ para ainda analisar o afeto como emoções de: in/felicidade/in/segurança/ in/satisfação.

Para ilustrar situações em que o participante avaliador condicional (*appraiser*) realiza emoções de afeto, apresento os exemplos (6, 7 e 8) retirados do *blog 2*.

(b) Avaliação sobre outros participantes (*Appraiser*)

Exemplo (6)

No fim da aula, eu estava me sentido feliz e realizada [**afeto+fel.**] [*emoter*] por ver meus alunos aprendendo assim [**afeto+fel.**] [*appraiser*]

Exemplo (7)

Senti uma alegria imensa [**afeto+ fel.**] [*emoter*] ao ver meus alunos tão empolgados e felizes [**afeto+fel.**] [*appraiser*] compartilhando os resultados dos seus trabalhos. Isso é educação! Isso é aprender! Isso é aula!

Nos exemplos (6 e 7), o PA do *blog 2*, ao expressar afeto positivo, é participante *emoter* e também, *appraiser*.

Em (6), o PA do *blog* atuando como *emoter* diz como se sente em relação a sua prática docente a partir da participação e aprendizagem dos seus alunos, ou seja, do

³⁷<<http://learnenglishwithcintia.blogspot.com.br/search?updated-min=2013-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2014-01-01T00:00:00-08:00&max-results=50>>

desempenho. A felicidade é realizada pelo processo mental “sentir” e pelos atributos: “feliz” e “realizada”. Cabe destacar que, respectivamente, esses atributos significam em inglês: *happy/cheerful/jubilant*³⁸ e *pleased/satisfied* (MARTIN e WHITE, 2005, p. 49-51). E, como *appraiser*, o sentimento de afeto felicidade está na realização do processo mental perceptivo “ver” + processo mental cognitivo “aprender”.

Já em (7), ao atuar como *emoter*, o PA expressa sua felicidade em relação à sua prática docente pelo processo mental “sentir” e pelo epíteto “imensa”. Já como *appraiser*, a avaliação positiva do desempenho dos alunos é realizada pelo processo mental cognitivo “aprender” e pelos atributos “empolgados” e “felizes” que são intensificados pelo item léxico-gramatical “tão”.

Exemplo (8)

Quando os livros começaram a se popularizar há alguns séculos, muitos professores temeram por seus empregos. [afeto-insegurança] [appraiser]. A gente até ri [afeto+fel.] [emoter] de um comentário desses, mas isso foi real! Parece que o mesmo está acontecendo com os celulares e tablets hoje em dia.

No exemplo acima, tem-se o PA do *blog2* no papel de *appraiser*, expressando uma avaliação negativa de afeto “insegurança” que é realizada de maneira explícita pelo processo mental cognitivo “temer”. A emoção de afeto negativo expressa no discurso do PA diz respeito à insegurança vivenciada por muitos professores sobre o uso de uma “nova tecnologia”, que à época era o livro didático. O processo atributivo “popularizar” corrobora o sentido negativo do afeto “insegurança” do PA. Já no papel de *emoter*, o afeto “felicidade” é realizado na fala do PA por meio do processo comportamental “rir” ao se referir àquela situação de insegurança dos professores. Em outras palavras, a partir do processo mental perceptivo “parece”, infere-se que essa insegurança diz respeito ao ‘receio’ ou às vezes ‘aversão’ dos professores no momento em que surge uma nova tecnologia, pois “o mesmo está acontecendo com os celulares e tablets hoje em dia” (PA).

Sartin (2010, p. 79), lembrando Martin e White (2005, p. 59), afirma que o afeto pode ser expresso por dois tipos de participantes, tais como: conscientes que são

³⁸ Conforme o dicionário HOUAISS (2001), “exultar” tem as seguintes acepções: experimentar e exprimir grande alegria, grande júbilo.

denominados *emoter*_aqueles que sentem determinada emoção, incluindo pessoas e instituições; e o participante que atua como avaliador adicional chamado *appraiser*, que diz o que o outro sente.

Observa-se, nessa análise, de modo geral que, em ambos os discursos, isto é, tanto na fala do PA do *blog* 1 quanto na fala do PA do *blog* 2, seja como participante *emoter* ou *appraiser*, cada um, por sua vez, realizou avaliações de afeto do tipo positivo e negativo, sobre si e sobre outras pessoas, como por exemplo, seus alunos e outros professores.

Para melhor compreender essas avaliações de afeto positivo e negativo como tipos de atitude e posições no discurso desses falantes/escritores, apresento, a seguir, o quadro 1 e 2:

Ex.	O foi avaliado?	Tipo de avaliação	Realização
(1)	Ensino/aprendizagem de inglês e gosto por músicas internacionais	[afeto+fel.]	Processo mental “gostar”
(2)	Ensino/aprendizagem de línguas e outras áreas- Linguística, especialmente, Fonologia.	[afeto+fel.]	Processo mental “apaixonar”+adjunto circunstancial “simplesmente”
(3)	O seu <i>blog</i> _crescimento e aumento de seguidores	[afeto+ fel.]	Processo mental “sentir”+atributo “feliz”+intensificador “muito”
(4)	Sua prática docente (aula) e indisciplina dos alunos	[afeto-infel.]	Processo comportamental “chorar” (ímpeto de emoção)
(5)	Prática docente (período intermediário_ estudante e docência)	[afeto- insegurança]	Processo mental “sentir” +atributo “desamparada”

Quadro 1: Fala do PA_*Blog* 1_*Emoter* e de um PE

Ex.	Participante	O foi avaliado?	Tipo de avaliação	Realização
(6)	<i>Emoter</i>	Prática docente	[afeto+fel.]	Processo mental “sentir”+ atributos “feliz” e “realizada”
	<i>Appraiser</i>	Participação e aprendizagem dos alunos (desempenho)	[afeto+fel.]	Processo mental perceptivo “ver”+ processo mental cognitivo “aprender”
(7)	<i>Emoter</i>	Prática pedagógica	[afeto+fel.]	Processo mental “sentir” +epíteto “imensa”
	<i>Appraiser</i>	O desempenho	[afeto+fel.]	Processo mental cognitivo

		dos alunos		“aprender” +atributos “felizes” e “empolgados”
(8)	<i>Appraiser</i>	A insegurança dos professores às tecnologias	[afeto-insegurança]	Processo mental cognitivo “temer” + atributo “popularizar”+ processo mental perceptivo “parece”
	<i>Emoter</i>	A situação de insegurança	[afeto+fel.]	Processo comportamental “rir”

Quadro 2: Fala do PA_Blog 2- *Appraiser e Emoter*

Segundo Sartin (2010, p. 82), a atitude “é realizada pelo falante/escritor no intuito de receber do seu interlocutor uma resposta de solidariedade”. Assim, os dados até aqui apresentados (*blog 1 e 2*) revelam que os falantes/escritores, ao expressarem suas emoções de afeto do tipo positivo, buscam receber respostas positivas de solidariedade, isto é, de apoio positivo no que diz respeito às atitudes que evidenciam, tais como: (i) seu aprendizado de inglês (em suas atitudes de autoavaliação); (ii) sua prática pedagógica (*emoter/appraiser*: comentando atitudes de seus alunos sobre o interesse/aprendizagem pela língua inglesa; avaliando outros professores); (iii) relevância da tecnologia na sala de aula de língua, expressando “afeição” com a tecnologia sugerindo sites/blogs/atividades interativas.

Antes de pontuar algumas considerações sobre a categoria ‘afeto’, é pertinente apresentar outros exemplos que se enquadram nessa mesma categoria:

Exemplo (9)

Sou uma amante da tecnologia [afeto+ fel.] [*emoter*] e acredito que ela pode ser uma grande ferramenta educacional [ap.+valorção] [*appraisal*] quando bem utilizada.

Nota-se no exemplo (9) que o PA do *blog1* evidencia sua “paixão” pela tecnologia e, sobretudo, a relevância dessa ferramenta no contexto educacional, ou seja, na prática pedagógica. Na atitude como *emoter*, o PA do *blog*, por sua vez, expressa o afeto do tipo “felicidade”, cuja realização se dá de maneira explícita, pelo processo mental de alta intensidade “amar”. E, atuando como *appraiser*, o PA revela sua atitude positiva do tipo reação “valorção” quando sugere o uso da tecnologia no contexto educacional. Tal valorção é intensificada pelo item lexical “grande”.

Exemplo (10)

Sou gaúcha, sempre amei a cultura do Rio Grande do Sul [**afeto+ fel.**] [*emoter*] e nunca tinha pensado em morar em outro estado.

Observa-se no exemplo (10) que o PA do *blog1* expressa afeto do tipo positivo de modo intenso. Tal felicidade ocorre quando o PA diz “amar” a cultura do Rio Grande do Sul. Há, ainda, um jogo semântico entre dois adjuntos circunstanciais: “sempre” e “nunca” que “acrescentam uma característica à situação” (SARTIN, 2010, p. 47), isto é, uma característica ‘emotiva positiva de alta intensidade’ associada ao processo mental “amar”.

Exemplo (11)

Queria que se encantassem com a aprendizagem da língua, como eu me encantei [**afeto+fel.**] [*emoter*]

Nota-se em (11) “quão” positivo é, para o PE no *blog1*, aprender inglês. O processo mental emotivo “encantar” provoca a interpretação positiva de afeto “felicidade” a respeito da sua prática pedagógica. No entanto, o PE expressa avaliação negativa em relação à atitude dos alunos na aprendizagem de inglês, visto que na oração desiderativa “Queria que se encantassem [...]” implica a interpretação de ‘que seus alunos ainda não se encantaram pela língua em questão. A oração desiderativa, segundo Fuzer e Cabral (2010, p. 52), “exprime desejo, vontade, interesse em algo”.

Entendo que o exemplo (11) revela uma avaliação do tipo evocada. Para melhor explicá-la, aproprio-me do que diz Nakasaki (2011, p. 32), a respeito do que postula Martin (2003, p. 173), o qual adverte que: “o apego a categorias explícitas significa que uma grande quantidade de atitude implícita pelos textos será perdida”. Assim, a avaliatividade evocada “é importante porque é o mecanismo primário pelo qual o texto se insinua nas atitudes do leitor” (NAKASAKI, 2011, p. 33).

Exemplo (12)

Espero que tenham gostado das sugestões [afeto+ satisfação]. Caso deseje complementar essa lista, deixe seu comentário![...]

Valer dizer que para analisar o exemplo (12) há que se considerar aqui a subjetividade do analista. Isto porque, semanticamente, na sentença “Espero que tenham gostado das sugestões” infere-se a “curiosidade e a expectativa” do PA do *blog1* sobre a atitude do seu interlocutor, ou seja, dos visitantes/participantes do seu *blog*, no que se refere aos comentários (a resposta de solidariedade) ao se referir, especialmente, às sugestões postadas por ela em seu site (lista de sites e *blogs*). Dito de outro modo, o PA do *blog* pretende saber se seus objetivos foram realizados ou não, utilizando o processo mental “gostar”. Em: “espero que tenham gostado” cria-se uma expectativa, ou melhor, desiderativo do tipo: “eu gostaria” (de saber), ao se referir às sugestões postadas em seu *blog*. Sobre o aspecto “solidariedade”, Martin (in HUNSTON e THOMPSON, 2003, p. 170), afirma que “toda avaliação envolve a negociação de solidariedade”.

Exemplo (13)

Gosto de pesquisar [afeto+ satisfação] [emoter] e dos comentários carinhosos que recebo. [ap.+reação impacto]

Em (13), o PA do *blog1* atua como *emoter*, realizando uma autoavaliação positiva do tipo afeto “satisfação” por meio do processo mental “gostar” e pelo epíteto “carinhosos”. Essa atitude positiva explícita está relacionada à apreciação do tipo “reação impacto” dos “comentários carinhosos” que o PA do *blog* recebe dos seus interlocutores, os visitantes/participantes do *blog*. A atitude positiva revela a sua emoção não apenas pelo ‘gosto’ em pesquisar, mas, principalmente, pelas respostas positivas de solidariedade que tem recebido daqueles com os quais o PA, simultaneamente, negocia significados e socialmente constrói textos que são postados no seu *blog*.

A partir do quadro 3, a seguir, é possível visualizar outras realizações de atitude do tipo afeto:

Ex.	O que foi avaliado?	Tipo de avaliação	Realização
-----	---------------------	-------------------	------------

(09)	A tecnologia (no contexto educacional)	[afeto+ felicidade]	Processo mental emotivo “amar”
(10)	A cultura do Rio Grande do Sul	[afeto+ felicidade]	Processo mental “amar”+ adjuntos circunstanciais “sempre” e “nunca”
(11)	Aprendizagem de língua	[afeto+ felicidade]	Desiderativo “querer” + processo mental emotivo “encantar”
(12)	Lista de sites e <i>blogs</i>	[afeto+ satisfação]	Processo mental emotivo “gostar”
(13)	O gosto em pesquisar	[afeto+ satisfação]	Processo mental “gostar” + epíteto “carinhosos”

Quadro 3: Outros exemplos de afeto na fala do PA e de um PE.

Considerações sobre a categoria Afeto

Com base nas atitudes mostradas nos exemplos apresentados (1 a 13), é possível dizer que, a partir da análise do discurso dos *blogs* de professores de inglês, ou seja, das escolhas linguísticas expressas nos textos, desvela aspectos positivos e negativos no que diz respeito à sua prática docente.

Isso é possível porque tem-se aqui a concepção acerca da língua como um sistema de escolhas que realiza significados, cujas intenções, posições, emoções, avaliações, enfim, as atitudes do falante/escritor ‘não são apenas ideias sobre algo’. Pois, cada ato de avaliação expressa um sistema de valor “[...] que é um componente da ideologia que se situa por trás de cada texto” (HUNSTON e THOMPSON, 2003, p. 6). Daí a necessidade, conforme Martin e White (2005, p. 25), do analista se questionar constantemente sobre seus interesses, entendendo que sua análise, ou seja, sua ‘leitura’ depende sempre da sua posição social.

3.1.2 Fala do professor(a) autor(a) do *blog*:

(2) Julgamento

O ‘julgamento’ é uma categoria de atitude que, para Martin (2007, p. 32), envolve a avaliação do caráter das pessoas. E, como o afeto, o julgamento também pode ser realizado de modo positivo e negativo.

Na visão de Martin (1995 in SARTIN 2010, p. 51), o julgamento é “uma categoria semântica de atitude” que serve para “avaliar o comportamento das pessoas”. Tal recurso é utilizado para ressaltar qualidades do falante/escritor, por meio, gramaticalmente, de epítetos e atributos (Idem).

Sartin (2010, p. 53), ainda sobre o que pensa Martin (2000, p. 155) a respeito da atitude de julgamento, destaca que essa atitude, enquanto institucionalização do sentimento envolve avaliações de comportamento sobre o modo de agir à vigência de normas/regras com implicações legais (Sanção Social) e de admiração e crítica sem implicações legais (Estima Social).

Em relação aos subtipos do julgamento tem-se o seguinte:

(i) Estima Social:

- (a) normalidade (‘quão’ usual alguém o é);
- (b) capacidade (‘quão’ capazes as pessoas são);
- (c) tenacidade (‘quão’ resolutos eles/elas o são);

(ii) Sanção Social:

- (a) veracidade (‘quão’ verdadeiro alguém o é);
- (b) propriedade (‘quão’ ético alguém o é)

(MARTIN in HUNSTSON e THOMPSON, 2003, p. 155).

Apresento agora os exemplos que abordam a categoria ‘ julgamento’:

(a) Autojulgamentos (*Emoter*)

Exemplo (14)

Isso que não sou TÃO velha assim! [**judg.+normalidade**] [*emoter*]

No exemplo acima, a professora assume a função de *emoter* para realizar um autojulgamento do tipo “normalidade” por meio do processo relacional atributivo “ser”.

À interpretação desse exemplo, nota-se que tal julgamento desencadeia uma atitude de afeto do tipo felicidade em reação ao julgamento que a PA faz de si. Em outras palavras, pode-se dizer que a PA do *blog* 1 constrói linguisticamente uma relação

semântica entre afeto e julgamento. Pois, ao realizar o autojulgamento de estima social do tipo “normalidade” por meio do atributo “velha”, observa-se uma intenção de expressar vaidade e admiração. Isso ocorre porque, embora a escolha linguística “velha” (atributo) denote lexicalmente um afeto negativo, não é o significado que se tem aqui. O intensificador “tão” constrói o sentido semântico de uma avaliação positiva e, ao intensificar a sua fala, cria-se uma expectativa de resposta de solidariedade positiva, supostamente, do tipo admiração “realmente, você não é tão velha assim”.

Ainda sobre o exemplo (14), pode-se dizer que o autojulgamento realizado pela PA do blog suscita uma resposta de solidariedade de natureza positiva, ou seja, “tão velha assim” evoca uma avaliação positiva: “ela é jovem”.

Exemplo (15)

Eu simplesmente fiquei boquiaberta [**afeto+satisfação**] [*emoter*] ao ver o quão talentosos meus alunos são! [**juóg.+capacidade**] [*appraiser*]

Atuando como *emoter* em (15), observa-se que o PA do *blog2* expressa atitude de afeto do tipo “satisfação” pelos objetivos alcançados, ao ver o desempenho positivo dos seus alunos. O afeto positivo do tipo “satisfação” é realizado na oração relacional atributiva “ficar” e pelo atributo “talentosos”. A partir do atributo “boquiaberta” e pelo adjunto circunstancial “simplesmente” infere-se sentimentos de realização de objetivos. Na atuação como *appraiser*, o PA avalia positivamente a capacidade e talento dos seus alunos pelo processo mental perceptivo “ver” e pelo intensificador “quão” + atributo “talentosos”. Essa avaliação é do tipo julgamento “capacidade”. Nota-se que o intensificador “quão” modifica o atributo “talentosos”.

Segundo Fuzer e Cabral (2010, p.71), as orações relacionais atributivas “têm potencial para construir as relações abstratas de membros de uma classe, ou seja, atribuem a uma entidade características comuns aos membros dessa classe”. Nesse tipo de oração tem dois participantes: o **Portador** e o **Atributo: Lula** (*portador*)³⁹.

³⁹ Exemplo extraído de Fuzer e Cabral (2010, p.71).

Exemplo (16)

Eu como professora considero-me bastante responsável,
[**julg.+capacidade**] [*emoter*]

No exemplo acima, a PA do *blog 5* atua como *emoter* e realiza um autojulgamento positivo do tipo capacidade pelo processo mental cognitivo “considerar”. Nota-se que o autojulgamento centra-se no intensificador “bastante” e no atributo “responsável”. Assim, pelas escolhas linguísticas, a PA do *blog* expressa de modo explícito o ‘quão’ capaz é. Logo, a intenção do autojulgamento é evidenciar linguisticamente questões sobre a sua prática docente, contemplando também os níveis de habilidade e competência e, sobretudo, de maturidade. Do dicionário HOUAISS (2001), trago uma das concepções de “responsável” como qualificador: “que ou aquele que responde pelos seus atos ou pelos de outrem”. Desse modo, pode-se dizer que o PA se considera como alguém, além de competente, ‘*mature*’ e ‘*competent*’ (MARTIN e WHITE, 2005, p. 53).

(b) Julgamentos sobre outros participantes (*appraiser*)**Exemplo (17)**

Atualmente professores de um modo geral, estão passando por um processo de redescobrimto de sua profissão [**julg.+tenacidade**]
[*appraiser*]

Observa-se que há uma avaliação positiva do tipo julgamento tenacidade do PA participante *appraiser* em relação à prática dos professores na atualidade. Na visão do PA do *blog4*, de modo geral, tais professores têm demonstrado um comprometimento com a sua prática docente. Assim, a avaliação é realizada pelo atributo “redescobrimto”, ressaltando a atitude ‘resoluta e perseverante’ dos professores ao buscar novos conhecimentos. Pode-se dizer que essa atitude está associada ao significado dos itens léxico-gramaticais correspondentes em inglês: *resolute* e *persevering* que, segundo Martin e White (2005, p. 53), realizam o julgamento do tipo “tenacidade” (*tenacity*).

Apresento o seguinte quadro para representar as realizações de julgamento nos exemplos (14, 15 e 16):

Ex.	Participante	O que foi avaliado?	Tipo de avaliação	Realização
(14)	<i>Emoter</i>	Sua idade	[judg.+normalidade]	Processo relacional “ser” + intensificador “quão”+ atributo “velha”
(15)	<i>Appraiser</i>	O talento/ desempenho dos alunos	[judg.+capacidade]	Processo relacional atributivo “ficar” +atributo “talentosos”
(16)	<i>Emoter</i>	A sua atitude responsável (prática docente)	[judg.+capacidade]	Processo cognitivo mental “considerar”+ intensificador “bastante” + atributo “responsável”
(17)	<i>Appraiser</i>	Outros professores	[judg.+tenacidade]	Atributo “redescobrimto”

Quadro 4: Tipos de julgamentos

Considerações sobre a categoria Julgamento

Observa-se nos exemplos do quadro acima que os três tipos de ‘julgamento’ são de estima social: normalidade, capacidade e tenacidade. Ou seja, não implicam questões de natureza legal.

É interessante pontuar ainda que, nas referidas situações avaliativas, os falantes/escritores desses *blogs*, nos papéis, de *emoter* e *appraiser* realizam atitudes do tipo julgamento positivo como admiração, competência e atitude resoluta.

Uma vez que o ‘julgamento’ caracteriza-se como um conjunto, ou melhor, como um sistema de escolhas atitudinais em consonância com a cultura de cada sociedade, logo pode ser descrito como um recurso semântico que implica posições assertivas e negativas sobre o comportamento e caráter das pessoas. Nesse sentido, no contexto dos exemplos analisados, falantes/escritores se utilizam desse recurso para revelar sua autoestima (admiração), realização de objetivos e admiração pelos seus alunos, busca de conhecimento e atitude de responsabilidade. Assim, infere-se que tais respostas de solidariedade advindas de seus interlocutores tendem a ser, igualmente, positivas.

(3) Apreciação

A apreciação é outra categoria semântica do subsistema de ‘atitude’ como modo de expressar avaliações positivas e negativas sobre coisas, objetos e fenômenos, tais como: shows, livros, instituições, dentre outras coisas, fenômenos e performances.

Sartin (2010), relendo Eggins e Slade (1997, p. 125), afirma que essa categoria “abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade”. A apreciação é vista por esses autores como “um dos maiores recursos atitudinais disponíveis”. Isto porque é pela apreciação que os falantes/escritores avaliam o texto (oral ou escrito) ou outro fenômeno qualquer (Idem).

Em termos gerais, pode-se dizer que as apreciações se dividem em reações às coisas que chamam a atenção, dos falantes/escritores e de seus interlocutores e em avaliações do tipo valoração. Martin e White (2005, p. 45) afirmam que as apreciações envolvem “sentimentos como proposições sobre o valor das coisas”.

Assim, no exemplo (17), o PA do *blog 2* expressa sentimentos positivos no que se refere à apreciação do ambiente sala de aula:

Exemplo (17)

[...] tento deixar nossa sala de aula um ambiente acolhedor e cheio de carinho, colaboração e solidariedade [ap.+reação qualidade]

Segundo Martin e Rose (2003, p. 69-70), a apreciação reação qualidade diz respeito ao impacto emocional de algo provocado nos falantes/escritores. Para identificar esse tipo de reação, os autores sugerem a seguinte pergunta: ‘Eu gostei disso?’ (*Did I like it?*).

Em (17), observo que o PA do *blog 2* expressa avaliação positiva quando se refere ao ambiente sala de aula pela realização dos epítetos “acolhedor” e “cheio de carinho” e pelas nominalizações “colaboração” e “solidariedade”. Essa avaliação positiva que também se realiza pelo processo mental desiderativo “tentar” enquadra-se na categoria apreciação reação qualidade. Semanticamente, o conjunto dos epítetos e

nominalizações acima destacados correspondem em inglês a: *attractive e lovely* (MARTIN e WHITE, 2007, p. 69; MARTIN e WHITE, 2005, p. 56).

Como a apreciação se refere à avaliação das coisas quanto à estética, a sua realização pode ser pela nominalização, que é a transformação de epítetos descritivos em objetos e coisas, conforme Sartin (*apud* VIAN JR., 2010).

Para Martin (*apud* HUNSTON e THOMPSON, 2003, p. 159-160), a ‘apreciação’, igualmente à categoria de ‘afeto’ e ‘julgamento’, é vista também na dimensão da expressividade positiva e negativa. Assim, falantes/escritores fazem uso de tal realização semântica para avaliar coisas, fenômenos e performances como sentimentos institucionalizados.

A apreciação composição está associada às percepções de proporcionalidade (composição=equilíbrio) e detalhes (composição=complexidade).

Exemplo (18)

Antigamente, para preparar uma aula com recursos visuais era uma trabalhadeira: [ap.-reação composição complexidade] juntar revistas velhas e folhear uma por uma, para achar as imagens de que precisávamos para apresentar um vocabulário novo, por exemplo. [...] Hoje em dia, para quem tem acesso a um computador e Internet, a busca é muito mais fácil. [ap.+valoração]

Com base na fala do PA do *blog* 3, observa-se uma apreciação negativa do tipo reação composição complexidade ao avaliar “a dificuldade” vivenciada pelos professores na preparação das aulas e organização/montagem de recursos didáticos antes do advento da tecnologia, isto é, “antigamente”. Essa apreciação de complexidade se realiza no discurso do PA pelo processo relacional “ser”, pelo atributo “trabalheira” e ainda pelos epítetos “velha” e “novo”. Há na intenção discursiva desse PA estabelecer um paralelo entre épocas: “antigamente” e “hoje em dia”. Desse modo, referindo-se aos dias atuais, o PA expressa em sua ‘atitude’ uma apreciação positiva de valoração da tecnologia/*internet* no contexto educacional que se realiza no processo relacional “ser”, no intensificador “muito” e no atributo “fácil”.

Exemplo (19)

Via o desinteresse quase palpável no olhar dos alunos [ap.-reação impacto]

Considerando o exemplo (19), nota-se que o PE do *blog* 1 realiza uma apreciação negativa do tipo reação impacto ao se referir ao interesse dos alunos. Isso se dá metaforicamente em: o desinteresse quase palpável no olhar.

Relendo Martin (2000), Sartin (2010, p. 89) diz que “as metáforas podem ser utilizadas para ampliar a atitude, provocando uma resposta de afeto no ouvinte/leitor”.

Exemplo (20)

Acontece que "no meu tempo" esse processo era muito mais difícil [ap.+valoração]

Em (20), muito mais difícil, se analisada literalmente, implica uma apreciação negativa do processo de aprendizagem de inglês. No entanto, nota-se que a expressão acontece que no meu tempo transfere um significado positivo à avaliação do processo ‘aprender língua’ nos dias atuais. Em outras palavras, pode-se dizer que muito mais difícil não tem um significado literal de negatividade, subentendendo-se que, nos dias atuais, o processo ‘ficou mais fácil’. Assim, no exemplo (20), a intenção do PA do *blog* é apreciar, isto é, valorar positivamente o processo ensino/aprendizagem de língua inglesa integrado, especialmente, à prática tecnológica. Trata-se de uma apreciação positiva de valoração realizada no processo relacional “ser”, atributo “difícil” e intensificador “muito mais”.

Exemplo (21)

Em conversas nas salas de professores da rede pública de ensino, ouvi queixas acerca das inúmeras dificuldades quando se trata de inserir as mídias em sua prática cotidiana. [ap.-reação impacto]

No exemplo (21), o PE traz à tona a problemática em relação às dificuldades vivenciadas pelos professores da rede pública quando se trata da inserção das mídias em

sua prática docente. Assim, o PE realiza uma apreciação negativa do tipo reação impacto pela nominalização “queixas”, explicitando tal dificuldade.

Trago, a seguir, outros exemplos em que falantes/escritores dos *blogs* selecionados realizam em seu discurso apreciações positivas e negativas ao tratar da inserção e do papel social da tecnologia no contexto da sala de aula de língua estrangeira.

Exemplo (22)

Além disso, o videogame é muito útil no processo de aprendizagem cognitiva. [ap.+valoração]

Observa-se que em (21) o PE expressa apreciação positiva no que diz respeito ao uso da tecnologia no processo de aprendizagem “cognitiva”. A apreciação do PE é do tipo valoração que se dá no processo relacional “ser”, no intensificador “muito” e no atributo “útil”. Infere-se a partir do discurso desse falante/escritor que, utilizar a tecnologia, a exemplo do vídeo game, no contexto educacional, é relevante e, sobretudo, “Vale a pena!”

Exemplo (23)

Descobri que, na vastidão da Internet, [ap.valoração] podemos garimpar e encontrar propostas de atividades, que podem muito bem ser adaptadas [...] [ap.+reação impacto] de modo a se tornarem mais atrativas aos olhos dos alunos. [ap.+reação impacto]

No exemplo (23), o PE evidencia em seu discurso uma apreciação valoração positiva em relação ao papel da *internet* enquanto recurso pedagógico para o ensino de língua estrangeira. Essa apreciação demonstra a relevância dessa ferramenta no contexto educacional que se dá no conjunto semântico das realizações: processo mental cognitivo “descobrir” e processo relacional “ser”. Através do atributo “adaptadas” intensificado pelo item léxico-gramatical “muito”, o PE explicita sua apreciação positiva à tecnologia do tipo reação impacto. Há, ainda, a realização de apreciação reação impacto que se dá no processo relacional “tornar-se”, no intensificador “mais” e no atributo “atrativas”. Assim, observa-se nesse exemplo que o PE utilizou uma variedade de elementos

linguísticos, ou seja, escolhas, para significar “quão relevante é a *internet*, bem como a vasta disponibilidade de seus recursos”.

Exemplo (24)

Penso que como professora eu tenho a obrigação de fazer parte do mundo de meus alunos e para eles as tecnologias são corriqueiras [ap.+**valoração**] eles dominam essas ferramentas e eu não posso ficar pra trás.

No exemplo (24), PE realiza uma apreciação positiva do tipo valorção pelo atributo “corriqueiras”, salientando que as tecnologias fazem parte do cotidiano dos seus alunos. Desse modo, pela modalização obrigação, PE explicita o seu dever enquanto professora de se estabelecer a ligação entre tecnologia e contexto educacional.

No quadro a seguir é possível visualizar os tipos de apreciações que foram realizadas no discurso dos falantes/escritores a partir dos seguintes exemplos:

Ex.	O que foi avaliado?	Tipo de avaliação	Realização
(17)	O ambiente sala de aula	[ap.+ reação qualidade]	Processo mental “tentar”+epítetos “acolhedor” e “cheio de carinho”+nominalizações “colaboração” e “solidariedade”
(18)	Dificuldade na preparação de aulas A internet nos dias atuais	[ap.- composição complexidade] [ap.+ valoração]	Processo relacional “ser”+atributo “trabalheira”+ epítetos “velha” e “novo” Processo relacional “ser”+intensificador “muito”+atributo “fácil”
(19)	O desinteresse dos alunos	[ap.- reação impacto]	Metáfora “o desinteresse quase palpável nos olhos”
(20)	O processo ensino/aprendizagem de inglês	[ap.+ valoração]	Processo relacional “ser”+atributo “difícil”+intensificador “muito mais”
(21)	Dificuldade da inserção da tecnologia na sala de aula	[ap.- reação impacto]	Nominalização “queixas”
(22)	O uso do vídeo em sala de aula	[ap.+ valoração]	Processo relacional “ser”+intensificador “muito”+atributo “útil”
(23)	<i>Internet</i>	[ap.+ valoração]	Processo mental cognitivo “descobrir”+processo relacional “ser”+ atributo “adaptadas”
	Atividades em sala de aula	[ap.+ reação qualidade]	Atributo “adaptadas” +intensificador “muito”
	<i>Internet</i>	[ap.+ reação impacto]	Processo relacional “tornar-se”+intensificador “mais”+ atributo

			“atrativas” + nominalização “vastidão”
(24)	Tecnologia	[ap.+valorização]	Atributo “corriqueiras+nominalização “obrigação” (Modalização)

Quadro 5- Tipos de apreciações no discurso dos falantes/escritores

Considerações sobre a categoria Apreciação

Levando em conta o subsistema de atitude, em seu subtipo apreciação, pode-se dizer que a partir dos exemplos analisados (de 17 a 24), os falantes/escritores dos *blogs* realizaram apreciações positivas e negativas por meio de processos mentais e relacionais, modalização e, também por elementos léxico-gramaticais tais como: epítetos, atributos, adjuntos circunstanciais, nominalizações e intensificadores. Além disso, tais falantes/escritores se apropriaram de algo peculiar que a língua dispõe aos seus usuários, a metáfora, como um recurso semântico que ‘insinua’ significados aos seus interlocutores, ouvintes/leitores.

Desse modo, constata-se que essas realizações implicam a atitude desses falantes/escritores, isto é, apreciações sobre coisas que cerceiam, principalmente, a sua prática docente, a saber: o ambiente de sala de aula, dificuldade na preparação de materiais didáticos, a participação/desempenho dos alunos, o papel social da tecnologia no contexto educacional, a vasta diversidade de materiais disponibilizados na *internet*. Enfim, são questões de natureza significativa ao ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Segundo Martin e White (2005, p. 56), “com a apreciação nós voltamos para os significados construindo nossas avaliações das ‘coisas’, incluindo aquelas que desempenhamos”. Isso ocorre, porque segundo esses autores, “tais coisas são valiosas”.

Nessa direção, cabe evidenciar que esses valores consistem não apenas na forma, estética e composição das coisas e performances as quais se avalia, mas, também nas intenções que subjazem o uso da língua como recurso semântico.

Fala dos visitantes/participantes (Comentários/ *comments*)

Antes de proceder à análise dos tipos de atitude e seus subtipos no discurso dos visitantes/participantes dos *blogs* (VPB) selecionados para este estudo, é oportuno dizer que alguns desses blogs não estão mais ativos.

Diante disso, é importante mostrar que o interesse neste estudo está naquilo que contêm os textos de falantes/escritores (PA/ PE/ VPB)⁴⁰ que foram postados em *blogs* informativos de professores de Língua Inglesa, independentemente da data dos *posts*. Isso porque procura-se estudar a língua como recurso semântico, no sentido de identificar e analisar os elementos linguísticos que são de caráter avaliativo, ou seja, as escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade, especificamente, de atitude nesses discursos.

Apresento a seguir exemplos representativos de atitudes dos visitantes/participantes dos *blogs*, considerando os seus subtipos: (a) ‘afeto’, (b) ‘julgamento’ e (c) ‘apreciação’.

(a) Afeto

Exemplo (25) *blog* 1

Sempre gostei de consultar as comunidades [afeto +satisfação]
[emoter]

Em (25), o VPB atua como *emoter* e expressa uma avaliação positiva, utilizando o adjunto circunstancial “sempre” e o processo mental “gostar”. Assim, é pela atitude positiva do tipo afeto “satisfação” que o VPB escolhe para dizer que gosta de “consultar as comunidades”.

⁴⁰ Terminologia utilizada na análise para se referir aos participantes da pesquisa: professores autores dos *blogs* (PA), professores/pesquisadores entrevistados (PE) e visitantes/participantes, interlocutores dos *blogs* selecionados (VPB).

Exemplo (26) blog 1

Gostei das sugestões e gostaria de acrescentar o site que eu criei há pouco tempo [**afeto+satisfação**] [*emoter*]

Como *emoter*, no exemplo (26) o VPB avalia as sugestões postadas pelo PA. Essa avaliação é do tipo afeto “satisfação” que é realizada pelo processo mental “gostar”.

Na avaliatividade, o afeto do tipo in/satisfação diz respeito “aos nossos sentimentos de realizações e frustrações em relação às atividades as quais nos engajamos como participantes e espectadores” (MARTIN e WHITE, 2005, p. 50).

Exemplo (27) blog 4

Adorei a reflexão [...] [**afeto+fel.**] [*emoter*]

O exemplo (27) representa uma atitude de afeto do tipo “felicidade”. Observa-se que o VPB como *emoter* utiliza o processo mental “adorar” para expressar uma atitude de felicidade em relação à reflexão⁴¹ do PA.

(b) Julgamento**Exemplo (28) blog 7**

Profa. [...] que bom que podemos ter pessoas dispostas em compartilhar [**juulg+normalidade**] suas ideias. [*appraiser*] adorei seu blog. Parabéns [**afeto+fel.**] [*emoter*]

No exemplo acima, o VPB é um participante *appraiser* que avalia o comportamento, ou seja, a atitude/iniciativa do PA em compartilhar ideias (conhecimentos). Assim, o VPB expressa um julgamento do tipo “normalidade” que se realiza no epíteto “dispostas”. A partir dessa avaliação entende-se que para VPB, o PA

⁴¹Ver texto completo em anexo e/ou no link/site do referido *blog*:<
<http://englishteachingreflections.blogspot.com.br/2011/06/o-sociointeracionismo-nas-aulas-de.html>>

é alguém especial, ou seja, solidário. Assim, como *emoter*, o VPB avalia o *blog* expressando um sentimento de afeição, ou seja, uma avaliação positiva de afeto “felicidade” no processo mental “adorar”.

Exemplo (29) blog 1

Parabés, professora, por usar de forma inteligente as redes sociais, [julg.+capacidade] o [appraiser] que só prova o quanto podemos tirar de positivo de cada espaço digital! Abraço!

No exemplo (29), observa-se que há uma avaliação do tipo julgamento capacidade do VPB avaliador *appraiser* em relação à atitude/iniciativa do PA por demonstrar o quanto “podemos tirar de positivo de cada espaço digital!” O julgamento de capacidade centra-se no epíteto “inteligente” que significa em inglês: “*clever*”, conforme sugerem, Martin e White (2005, p. 53).

(c) Apreciação

Exemplo (30) blog 1

Gostei muito de ler o seu post,[ap.+reação qualidade] minha amiga blogueira!!! [afeto+fel.] [*emoter*]

No exemplo acima, nota-se que o VPB⁴² é um participante *emoter* e, ao avaliar o *post*, expressa em seu discurso uma atitude positiva do tipo reação qualidade. Ou seja, em virtude da qualidade daquilo que foi postado, o VPB utiliza o processo mental “gostar” e o intensificador “muito” para explicitar sua apreciação positiva em relação ao *post* (texto). Há ainda no discurso do VPB uma atitude de afeto positivo de “felicidade” que se realiza no atributo “amiga blogueira”.

Exemplo (31) blog 1

Muito show o texto [...] [ap.+ reação qualidade] [*appraiser*]

⁴² Termo utilizado para se referir aos visitantes/participantes (VPB).

Em (31), é possível dizer que o VPB atuando como *appraiser*, expressa uma atitude positiva sobre o referido texto que foi postado no *blog*. Gramaticalmente, essa apreciação está explícita no intensificador “muito” e no epíteto “show”. Nessa realização discursiva nota-se que na avaliação do VPB, o texto é de qualidade, logo, tem-se, nesse exemplo, uma apreciação do tipo reação “qualidade”.

Exemplo (32) blog 1

Teu blog também está lindo[...] [**ap.+reação impacto**] grande beijo.
[*appraiser*]

Em (32), o VPB atua como *appraiser* avaliando o *blog* positivamente. Essa avaliação é do tipo apreciação “reação impacto” que é realizada por meio do processo relacional “ser” e pelo atributo “lindo”.

Exemplo (33) blog 2

Sabe o gostinho bom[...] [**ap.+reação impacto**] ao final da aula? Uma sensação indescritível. [**ap.+reação impacto**] Acho que você sentiu isso, não é verdade? [*emoter*]

No exemplo (33), o VPB é *emoter* avaliando sua própria prática pedagógica, ou seja, uma de sua(s) aula(s). Isso se dá por meio do epíteto “gostinho bom” e “indescritível”, caracterizando uma apreciação do tipo reação impacto. É possível dizer então que essa reação positiva está associada à realização dos seus objetivos.

Exemplo (34) blog 6

Acredito que na época dos nossos pais a situação deles em relação ao respeito, carinho, atenção por aquele que sempre tem a paciência de nos mostrar um novo caminho era diferente. [**ap.+ valorção**]
[*appraiser*]

Tem-se no exemplo (34), o VPB *appraiser* avaliando uma dada situação que, segundo VPB, é a “época dos nossos pais”. Ao avaliar essa situação (época), o VPB expressa uma apreciação positiva do tipo “valorção” que se centra no atributo “diferente”. Desse modo, infere-se que esse atributo diz sobre o comportamento dos

alunos à referida época que demonstravam ter “ respeito, carinho, atenção por aquele que sempre tem a paciência[...]”, ou seja, “diferente” .

O quadro seguinte resulta das atitudes, ou seja, das avaliações no discurso dos visitantes /participantes.

Ex.	O que foi avaliado?	Tipo de atitude	Realização
(25)	As comunidades	[afeto+satisfação]	Adjunto circunstancial “sempre”+processo mental “gostar”
(26)	As sugestões	[afeto+satisfação]	Processo mental “gostar”
(27)	A reflexão do PA	[afeto+fel.]	Processo mental “adorar”
(28)	O comportamento/ iniciativa do PA	[julg.+normalidade]	Epíteto “dispostas”
(28)	O <i>blog</i>	[afeto.+fel.]	Processo mental “adorar”
(29)	O comportamento/ iniciativa do PA	[julg.+capacidade]	Epíteto “inteligente”
(30)	O <i>post</i>	[ap.+reação qualidade]	Processo mental “gostar”
(30)	O PA	[afeto+fel.]	Atributo “amiga blogueira”
(31)	O texto	[ap.reação qualidade]	Intensificador “muito” + epíteto “show”
(32)	O <i>blog</i>	[ap.+reação impacto]	Processo relacional “ser”+atributo “lindo”
(33)	Prática pedagógica (aula)	[ap.+reação impacto]	Epíteto “gostinho bom”
(34)	A situação (a época dos nossos pais)	[ap.+valorização]	Atributo “diferente”

Quadro 6-Realizações de atitudes no discurso dos visitantes/participantes

Considerações sobre a atitude no discurso dos visitantes/participantes

A partir das análises dos exemplos (de 25 a 34), constatou-se que os visitantes/participantes realizaram avaliações do tipo ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’.

Nessas avaliações, ou seja, nessa interação, significados foram construídos socialmente, principalmente, sobre temas, a exemplo de vantagens e desvantagens da tecnologia no cenário educacional, sugestões de sites e atividades, a iniciativa de professores ao compartilhar conhecimentos nos *blogs*, prática em sala de aula, relevância dos textos publicados, o papel social dos *blogs*, dentre outros, que permeiam a área de ensino de Inglês como língua estrangeira.

Já, sobre os tipos de atitude, pode-se dizer que, em sua maioria, as realizações foram do tipo positivo: afeto satisfação e felicidade; julgamento normalidade e capacidade e apreciação valorização e reação: impacto e qualidade.

Para expressar tais atitudes, os visitantes/participantes realizaram avaliações por meio de itens léxico-gramaticais tais como: epítetos, atributos, adjuntos circunstanciais, intensificadores nos processos mentais e relacionais.

É nesse sentido que concordo com Santos (2003), de que na linguagem dos *blogs* há pontos de convergência entre os pressupostos de Bakhtin e Halliday. Mais especificamente, pode-se dizer que Bakhtin concebe o sentido da palavra nas atividades sociais de modo dialógico entre seus interlocutores e, Halliday afirma que a linguagem é uma unidade sistêmica de construção de significados que se realizam em contextos diversos para alcançar diferentes propósitos. Logo, entende-se que para ambos, a linguagem se constrói nas interações sociais, ou seja, no uso.

Diante disso, pode-se afirmar que no discurso dos *blogs*, “usar a língua significa fazer escolhas na envolvimento de outras escolhas” (HALLIDAY, 1978, p. 52 *apud* GOUVEIA, 2009, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando o *blog* como uma ferramenta tecnológica constituída de discursos, esta pesquisa surgiu do interesse de se estudar o discurso em *blogs* de professores de Língua Inglesa, no sentido de identificar e analisar quais escolhas linguísticas são utilizadas pelos falantes/escritores na interação com seus interlocutores, os visitantes/participantes.

Assim, busquei identificar e analisar o que foi trocado e negociado nessas relações de uso da língua como recurso semântico na concepção teórica Sistêmico-Funcional, com foco no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), mais especificamente, no subsistema de atitude, para entender o quê os falantes/escritores avaliam e como respondem às avaliações linguisticamente.

Mobilizei para esta pesquisa a área investigativa da Linguística Aplicada (LA) que, na perspectiva “(IN) disciplinar” de Moita Lopes (2006), dialoga com outras áreas do conhecimento de modo, contínuo e, sobretudo, ético, concebendo a linguagem como objeto de estudo em seus diferentes contextos de uso. Na visão desse autor, a LA “perde o caráter solucionista” que a acompanhou por muitos anos. Assim, a LA deixa de se preocupar em resolver/solucionar problemas de uso da linguagem e assume o papel de uma área investigativa “que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES in PEREIRA e ROCA, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, a linguagem é constitutiva das relações sociais, isto é, prática social. Logo, tendo como foco a linguagem como unidade sistêmica de significados que são construídos socialmente, a presente análise buscou não se distanciar das realizações linguísticas de caráter avaliativo no discurso dos falantes/escritores em *blogs* de professores de Língua Inglesa.

Para a análise do discurso dos *blogs* tornou-se fundamental recorrer ao que postulam Martin e White (2005) acerca da Avaliatividade, enfatizando o subsistema de atitude. Conforme os autores, a linguagem é um recurso semântico utilizado por

falantes/escritores na construção de textos, dividindo valores à medida que estes, por sua vez, aprovam ou criticam, expressando avaliações sobre as emoções, o caráter e o comportamento das pessoas, incluindo objetos, coisas e fenômenos.

A partir dos questionamentos traçados preliminarmente nesta pesquisa: (i) o que é avaliado nos *blogs*; (ii) que aspectos são considerados nas avaliações e (iii) quais são as respostas de solidariedade de seus interlocutores, a análise foi realizada tendo como ponto de partida a organização e a categorização dos dados/exemplos extraídos do *corpus*, contemplando as realizações linguísticas de ‘atitude’. Posteriormente, examinei as ocorrências de atitude do tipo ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’ assim dispostas: **(a) Fala do professor(a) autor(a) do blog e de professores/pesquisadores entrevistados:** (1) (a) Autoavaliação (*emoter*); (b) Avaliação sobre outros participantes (*appraiser*); (2) Julgamento: (a) Autojulgamentos (b) Julgamentos sobre outros participantes; (3) apreciação; **(a) Fala dos visitantes /participantes dos blogs:** (a) afeto; (b) julgamento; (c) apreciação.

Com base nas avaliações positivas e negativas, à luz da Avaliatividade, considerei as escolhas léxico-gramaticais de atitude presentes no discurso dos falantes/escritores como recursos semânticos para negociar emoções, julgamentos e apreciações, ou seja, como construção de significados interpessoais.

Pelas análises empreendidas, constatou-se na fala dos participantes maior recorrência de avaliações positivas contemplando as categorias de atitude: ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’. Em relação aos tipos de avaliações, é possível afirmar que a categoria de ‘afeto’ contemplou um número maior de avaliações, em seguida, a categoria de ‘apreciação’ e, em menor número, a categoria de ‘julgamento’.

Como tais recorrências de ‘afeto’ podem ser explicadas? E dos sentimentos positivos, especialmente, dos de felicidade? Na interpretação dos dados, isso pode ter ocorrido devido ao *blog* ser caracterizado como ‘diário narrativo’, cujas reflexões sobre o cotidiano são reveladas. E também pelo fato do *blog*, ferramenta de acessibilidade emergente da necessidade cultural de uso da *internet*/ de comunicação nos dias atuais, ser constituído de comentários (*comments*) que podem ser para receber respostas de solidariedade e que, efetivamente, acontecem tanto por meio de comentários quanto do número de acessos.

Há, portanto, na interação do contexto *blog*, uma relação de troca ‘muito’ próxima entre os falantes/escritores, ou seja, entre os pesquisadores, os autores/criadores e seus interlocutores em potencial, os visitantes/participantes.

Os participantes falam das experiências e projetos que deram certo, avaliando positivamente o uso da *internet*: “todos esses sites já foram úteis em minhas aulas” (PA)⁴³; “amei os cartoons, me ajudou muito a montar atividades para meus alunos, muito obrigada. Adorei o seu blog” (VPV)⁴⁴; “os resultados concluem que a construção do conhecimento se faz presente no ambiente de um *blog* educativo, desde que esta seja mediada e que haja liberdade para a dialogicidade” (PE)⁴⁵.

Sobre as atitudes de ‘julgamento’, constatou-se um índice menor. Tais julgamentos foram realizados para avaliar o desempenho dos alunos e dos próprios professores. Já a categoria de ‘apreciação’, teve maior recorrência quando falantes/escritores avaliaram a tecnologia, mais especificamente, a sua relevância na sala de aula. No entanto, foi possível observar que ainda há, de certo modo, uma resistência por parte de alguns professores quando se trata da prática de adoção da tecnologia no cotidiano escolar. Pois, “o grande desafio é agregar essas tecnologias a nossas aulas [...], tais como aqueles resultantes de docentes que ainda ignoram a necessidade de se trabalhar de modo a agregar as mídias em sua práxis” (PE)⁴⁶.

Embora alguns participantes tenham abordado a questão da aversão ou dificuldade de alguns professores em relação ao uso da tecnologia em sala de aula, notou-se também que alguns clamam por cursos de formação direcionados à prática tecnológica, como pode ser notado na fala de um PA: “[...] de nada adianta fornecer os tablets se os professores não recebem um treinamento intensivo para aliá-los à educação”.

De modo mais detalhado, observou-se que em ambas as falas: (i) professor /autor do *blog* e (ii) visitantes/participantes, a categoria de ‘afeto’ em seu subtipo “felicidade” foi a avaliação mais constante.

⁴³ PA do *blog* 1.

⁴⁴ VPB do *blog* 7.

⁴⁵ PE no *blog* 1.

⁴⁶ Fala de um professor/pesquisador entrevistado no *blog* 1.

Cabe aqui evidenciar que as avaliações se realizaram nos seguintes itens léxico-gramaticais: nos processo mental “gostar”, comportamental, relacional, nos atributos, epítetos e adjuntos circunstanciais e intensificadores.

Sobre a análise linguística do discurso nos *blogs*, observou-se que a partir do Sistema de Avaliatividade é possível compreender o funcionamento dos recursos semânticos utilizados pelos falantes/escritores durante a interação, ou seja, na troca de conhecimentos por meio dos textos.

Em relação às perguntas que nortearam este estudo, destaco que pela análise linguística dos elementos léxico-gramaticais, como realizações semânticas de atitudes dos falantes/escritores dos *blogs* selecionados, observei que esses participantes discutem, refletem e avaliam questões relacionadas à prática docente, envolvendo o ensino/aprendizagem de Inglês e, sobretudo, o papel social da tecnologia no contexto educacional, ou seja, na sala de aula.

Os dados revelaram que os participantes (PA, PE e VPB), em sua maioria, realizaram atitude positiva em relação ao ensino de Inglês e à inserção da tecnologia na sala de aula, mesmo diante da falta de políticas de formação docente com foco na prática tecnológica e da aversão de alguns professores a essa prática.

Já sobre a minoria de realizações de atitude do tipo afeto, pode-se dizer que os dados evidenciaram que o *blog* não está sendo bem aceito na escola. Constatou-se, por exemplo, na fala de alguns participantes, atitudes de afeto do tipo “insegurança” quando se trata do uso da tecnologia no contexto educacional. Essa atitude negativa indica que o *blog*, enquanto ferramenta, representa um recurso tecnológico ainda inacessível ao alunado e, também, que há uma ‘tímida’ prática docente frente à inserção da tecnologia na sala de aula.

Pressupõe-se que a grande maioria dos alunos das escolas públicas não tem computador nem *internet*. Ou ainda, que os laboratórios existentes nas escolas às vezes são ‘inacessíveis’. Desse modo, questiono: Como proceder para que os alunos tenham acesso a esse recurso e possam opinar/ expressar sobre a Língua Estrangeira bem como participar do *blog* e outras ferramentas com outros usuários?

Na fala dos participantes professores/autores (PA), a atitude de ‘afeto’ se realiza, principalmente, para expressar suas próprias emoções, atuando como *emoter*. Isso pode ser identificado pelas escolhas léxico-gramaticais, como por exemplo: “comecei a gostar”, “sou simplesmente apaixonada”, “estou muito feliz”, “já tive vontade de chorar”, dentre outras que implicam o afeto do tipo “felicidade” e “infelicidade”.

Na fala de um participante professor(a) pesquisador(a) (PE) também ocorre realizações de atitude do tipo ‘afeto’. Como, por exemplo, ao dizer que “sentia” desamparo, no início de sua prática docente, “na época m que ainda cursava a faculdade de Letras [...]”. Essa é uma atitude negativa de afeto “insegurança”.

Em relação à categoria de julgamento, os dados mostraram que geralmente os participantes realizam autojulgamentos. Assim, em primeira pessoa os professores autores (PA) expressam julgamentos positivos do tipo “normalidade” e “capacidade”, por meio das seguintes escolhas linguísticas: “ não sou Tão velha” e “considero-me bastante responsável”.

Considerando o que dizem Martin e White (2005), de que com a ‘apreciação’ as pessoas se voltam para os significados construindo avaliações das ‘coisas’ as quais tem valores para essas pessoas, destaco que na análise de dados foi possível identificar a atitude de “apreciação” na fala dos participantes VPB para expressar, por exemplo, que gostam de ler os textos dos *blogs*: “ gostei muito de ler o seu *post*” e “muito show o seu texto”, bem como para dizer que gostam de suas aulas “sabe o gostinho bom ao final da aula? Uma sensação indescritível”. A ‘apreciação’ também se realiza na fala dos participantes autores (PA) para expressar sentimentos positivos, apreciando a sala de aula: “tento deixar nossa sala de aula um ambiente acolhedor [...]”, valorizando a tecnologia/ internet no contexto educacional: “hoje em dia, para que tem acesso a um computador e Internet, a busca é muito mais fácil”.

Há que se evidenciar que as avaliações nos *blogs* podem ser definidas como ‘vozes íntimas’ de falantes/escritores que publicamente ‘ecoam’ significados sobre pessoas, coisas e fenômenos do mundo. No entanto, essas ‘vozes’ apenas se tornam ‘visíveis’ quando se considera o texto, isto é, o discurso como possibilidade de análise linguística. Como afirma Halliday (1985 in ROCHA, 201, p. 117), “os significados

construídos são materializados nas orações e passíveis de verificação na descrição gramatical, daí a importância da análise textual”.

A partir da concepção da linguagem como escolhas léxico-gramaticais que constroem significados, e ainda que a ‘atitude’ e o posicionamento dos falantes/escritores em relação a seu contexto e seus interlocutores possam ser evidenciados com base na análise linguística das escolhas léxico-gramaticais de avaliatividade presentes nas interações, a contribuição deste estudo está na possibilidade de trazer à tona questões sobre o ensino de Inglês e a tecnologia quando entra em cena o discurso de professores de Inglês autores dos *blogs* (PA), de professores/pesquisadores (PE), e de seus interlocutores, os visitantes/participantes (VPB).

Considero a realização desta pesquisa muito significativa, uma vez que os dados revelaram propósitos dos falantes/escritores que somam às ansiedades e também às intenções de outros, os interlocutores. Em outras palavras, a análise linguística, com base no subsistema de ‘atitude’, possibilita compreender posicionamentos assertivos ou negativos enquanto valores que permeiam o discurso tanto de falantes/escritores, quanto de seus interlocutores na comunicação, isto é, nas práticas sociais, a partir da compreensão de que a língua, nessa perspectiva é definida como “um sistema de produzir significados: um sistema semântico com outros sistemas para decodificar os significados que ela produz” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. xvii).

Ademais, tem-se como expectativa que outros falantes/escritores e outros ‘interlocutores’ tomem o conhecimento de que “o texto não é uma ‘ilha’ quando se leva em consideração a avaliatividade e as respostas de solidariedade” (MARTIN in HUNSTON e THOMPSON, 2003, 166). Em outras palavras, todo falante/escritor tem um propósito que perpassa as sentenças organizadas num texto. São ‘vozes que devem ser reveladas’. Assim, posso afirmar que ‘não há como fechar os olhos quando se ouve outras vozes publicamente’.

Ouso dizer que para conseguir o meu intento é preciso que ocorram mudanças nas políticas públicas de ensino tecnológico, isto é, que o governo brasileiro não apenas institucionalize a prática tecnológica nas escolas públicas, mas que dotem as unidades escolares de laboratórios equipados que possam viabilizar o acesso do aluno às práticas que a tecnologia oferece. Oportunizar essa prática significa considerar as ‘vozes’ de

falantes/escritores que direta ou indiretamente ‘clamam’ por mudanças, repensando a formação dos alunos de Letras e a formação contínua do professor. Afinal, a mudança na sociedade se reflete em nossa prática de sala de aula. Logo, “Não podemos mais desconsiderar as tecnologias [...] não podemos insistir e ensinar da mesma forma que ensinávamos no passado” (PA) ⁴⁷.

Daí a sugestão, no sentido de instigar o uso dessa ferramenta no contexto sala de aula com cursos de formação nas universidades, centros de gestão e formação continuada, enfim, nas escolas de modo geral.

⁴⁷ PA do *blog 4*.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.11, n.3, 2011, p. 609-632.

BARBARA, L. e MACÊDO, C.M.M. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 2009, p. 89-107. Disponível em: < <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1212/871>> Acesso em: 21/03/ 2013.

BARBOSA, M.R.S.A. (2009). *Conte uma história... Um estudo de gêneros na escola sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado PUC-SP. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html> Acesso em: 09/04/ 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. (1895-1975). In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. Martins Fontes, (1997, p. 277-289). Disponível em: < www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1164092&key...> Acesso em: 17/11/2012.

BATISTA, M.E. *Implicações Socioeducacionais do Ensino de Inglês em Escolas Públicas: Linguística Sistêmico-Funcional e Representação da Prática Pedagógica*. São Paulo: 272 p. 2012. Tese (Doutorado)-PUCSP. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14651> Acesso em 17/08/ 2012.

DE GRANDE, P.B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. In: *Revista Eletras*, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: < http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf> Acesso em: 22/12/2013.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

EGGINS, S. (1994/2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Printer Publishers.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FONSECA, L.S.S. (2009). *O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em Linguística Aplicada*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Lucilene250509.pdf>> Acesso em: 06/04/2013.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n. 2, Mar./Abr.1995, p. 57-63. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf> Acesso em: 22/12/2013.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro. São Paulo. Record, 2004. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>> Acesso em: 21/12/2013.

GOUVEIA, C. A. M. *Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. 2009. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710564_09_cap_03.pdf> Acesso em: 25/11/2012.

HALLIDAY, M.A.K. (1985/1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers. London (second edition).

HALLIDAY, M.A.K. (1985/1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers. (2004. third edition revised by C.V.I.M.Matthiessen).

HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press. Disponível em: <<http://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC11/LFC-HallidayHasanReading.pdf>> Acesso em: 06/07/2012.

KOMESU, F. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. 2004. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/blogs.pdf>> Acesso em: 07/01/2013.

MARCUSHI, L.A. (2002). *Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital*. Disponível em: <http://violetoaq.wikispaces.com/file/view/generos_textuais.pdf> Acesso em: 18/01/2013.

MARTIN, J.R. *Beyond Exchange: Appraisal System in English*. In: HUNSTON, S. e THOMPSON, G. (2003). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

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

MARTIN, J.R. & WHITE, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan. Disponível em: <<http://students.lti.cs.cmu.edu/11899/files/LanguageofEvaluationBook.pdf>> Acesso em: 10/06/2012.

MENDES, M.C. A pesquisa on-line: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. In: *Revista Digital Hipertextus*, n.2, Jan, 2009. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume2/Conrado-Moreira-MENDES.pdf>> Acesso em: 21/12/2013.

MOITA LOPES, L. P.(Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola. São Paulo, 2006.

MOITA LOPES, L.P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES (Org.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA e ROCA (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA-FERREIRA, M.C. (2006). *A Interpessoalidade em Blogs sob a Perspectiva Sistêmico-Funcional*. Dissertação de Mestrado, LAEL/PUC-SP. Disponível em:<http://www4.pucsp.br/pos/lael/docs/mcaroline_ferreira_mestrado_06_lael.pdf> Acesso em: 19/01/2013.

NAKASAKI, R.F. (2011). *A persuasão em dois gêneros discursivos: um enfoque sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2011-07-25T08:36:27Z-11318/Publico/Rosania%20Felix%20Nakasaki.pdf> Acesso em: 06/08/2013.

PEREIRA, E.B. *O professor avaliado em textos jornalísticos: análise da avaliatividade em reportagens de Veja e Isto é*. Dissertação de Mestrado UFPA, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2077/1/Dissertacao_ProfessorAvaliadoTextos.pdf> Acesso em: 14/12/2012.

PRIMO, A. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para a tipificação da blogosfera. In: *Revista Famecos*, Porto Alegre. n° 36.agosto de 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/revista_famecos.pdf> Acesso em: 17/02/2013.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer (-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA e ROCA (Orgs.), *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011.

ROCHA, E. P. da. Discurso de posse: uma análise das avaliações positivas. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.11, n.1, 2011, p. 115-133.

SARTIN, F.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.

SANTOS, E.C.S. A linguagem dos blogs: um gênero textual emergente. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 6, 2003. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1275/929>> Acesso em: 08/03/2013.

SANTOS, A.L.dos. e CARMO, C.M.do. “Por que o mundo odeia o Papa Bento XVI?”: uma investigação sobre o julgamento à luz do Sistema de Avaliatividade. In: *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v.14, n.2, p. 145-165, maio/ago.2012. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1809-2667.20120037/1490>> Acesso em: 02/05/2013.

THOMPSON, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. England. Arnold.

VIAN, JR.O.; MOREIRA-FERREIRA, M.C. (2007). Gêneros do discurso em transformação: um estudo comparativo da estrutura potencial dos gêneros diário e blog sob a perspectiva sistêmico-funcional. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6171/4489>> Acesso em: 15/02/2013.

VIAN JR.O. (2009). O Sistema de Avaliatividade e os Recursos para Gradação em Língua Portuguesa: Questões terminológicas e de Instanciação. In: *Revista Delta*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 07/12/2012.

VIAN, JR. O. (Orgs.). *O Sistema de Avaliatividade e a Linguagem da Avaliação*. In: *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos Sistêmico- Funcionais com base no sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

