



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM



GUSTAVO FERREIRA RODRIGUES

**LÍNGUA MATERNA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA
– INGLÊS: PERSPECTIVAS A PARTIR DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE**

Catalão/Go

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

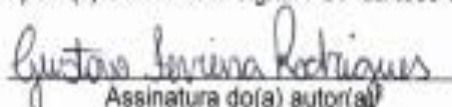
Nome completo do autor: Gustavo Ferreira Rodrigues

Título do trabalho: Língua Materna no Ensino e Aprendizagem da Língua Estrangeira – Inglês: Perspectivas a Partir do Sistema de Avaliatividade.


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 26/03/2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

GUSTAVO FERREIRA RODRIGUES

Língua Materna no Ensino e Aprendizagem da Língua Estrangeira – Inglês:
Perspectivas a Partir do Sistema de Avaliatividade.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG/RC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de pesquisa: Linguagem e Cultura

Orientador: Prof^a. Dr^a. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.

Catalão/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira Rodrigues, Gustavo

Língua Materna no Ensino e Aprendizagem da Língua Estrangeira - Inglês: Perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade [manuscrito] / Gustavo Ferreira Rodrigues. - 2019. CXXXIV, 134 f.

Orientador: Prof. Dr. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Linguística Sistemico-Funcional. 2. Sistema de Avaliatividade. 3. Aula de Inglês. 4. Língua Materna. I. Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida, Fabíola, orient. II. Título.

CDU 811.1/9

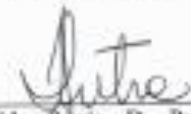
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 104/2019

Às quatorze horas do dia vinte e sete de fevereiro de dois mil e dezenove, no Laboratório Multimídias, Bloco E, Sala 04, Campus I da UFG - Regional Catalão, reuniu-se a Banca Examinadora designada pela Coordenadoria do Mestrado em Estudos da Linguagem, composta pelos docentes: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartín Dutra Parreira Almeida [Orientadora], da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen, da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, por *skype*, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada "Língua Materna no Ensino e Aprendizagem da Língua Estrangeira - Inglês: perspectivas a partir do sistema de avaliatividade", de autoria do mestrando **Gustavo Ferreira Rodrigues**, matrícula 2017100687. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e o candidato ao título de Mestre. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra ao mestrando para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. A duração da apresentação discente e a arguição das examinadoras aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou o candidato: Aprovado, estando Apto a fazer jus ao Título de Mestre em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela discente. Regional Catalão, UFG, aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e dezenove. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Banca Examinadora:

Parceir:



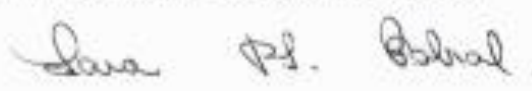
Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartín D. Parreira Almeida
(UFG/RC) - Orientadora

() Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen (UFG/RC)

() Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral (UFSM)

() Aprovado () Reprovado

Dissente:

Gustavo Ferreira Rodrigues:

Gustavo Ferreira Rodrigues

Observações (se for o caso):

Visto:

Coordenação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Letra

Prof.ª Dr.ª Fabiana A. Santos D. P. Almeida
Coord. Alameda em Estudos de Linguagem
UFG/RC
Portaria 200/08/2017

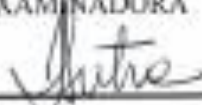
GUSTAVO FERREIRA RODRIGUES

LÍNGUA MATERNA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
ESTRANGEIRA – INGLÊS: PERSPECTIVAS A PARTIR DO SISTEMA
DE AVALIATIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida
Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Catalão



Profa. Dra. Viviane Cibral Bengersen
Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Catalão



Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me conceder a dádiva de nascer em uma família incrível, com pessoas que me fazem crescer e que me amam.

Depois, aos meus pais, Alvim Ramos Rodrigues e Maria Nadirce Ferreira Rodrigues, por acreditarem em mim, mesmo quando eu não estava confiante, por me aconselharem e apoiarem, comemorando comigo todas as minhas conquistas. Vocês são meus alicerce e exemplo.

Às minhas irmãs, Suelen e Emília pelo incentivo (in)direto e aos meus sobrinhos, Yasmin e João Pedro, que, apesar de pequenos, entendem minha ausência.

Aos meus colaboradores da Park Idiomas – Caldas Novas, pela paciência, por me incentivarem e acompanharem durante o percurso.

A todos os professores da Graduação e do Mestrado, principalmente, à minha orientadora Dr. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira de Almeida, que me acompanha desde o início da vida acadêmica, por todo o conhecimento transmitido e oportunidades proporcionadas.

Aos amigos, por todo apoio e suporte emocional, pessoal e nos estudos, pelas palavras de carinho e pela troca de conhecimentos que contribuíram para que eu me tornasse o profissional e a pessoa que sou hoje.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.

(Émile Benveniste)

RESUMO

Esta pesquisa, inserida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Regional Catalão, objetiva investigar por meio dos elementos léxico-gramaticais, através do subsistema de Atitude, como os autores de blogs e vlogs se posicionam quanto ao emprego da língua materna no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, enfocando a língua inglesa. Ao se analisar o subsistema de Atitude que faz parte do sistema de Avaliatividade que se realiza nos *posts* investigados, este estudo almeja contribuir com as pesquisas na área da Linguística Aplicada, singularmente na Linguística Sistêmico-Funcional apresentada por Halliday e Matthiessen (2004; 2014) que parte da premissa de que a língua é um sistema de escolhas, evidenciando como elas são empregadas na construção frasal como forma de interação. Ela se divide em três metafunções da linguagem, a saber: textual, ideacional e interpessoal, com as quais é possível entender e descrever os componentes linguísticos da oração. No intuito de depreender tais componentes dos aspectos interpessoais lançado mão se foi do sistema de Avaliatividade (MARTIN, 1999), esse aporte teórico enriqueceu no reconhecimento e investigação da forma em que esses pormenores se prestam como recursos da avaliação, oferecendo caminho introdutório para o subsistema de Atitude no *corpus* de análise. O *corpus* se compôs por textos de dois *blogs* e um *vlog* que abordam o tema de aquisição de um novo idioma. Para tanto, descrito e analisado se foi, conforme as prescrições da LSF, adjunto a linguística aplicada, tanto a forma, como a recorrência das avaliações feitas pelos enunciadores. Identificou-se que a categoria de Apreciação do tipo Valoração positiva ocorreu com maior expressividade nos documentos orientadores, percebido também foi que a utilização da língua materna em sala de aula ainda gera desacordo entre os profissionais, o que os professores devem ou não trabalhar nas fases iniciais, introduzir somente vocabulário da língua alvo ou mesclar com a nativa não se faz consenso, pois conteúdos importantes são apresentados também nesse momento do estudo, reforçar o que já sabe da língua materna levando para a língua a ser apreendida em contextos sociais de uso. Por fim, esse trabalho propôs-se a contribuir com o letramento em língua estrangeira e com a formação do professor de idiomas, despertando o olhar crítico de quando ou não lançar mão da língua materna, e também para a análise semântico-discursiva dos elementos que constituem a oração que o produtor do texto se relaciona com os interlocutores para a construção de uma avaliação sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico-Funcional; Sistema de Avaliatividade; Aula de Inglês; Língua Materna.

ABSTRACT

This research, inserted in the Program of Postgraduate Studies in Language (PPGEL) of the Federal University of Goiás (UFG), in the Regional Catalão, aims to investigate through the lexical-grammatical elements, through the Attitude subsystem, as the authors of blogs and vlogs are focused on the mother tongue usage in the teaching and learning of the foreign language, focusing on the English language. When analyzing the Attitude subsystem that is part of the system of evaluation that is carried out in the investigated posts, this study aims to contribute to the researches in the area of Applied Linguistics, singularly in the Systemic-Functional Linguistics presented by Halliday and Matthiessen (2004, 2014) that starts from the premise that language is a system of choices, evidencing how they are used in the phrasal construction as a form of interaction. It is divided into three metafunctions of language, namely: textual, ideational and interpersonal, with which it is possible to understand and describe the linguistic components of prayer. In order to understand these components of interpersonal aspects, it was from the system of Appraisal (MARTIN, 1999) that this theoretical contribution was enriched in the recognition and investigation of the way in which these details are provided as evaluation resources, providing an introductory path for the subsystem of Attitude in the corpus of analysis. The corpus consisted of texts from two blogs and a vlog that deal with the theme of acquiring a new language. To that end, it was described and analyzed, according to the prescriptions of the LSF, attached to applied linguistics, both the form and the recurrence of the evaluations made by the enunciators. It was identified that the category of Assessment of the type Positive evaluation occurred with greater expressiveness in the guidance documents, also perceived that the use of the mother tongue in the classroom still generates disagreement among the professionals, what teachers should or should not work in the phases initials, to introduce only vocabulary of the target language or to merge with the native one does not make a consensus, because important contents are presented also at that moment of the study, reinforce what already knows of the mother tongue leading to the language to be seized in social contexts of use. Finally, this work aims to contribute to foreign language literacy and to the training of the language teacher, raising the critical eye of when or not to use the mother tongue, and also for the semantic-discursive analysis of the elements that constitute the prayer that the producer of the text relates to the interlocutors for the construction of an evaluation on the subject.

KEY WORDS: Systemic-Functional Linguistics; Appraisal system; English class; Mother tongue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

• FIGURAS

FIGURA 01: Estratos e estratificações da linguagem.....	32
FIGURA 02: As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam.....	34
FIGURA 03: As metafunções e seus respectivos sistemas léxicos gramaticais.....	34
FIGURA 04: Componentes experienciais da oração.....	37
FIGURA 05: Tipos de processos.....	38
FIGURA 06: Tipos de participantes nas orações.....	40
FIGURA 07: Engajamento: heteroglossia e monoglossia.....	48
FIGURA 08: O subsistema engajamento.....	49
FIGURA 09: O subsistema Atitude.....	52
FIGURA 10: Tipos de Julgamento.....	55
FIGURA 11: Tipos de Apreciação.....	58
FIGURA 12: Pesquisa pelo <i>corpus</i> no Google.....	68
FIGURA 13: Pesquisa pelo <i>corpus</i> no YouTube.....	68
FIGURA 14: Transcrição <i>post</i> Youtube.....	69
FIGURA 15: Separação geral da <i>corpora</i>	70
FIGURA 16: Agrupamento dos recortes do <i>corpus</i>	70

• QUADROS

QUADRO 01: Componente da oração.....	38
QUADRO 02: Papeis da fala.....	42
QUADRO 03: Modo oracional.....	43
QUADRO 04: Sistemas discursivos.....	44
QUADRO 05: Tipos de Julgamento.....	56
QUADRO 06: Exemplificação do total de ocorrências.....	71
QUADRO 07: Referência de cada <i>post</i>	74
QUADRO 08: Ocorrência da LM na aquisição de LE.....	80
QUADRO 09: Ocorrência do uso da LM.....	86

QUADRO 10: Ocorrência da tradução.....	89
QUADRO 11: Ocorrência da avaliação de terceiro.....	97
QUADRO 12: Ocorrência das aulas 100% em LI.....	101

• **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 01: Exemplificação das ocorrências nas categorias de Atitude.....	71
GRÁFICO 02: Exemplificação das ocorrências dos elementos léxico-gramaticais.....	72
GRÁFICO 03: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 01.....	81
GRÁFICO 04: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 01.....	82
GRÁFICO 05: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 02.....	86
GRÁFICO 06: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 02.....	86
GRÁFICO 07: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 03.....	89
GRÁFICO 08: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 03.....	90
GRÁFICO 09: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 04.....	98
GRÁFICO 10: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 04.....	98
GRÁFICO 11: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 05.....	102
GRÁFICO 12: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 05.....	102
GRÁFICO 13: Categorias de Atitude presentes em todo o <i>corpus</i>	103
GRÁFICO 14: Elementos léxico-gramaticais presentes em todo o <i>corpus</i>	104

LISTA DE ABREVIações

APPs - Aplicativos

ASL – Aquisição de Segunda Língua

GSF – Gramática Sistemico-Funcional

GU – Gramática Universal

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

SL – Segunda Língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Considerações iniciais	18
1.2 Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas.....	19
1.3 Pesquisas relacionadas.....	22
1.3.1 Estudos em aquisição de Segunda Língua.....	22
1.3.2 Estudos sobre a utilização do Português como Língua Materna no ensino da Língua Estrangeira.....	27
1.4 A Linguística Sistêmico-Funcional – LSF.....	31
1.4.1 As Metafunções da Linguagem.....	33
1.4.1.1 Metafunção Textual.....	35
1.4.1.2 Metafunção Ideacional.....	36
1.4.1.3 Metafunção Interpessoal.....	41
1.5 O sistema de Avaliatividade.....	44
1.5.1 O subsistema Engajamento.....	47
1.5.2 O subsistema Gradação.....	50
1.5.3 O subsistema Atitude.....	51
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	62
2.1 Caracterização da pesquisa.....	62
2.1.1 Detalhamento do corpus.....	66
2.1.2 Procedimentos de coleta.....	67
2.1.3 Procedimentos de análise.....	69
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	73
3.1 Apresentação e análise dos dados.....	73
3.2 Língua materna na aquisição da Língua Estrangeira.....	74
3.3 Uso da Língua Materna.....	82
3.4 Tradução.....	87
3.5 Avaliação de terceiros.....	90
3.6 Aulas 100% em Língua Inglesa.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	117

Anexo I.....	117
Anexo II.....	121
Anexo III.....	123
Anexo IV.....	127
AnexoV.....	129

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, é nítida a presença da diversidade, sendo ela proveniente tanto de lugares, culturas, ideais, entre outros, que conectam entre si tanto pelos meios sociais físicos quanto pelos digitais. Nesse sentido, as tecnologias de informação e de comunicação, que se utilizam da internet para a interação, começaram a desempenhar um papel relevante, pois com o advento dos novos *softwares* intitulados de aplicativos (APPs) e os *smartphones* surgiu uma nova forma de se encarar o relacionamento interpessoal. Tudo feito por meio desses sistemas ficou de fácil acesso, o que contribui para que eles se apresentem mais vantajosos em comparação aos computadores tradicionais.

O contexto educacional também não é diferente e se apresenta influenciado por essas tecnologias. De um lado, há os discentes que estão inseridos nessa realidade midiática e globalizada de compartilhamento instantâneo e de interação social e, de outro, os docentes que se empenham em fazer com que suas aulas sejam mais prazerosas e adequadas à realidade dos alunos que lhes são apresentados. Assim, o universo dos APPs e suas funcionalidades se mostram fortes aliados para a educação, pois o ensino/aprendizagem não pode se manter indiferente a essas mudanças.

Enquanto educador, percebemos o quanto é visível a influência que os dispositivos de comunicação móveis e, principalmente, a internet, exercem sobre a prática docente, influenciando o professor a se adaptar a essa nova realidade e empregar esses recursos na elaboração e execução das aulas.

O ensino de línguas estrangeiras vem passando por transformações, dessa forma, enquanto algumas escolas regulares, tanto públicas como particulares, ainda relutam sobre o uso ou não de *smartphones*, e quais as contribuições dessas ferramentas durante as aulas, os centros especializados de ensino os utilizam, de certa forma, massivamente, almejando fazer com que seus alunos atinjam o objetivo principal, que é a fluência na língua alvo.

Entretanto, com a defasagem referente às habilidades orais, levando em consideração que a grande parte dos professores enfoca as práticas de leitura e escrita da língua, a tecnologia, os *blogs*, os *vlogs* se fazem primordiais para a prática da oralidade.

A aquisição de uma segunda língua passou a ser encarada como necessidade na sociedade moderna, visto que a faculdade em utilizá-la passa a ser inevitável na atual conjuntura de globalização, a qual enlaça linguística e culturalmente os povos, pois tal aquisição, além de proporcionar uma realização pessoal impulsiona o indivíduo ao cenário mercadológico global, inteirando-o do mundo que o circunda.

É importante ressaltar que, para o presente trabalho, conservou-se o termo aquisição de segunda língua levando em consideração que ele ainda é amplamente utilizado pelos estudiosos do tema.

Para que a aquisição aconteça, o indivíduo procura os centros especializados, cursos *online*, entre outras formas de se aprender a comunicar na língua alvo. A fim de que esse fato aconteça com maior efetivação, as escolas lançam mão das metodologias de ensino que variam de cada idealização dos métodos. Existem várias metodologias de ensino: tradução e gramática, método audiolingual, comunicativo, direto, entre outros; contudo, alguns aprendizes sempre se perguntam: - Qual é a melhor? Acredita-se que não há melhor ou pior, o que se deve perguntar é: em qual me adequo? E a partir dessa resposta, deve-se fazer a escolha pelo método de ensino.

Como retratado por Cook (2001), algumas metodologias não permitem o emprego da Língua Materna (doravante LM), ou qualificam como aula ideal aquela em que a sua utilização seja a menor possível. Muitos manuais de ensino encaram tal atitude como óbvia, tanto que nem fazem menção à utilização da LM ou abordam-na como um problema encontrado em sala de aula. Assim, estudos sobre a influência da utilização de LM como recurso pedagógico, em aulas de inglês, têm sido foco de muitas pesquisas que envolvem formação de professores. Alguns pesquisadores defendem e outros criticam, por exemplo, o uso de português como recurso para professores de inglês. Autores como Auerbach (1993) e Harbord (1992) defendem o uso controlado como estratégia de ensino e aprendizagem de LE.

Assim sendo, a presente dissertação objetiva compreender como os autores dos *blogs* e *vlogs* e seus comentaristas veem o uso da LM em aulas de LI e, para a realização do estudo, lançou-se mão da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994/2004) para realizar a análise linguística dos recortes dos estudos tendo como foco o sistema de Avaliatividade, conforme propõem Martin e White (2005), para destacar as avaliações realizadas pelos autores.

Nesse sentido, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF), preconizada por Halliday (1994), vem ganhando cada vez mais espaço, pois parte do pressuposto de que a língua é um sistema de escolhas e como elas são empregadas na oração visando à interação entre os usuários da língua.

Halliday (1994) propõe três metafunções no nível léxico-gramatical da linguagem, definindo a oração em unidade gramatical organizada por estratos semânticos, subdivididos em significados ideacionais, interpessoais e textuais, os quais dão nome a cada metafunção, embasado nelas e nas manifestações das escolhas lexicais do falante ou do escritor, haja vista que as orações se apresentam como representação, interação e como mensagem.

O enfoque da presente pesquisa está centrado na metafunção interpessoal no subsistema de Avaliatividade, pois se analisa o modo pelo qual a oração é construída e nas escolhas léxico-gramaticais do falante e/ou escritor. Por fim, este estudo tem como objetivo geral pesquisar por meio do subsistema de Atitude, como os escritores dos *blogs* e dos *vlogs* avaliam o uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira inglês.

Ademais, esta pesquisa também objetiva:

- Investigar como os pesquisados entendem o uso da LM em sala de aula;
- Compreender como a concepção de linguagem pode interferir no uso da LM em sala de aula;
- Identificar os elementos avaliativos mais ocorrentes referentes a esse uso e o que eles indicam com relação ao emprego da LM em LE;
- Categorizar os elementos avaliativos por meio do sistema de avaliatividade – subsistema de atitude;

Para alcançar os pontos supra citados lançado mão se foi das seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual é o papel da LM em sala de aula de língua estrangeira?
- Como a LM é utilizada em aulas de língua estrangeira?
- Como os pesquisados avaliam o uso da LM em sala de aula?

Para mais, a relevância do presente trabalho está centrada em dois âmbitos: i) o educacional, tema já bastante discutido, uma vez que reflete opiniões de pessoas que participam de *blogs* e *vlogs* de ensino de línguas e demonstram interesse, ou seja, pessoas que usam a tecnologia para se posicionarem em relação à temática, dando pista sobre suas avaliações do assunto. ii) outro âmbito, o

linguístico, apresentando como eles se expressam, linguisticamente, sobre o uso da LM em aulas de LE.

Cabe acrescentar ainda que esta pesquisa se justifica a partir de três motivações: a acadêmica, a pessoal e a social. A primeira objetiva crescer aos estudos sobre LSF, como também aos relacionados à aquisição de segunda língua e formação de professores. A motivação pessoal surge a partir das inquietações de estudos e práticas docentes do autor quando orientado por escolas, que era professor, a lançar mão ou não da língua materna durante as aulas, sendo que, para algumas, o emprego não era cogitado e, em outras, era bem vindo desde que empregado nas horas e formas corretas.

Ademais, a LSF surge na vida do autor deste trabalho ainda durante o curso de Graduação em Letras, período em que o sistema de Avaliatividade chamou a atenção, principalmente no âmbito da Atitude, por esclarecer realizações semânticas relevantes à interpretação das avaliações em um texto ou em uma oração, como mostrado nesta pesquisa.

A terceira e última motivação ocorre devido à representatividade do estudo em contribuir para com a formação do professor de idiomas, quanto ao aprimoramento de conhecimentos sob a perspectiva da sistêmico-funcional, propondo um olhar diferente em relação aos estudos já realizados.

Por fim, essa dissertação está dividida em capítulos: o primeiro apresenta a fundamentação teórica, retratando a LA e o ensino de idiomas, a LSF, como também o panorama de estudos já realizados sobre a temática. Na sequência, seguem-se os aspectos metodológicos, retratando os métodos para seleção, coleta e análise dos dados. Logo após, são apresentados os dados que são afrontados com a teoria empregada; por fim, seguem as considerações finais e as referências utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa e os anexos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo está dividido em duas partes. A primeira apresenta uma amostra da Linguística Aplicada (doravante LA), indo além do ensino-aprendizagem de línguas e alcançando questões políticas sobre a educação e situações diversas do uso da linguagem, o que ocorre porque este trabalho está inserido dentro dela. Mostra também um panorama sobre a aquisição de LE e o que vem sendo pesquisado sobre o uso de LM em aulas de LI. Na segunda parte, é apresentada a teoria analítica da LSF, que foi utilizada para a realização das análises, em razão de que ela é orientada pelos significados e usos da língua como fenômeno social.

1.1. Considerações Iniciais

A pesquisa em LA, no Brasil, vem crescendo consideravelmente desde os primeiros estudos voltados para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE). Nos dias atuais, muito tem sido estudado tanto sobre o ensino da LE, quanto, principalmente, sobre o papel da LA na sociedade, pois como Cavalcanti (2004) afirma, a pesquisa nessa área está se tornando cada vez mais diversa e consolidada tanto no Brasil quanto no mundo.

A LSF é caracterizada como uma abordagem na área da LA, a qual, conforme apresentado por Halliday (1985b,1994) carrega a concepção de língua como um resultado do contexto sociocultural e procura analisar a maneira como ela é estruturada em diferentes conjunturas. Além disso, os estudos em LSF têm cooperado com o entendimento do meio social em que vivemos, pois observa o mundo possibilitando a interação do homem, levando em consideração vários aspectos sociais e ideológicos.

Tendo em vista que este estudo apresenta uma análise sobre o posicionamento dos pesquisados sobre o emprego da LM em aulas de LE, é importante ressaltar que, embora esse estudo foque a LI, ele pode ir além e abordar o ensino e aprendizagem de qualquer outro idioma, pois apresenta como esses professores concebem a importância da língua no mundo atual e como se é administrado o uso do português, enquanto LM durante o ensino.

1.2 Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas

A LA surge como uma disciplina orientada para os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, conforme é apresentado, a seguir, no verbete do *Concise Oxford Companion to the English Language*¹: “[...] A maior parte dos trabalhos em linguística aplicada até agora se concentra em ensino e aprendizagem de língua, especialmente Inglês, como língua estrangeira ou segunda língua [...]”, e hoje se configura como transdisciplinar, possibilitando novas formas de pesquisas.

A LA tem como instrumento de estudo a linguagem como prática social em seus diferentes modos de realização, conforme apresenta Kaplan (1985, p.4 apud MENEZES; SILVA; GOMES, 2009) “a noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados”.

A LA nasce a partir das reflexões referentes ao uso real da linguagem e não como idealização. Segundo Menezes; Silva; Gomes (2009, p.4),

a LA se expandiu na segunda metade do século passado, tanto no exterior como no Brasil, com a criação, de norte ao sul do país, de muitas linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou área de concentração em LA.

Já Kaplan (1985, p. 3-4) no periódico *Applied Linguistic* afirma que a LA intenta em:

[d]ar prioridade aos trabalhos que desenvolvem conexões específicas entre os estudos linguísticos teóricos, a pesquisa educacional, e o planejamento e a implementação de programas práticos. Dentro dessa perspectiva, o periódico aceita contribuições em áreas de interesse tais como o ensino e a aprendizagem de primeira e de segunda língua, bilinguismo e educação bilíngue, análise do discurso, tradução, testes, ensino de língua, metodologia, planejamento linguístico, estudo das interlínguas, estilística, e lexicografia.

Nota-se, então, o que Moita Lopes (2006) e Celani (1998) apontam como (in)disciplina e transdisciplinaridade, pois a LA não é rígida, ela é híbrida. Moita Lopes (2006) afirma que:

[c]ontemporaneamente, defende-se uma visão interdisciplinar de LA. O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas

¹ Informação apresentada por MENEZES; SILVA; GOMES (2009) sem referência.

se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la [...]. Isso quer dizer que a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA. Elabora-se, assim uma compreensão teórica de natureza interdisciplinar ao colocar-se o problema em estudo na “fronteira de duas ou mais [o que] as obriga a somarem seus esforços para, redefinido o objeto, criarem uma nova perspectiva científica” (TAVARES D’AMARAL 1992, p. 104 apud MOITA LOPES, 2006, p.102)

Rodgers (1981, apud SCHMITZ 1992, p.216) aponta que, em seu início, a LA referia-se à aplicação de conhecimentos relativos à ciência linguística; entretanto, na década de 80, ela começa a incorporar outros interesses, como

bilinguismo, aquisição de primeira e segunda língua, análise de erros, mensuração e avaliação do ensino, a linguagem dos deficientes auditivos, Sociolinguística, letramento e alfabetização, estudo do discurso oral e escrito, comunicação médico-paciente, tradução, linguagem jurídica e publicitária.

O foco de análise do linguista aplicado extrapolou os limites entre ensino-aprendizagem de línguas, à medida que voltou seu olhar para questões de ordem política e de planejamento educacional, para o uso da linguagem em contextos mais diversos, por exemplo, o profissional, para os processos de tradução, para a lexicografia, para a relação linguagem e tecnologia, dentre outras.

A LA nas décadas de 60 e 70 era voltada para o ensino-aprendizagem de línguas, como dito anteriormente, enfocando a língua inglesa e interesses políticos e econômicos de países falantes da língua. Contudo, ela vem sofrendo mudanças, buscando novos ares, “novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p.14) voltada para “as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p.23). Conforme Rajagopalan (2006, p.166), essa LA está comprometida com a prática social e não com teórico(s) que “faz(em) questão de não se envolve(rem) com os problemas mundanos”.

Nesse sentido, Slama-Cazacu (1983) afirma que o ser humano é a finalidade da LA, e que esse enfoque no ser humano exige que ela tenha fundamentação psicológica. Schmitz (1992, p.217) corroborou que

[e]m certas instituições, o estudo da Aquisição de Linguagem é da alçada de um departamento de linguística, ao passo que em outros estabelecimentos este estudo se encontra num departamento de psicolinguística. Todavia, quando se trata de Aquisição de Segunda Língua, via de regra, esta área pertence à Linguística Aplicada.

Voltando para a parte do objeto de análise da LA, em 2009, Menezes, Silva e Gomes (2009, p.01) afirmaram que

[p]ara haver consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem. Como afirma Kaplan (1985, p.4) “a noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados” e eu (Menezes) acrescento que isso acontece independentemente das escolhas teóricas e metodológicas. [...]

Assim sendo, deve-se haver um contexto, seja ele qual for, e que dele surja indagações que se findarão em objeto de estudo. Esse contexto é proveniente do que Bauman (1998) intitula de caráter líquido da sociedade atual.

Como apontado anteriormente, somente após a II Guerra Mundial, a LA passa a ser aceita na esfera das Ciências da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2008). Desde aquele tempo, ela vem colaborando com a formação dos professores de línguas, fazendo com que eles estejam mais atentos com a vida social.

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. (MENEZES; SILVA; GOMES 2009, p.01)

Essa característica atual da LA leva a pensar sobre como a língua(gem) é importante na docência, tanto dentro da sala de aula, quanto fora, pois os estudos realizados pela LA se justificam por sua utilidade, por serem responsivos com as novas demandas sociais, e quando se trata de língua(gem) deve-se considerar principalmente o processo interativo, pois é, por meio dele, que ela se concretiza.

Autores como Rajagopalan (2002), Moita Lopes (2002), Irala (2010), Leffa (2013) já abordaram a temática das práticas sociais em seus estudos, tratando das diferentes identidades manifestadas através da linguagem.

Nessas perspectivas da LA, é que esta dissertação se enquadra, pois aborda o ensino e aprendizagem de LE, realçando o uso da LM nas aulas de LI, formação dos profissionais e também trata das práticas sociais, uma vez que são analisados os posicionamentos dos autores dos *posts* consultados. Além disso, a teoria empregada para realização da análise do *corpus*, a Linguística Sistemico-Funcional, prescrita por Halliday, explora as manifestações sociais da língua.

Isso posto, na próxima seção, serão apresentados estudos já realizados sobre o ensino e aprendizagem de LE, como também apontamentos de estudiosos sobre o uso da LM em aulas de LI.

1.3 Pesquisas relacionadas

1.3.1 Estudos em aquisição de Segunda Língua

Considerando que este trabalho busca entender como as pessoas compreendem o uso da LM nas aulas de LI, faz-se necessário discutir sobre aquisição de segunda língua, uma vez que, falar sobre o emprego da LM em aulas de LE, faz com que esses temas estejam diretamente ligados. É importante ressaltar também que a escolha do título da presente seção, conforme dito anteriormente na introdução desta dissertação, foi uma opção por conservar a expressão aquisição de segunda língua (ASL) mesmo estando ciente de toda discussão acerca da impertinência do termo “aquisição” e também de “segunda língua” (SL). Tal escolha se deu devido à expressão “aquisição de segunda língua” ser muito utilizada pelos pesquisadores da área.

Nesse sentido,

[a]s principais teorias e modelos de aquisição foram desenvolvidos para contextos diferentes do brasileiro. A maioria dessas pesquisas privilegia o contexto de segunda língua e não leva em conta a aquisição em outros contextos, onde o aprendiz tem muito pouca oportunidade de contato real e efetivo com a língua que aprende. [...] (PAIVA, 2014, p.09)

Em conformidade com o exposto acima, entende-se que o contexto em que o falante está inserido também se faz importante para a eficácia da aquisição da língua alvo. Tendo isso em vista, na presente subseção, serão apresentadas apenas

algumas das teorias de ASL, considerando que existem mais de quarenta (40) teorias, conforme afirmam Larsen-Freeman e Long (1991, p.227).

No que diz respeito à definição de língua nos moldes da psicologia behaviorista, Paiva (2014, p.13), corroborando Watson (1930, p.225), explica que a língua é um tipo simples de comportamento, é um hábito manipulável e sua aprendizagem é considerada uma questão de condicionamento. Nesse sentido, o pesquisador entende como formação de hábitos.

A palavra *mãe* é acionada (1) pela visão da mãe, (2) pela sua fotografia, (3) pelo som da sua voz, (4) pelo som de seus passos, (5) pela visão da palavra impressa, (6) pela visão da palavra escrita, (7) pela visão da palavra impressa francês *mère* (8) pela visão da palavra escrita francesa *mère* e por vários outros estímulos tais como os estímulos visuais de seu chapéu, suas roupas, seu sapato. (WATSON, 1930, p.232 apud PAIVA, 2014, p.13)

Essa formação de hábito ocorre em determinados períodos da vida, dependendo tanto da influência do meio em que se está e dos estímulos recebidos. Então, compreende-se que a linguagem pode ser definida como a faculdade do homem “de se comunicar utilizando um sistema semiológico socialmente elaborado, existindo sob forma de memória coletiva e à disposição das pessoas de uma mesma comunidade linguística” (COELHO, 2006, p.77), e que esse sistema independe de toda e qualquer diferença, pois está inerente a ele. Conforme Coelho (2006), ao nascer, o ser humano não se comunica, porém, já carrega em si a capacidade para tal, necessitando assim de aprender uma língua.

Quando do nascimento, o ser humano encontra a sua disposição um sistema linguístico já elaborado pelo grupo social de que fará parte, o qual “é exterior e anterior ao indivíduo, existe na memória coletiva, na memória dos que a aprenderam e a falam, é um fato e fenômeno social, encontrando-se à disposição das pessoas pertencentes à mesma comunidade linguística” (COELHO, 2006, p.77). Tendo em consideração os diferentes grupos sociais, a interação humana e a globalização, o aprendizado de outras línguas passa a ser relevante não apenas para realização pessoal mas também para o campo do mercado, o qual tem exigido cada vez mais a aquisição de uma segunda língua, principalmente a língua inglesa.

Quando se trata da aquisição de uma segunda língua, vários aspectos devem ser analisados, desde os menores como distância do local da escola, valores, até a

metodologia utilizada pela unidade de ensino. Em se tratando de metodologia, há uma vasta variedade como tradução e gramática, método audiolingual, comunicativo, entre outras.

Quanto às metodologias de ensino, Robert Lado (1964), conforme apresentado por Paiva (2014), faz uma crítica sobre o método de tradução e gramática, o qual segundo ele, nas palavras da autora, “erroneamente equacion[a] as aulas de tradução com outras habilidades – compreensão, fala, leitura e escrita -, que ele entende serem habilidades diferentes, pois demandam o uso da língua” (PAIVA, 2014, p.17). O linguista também faz críticas sobre o método direto, pois ele aponta que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá da mesma forma que a materna. Segundo o autor supracitado, “a psicologia de aprendizagem de uma segunda língua é diferente da psicologia da primeira”. (PAIVA, 2014, p.17)

No que tange à aprendizagem da língua, Lado (1964) afirma que:

[a] aprendizagem de língua é complexa. Ela oscila entre a simples aquisição de habilidades automáticas e uma compreensão de conceitos abstratos e significados estéticos, todos ocorrendo no mesmo período. E esta aprendizagem pode ser alcançada em um grau de facilidade inacreditável, envolvendo centenas de mudanças articulatórias, gramaticais e lexicais por minutos. (LADO, 1964, p.07 apud PAIVA, 2014, p.17)

Lado (1964) faz essa afirmação se apoiando na psicologia para explicar sua definição de aprendizagem de SL e defende que

[...] o objetivo de aprender uma língua estrangeira como a habilidade de usá-la, compreender seus significados e conotação em termos da língua e da cultura alvo, e a habilidade de compreender a fala e a escrita dos nativos da cultura alvo, tanto em termos de seus significados como também de suas grandes ideias e realizações. Essa definição exclui a necessidade de aprender a agir como um nativo, mas inclui a de entender o que o nativo quis dizer quando ele diz e age de uma forma específica. Isso inclui a necessidade de conhecer que interpretação o nativo dará quando lhe é dito que alguém agiu de uma forma específica. (LADO, 1964, p.25 apud PAIVA, 2014, p.18)

O pesquisador corrobora a referida defesa, pois acredita que aprender uma SL é adquirir a habilidade em utilizá-la em comunicação normal entre os falantes no ritmo conversacional de fala.

Paiva (2014), comentando o que Chomsky escreveu em 1959 sobre a teoria behaviorista, aponta que

[e]le [Chomsky] concorda que as crianças adquirem comportamentos verbais e não verbais através de observação e imitação dos adultos, mas rejeita a ideia da necessidade permanente de reforço, pois as crianças também aprendem com leitura e televisão, por exemplo. Chomsky postula que qualquer criança normal é capaz de adquirir gramáticas de grande complexidade devido à capacidade linguística inata do ser humano. (PAIVA, 2014, p.22)

Esta teoria influenciou e até os dias atuais influencia o ensino de SL, entretanto, ela não mostra elementos convincentes sobre o ensino.

Um outro método de ensino é o modelo monitor, o qual é apresentado nos anos 70 por Krashen (1978), que o define como

[o] modelo de desempenho de segunda língua, denominado modelo monitor, postula que o ator da segunda língua pode “interiorizar” regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita, denominada *aquisição* inconsciente da língua, e uma forma explícita, *aprendizagem* consciente da língua. (KRASHEN, 1978, p.1 apud PAIVA, 2014, p.28)

O linguista apresenta três (03) condições para a eficácia desse método, a saber: o tempo, pois o mesmo quando o discente está em situação de oralidade, ele não tem tempo necessário para racionalizar as regras gramaticais; o segundo é o foco na forma, mais conhecido como correção e, o terceiro, é o conhecimento da regra (cf. PAIVA, 2014, p.28)

Outra teoria surge a partir dos seguidores de Chomsky que almejam compreender a ASL inspirados na teoria da gramática universal (GU). Nessa perspectiva, Chomsky (1975), mesmo não estando preocupado com a ASL, entende a linguagem como sendo o espelho da mente. Em conformidade com a teoria, todo ser humano é naturalmente dotado da capacidade da linguagem, sendo ela fundamental para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Mitchel e Myles (2004, p.94) lembram que “[...] a abordagem da gramática universal tem interesse apenas no aprendiz enquanto processador de uma mente que contém linguagem [...]”.

Chomsky define a GU² como

² Paiva (2014, p.74) sabiamente explana a importância de se ter esclarecido que a teoria chomskiana se desenvolveu para explicação do fenômeno de aquisição de LM e não da LE.

[...] o sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas não meramente por acidente, mas por necessidade – naturalmente necessidade biológica e não lógica. Assim a GU pode ser entendida como a expressão da ‘essência da linguagem humana.’ (CHOMSKY, 1976, p.29 apud PAIVA, 2014, p.69)

Assim, embasado na teoria chomskiana de que o ser humano é dotado da capacidade de aquisição de linguagem, o modelo da GU, conforme apresentado por Thomason (1996), sofre dois problemas no que diz respeito à aquisição, tanto da LM quanto da LE, sendo eles “explicar como alguém consegue adquirir essa competência e como esse processo se desenvolve” (PAIVA, 2014, p.74). Entretanto, o modelo da GU não leva em consideração pontos importantes para a efetivação da aquisição como os aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos, além dos fatores individuais, como os sociais e afetivos (cf. PAIVA, 2014).

Dessa forma, a teoria chomskiana nunca almejou explicar a aquisição de SL, mas sim, compreender a língua externa, que é observável e a GU se faz variável a partir desse pressuposto, pois ela aborda:

- **modularidade** (a língua é uma das faculdades da mente);
- a gramática é **um sistema de regras** composto por um conjunto de regras e restrições que permitem aos falantes distinguirem o que é ou não gramatical;
- a pesquisa deve investigar a **competência** gramatical (uma abstração idealizada) e não a língua em uso;
- a **pobreza dos estímulos** nos leva à hipótese da existência de uma GU;
- a linguagem é um instinto, pois herdamos os universais linguísticos;
- a **aquisição como um conjunto de parâmetros**. (ELLIS, 1999, p.23,24 apud PAIVA, 2014, p.83, grifo dos autores)

Sedimentado nessas teorias, e nas demais que não foram abordadas devido à vasta quantidade, percebe-se que aprender uma língua não é simplesmente apreender formações automáticas de estruturas linguísticas, muito menos acumulação de regras gramaticais. O presente subitem apresenta algumas das inúmeras possibilidades teóricas de aquisição de SL e mostra que adquirir uma nova língua é um processo de transformação, envolvendo diferentes fatores como autonomia, autoconfiança e identidade, pois o aprendiz necessita de estímulos e

prazer durante o processo. Conforme Paiva (2010, p.157), “os aprendizes vão em busca de propiciamentos que os estimulem a agir, seja pela cidade, ou pela busca de informação.”

No próximo subitem, serão abordados os posicionamentos de alguns autores sobre o uso do Português como LM no ensino de LE enfocando a LI.

1.3.2 Estudos sobre a utilização do Português como Língua Materna no ensino da Língua Estrangeira

Em conformidade com Cook (2001), a utilização da LM pode ser um elemento válido no ensino da LE, criando usuários autênticos e não algo a ser evitado. Para tanto, a justificativa para esse uso está baseada na compartimentalização das duas línguas na mente e na maximização da exposição à LE.

Algumas metodologias mais recentes não permitem o emprego da LM, ou qualificam a aula ideal como aquela em que a utilização seja a menor possível, como Cook (2001, p.02) relata: “[...] Métodos recentes não só proíbem a LM como ignoram a sua existência [...], as únicas vezes que a LM é mencionada é para dar conselhos de como minimizar seu uso [...]”³. Além disso, muitos manuais de ensino encaram tal atitude como tão óbvia que nem fazem menção à utilização dela, ou abordam como problemas encontrados em sala.

[...] A maioria dos manuais de ensino tratam o evitar a LM como tão óbvio que nenhum uso em sala de aula da LM é mencionado, dito por Halliwell e Jones (1991). A LM ocorre em Scrivenor (1994, p.192) apenas na lista de problemas – ‘alunos usando sua própria língua.’ [...]”⁴ (COOK, 2001, p.02).

Para que a minimização do uso da língua materna ocorra, cabe ao professor lançar mão, durante suas explanações, de vários exemplos na LE e evitar amostras na LM, fazendo com que o estudante tenha maior contato com a língua a ser aprendida, tornando-a língua a ser ensinada, a oficial, em sala.

³ “[...] Recent methods do not so much forbid the L1 as ignore its existence [...], the only times the LM is mentioned is to give advice how to minimize its use. [...]”

⁴ “[...] Most teaching manuals take the avoidance of the L1 as so obvious that no classroom use of the LM is ever mentioned, say by Halliwell and Jones (1991). The L1 occurs in Scrivenor (1994, p.192) only in the list of problems – ‘students using their own language’. [...]”

É evidente que o aprendiz necessita encontrar a língua, a fim de aprendê-la. Uma das funções do professor é fornecer amostras de L2 para os alunos. O argumento sugere que o professor pode maximizar o fornecimento de exemplos da L2, evitando a LM. Um outro passo é insistir que a L2 deve ser a língua de comunicação real durante a classe em vez da LM. [...] ⁵ (COOK, 2001, p.03).

Em consonância com Cook (2001), é possível dizer que a preparação do professor é importante, uma vez que nele está a incumbência de proporcionar ao aluno uma contextualização, com o uso de sinônimos e empregos de determinada palavra ou grupo de palavras em LE.

Cabe ressaltar que tal procedimento não deve ocorrer somente durante as explicações e sim, em todos os momentos da aula, quando necessário, incluindo as conversas informais. Tal oportunidade não pode se perder com o emprego da LM, pois nela está a possibilidade de efetivar e maximizar o emprego da língua que se deseja aprender em todos os tipos de comunicações, como argumenta Cook (2001):

[...] a L2 continuará a ser um conjunto de convenções estranhas e arbitrarias se os alunos não a experienciam de uma forma significativa. [...]. Um professor que usa a LM para a interação em sala de aula está privando os alunos da única verdadeira experiência da L2 que eles podem encontrar. Os professores estão desperdiçando uma oportunidade de ouro se eles(as) dizem ‘Que horas são?’ ou ‘Coloque o seu trabalho sobre minha mesa’ na LM ⁶ (COOK, 2001, p.03).

Oliveira (2015, p.36) lembra que a fala do docente é um “elemento fundamental para o gerenciamento da sala de aula”, entretanto, há várias discussões acerca desse tema, sugerindo que “o tempo de fala do professor e o tempo de fala do aluno devem ser tratados com racionalidade” (OLIVEIRA, 2015, p.37) principalmente nos níveis iniciais, pois como os estudantes não possuem um

⁵“Clearly the learner needs to encounter the language in order to learn it. One of the functions of teaching is to provide samples of the L2 for the students. The argument suggests that the teacher can maximize the provision of usefull L2 examples by avoiding the L1. A further step is to insist that the L2 should be the language of real communication during the class rather than the L1. [...]”

⁶“[...] The L2 will remain a set of odd and arbitrary conventions if the students do no experience it in meaningful ways. [...]A teacher who uses the L1 for classroom interaction is depriving the students of the only true experience of the L2 the may ever encounter. The teacher is wasting a Golden opportunity if they say ‘What’s the time?’ or ‘Put your homework on my desk’ in the L1.” (Ibid., 2001, p.03)

arcabouço vocabular amplo da LE, o professor pode tender a aumentar o tempo de fala e empregar a LM sem necessidade.

O emprego da LM, nesse caso, o português, é um dos meios para a administração da sala de aula, e deve ser pensado quando será utilizado.

O professor precisa ponderar acerca do uso do português na aula de inglês levando em consideração dois pontos. O primeiro é o fato de os alunos precisarem aprender inglês. Logo, quanto menos português for usado na sala de aula melhor. [...] O segundo ponto é o cuidado que o professor precisa ter para não ampliar desnecessariamente o seu tempo de fala (OLIVEIRA, 2015, p.38).

Assim sendo, o docente deve analisar qual o melhor momento para empregar a LM, pois, ao ampliar a exposição pode prejudicar o aprendizado do estudante. Além disso, muitas metodologias e professores, de uma maneira até incisiva, tentam banir a utilização da LM durante as aulas. Contudo, tal abordagem deve ser bem pensada antes de ser realizada, pois a abolição da LM durante as aulas é um fato que pode negligenciar e/ou depreciá-la, “tornando-a uma espécie de *persona non grata* na sala de aula” (OLIVEIRA, 2014, p.86 apud OLIVEIRA, 2015, p.39). Auerbach (1993, p.9), explica que:

[...] o uso exclusivo do inglês durante as aulas se tornou uma prática naturalizada, de senso comum, a qual, ‘enraizada em determinada perspectiva ideológica, assenta-se em pressupostos não examinados e serve para reforçar as desigualdades em uma ordem social mais ampla’ (AUERBACH, 1993, p.09).

Nesse sentido, deve-se indagar quanto a lançar mão ou não, pois algo que aparentemente é simples como a abolição da LM, pode expressar muito além, como Sheelagh Deller e Mario Rinvoluceri (2002, p.10), apresentados por Oliveira (2015), alertam os professores:

[...] a língua **materna** (LM) é, sim, a mãe da segunda língua, da terceira língua e da quarta língua. É desse útero que novas línguas nascem na cabeça do aluno; portanto, excluir a LM da sala de aula de inglês é como tentar desmamar um bebê no primeiro dia da sua vida (DELLES, RINVOLUCRI, 2002, p.10, grifo dos autores, apud OLIVEIRA, 2015, p.39).

Cook (2001), mencionando Willis (1996), orienta:

[...] qualquer que seja as vantagens em demonstrar a comunicação 'real' em sala de aula através da L2, não há necessidade lógica para que as tarefas de comunicação devam evitar a LM. [...] 'Não banir o uso da língua materna, mas incentivar as tentativas de usar a língua-alvo.' (WILLIS, 1996, p.130 apud COOK, 2001, p.04).⁷

Sendo assim, o emprego da LM deve ser cautelosamente delimitado, pois “além de ser útil para explicações sobre determinados elementos gramaticais e lexicais, o uso do português pode até ser útil para outro elemento do gerenciamento da aula: as **INSTRUÇÕES**.” (OLIVEIRA, 2015, p.40, grifo do autor)

Em se tratando do uso da LM no monitoramento e nas instruções em sala de aula, o autor destaca:

[...] não há o menor problema em dar as instruções em português, principalmente se a turma for do nível iniciante e se os alunos não estiverem familiarizados com o tipo de atividade em questão. [...] Obviamente, o uso do português para dar as instruções não deve ser algo frequente na sala de aula: à medida que os alunos se familiarizam com os tipos de atividades, mais raramente o professor precisará usar português para das instruções (OLIVEIRA, 2015, p. 40).

Para tanto, o professor deve motivar os alunos quanto a não utilizarem a LM desde os níveis iniciais, municiando-os “com expressões para a comunicação básica em sala de aula [...] pois, dessa forma, as chances de os alunos evitarem falar português desnecessariamente aumentam muito, não apenas nesse nível, mas também nos outros.” (OLIVEIRA, 2015, p. 33)

É indubitável que a maximização da exposição dos alunos à LE e que o desenvolvimento de estratégias para que esses estudantes reconheçam os significados e contextos são de suma importância, conforme Willis (1996, p.49 apud COOK, 2001, p.05), cabendo ao professor “explicar aos alunos que, se eles querem se comunicar na língua-alvo, precisam praticar”⁸. Tal esforço não implica na negação da LM e sim, em levar o aluno a um maior contato com a língua alvo.

⁷ “[...] whatever the advantages of demonstrating 'real' classroom communication through the L2, there is no logical necessity why communicative tasks should avoid the L1. [...] 'Don't ban mother-tongue use but encourage attempts to use target language' (WILLIS, 1996, p.130).”

⁸ “explain to students that if they want to communicate in the target language they need to practice”

Após discorrer sobre a LA, a aquisição de segunda língua e os estudos do emprego da LM no ensino de LE, enfocando a LI, passa-se agora para a teoria analítica empregada para realizar a investigação do *corpus* de estudo.

1.4 A Linguística Sistêmico-Funcional – LSF

A LSF vem se difundindo por vários países como Austrália, Inglaterra, França, entre outros. A concepção de linguagem que ela carrega serve como arcabouço para estudiosos em diversas áreas e principalmente na Linguística Aplicada (LA). Como retratam Fuzer e Cabral (2014, p.17) “[...] É uma teoria que, segundo Matthiessen, Teruya e Barbara (2010), tem a capacidade de analisar qualquer fenômeno comunicativo, estando hoje em amplo desenvolvimento na multimodalidade. [...]”.

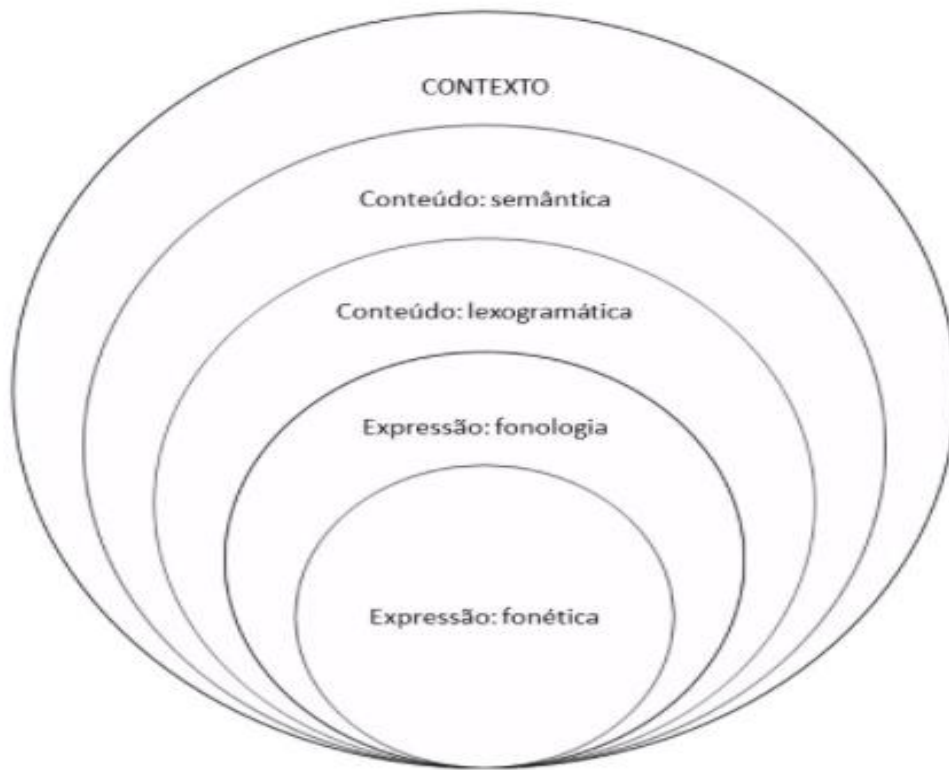
Os fundamentos teóricos da LSF estão embasados nos princípios de que a produção de sentido da linguagem está entrelaçada na interação dos sujeitos envolvidos e com o que os circundam, tendo uma finalidade em comum, assim gerando o caráter funcional, buscando, dessa forma, compreender qual o intento do homem em utilizá-la.

Fuzer e Cabral (2014, p. 19 grifo das autoras) definem que essa linguística “[...] é *sistêmica* porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo[...]” e além disso, “[...] é *funcional* porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.”

Para Gouveia (2009), a LSF é “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” (GOUVEIA, 2009, p.14)

Halliday (1994) afirma que, quando o indivíduo faz uso do sistema linguístico, seja ele qual for, ele é funcional, pois são feitas escolhas linguísticas dentro das diversas possibilidades que o sistema linguístico oferece. Assim sendo, necessita ter em consciência os signos e significados que as palavras possuem, em seus diversos sentidos para, somente assim, alcançar o objetivo da interação desejada. Tal fato pode ser observado na figura abaixo.

FIGURA 01: Estratos e estratificações da linguagem.



Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p.25)

Como pode ser analisado, o indivíduo pode usufruir de uma vasta gama de escolhas linguísticas, fazendo sempre a relação entre texto e contexto, pois para a LSF “a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais. [...] [Assim] A linguagem é, então, um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações.” (FUZER E CABRAL, 2014, p. 21). Vale ressaltar que, conforme avalia Halliday e Matthiessen (2004, p. 4-5), o texto é “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”, portanto, o texto pode ser qualquer manifestação de linguagem que deve estar vinculado a um contexto para que haja restrições de sentido, tendo assim a realização do significado.

Levando em consideração que o texto não é necessariamente constituído por orações e sim, por tudo o que é produzido, oralmente ou escrito, “texto é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções” (HALLIDAY (1998, p. 179), tem-se a Gramática Sistemico-Funcional (GSF), pois

[...] a gramática é o ponto de partida para explorar a organização da semântica, e uma abordagem sistêmico-funcional permite-nos investigar como a experiência é construída em termos semânticos e como essa experiência se manifesta nos diferentes estratos da língua. Nessa perspectiva, o conhecimento da gramática permite-nos analisar e descrever os modos como as palavras são selecionadas, organizadas e sequenciadas em forma de texto para produzir significados. (FUZER; CABRAL; 2014, p. 25)

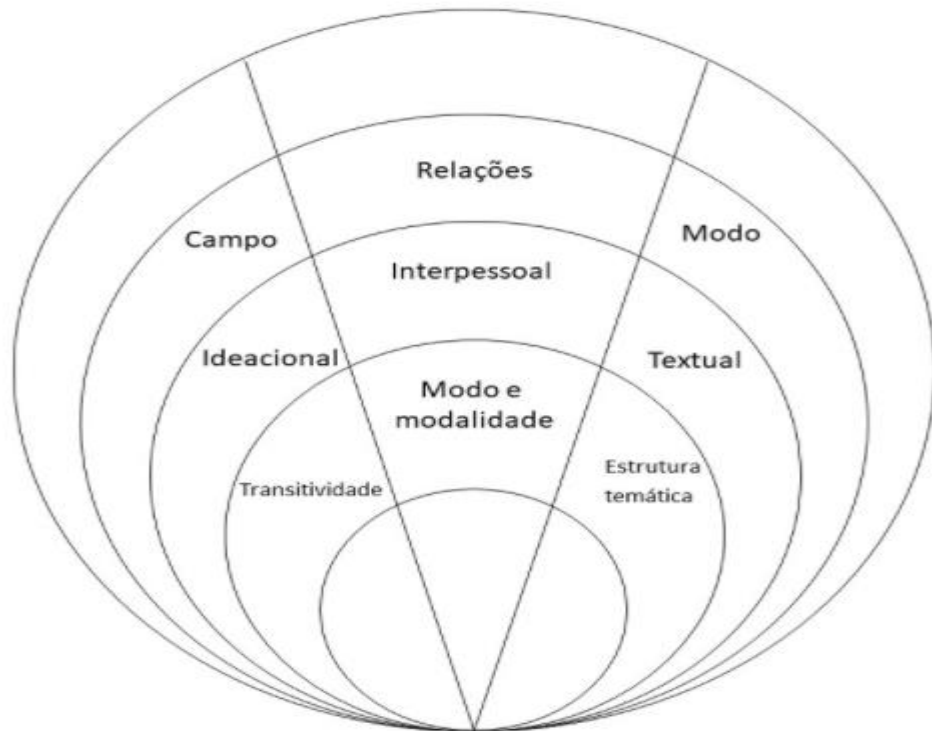
Para que tal fato ocorra, Halliday (1978b, p.146) faz uso do termo “metafunção” para caracterizar esse sistema linguístico. Essas metafunções têm a função de entender, por meio do contexto, o uso linguístico em suas várias combinações possíveis. Assim, o autor as subdivide em: metafunção ideacional, metafunções interpessoal e metafunção textual, as quais são definidas a seguir.

1.4.1 As Metafunções da Linguagem

As metafunções da linguagem correspondem às manifestações do sistema linguístico que pretende, por meio dos usos da língua, gerir as informações provenientes das interações dos indivíduos emitidas por meio da linguagem. Elas são propósitos implícitos a todos os usuários da língua, e se dividem em três: textual, ideacional e interpessoal.

Para que cada metafunção se realize, elas utilizam de um próprio sistema léxico-gramatical, conforme retratado a seguir.

FIGURA 02: As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam.

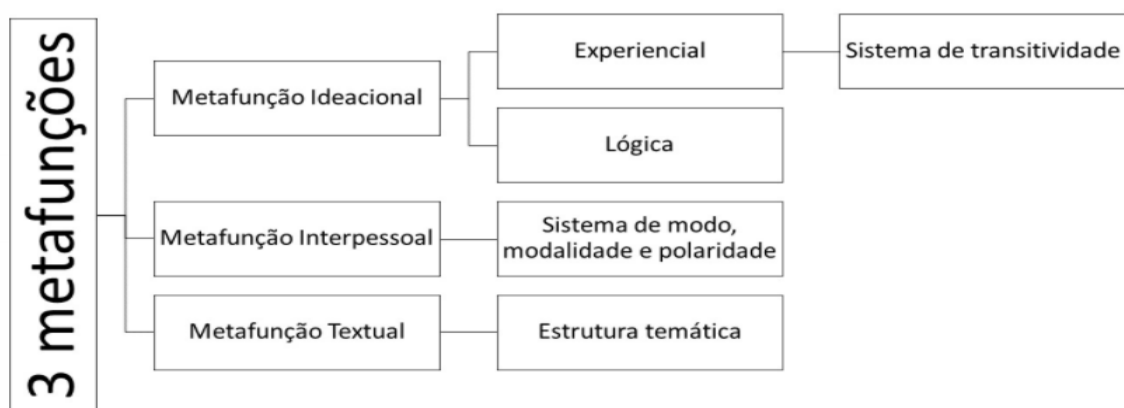


Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p.33)

Na imagem acima, o *campo* refere-se à ação realizada pelos envolvidos, as *relações* remontam aos participantes, a relação entre eles e *modo* é a função que a linguagem está exercendo.

Cada metafunção possui um foco de análise distinto, pois o sistema léxico-gramatical de realização difere de um para o outro, conforme apresentado na figura 4 a seguir:

FIGURA 03: As metafunções e seus respectivos sistemas léxicos-gramaticais.



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p.34)

Portanto, a forma em que a oração é organizada gramaticalmente é plurifuncional, em conformidade com os pressupostos das metafunções ideacionais, interpessoais e textuais. Halliday e Matthiessen (1999, 2004) afirmam que a interpretação funcional da estrutura gramatical é variada, tendo em vista que a mesma oração pode ter significado diferente, dependendo do contexto em que é utilizado. Isso posto, cada uma delas será detalhada nas subseções seguintes.

1.4.1.1 Metafunção Textual

A todo instante, o falante cuida em dispor aquilo que produz, seja escrito ou falado, da forma mais compreensível possível, ele arquiteta a linguagem, de forma espontânea ou não, sendo induzido principalmente pelo contexto em que está inserido durante a interlocução.

Em conformidade com Halliday (1994), a metafunção textual dá coerência ao texto, oral ou escrito, estando relacionada à mensagem a ser transmitida, ela “dá à oração o caráter de mensagem” (HALLIDAY, 1994, p.37).

Na GSF, existem dois sistemas que organizam o texto como mensagem, que são a estrutura temática e a estrutura de informação, os quais Halliday (1976) afirma que a estrutura de informação aborda aquilo que é “Dado” e “Novo”. Segundo o autor,

[...] a associação de tema com dado, e de rema como novo, rege-se pelo princípio usual da “boa razão”, há liberdade de escolha, mas o tema estará associado com o “dado”, e o rema com o “novo”, a menos que exista boa razão de escolher algum outro alinhamento. (HALLIDAY, 1976, p.157)

Sendo assim, o Tema e o Rema são funções que estão orientadas pelo emissor indicando o ponto de partida de sua enunciação, enquanto “Dado” e “Novo” partem do princípio que o receptor já tem conhecimento. Compreende-se, então, que o Tema constitui-se do elemento que se encontra no início da oração, agindo como local de início da mensagem.

Fuzer e Cabral afirmam que, quando são abordadas informações com as seguintes funções, o Tema deve:

- fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto;
- revelar, pela sua reiteração ao longo do texto, o assunto em alguns tipos de texto;
- estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema. (FUZER; CABRAL, 2014, p.131)

Já o Rema é “para onde a oração se direciona após o ponto de partida” (MARTIN, MATTHIESSEN e PAINTER, 1997, p.21), ou seja, o restante da mensagem. Nele estão desenvolvidas as informações ligadas ao Tema.

Fuzzer e Cabral analisam que:

[o] Tema pode ser um grupo nominal (que indica o participante da oração), um grupo adverbial ou um grupo preposicionado (que podem indicar circunstância). Assim, a regra geral é: Tema é tudo o que aparece em posição inicial na oração, até o final do primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância). (FUZER; CABRAL, 2014, p.132)

A metafunção textual é por onde as duas outras metafunções, a saber, ideacional e interpessoal se realizam, quanto a isso Halliday e Matthiessen (1999, p.9) alegam que a oração pode possuir tanto informações ideacionais quanto interpessoais em sua mensagem que contribuem para o desenvolvimento do texto, contudo para a presente análise não será lançada mão da metafunção textual, pois o presente tem natureza analítica-descritiva, tendo como finalidade analisar os elementos léxico-gramaticais do *corpus*, o que implica em uma interpretação avaliativa, que faz parte dos pressupostos do Sistema de Avaliatividade pertencente a metafunção interpessoal. Logo, essa metafunção está sendo apresentada como complementação sobre as metafunções da linguagem. Na seção seguinte, será explanado sobre a metafunção ideacional.

1.4.1.2. Metafunção Ideacional

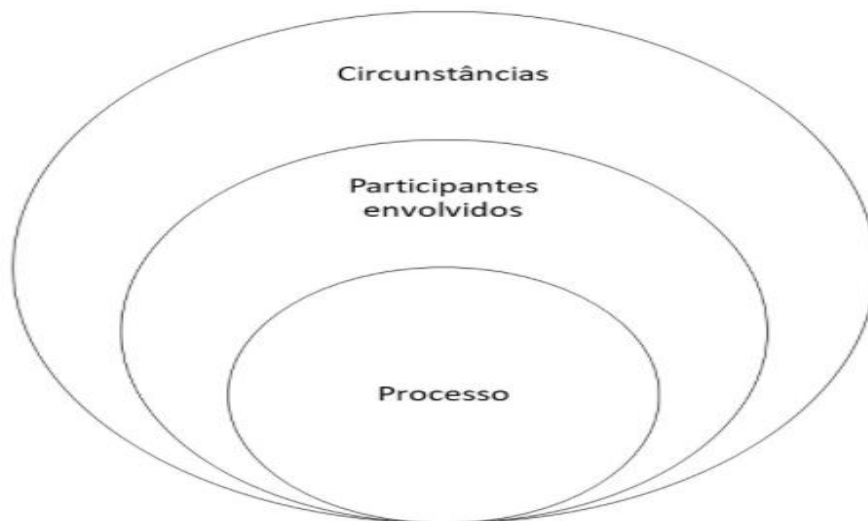
Em conformidade com a LSF, a interação linguística se vale das experiências do indivíduo, sejam elas internas, referentes à relação do indivíduo com o mundo, ou externas, relacionadas às interações comunicativas sociais, experiencial ou lógica, essas ações levam o ser humano a fazer relações entre os fatos e o auxilia na transmissão de informações e experiências. Para Halliday (1994, p. 106), a

metafunção ideacional ou experiencial observa o emprego da língua como expressão do mundo.

Essa metafunção “[...] é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo. [...]” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33), e para a análise oracional, o sistema analítico é conhecido como transitividade, que funciona como um sistema descritivo que se divide em três tipos oracionais: materiais, mentais e relacionais.

Diferentemente da gramática tradicional, na GSF, a transitividade refere-se à descrição da oração como um todo, como pode ser percebido na imagem abaixo, pois ela é composta pelos processos, pelos participantes e pelas circunstâncias.

FIGURA 04: Componentes experienciais da oração.



Fonte: Gouveia, 2008 apud Fuzer e Cabral, 2014, p.40

Na GSF, os processos, participantes e circunstâncias são categorias semânticas, que representam as experiências vividas pelo homem. O quadro abaixo apresenta os tipos de elemento, como eles se realizam, enquanto categoria gramatical e o que cada um representa.

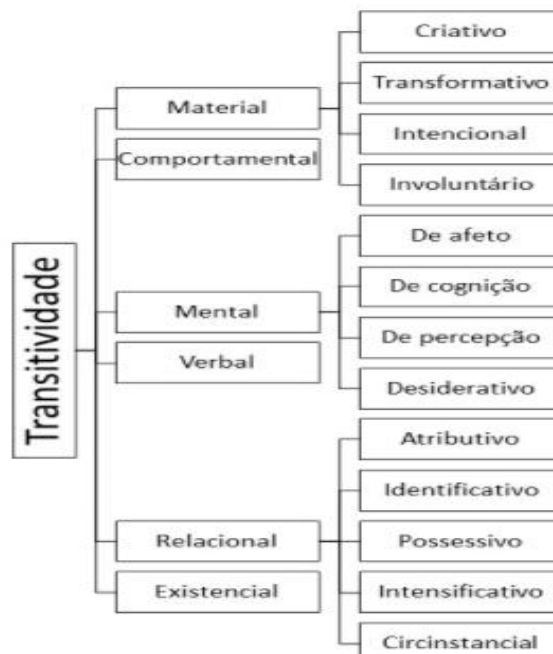
QUADRO 01: Componentes da oração.

Elemento	Categoria gramatical	Definição
Processo	Grupos verbais	Elemento principal que apresenta desdobramento das experiências através do tempo.
Participante	Grupos nominais	Os participantes do processo ou os afetados por ele.
Circunstância	Grupos adverbiais	Circunstâncias relacionadas ao processo.

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p.175)

Para que esses processos ocorram, Halliday e Matthiessen (2004, p.172) apontam os eventos realizados por essa metafunção:

FIGURA 05: Tipos de processos.



Fonte: Adaptado de Almeida, 2010, p.29

Três desses seis processos são os mais empregados pelo ser humano para representação de suas experiências, a saber: os processos materiais, mentais e

relacionais, os outros entram como coadjuvantes. Esses principais representam respectivamente:

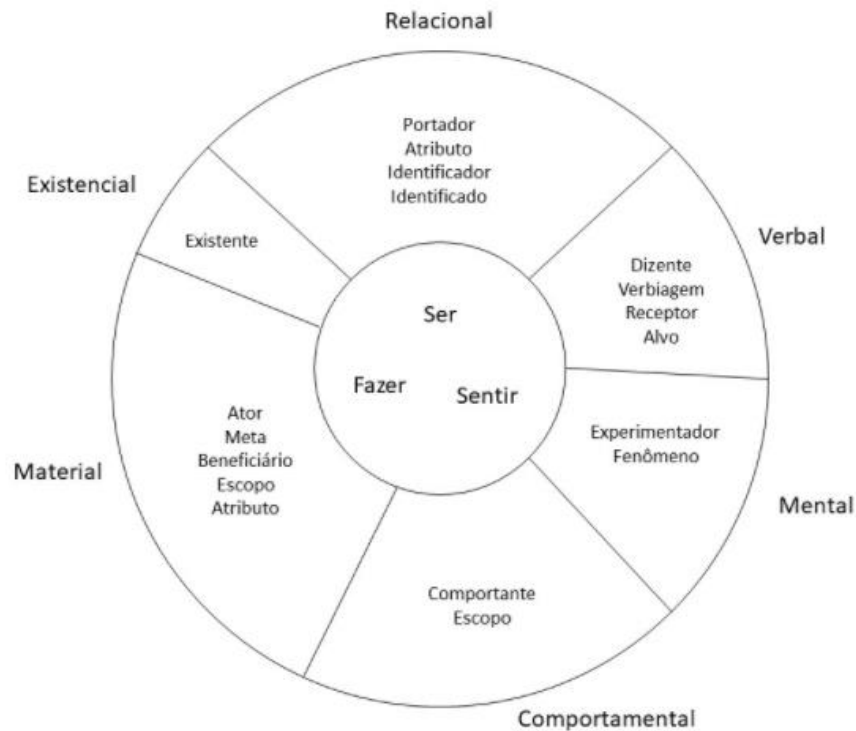
- Processos materiais: a experiência externa com processos do fazer, realizar uma ação;
- Processos mentais: que envolvem o sentir, o que ser humano que pensa ou percebe que possuem afeto;
- Processos relacionais: que indica o processo do ser enquanto relação entre as entidades.

Os outros processos que ocupam local intermediário são:

- Processos comportamentais: que estão entre os materiais e os mentais, ou seja, se referem ao fisiológico e ao psicológico;
- Processos verbais: remontam aos processos do dizer, falar, relatar, dentre outros;
- Processos existenciais: que como o próprio nome diz, tratam do existir, do que acontece.

Halliday e Matthiessen (2004, p.181) afirmam que a transitividade “não afeta apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e as circunstâncias”, assim se o processo muda o significado, os participantes das orações mudam suas denominações, conforme figura mostrada a seguir:

FIGURA 06: Tipos de participantes nas orações.



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral, 2014, p.45

Thompson (1996) afirma que essa metafunção está mais preocupada com o conteúdo do que com o propósito da mensagem, mesmo sabendo que é impossível separar essas duas partes, pois o emissor, ao produzir a mensagem, tem um propósito em mente que deseja alcançar.

Percebe-se, então, que a metafunção ideacional e seu sistema de transitividade oferecem a estrutura necessária para a interpretação da experiência humana em relação ao mundo através de seus processos, Thompson (1996, p.78) reafirma que a “transitividade vai mais além que simplesmente o grupo verbal”, pois, com esses processos, identificam-se os participantes do discurso. Importante acrescentar Eggins (1994, p.220) que explica: “o sistema de transitividade perfaz a descrição do modo verbal”. (cf. ALMEIDA, 2010, p.28).

Na próxima subseção, será apresentada a metafunção interpessoal, mostrando quando há interação por meio da linguagem, expondo a noção de Modo e suas desmembrações semântico-discursivas, sendo que essa noção enfoca as relações entre os participantes e seus posicionamentos. Além disso, é nela que está

alocado sistema de Avaliatividade, parte fundamental para o desenvolvimento dessa dissertação.

1.4.1.3 Metafunção Interpessoal

A linguagem possibilita ao homem interagir em sociedade, e por meio dessa interação, tem-se as identidades sociais. É por meio da linguagem que ocorrem as relações, expressão de sentimentos e opiniões, que Halliday e Hasan (1989) sustentam ser influenciados pelo contexto e pelas relações contempladas pela metafunção interpessoal, conforme pode ser observado na figura 03.

Por meio do diálogo, é possível criar e recriar a identidade do(s) indivíduo(s), tendo como influenciador o contexto em que se encontra, pois, é por meio da linguagem, tanto escrita quanto falada, que há troca de informações e de experiências, confirmando o que Eggins (1994) diz sobre essa metafunção. Segundo o autor, ela aborda os significados da oração como troca.

Uma função da linguagem apresentada por Halliday (1976, p.154) é a de que ela tem a finalidade de “proporcionar a interação entre as pessoas, permitindo a manifestação de condições sociais, atitudes individuais e sociais, avaliações, julgamentos, etc.; e isso inclui a participação na interação linguística”. Assim sendo, ela é quem permite que o sujeito assuma seu papel de fala, além do que será por meio dela que ele fará suas escolhas léxico-gramaticais para que haja interação.

Dessa maneira, tem-se, então, que os papéis de fala analisados pela metafunção interpessoal avaliam a oração como interação entre falante e ouvinte, não somente como representação da realidade (HALLIDAY E HASAN 1989), dado que, na GSF, existem dois papéis de fala principais o de “dar” e o de “solicitar”, em que dar significa “convidar a receber” e solicitar significar “convidar a dar” que Halliday e Matthiessen (2004) esclarecem esse ponto da seguinte forma:

[o]s tipos mais fundamentais do papel de fala, que se encontram por trás de todos os tipos mais específicos que podemos, eventualmente, ser capaz de reconhecer, são apenas dois: (i) **dar** e (ii) **solicitar**. Ou o falante está dando algo para o ouvinte (uma determinada informação, por exemplo, como em *Boof continua a me assustar*) ou ele está solicitando algo dele (como em *Quando [Boof mordeu em*

você]?) (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004, p.107, grifo dos autores)⁹

Nesse intercâmbio, pode haver então a troca de “informações” ou de “bens e serviços” em que a troca de informações remete àquilo que é trocado por meio da linguagem em si, a qual é possível, por meio dela, afirmar e/ou negar. Já nos bens e serviços, em congruência com Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem é empregada com a funcionalidade de influenciar o comportamento, a ação do sujeito.

Halliday e Matthiessen (2004, p.107) relatam que essas duas categorias possuem quatro funções da fala: a oferta, o comando, a declaração e a pergunta.

QUADRO 02: Papéis da fala.

PAPÉIS DE TROCA	O QUE É TROCADO	
	Informações	Bens e serviços
Dar	DECLARAÇÃO Ela deu-me um presente.	OFERTA Você aceita um suco?
Solicitar	PERGUNTA O que ela lhe deu?	COMANDO Dê-me um suco.

Fonte: Traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p.107)

A troca de informações parte do princípio de que o falante anseia por trocar ou não os dados, pois ele tem caráter verbal sem rompimento da mensagem. Já nos bens e serviços intenta em trocar, como o próprio nome diz, bens e/ou serviços, sendo que a resposta pode ser tanto positiva quanto negativa.

Para desempenhar a função de troca de significado, a GSF apresenta o sistema de Modo, o qual é um recurso utilizado para interagir no diálogo, com função de organizar a sentença em Modo oracional e Resíduo. Como Martin, Matthiessen e Painter (1997, p. 58) afirmam, “é o recurso gramatical para se realizarem movimentos interativos no diálogo.”

⁹ The most fundamental types of speech role, which lie behind all the more specific types that we may eventual be able to recognize, are just two: (i) **giving** and (ii) **demanding**. Either the speaker is giving something to the listener (a piece of information, for example, as in *Boof keeps scaring me*) or he is demanding something from him (as in *When [has Boof bit you]?*).

O Modo oracional é composto pelo sujeito, que é o encarregado pela proposição, esta que tem função semântica para a realização da troca de informações, além de ser um grupo nominal, podendo ser pronomes demonstrativos ou pessoais, e o Finito, que, por sua vez, abrange as relações temporais (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004, p.110). Então, é o grupo verbal dando o caráter positivo ou negativo (DROGA E HUMPHREY, 2003). Halliday e Matthiessen (2004, p.113) reiteram que o Sujeito e o Finito “estão intimamente relacionados entre si, e se combinam para formar um constituinte que chamamos de Modo”.

O Resíduo é a parte da oração que não compreende o Modo, Sujeito e Finito, ele é constituído por: Predicador, Complemento e Adjunto, conforme quadro 3 a seguir:

QUADRO 03: Modo oracional.

MODO	RESÍDUO
Sujeito	Predicador
Finito	Complemento
	Adjunto

Fonte: O autor

O Predicador está na grande maioria das orações, por ser realizado pelo elemento lexical ou o grupo verbal. Já o Complemento é o potencial sujeito, porém, não o é, correntemente através do grupo nominal, e em algumas sentenças pelo adjetivo. Por último, tem-se o Adjunto, que se dá através do grupo adverbial ou preposicional oferecendo dados que completam o sentido.

Assim sendo, os significados, além da sentença, são o foco principal, uma vez que a LSF é comprometida com a semântica do discurso, que é, ao mesmo tempo, linguístico e social. Quanto a isso, Martin e Rose (2003 e 2007) apresentam seis sistemas discursivos:

QUADRO 04: Sistemas discursivos.

SISTEMAS DISCURSIVOS	CARACTERIZAÇÃO
Avaliatividade	Refere-se aos sentimentos e valores construídos entre os participantes do discurso.
Ideação	Mostra como são caracterizados e classificados os participantes, enfocando o conteúdo.
Conjunção	São as conexões estabelecidas, adicionando, explicando ou reformulando a mensagem.
Identificação	Remonta aos participantes do discurso.
Periodicidade	Refere-se ao ritmo do discurso, envolvendo recursos textuais de significação.
Negociação	Trata-se das trocas de papéis dos interlocutores no desenvolver do discurso.

Fonte: O autor

O Quadro 04 traz uma breve definição dos Sistemas Discursivos; entretanto, no presente estudo, abordamos o Sistema de Avaliatividade, pois trata os sentimentos e valores dos envolvidos, que, para essa pesquisa, se faz fundamental, uma vez que intenta mostrar ponderações de estudiosos, como também de pessoas da área. Para tanto, foram selecionados dois *blogs* e dois *vlogs* que cercam esse conteúdo. Na seguinte seção, será apresentado o Sistema de Avaliatividade.

1.5 O sistema de Avaliatividade

O sistema de Avaliatividade teve seus estudos iniciais em 1989 através de um texto publicado pela revista *Text* intitulado “*Potential of language to express different emotions and degrees of emotional intensity*”, editado por Ochs (1989). Ao longo dos anos, o interesse pela avaliação foi se ampliando, o que gerou pesquisas em vários contextos interpessoais. Um grupo de pesquisadores de Sydney (LEMKE 1992, MARTIN, 1992, MARTIN E WHITE 2005; POYNTON 1984,1985,1990, 1996;

THIBAUT 1989; VENTOLA 1998) adotaram o termo “*Appraisal*” referindo-se à avaliação (ALMEIDA, 2010, p.36-37).

Tal sistema é entendido como “um sistema interpessoal que se localiza no nível da semântica discursiva” (ALMEIDA, 2010, p.26), que se subdivide em três domínios: atitude, engajamento e gradação, que são, respectivamente:

[...] O primeiro diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamento de comportamento e avaliação de objetos e situações; o segundo trata das fontes e Atitudes e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso; e o terceiro refere-se ao fenômeno gradativo pelo qual os sentimentos são ampliados (MARTIN; WHITE, 2005, p.35).

Entretanto, para o presente trabalho, enfocaremos, apenas, o subsistema de Atitude tanto no aspecto teórico quanto metodológico.

Almeida (2010), citando White (2004), explica que o termo Avaliatividade abrange toda a utilização avaliativa da linguagem, e que tal apreciação se realiza quando o falante/escritor expressa sua opinião sobre algo ou alguém. Vian Jr. (2009) afirma que

a preocupação com esse universo de possibilidades de avaliação em níveis extra-textuais tem levado pesquisadores à tentativa de compreensão dos mecanismos disponíveis na linguagem a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Prova disso é que os estudos sobre a avaliação na linguagem remontam ao final da década de 1970 e início da década de 1980, principalmente a partir dos trabalhos de Labov (1972, 1982, 1984, 1997) sobre avaliação e intensidade em narrativas. (VIAN JR., 2009, p.100)

Com isso, considera-se, então, que o interesse por avaliar está intrínseco ao sistema de Avaliatividade, pois é, por ele, que há a compreensão do papel atribuído ao texto, sendo possível também o entendimento e a identificação dos elementos que indicam julgamentos e/ou valor, em níveis semântico-discursivos.

Logo, o Sistema de Avaliatividade norteia-se pelos estudos da narrativa de Labov (1972), que apresenta a avaliação no nível emocional ou dramático do falante ou escritor, acentuando algumas situações mais que outras (LABOV, WALETZKY 1967, p.20), apontando aprovação ou desaprovação, seu posicionamento acerca do que está sendo dito e/ou lido.

Faz-se importante ressaltar também que a nomenclatura utilizada tanto por Labov, quanto por Martin, se diferem. Para um, tem-se *evaluation* e para o outro, *Appraisal*. Quanto a isso, Almeida (2010) esclarece

comparando as duas concepções de avaliação, é possível dizer que na visão de Martin, a avaliatividade é vista como um sistema que explora, descreve e explica a forma pela qual a linguagem é utilizada para avaliar. Assim sendo, ela está diretamente centrada no falante/escritor, o qual possui o papel de avaliador. Já no modelo laboviano, a avaliação é centralizada no contexto das narrativas de experiências pessoais. (ALMEIDA, 2010, p.38)

Com a GSF, é possível notar e destacar várias formas de expressões, sejam elas, sentimentos, opiniões, aprovação/desaprovação. São expressões que apresentam as avaliações do falante/escritor, mostradas por meio da linguagem.

Desta forma, a metafunção interpessoal está preocupada “com a negociação de relações sociais: como as pessoas estão interagindo, incluindo os sentimentos que tentam compartilhar” (MARTIN; WHITE, 2005, p.07). Assim, quando há a ênfase na forma em que a oração é composta, ou na forma em que se é feita a escolha lexical, no nível semântico-discursivo se dá a realização da Avaliatividade.

Quando é selecionado o léxico avaliativo para mensurar a qualidade, expressar opinião, Vian Jr. (2010, p. 21) afirma que “reforçamos, ampliamos, minoramos ou reduzimos” o que está sendo exposto, sabendo que essas escolhas “[...] dão substância às palavras e aos padrões gramaticais que falantes e escritores usam, consciente ou inconscientemente” (CUNHA; SOUZA, 2007, p.21). A LSF as identifica como campo, relação e modo.

O Campo corresponde ao que se é escrito ou dito em relação ao que acontece com caráter social. A Relação, como o próprio nome diz, remete à relação dos participantes, podendo ser afetiva ou não; e o Modo é o meio em que as informações são transmitidas.

Para serem feitas as análises linguísticas, fundamentadas na LSF, como dito no início da seção, foram observados os três subsistemas do Sistema de Avaliatividade, que são: atitude, engajamento e gradação, os quais serão descritos nas subseções a seguir.

1.5.1 O subsistema Engajamento

O subsistema engajamento aborda as fontes de atitudes e as opiniões no discurso. Assim, ele propicia ao falante ou escritor que adote uma postura de valor, caracterizando as facetas disponíveis no léxico para sua tomada de decisões. Sobre isso, Martin e White (2005, p.92) afirmam: “todos os enunciados são vistos, de algum modo, como posicionados ou atitudinais”¹⁰

Para o desenvolvimento desse subsistema, os linguistas lançam mão dos pressupostos de Voloshinov e Bakhtin, e apresentam os conceitos de dialogismo e heteroglossia, enfatizando que, em toda forma de comunicação, há o dialogismo, referenciando ou se apropriando do enunciado.

Nesse âmbito, no engajamento, são apresentados dois conceitos: o de dialogismo e a instanciação. O primeiro é embasado no que foi proposto por Bakhtin, em que, quando há interação, antevê-se um posicionamento, seja ele positivo ou negativo. E será através desses mecanismos que ocorrerá a reconhecimento dos mecanismos avaliativos empregados, conforme apresentado por Vian Jr.

a partir do contexto em que se está inserido e a partir dos textos que se pretende produzir, são selecionados no sistema linguístico elementos interpessoais que permitam indicar esse posicionamento dialógico, apontar para a maneira como o produtor textual compromete-se com o que expressa. (VIAN JR., 2010, p.34)

Para que o dialogismo ocorra, os elementos linguísticos necessitam ser realizados nos níveis léxico-gramaticais textuais e contextuais em que sejam criadas relações dialógicas de interação interpessoais. A instanciação corresponde às ocorrências do sistema linguístico que podem construir ou reconstruir o significado, por meio de culturas e contextos.

Dessa maneira, o subsistema de engajamento, embasado nos pressupostos de Martin e White (2005), proporciona aportes para a análise dos posicionamentos adotados pelo falante ou escritor expressando valor ao que é emitido.

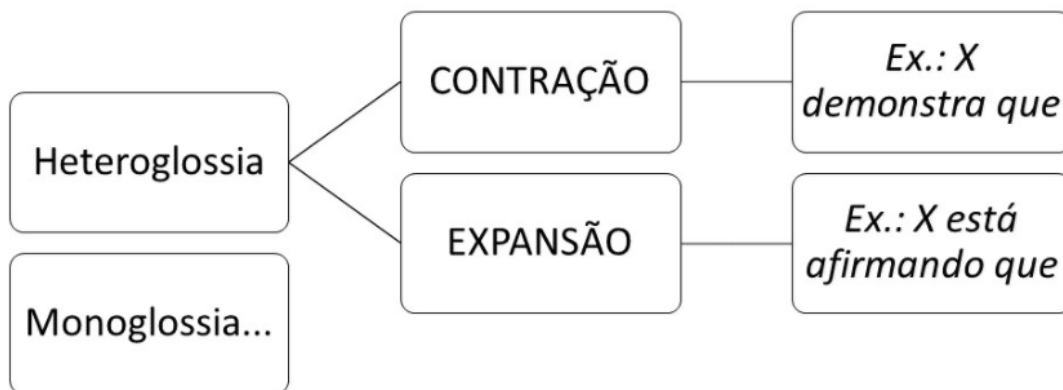
Ocorre, então, a possibilidade de dois valores, o de expansão e o de redução, sobre os quais Martin e White (2005) explicam que

¹⁰ [...]all utterances are seen as in some way stanced or attitudinal.

[...] a distinção gira em torno do grau em que um enunciado, por força de uma ou mais dessas locuções, traz ativamente subsídios para posições dialogicamente alternativas e vozes (**expansão dialógica**), ou alternativamente, atua para desafiar, afastar ou restringir o âmbito dessa (**contração dialógica**) (MARTIN; WHITE, 2005, p.102, grifo dos autores)¹¹

Depreende-se, assim, que ocorre o reconhecimento de duas características discursivas que apresentam, linguisticamente, a negociação de sentidos entre os participantes do discurso, intituladas de: monoglossia e heteroglossia.

FIGURA 07: Engajamento: heteroglossia e monoglossia.



Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e White (2005, p.104)

Quanto ao discurso monoglóssico, Martin e White (2005) explicitam que

[u]ma distinção fundamental dentro das declarações monoglóssicas consiste em saber se um texto possui uma disposição que apresenta uma proposição tomada como certa ou se, em alternativa, ela é apresentada, atualmente, como uma questão para discussão. Existem vários acordos textuais que podem ser interpretados. Um deles é através de construções que se enquadram na categoria frequentemente denominada de “pressuposição”. (MARTIN; WHITE, 2005, p.100)¹²

¹¹ The distinction turns on the degree to which an utterance, by dint of one or more of these locution, actively makes allowances for dialogically alternative positions and voices (**dialogic expansion**), or alternatively, acts to challenge, fend off or restrict the scope of such (**dialogic contraction**).

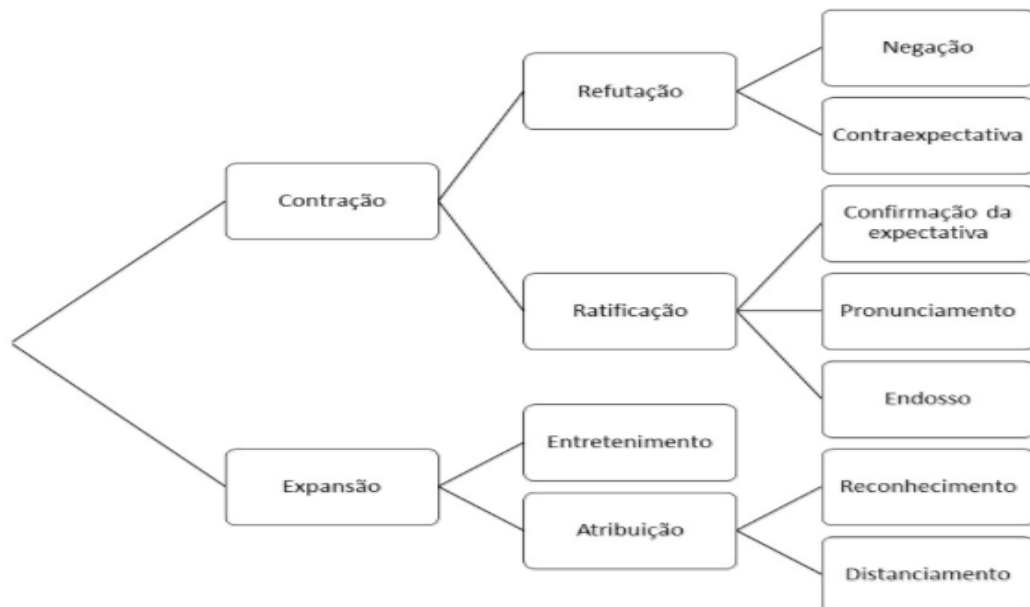
¹² One key distinction within monoglossic assertions turns on whether the disposition of the text is such that the proposition is presented as taken-for-granted or whether, alternatively, it is presented as currently at issue or up for discussion. There are various textual arrangements by which taken-for-grantedness. One is via constructions which fall within the category often termed “presupposition”.

Seguindo esse pensamento, na monoglossia, há interação entre os participantes do enunciado. Ela ocorre quando o estrato semântico-discursivo é homogêneo.

Quando se tenta negociar, fazer com que o outro expresse sua opinião sobre algo ou alguém, tem-se a heteroglossia, que, no engajamento, se subdivide em expansão dialógica e contração dialógica.

Martin e White (2005) categorizam os subsistemas do engajamento da seguinte forma:

FIGURA 08: O subsistema engajamento.



Fonte: Adaptado e traduzido de Martin e White (2005, p. 134)

Em consonância com a figura acima, compreende-se que, na expansão dialógica, o emissor faz com que, em sua fala ou escrita, ocorram as várias possibilidades de realização que se pode alcançar, por que ela abre “margem para que se negocie o sentido, que se possa questionar sua legitimidade, que a solidariedade entre produtor e receptor do texto seja passível de negociação” (VIAN JR., 2014, p.35).

A expansão se dá de duas formas, pelos recursos do entretenimento e atribuição, e o último se subdivide em reconhecimento e distanciamento. (MARTIN; WHITE, 2005).

Na contração dialógica, o emissor assume posição de valor, independente se seja positivo ou negativo. Em relação ao que é emitido, ela se divide em refutação, posição em que ocorrem a negação e a contraexpectativa e, a ratificação, com confirmação da expectativa, pronunciamento e endosso.

Assim, o engajamento atenta-se na análise dos recursos que permitem ao emissor do discurso ou texto negociar as interações, sejam elas de opiniões, críticas, julgamentos etc. podendo ser explícitos ou implícitos, exprimindo seu posicionamento diante do que o é exposto.

1.5.2 O subsistema Gradação

O sistema de Avaliatividade se subdivide também no recurso denominado Gradação, o qual parte do princípio de intensificação ou quantificação das avaliações produzidas por qualquer falante ou escritor durante a comunicação. Os subsistemas estão interligados. Logo, a gradação possui elementos característicos do engajamento e da atitude, conforme Martin e White (2005) apresentam:

[...] a semântica da gradação, portanto, é central para o sistema da avaliatividade. Pode-se dizer que a atitude e o engajamento são domínios de gradação que diferem de acordo com a natureza dos significados que estão sendo escalados. Esta seção fornece um esboço dos recursos léxico-gramaticais pelos quais a gradação é realizada e uma discussão a partir de alguns dos efeitos dialógicos centrais, associados com aumento ou diminuição. (MARTIN; WHITE, 2005, p.136)¹³

Assim, conforme os linguistas, a gradação se desenvolve pelos elementos léxico-gramaticais e semântico-discursivos, e se subdividem em duas frentes: a força e o foco, que retratam, a partir das escalas de aumento ou diminuição, e acentuação ou atenuação da gradação.

Entende-se, então, em concordância com Martin e White (2005) que o foco tem a função de atenuar ou acentuar o grau da produção, uma vez que ele é notável a partir das experiências de cada indivíduo, ficando praticamente impossível afirmar

¹³ The semantics of graduation, therefore, is central to the appraisal system. It might be said that attitude and engagement are domains of graduation which differ according to the nature of the meanings being scaled. This section provides an outline of the lexicogrammatical resources by which graduation is realized and a discussion of some of the key dialogistic effects associated with this up-scaling/down-scaling.

se algo é mais ou menos enfatizado pelo emissor, devido a sua característica semântico-discursiva.

O foco do tipo acentuação aponta verdade e autenticidade na produção, além de como o próprio nome diz acentuá-las, lançando mão de locuções como: genuíno, real, legítimo, dentre outras que expressem o mesmo valor (SOUZA, 2010). E a atenuação modera a autenticidade.

A força se segmenta em intensificação e quantificação, onde, na primeira, os elementos léxico-gramaticais são intensificados ou não, se fracionando ainda em fusão, isolamento e repetição. Já a quantificação trabalha com o que é concreto ou abstrato, ramificando-se em volume/presença, extensão, distribuição e proximidade espacial. (MARTIN; WHITE, 2005)

Não será explanado mais profundamente esse subsistema, por ele não ser o foco do presente estudo. Na próxima seção, será detalhado o subsistema de atitude, o qual é responsável pelas expressões linguísticas, sejam elas positivas ou negativas.

1.5.3 O subsistema Atitude

A Atitude é responsável pelas expressões linguísticas avaliativas, podendo ser negativas e/ou positivas e abrangem as regiões semânticas da emoção, da ética e da estética.

Almeida (2010, p.41), em concordância com White (2004), aponta que o sistema da avaliatividade explora, descreve e explica a utilização da língua durante os procedimentos de avaliação. São avaliações que apresentam julgamentos tanto sobre pessoas ou acontecimentos em si, tendo em vista que eles podem ser implícitos ou explícitos.

Desse modo, a Atitude está intrinsecamente relacionada com a Avaliatividade, pois ela ocupa a centralidade do processo avaliativo, revelando o grau em que é apresentada no discurso, lembrando que esse discurso pode ser manifestado oralmente ou por escrito.

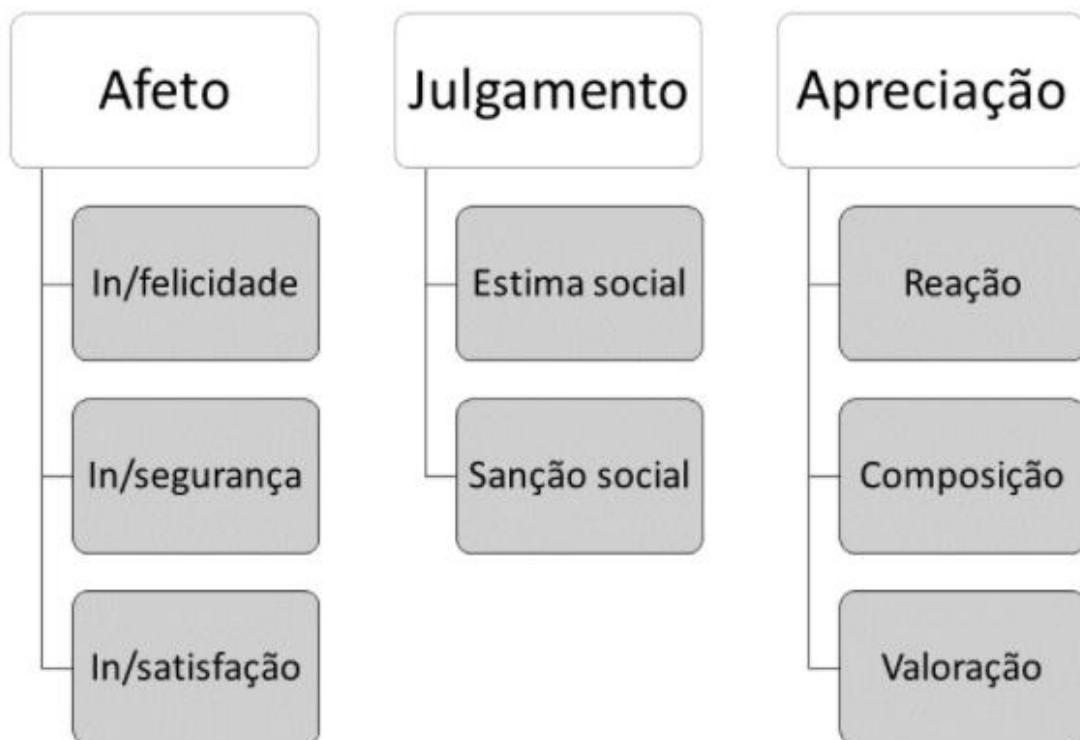
Sobre alguns questionamentos norteadores que Martin e White (2005) almejam responder, Lopes e Vian Jr. (2007), no que compete à forma em que o falante ou escritor se apresentam no texto produzido, mostram como são expressos

os sentimentos durante suas falas, ou seja, como esse processo de avaliação da linguagem se realiza.

[D]e que maneira escritores e falantes instauram-se nos textos que produzem? Como são realizadas, linguisticamente, instâncias de envolvimento, atitudes, afeto, julgamento, apreciação, aprovação, desaprovação, entusiasmo e decepção em relação aos significados que se transmitem? De que modo, ainda, escritores e falantes constroem suas identidades nos textos? (LOPES e VIAN JR, 2007, p. 1).

Para tanto, Martin (2003, p.25) subdivide a Atitude em três frentes: o afeto, o julgamento e apreciação. O linguista ressalta ainda que todos eles envolvem sentimento do emissor, e são categorizados conforme ilustrado na figura abaixo.

FIGURA 09: O subsistema Atitude.



Fonte: Adaptado de Almeida (2010, p.45)

Em consonância com a figura 09, tem se, então, que o afeto está relacionado às emoções, aos sentimentos do indivíduo em relação ao mundo que o cerca. Estes sentimentos e emoções podem ser tanto positivos quanto negativos e estão subdivididos em In/Felicidade, In/Segurança, In/Satisfação. O julgamento avalia a

parte comportamental, moral e ética do ser humano, que se divide em Estima Social, que são as regras morais, culturais, e Sanção Social, que são as leis, trabalhadas com propriedade e veracidade. E, por fim, a apreciação, que avalia os objetos, fenômenos referentes à qualidade de vida, que se ramifica em Reação Impacto, que trata do 'impacto' que os objetos causam, Reação Qualidade, na qual analisa a 'qualidade' dos objetos, Composição Equilíbrio, o 'equilíbrio' das coisas, Composição Complexidade, a 'complexidade' e, finalmente, a Valoração que diz respeito ao valor atribuído aos objetos ou coisas.

O afeto, conforme aponta Almeida (2010, p. 45), corroborando Martin (2000, p. 148) é um recurso utilizado na construção de emoções, sentimentos em que os falantes ou escritores lançam mão a fim de se expressarem em relação ao que lhes é exposto. Esses sentimentos podem ocorrer, tanto de forma positiva, quanto negativa, podendo ser realizados nos seguintes itens léxico-gramaticais: nos epítetos, nos atributos, nos processos e nos adjuntos de circunstância (ALMEIDA, 2010, p. 46).

O afeto com caráter In/Felicidade corresponde aos sentimentos tocantes ao coração, como: amor e ódio, tristeza e felicidade.

Ex.01:

“Greggio & Gil (2007) apontam como principais razões de utilização do *code-switching*, por parte dos professores, a necessidade de esclarecer vocabulário, levar ao entendimento de regras e estruturas gramaticais, aconselhar, chamar atenção para a pronúncia correta e criar uma atmosfera de humor.” (CHICO; SANTOS, 2013, p.03)

No exemplo acima, compreende-se que os estudiosos, ao falarem sobre o *code-switching*, o encaram como prática precisa para o desenvolvimento da aula, principalmente no tocante a vocabulário e regras gramaticais. Além disso, apontam que tal uso também coopera para quando o professor necessita informar ou chamar atenção de algo ou alguém. Ao final, eles afirmam que ao lançarem mão dele, os docentes estão criando “uma atmosfera de humor”. Esse classificador humor pode ser interpretado, não necessariamente como algo que simplesmente faça rir, mas sim como prazeroso, que faz brotar no discente e também no docente, o sentimento

de felicidade e gozo pelo o que está sendo ensinado e aprendido, tornando a sala de aula um ambiente agradável para o desenvolvimento do que se é proposto.

Já a In/Segurança está relacionada ao bem-estar social, como ansiedade e confiança, paz etc.

Ex.02:

“Pesquisas apontam que muitos professores veem o uso da LM como uma ameaça ao aprendizado de LE. [...]” (RODRIGUES, 2012, p.89)

A autora, no exemplo 02, ao discorrer sobre pesquisas relativas ao tema da utilização da LM no ensino da LE, emprega o processo “ameaça”, o qual deixa transparecer uma certa falta de segurança dos profissionais quando da aplicação da LM em suas aulas. Ela não lança mão de um epíteto mais brando e sim, de um com caráter intensificado, mostrando quão grande é o malefício da LM durante a aula de LE, sendo que, a partir do exemplo, ela fere as crenças e a confiança dos linguistas que pregam esses ideais, indo contra a segurança de um ensino no qual, para eles, ocorre mais proveitoso sem o emprego da LM.

A In/Satisfação diz respeito às emoções relativas ao tédio, desprazer, desgosto, frustração, respeito etc.

Ex.03:

“[...] Eles utilizam a LM e se sentem culpados por isso.” (RODRIGUES, 2012, p.89)

O exemplo 03 é continuação do 02, no qual “eles” fazem referência aos professores, os quais se sentem culpados por utilizarem a LM durante o ensino da LE. O epíteto culpados mostra claramente a insatisfação dos docentes em terem que tomar tal atitude.

O outro aspecto do subsistema de Atitude é o Julgamento que, conforme pode ser visto na Figura 09, se subdivide em Estima Social e Sanção Social.

O Julgamento avalia o comportamento das pessoas, ressaltando as qualidades do falante ou escritor. Ele é realizado pelos epítetos e atributos, podendo estar presente tanto explícito quanto implicitamente no discurso, conforme figura 11, apresentada a seguir:

FIGURA 10: Tipos de Julgamento.



Fonte: Adaptado de Almeida, 2010, p.52.

Almeida (2010), corroborando White (2004a, p.187), explica que:

[...] o julgamento traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais, moldado por uma cultura particular e uma situação ideológica. (ALMEIDA, 2010, p.52)

Assim, o julgamento tem a ver com questões comportamentais normativas embasadas nas regras, leis, desenvolvidas pelo grupo social. O julgamento de estima social está ligado a críticas ou elogios, porém, sem estar ligado a questões legais. Já o de sanção social envolve complicações legais, como elogios e condenações, conforme escreve Martin (2000):

[...] o tipo de julgamento que o falante assume é muito sensível à sua posição institucional. Por exemplo, apenas os jornalistas responsáveis pela redação de editoriais e outros comentários possuem uma gama completa de recursos de julgamento à sua disposição.¹⁴ (MARTIN, 2000, p.156)

¹⁴ The kind of judgment speakers take up is very sensible to their institutional position. For example, only journalists with responsibility for writing editorials and other comment have a full range of judgmental resources at their disposal.

Portanto, é o avaliador quem respaldará o julgamento, sendo que esse dependerá da posição que ocupa, podendo julgar tanto positivamente quanto negativamente.

Almeida (2010) apresenta, em sua obra, o quadro, retratado a seguir, em que apresenta os subtipos e exemplificação dos julgamentos.

QUADRO 05: Tipos de Julgamento.

Estima Social	Julgamento Positivo	Julgamento Negativo
Normalidade	Sortudo, normal, afortunado.	Infeliz, desprezível, estranho.
Capacidade	Poderoso, inteligente, talentoso.	Fraco, lento, estúpido.
Tenacidade	Corajoso, heroico, resoluto.	Covarde, imprudente, distraído.
Sanção social	Julgamento Positivo	Julgamento Negativo
Veracidade	Verdadeiro, honesto, autêntico.	Desonesto, mentiroso, falso.
Propriedade	Bom, moral, ético, justo.	Mau, corrupto, imoral, injusto.

Fonte: Almeida, 2010, p.54.

Em consonância com o quadro 05, serão apresentados alguns exemplos como amostragem.

Ex.04:

“[...] (o professor) Ao falar em português, [...] também evita a desnecessária imposição da língua inglesa, [...] como se repreendesse o aluno por ter recorrido à LM. [...] o professor está também estabelecendo um laço afetivo [...]” (CHICO; SANTOS, 2013, p.06)

No exemplo 04, as pesquisadoras dizem que o uso do português “evita a desnecessária imposição da língua inglesa”, embora sejam utilizados elementos negativos como o processo ‘evitar’, o epíteto ‘desnecessária’ e a nominalização ‘imposição’. Nesse trecho, tem-se uma apreciação valorativa positiva. Elas enfatizam com elementos avaliativos intensos a importância de se utilizar a LM em sala, como uso de elementos intensificados. No fragmento, quando o aluno faz um questionamento ou fala algo em português e o professor replica em inglês, é “como se repreendesse o aluno por ter recorrido à LM”. Encontra-se, nesse caso, um julgamento de estima social no âmbito da capacidade, pois, ao fazer isso, pode ficar

claro que não se pode utilizar a LM. Isso força-o a lançar mão da LE. Assim, ao ocorrer isso em sala de aula, a qual muitas vezes não é uma turma homogênea em conhecimento, pode ser que alguns alunos sintam-se envergonhados por não possuírem a ‘capacidade’ de utilizarem o idioma alvo efetivamente. Finalizando o excerto, quando o professor interage com o aluno na LM, ele “está também estabelecendo um laço afetivo”. Neste caso, percebe-se novamente um julgamento de estima social de capacidade, expressando que o professor é capaz de estabelecer um sentimento para com o aluno.

Ex.05:

“Ao fornecer o significado em português, o professor não somente elimina a confusão do aluno, como também mostra o significado certo. [...]” (CHICO; SANTOS, 2013, p.05)

No exemplo 05, ao discorrer sobre a utilização ou não do português em sala de aula, as pesquisadoras utilizam-se do processo ‘elimina’ para demonstrar os benefícios do emprego da LM, e dizem ainda que ele “mostra o significado certo”, tem-se também o epíteto ‘certo’. Tais manifestações caracterizam um julgamento de sanção social de veracidade, pois apresentam que, para as autoras, a LM representa o verdadeiro significado da palavra ou frase, em sala de aula. Ainda em conformidade com as autoras, essa técnica evita o desperdício de tempo da aula com explicações desnecessárias, tempo esse que poderia estar sendo melhor aproveitado com outras atividades que visam, por exemplo, o melhoramento da pronúncia.

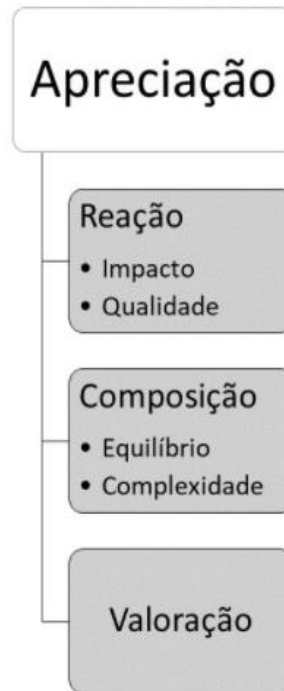
Conforme Eggins e Slade (1997, p.125), a última categoria semântica da atitude é a apreciação.

[...] a apreciação abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade. Esse tipo de atitude é considerado como um dos maiores recursos atitudinais disponíveis, uma vez que se refere à maneira pela qual os falantes avaliam o texto (oral ou escrito) ou o processo (fenômeno). (EGGINS; SLADE, 1997, p.125)

Em consonância com a autora, faz-se importante ressaltar que a apreciação realiza-se tanto pelos elementos lexicais como também por orações completas, que

podem tanto expressar gosto ou desgosto durante a avaliação. Ela se manifesta nas categorias, conforme figura 11, a seguir:

FIGURA 11: Tipos de Apreciação.



Fonte: O autor

Na apreciação, há junto ao julgamento a institucionalização do sentimento relacionado à forma, à composição, ao valor, tanto dos objetos físicos quanto dos abstratos.

Em acordo com a figura 11, a subcategoria reação diz respeito, como o próprio nome diz, as reações provocadas nos indivíduos. Ela é dividida em: reação impacto e reação qualidade.

A reação impacto corresponde ao 'impacto' provocado, respondendo, em conformidade com Almeida (2010, p.59), a pergunta "isso te cativou?"

Ex.06:

"[...] Ao continuar falando em inglês, o professor talvez inibisse o aluno, até mesmo provocando inibição em participações de sala de aula. [...]" (CHICO; SANTOS, 2013, p.06)

No exemplo acima, as pesquisadoras empregam o processo ‘inibisse’ e sua derivação ‘inibição’ no que diz respeito à fala do professor que utilizou o português para interação com o discente. Elas mostram que tal emprego deu-se por apreço do professor em não causar um impacto negativo neles.

A reação qualidade aponta a noção de atributo, qualidade, conforme Almeida (2010, p.59) responde a pergunta “isso lhe agradou?”

Ex.07:

“[...] Para Bergsleithner (2002 apud Greggio & Gil 2007), o *code-switching* é usado por necessidade de uma melhor explicação dos tópicos gramaticais.” (CHICO; SANTOS, 2013, p.03)

No exemplo supracitado, as autoras, ao apresentarem o que Bergsleithner (2002) acredita sobre o *code-switching*, valem-se do epíteto ‘melhor’ como intensificador para a explicação do que compete ao ensino gramatical. Tal escolha lexical apresenta que o docente está buscando explicar de forma mais clara ao discente, facilitando a interação entre eles e agradando o estudante com explicações mais fáceis de entendimento.

A apreciação de composição concerne à organização e à elaboração que os objetos e coisas foram construídos e/ou são constituídos. Isso pode ser percebido na figura 11, a qual se subdivide em composição equilíbrio e composição complexidade.

A composição equilíbrio remonta ao equilíbrio dos objetos ou coisas, como pode ser percebido no exemplo abaixo.

Ex.08:

“[...] vimos que o uso da língua materna ficou restrito a momentos que consideramos benéficos ao professor e aos alunos.” (CHICO; SANTOS, 2013, p.06)

Percebe-se que, no exemplo 08, há o emprego do atributo ‘benéfico’, mostrando que o docente sabe quando lançar mão da LM durante suas aulas, não desperdiçando o tempo de aula, assim sendo possível a maximização da exposição à língua alvo.

Já a composição complexidade demonstra a complexidade dos objetos.

Ex.09:

“P: Tendo bastante contato com a língua, através de leitura, de músicas, filmes ou qualquer outro meio. Depois que tu tens contato o suficiente tu vêes que algo pode ou não pode ser, porque te parece muito estranho. Claro, que não é 100% infalível.”
(CHICO; SANTOS, 2013, p.06, grifo das autoras)

O excerto acima apresenta o contexto de apreciação de ‘composição complexidade’, pois o docente, ao exemplificar que, com algumas práticas como leitura, músicas e filmes, o discente pode sim melhorar sua compreensão do idioma. No entanto, tal fato não é ‘100% infalível’. Para fazer a avaliação, as autoras utilizam a partícula de negação ‘não’ e o epíteto ‘infalível’ demonstrando a complexidade do ensino e aprendizagem da língua. Tais disposições do discente podem ajudá-lo, porém, não é garantia de sucesso.

O terceiro e último subitem da apreciação é intitulado de ‘valoração’. Apresenta a avaliação da significação social, atribuindo valor ao que se está sendo referido. Ela pode ser tanto positiva quanto negativa.

Ex.10:

“[...] o uso da LM nas aulas de LE, é de extrema importância, pois ele auxilia a construção do significado, [...]” (SILVA; BACK, 2011, p. 326)

Em 10, as pesquisadoras expressam suas avaliações por meio da categoria de ‘apreciação valoração positiva’. Trata-se dessa categoria, pois está avaliando um objeto, no caso, a LM. É uma apreciação do tipo ‘valoração positiva’, porque elas valem-se da nominalização ‘importância’ intensificada pelo epíteto ‘extrema’ que, por sua vez, carrega uma prosódia semântica acentuada para mostrarem o valor e o quão positivo é a influência da LM nas aulas de LE. Dentro de um contexto acadêmico, é possível dizer que, ao utilizar esses elementos avaliativos, as autoras ressaltam que o uso da LM é relevante, pois contribui na construção do significado.

Ex.11:

“[...] Brooks (1964 apud Cook, 2001) [...], ao se referir ao uso do método Audiolingual [...], fala que a LM deve ser deixada completamente de lado para que a nova língua possa ser aprendida.” (CHICO; SANTOS, 2013, p.02)

Nota-se, em 11, que a avaliação sobre o uso de LM, concentra-se na frase ‘deve ser deixada completamente de lado para que a nova língua possa ser aprendida’. Embora as autoras estejam citando Brooks (1964, apud COOK, 2001) referente a um método específico, trata-se de uma apreciação ‘valoração negativa’ com relação ao uso da LM em sala de aula. Em ‘deve ser deixada completamente de lado’ remete-se a ideia de não ser necessário o uso de LM no processo de ensino e aprendizagem de LE. Ao utilizar o adjunto circunstancial ‘completamente’, intensifica-se a intencionalidade em avaliar negativamente o emprego.

Os estudos em avaliatividade se fazem de suma importância para o desenvolvimento do presente trabalho. Isso ocorre porque abordam justamente as escolhas léxico-gramaticais dos indivíduos. Além disso, é por meio do discurso, tanto escrito quanto falado, que o homem se desenvolve em sociedade, fazendo-se compreender, produzindo sentido na interação dos indivíduos, sempre com alguma finalidade, buscando compreender de que maneira e com que propósito ele utiliza a linguagem.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

O presente capítulo aborda a metodologia e o *corpus* de estudo, a fim de detalhar os procedimentos metodológicos e analíticos que foram adotados para esta dissertação.

2.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e interpretativista, pois analisa a linguagem empregada nos textos sobre a utilização da LM no ensino de LE, com foco na língua inglesa. Logo, o presente estudo intentou mostrar que a análise do discurso de base Sistêmico-Funcional é de suma importância para sua realização, dado que foi feita, a partir dela, a verificação do *corpus*.

Primeiramente, retrata-se o *corpus*. Conforme Berber-Sardinha (2004) apresenta, alinhado à Linguística de *Corpus*, ele é

[...] um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ou uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos [...]. (BERBER-SARDINHA, 2004, p.18)

Assim sendo, são apresentados os motivos desde a escolha dele até sua preparação para análise; deste modo, resumem-se os procedimentos metodológicos e analíticos e, posteriormente, o detalhamento dos passos adotados para a realização como, por exemplo, a definição do *corpus*, pesquisas relacionadas à temática dele, categorização e como seleção das *corpora*, autores, editoras, e, ainda, a leitura e limpeza do *corpus*, e reflexões a partir de dados, seguindo os preceitos da GSF e do Sistema de Avaliatividade.

O verbete “método” advém da língua grega cujo significado remete ao caminho percorrido para atingir o objetivo proposto, conforme afirma Tartuce (2006). Para o desenvolvimento do presente trabalho, assim foi dividido: no primeiro momento, teve-se a escolha do *corpus* e estudos relacionados à temática. O

segundo pautou-se nos estudos sobre o sistema de análise estudado, na categorização até a análise final.

Em suma, na presente dissertação, foi abordado um estudo qualitativo interpretativista, tendo em vista que foi realizado um estudo de caso aplicado aos *blogs* e *vídeos* provenientes da plataforma *YouTube*, de LI, com a análise de aspectos específicos ao tema (DALFOVO *at al*, 2008). A inclinação por essa abordagem é fundamentada porque ela proporciona a compreensão do fenômeno de estudo, apresentando significados a partir das descrições detalhadas acerca das percepções, emoções e interpretações do indivíduo envolvido no contexto (MINAYO, 2011). Vale ressaltar ainda que não se fez necessária a submissão ao Comitê de Ética em pesquisa, uma vez que os dados utilizados para a realização do estudo qualitativo advêm de domínio público.

Segundo Dornyei (2007, p. 24), a pesquisa qualitativa envolve

[...] procedimentos de coleta de dados que resultam principalmente em dados não-numéricos abertos, que são então analisados por métodos não estatísticos. Exemplo típico: pesquisas de entrevistas como gravações transcritas analisadas por análise qualitativa de conteúdo.¹⁵

Em conformidade com o estudioso, a pesquisa qualitativa não apresenta dados numéricos e estatísticos, ela se compõe de dados qualitativos do *corpus* analisado. O autor ainda afirma que:

[...] pesquisas qualitativas também, 'usam extensivamente a codificação, mas as categorias QUAL [qualitativas] são diferentes em duas importantes maneiras. Primeiro, elas não são numéricas, mas verbais, totalizando poucos rótulos textuais. Em segundo lugar, elas não são determinadas a priori, mas são deixadas abertas e flexíveis o maior tempo possível para ser capaz de explicar as sutis nuances de significado descoberto durante o processo de investigação [...].¹⁶ (DORNYEI, 2007, p.26)

¹⁵ [...] involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods. Typical example: interview research with the transcribed recordings analysed by qualitative content analysis.

¹⁶ [...] Qualitative researchers also 'use coding extensively, but the QUAL categories are different in two important ways. First, they are not numerical but verbal, amounting to short textual labels. Second, they are usually not determined a priori but are left open and flexible as long as possible to be able to account for the subtle nuances of meaning uncovered during the process of investigation. [...]

Portanto, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a forma e o posicionamento dos profissionais que utilizaram os *blogs* e os *vlogs*, como também os comentários referentes à temática da dissertação. Para tanto, foram estudados os textos em suas diversas nuances e interpretações possíveis. Alguns manuais trazem as informações de forma clara, enquanto outros encaram como tão óbvio que os professores não devem utilizar a LM durante as aulas que nem fazem menção, o que se tornou um desafio para o desenvolvimento desse estudo.

A pesquisa qualitativa também se faz presente e crescente no meio da LA, e o autor declara que:

[...] isso está relacionado ao crescente reconhecimento de que quase todos os aspectos da aquisição da linguagem e o uso é determinado ou significativamente moldado por fatores sociais, culturais e situacionais, e a pesquisa qualitativa é ideal para fornecer insights sobre tais condições contextuais e influências. Assim, a linguística aplicada tem oferecido um campo de atuação cada vez mais equilibrado tanto para a abordagem QUAN [quantitativa] quanto para a QUAL [qualitativa] [...].¹⁷ (DORNYEI, 2007, p.36)

Como retratado no primeiro capítulo, na seção que aborda a LA e o ensino de línguas, a LA tem caráter social, cultural e contextualizado. Além disso, a LSF também é social e textualmente orientada, sendo assim possível realizar a análise dos dados e justificar as escolhas, tanto pela pesquisa em LA, quanto em relação à GSF para análise dos dados, conforme ressalta Vian Jr.

a Língua Sistêmico-Funcional (LSF) pode ser concebida como um modelo holístico para se analisar os textos como produto de relações entre língua, linguagem e seu contexto: inseridos em contextos socioculturais diversos, os falantes / escritores utilizam a língua para construir significados e para atingir propósitos comunicativos. (VIAN JR., 2014, p. 423)

Os significados e propósitos comunicativos são fluidos, devendo ser contextualizados, e variantes de cada emissor e interlocutor. Assim, esse estudo intenta em apresentar as diferenças e semelhanças dos pontos de vistas, tanto dos pesquisadores que o embasaram quanto dos manuais dos professores sobre a

¹⁷ [...] This is related to the growing recognition that almost every aspect of language acquisition and use is determine or significantly shaped by social, cultural, and situational factors, and qualitative research is deal for providing insights to such contextual conditions and influences. Accordingly, applied linguistics has been offering na increasingly level playing field for both QUAN and QUAL approaches. [...]

temática dessa dissertação. Dessa forma, ela aponta mais uma configuração qualitativa, pois

[...] a pesquisa qualitativa está relacionada a opiniões subjetivas, experiências e sentimentos de indivíduos e, portanto, o objetivo explícito da pesquisa é explorar as opiniões dos participantes sobre a situação em estudo [...].¹⁸ (DORNYEI, 2007, p.38)

No referente ao *corpus* analítico, a pesquisa qualitativa o aborda de forma concisa, pois ele demanda esforço intenso e não quantidade grande de *corpus*, pois “[...] a pesquisa analítica bem conduzida é muito intensiva em termos de trabalho, e portanto, os estudos qualitativos geralmente usam, por necessidade, amostras menores de participantes [...]”¹⁹ (DORNYEI, 2007, p.38). Esse fato se reflete no *corpus* desse texto, pois ele não se compõe de uma vasta quantidade de exemplares, uma vez que os que são apresentados foram considerados suficientes para seu desenvolvimento.

Esta investigação também possui caráter interpretativista, uma vez que, tendo delimitado o *corpus*, excertos a serem dissecados, eles foram interpretados subjetivamente pelo autor, considerando que várias interpretações são possíveis. Isso se deu em razão de

[...] a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, o que significa que o resultado da pesquisa é, em última análise, o produto da interpretação subjetiva do pesquisador dos dados. Várias interpretações alternativas são possíveis para cada conjunto de dados, e porque os estudos QUA [qualitativos] utilizam instrumentação padronizada relativamente limitada ou procedimentos analíticos, no final, é o pesquisador quem vai escolher entre eles. [...].²⁰ (DORNYEI, 2007, p.38)

Com esse caráter subjetivista da interpretatividade e a vasta discussão sobre o tema do *corpus*, a pesquisa qualitativa também se faz eficaz, pois explora áreas ainda desconhecidas ou sem consenso comum, haja vista que

¹⁸ [...] Qualitative research is concerned with subjective opinions, experiences and feelings of individuals and thus the explicit goal of research is to explore the participants' views of the situation being studied [...]

¹⁹ [...] Well-conducted qualitative research is very labour-intensive and therefore qualitative studies typically use, of necessity, much smaller samples of participants [...]

²⁰ [...] Qualitative research is fundamentally interpretive. Which means that the research outcome is ultimately the product of the researcher's subjective interpretation of the data. Several alternative interpretations are possible for each dataset, and because QUAL studies utilize relatively limited standardized instrumentation or analytical procedures, in the end it is the researcher who will choose from them. [...]

[...] a pesquisa qualitativa tem sido tradicionalmente vista como forma eficaz de explorar novas áreas não mapeadas. Pouco se sabe sobre um fenômeno, o estudo detalhado de alguns casos é particularmente apropriado porque não se baseia na literatura anterior ou nos resultados empíricos anteriores [...].²¹ (DORNYEI, 2007, p.39)

Portanto, embasado na discussão desta subseção, para o desenvolvimento da presente dissertação, foram tomadas como referências as características do estudo qualitativo interpretativista, uma vez que ele se faz necessário por abordar tanto os aspectos referentes à LA quanto à LSF, além de, a partir dessas propriedades, ter-se também a ampla discussão sobre a temática do *corpus*.

Em relação ao *corpus*, apresentam-se mais detalhes na próxima seção.

2.1.1 Detalhamento do *corpus*

O *corpus* selecionado para o estudo é composto por dois (02) *posts* coletados em dois (02) *blogs/site* distintos, referentes ao ensino de idiomas, sendo que, em um deles, foram levados em consideração os comentários e um (01) *vlog* também com a mesma temática e seu comentário.

Para a coleta, foi observada a pertinência do texto com a temática desta dissertação, sendo que deveriam mencionar direta ou indiretamente sobre quando e como o professor deveria lançar mão ou não do português como LM em sala de aula de LI.

Faz-se relevante ressaltar que os comentários referentes aos *posts* partem de pessoas que se interessam pelo ensino de LE, e por discutir o uso da LM, porém, não é possível detalhar se são de professores ou pesquisadores da área, haja vista que a descrição de quem escreve não é exigida para realizar o comentário.

Assim sendo, foi selecionada uma postagem do *blog* Richmond Share,²² intitulada “Usar o Português na Aula de Inglês: sim ou não?” escrito por Denilso de Lima²³ em que o autor expõe seu ponto de vista e argumentos sobre o uso

²¹ [...] Qualitative research has traditionally been seen as an effective way of exploring new, uncharted areas. If very little is known about a phenomenon, the detailed study of a few cases is particularly appropriate because it does not rely on previous – literature or prior empirical findings.

²² Disponível em: <<http://www.richmondshare.com.br/usar-o-portugues-na-aula-de-ingles/>> Acessado em 13/07/2018

²³ Denilso de Lima is an experienced writer and teacher educator. He is the author of “Inglês na Ponta da Língua”, “Gramática de Uso da Língua Inglesa”, and “Combinando Palavras em Inglês”. His

consciente do português em sala de aula, uma vez que os alunos são falantes nativos dessa língua, além dos posicionamentos dos internautas que comentaram a postagem.

O segundo *post*, escrito por Marcela Campos para a Gazeta do Povo²⁴ na coluna de Educação é nomeado “Aulas de Inglês acontecem em português.” São pesquisas sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas, apresentando a relevância do idioma para a vida dos estudantes e as dificuldades dos docentes na fala e no entendimento dos alunos.

Também foi selecionado um *vlog*, do professor Mário Vergara²⁵, publicado na plataforma *YouTube*, chamado “Como forçar seu cérebro a pensar em inglês?”²⁶. Nesse *vlog* foram levados em consideração o vídeo e a descrição que o professor faz dele.

2.1.2 Procedimentos de coleta

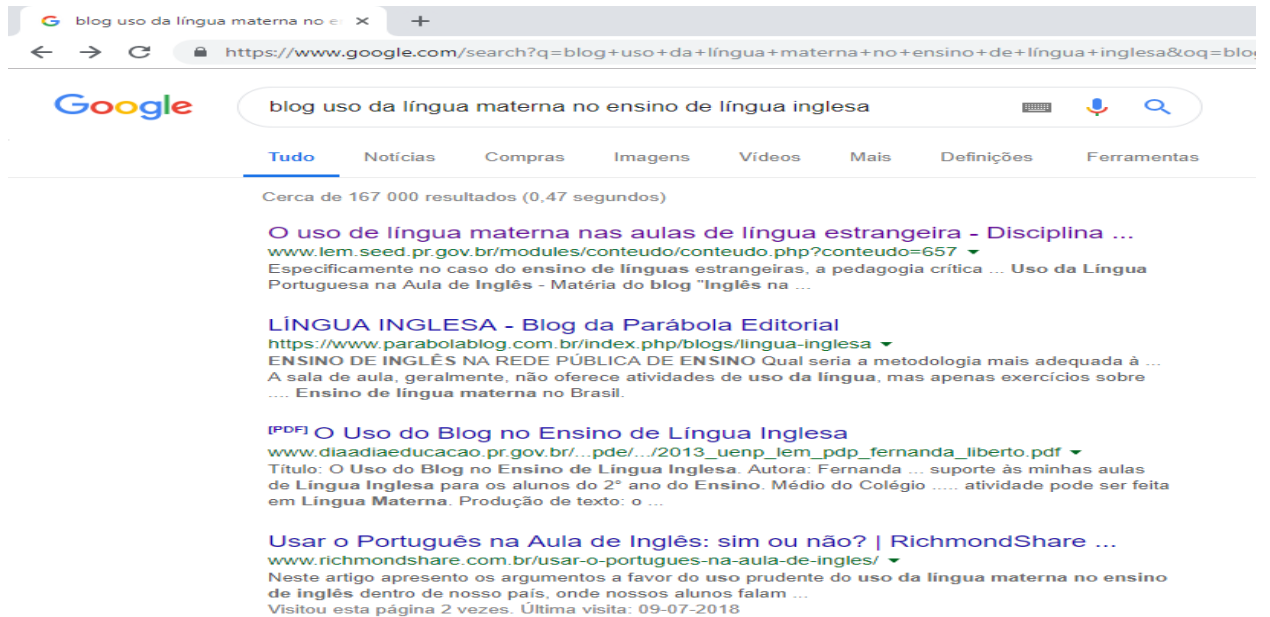
Para coleta dos dados, fez-se necessário primeiro a seleção dos *posts* a serem analisados. Para tanto, foi feita uma pesquisa no buscador *GOOGLE* sobre os *blogs* que abordavam a temática da utilização da LM na aquisição da LI. Foi pesquisado com a entrada ‘*blog* uso da língua materna no ensino da língua inglesa’ como pode ser observado na figura a seguir:

website – inglesnapontadalingua.com.br – is a number-one website on English language tips in Brazil. Denilso is fascinated by formulaic language, corpus linguistics and spoken fluency development. – informações fornecidas pelo blog.

²⁴ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/aulas-de-ingles-acontecem-em-portugues-12u5w4jecr4dm18h5d5ful1d2>> Acessado em: 13/07/2018.

²⁵ Professor de inglês, empreendedor digital, criador do site e curso de inglês "Mairo Vergara", YouTube videocreator, Gary Vee fan, marido da Polly e pai da Carolina, Mairo Vergara é um entusiasta pelo ensino de idiomas estrangeiros, que propõe o uso de métodos e técnicas completamente diferentes dos tradicionais, buscando sempre as formas de aprendizado mais efetivas possíveis para os alunos. – informações fornecidas pelo site do professor. Disponível em: <<http://www.mairovergara.com/ebook/gen>> Acessado em: 13/07/2018

²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WbLC56ScgBU&feature=youtu.be>> Acessado em: 13/07/2018.

FIGURA 12: Pesquisa pelo *corpus* no Google

Fonte: Google

Como pode ser notado na figura 13, foram encontrados mais de cento e sessenta e sete mil (167.000) resultados. Após essa consulta, passou-se para a plataforma *YouTube*, com a busca 'uso da língua materna no ensino de língua inglesa', conforme figura 13, a seguir:

FIGURA 13: Pesquisa pelo *corpus* no YouTube

Fonte: YouTube

Tendo feito a pesquisa nos dois sites, passou-se para a seleção dos *posts* que compuseram o *corpus*. Para tanto, nesse segundo momento, foram identificados

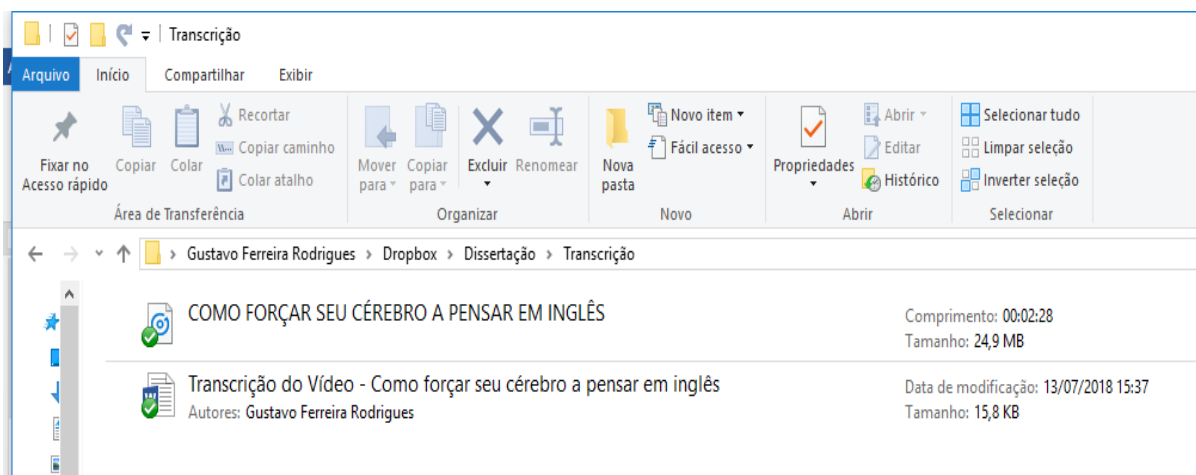
os *blogs* e *vlogs* que abordavam o emprego da LM no ensino de LI, e que continham comentários em respostas às postagens, pois muitos deles não abordavam especificamente o assunto pesquisado e/ou não possuíam comentários.

Realizada a escolha dos *posts* que faziam parte de *corpus*, passou-se para a análise deles. Esse passo pode ser melhor compreendido na próxima seção.

2.1.3 Procedimentos de análise

Após escolha dos *posts*, para iniciar os procedimentos de análise, foi necessário fazer a transcrição do vídeo do *YouTube*, pois tendo-o em forma de texto escrito, facilitou a leitura e interpretação.

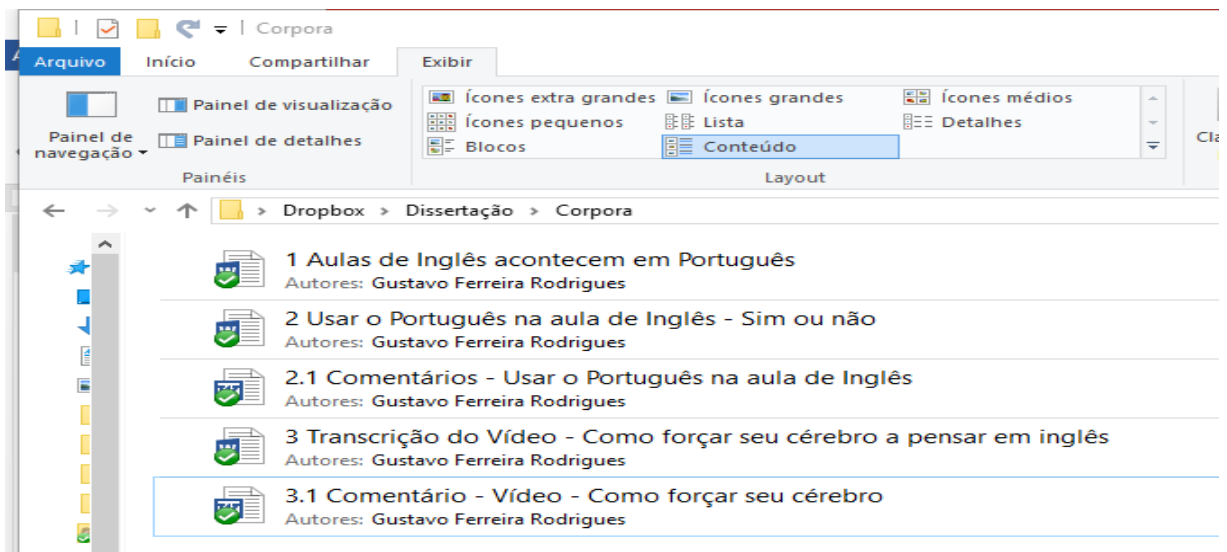
FIGURA 14: Transcrição *post YouTube*



Fonte: O autor.

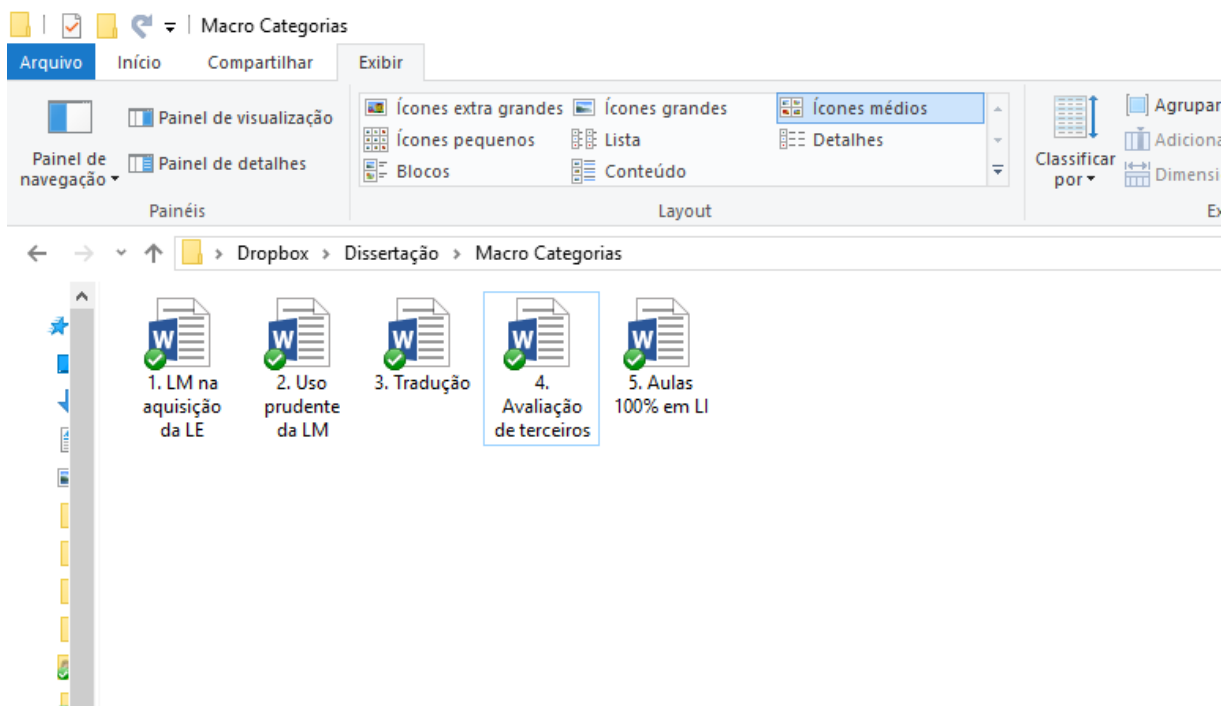
Após a transcrição manual dos vídeos, passou-se para a separação das partes gerais das *corpora*, assim sendo possível visualizar o *corpus* como um todo.

A figura 15, a seguir, mostra a Separação geral da *corpora*.

FIGURA 15: Separação geral da *corpora*

Fonte: O autor.

Após a separação, foi feita uma leitura crítica e analítica do texto a fim de encontrar pontos em comum em cada um deles, sendo que esses pontos não precisavam remeter ao mesmo ponto de vista. Dessa forma, o *corpus* foi dividido em cinco categorias macro. Foi fragmentado assim, para se ter uma melhor visualização do posicionamento dos autores.

FIGURA 16: Agrupamento dos recortes do *corpus*.

Fonte: O autor.

Estabelecidas as macro categorias em toda *corpora*, foi necessária a criação de um quadro, quantificando o total de ocorrências positivas e negativas em cada uma das macro categorias

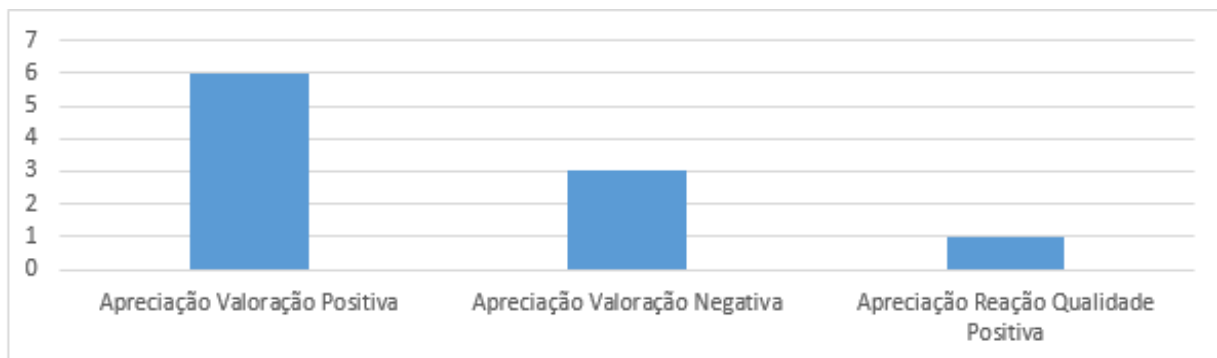
QUADRO 06: EXEMPLIFICAÇÃO DO TOTAL DE OCORRÊNCIAS

TEXTO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS POSITIVAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NEGATIVAS
Post 1	0	1
Comentários Post 1	4	2
Post 2	1	0
Post 3	2	0
Comentário Post 3	0	0

Fonte: O autor.

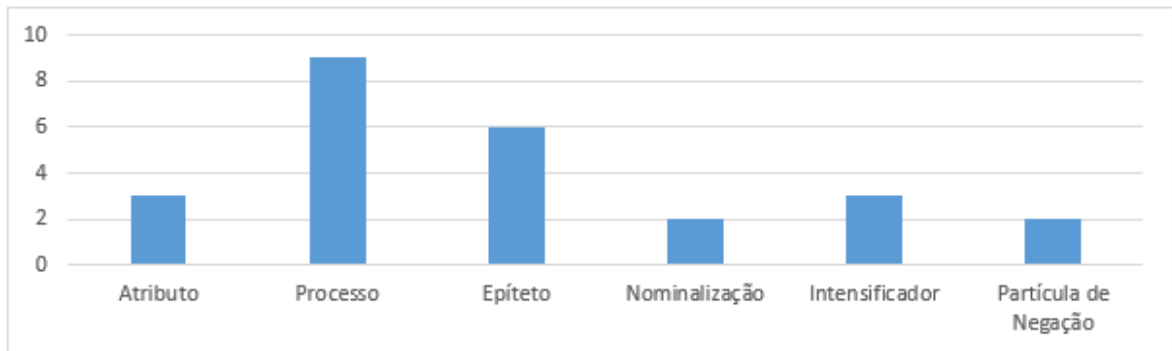
Com a quantificação prévia do total de ocorrências, passou-se para a análise de cada excerto individualmente identificado. Esmiuçado cada exemplo, encontrada cada categoria de Atitude em toda a macro categoria, elaborou-se um gráfico com a quantificação de cada uma que se apresentou, como pode ser percebido no Gráfico 01, e com os elementos léxico-gramaticais utilizados pelos autores, no Gráfico 02.

GRÁFICO 01: Exemplificação das ocorrências nas categorias de Atitude.



Fonte: O autor.

GRÁFICO 02: Exemplificação das ocorrências dos elementos léxico-gramaticais.



Fonte: O autor.

Este procedimento foi adotado a fim de se observar como os posicionamentos dos autores se convergem para o mesmo ponto ou não, e também, com ele, pode-se analisar quais os elementos avaliativos foram empregados para, posteriormente, traçar a análise contrastiva de como e quais são os elementos léxico-gramaticais empregados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados alcançados por meio da análise do *corpus* escolhido para estudo, partindo do trajeto teórico-metodológico exposto no capítulo anterior, buscando debater o uso da LM nas aulas de LI. Baseado nos pressupostos da teoria de Halliday e Mattiessen (2004) na Gramática Sistêmico-Funcional e Martin e White (2005) no tangente ao Sistema de Avaliatividade mais especificamente o subsistema de Atitude, no intuito de atingir os objetivos que norteiam esta pesquisa.

Diante disso, considera-se que a análise deve ser feita primeiro separando os pontos de vistas congruentes em cada um, para que depois feito fosse a análise comparativa entre as informações obtidas, identificando como as escolhas léxico-gramaticais se realizam reconhecendo o nível avaliativo dos conteúdos presentes nas produções.

3.1 Apresentação e análise dos dados

Esta subseção se presta a analisar, discutir e refletir sobre as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos envolvidos à luz da LSF no sistema de Avaliatividade. Cabe salientar que, embora apareçam vários exemplos de avaliações, para a presente dissertação, foram levados em consideração apenas os que se mostraram pertinentes à temática.

Convém enfatizar que o subsistema de Atitude é composto por três campos semânticos, conforme retratado na Figura 09, a saber: afeto, julgamento e apreciação, e que, para verificar a ocorrência desses tipos e qual participante está envolvido, organizou-se o *corpus* em macro categorias, que englobam a forma como as pessoas se referem ao uso da LM em aulas de LI, assim, sendo possível conferir a recorrência do fenômeno avaliativo, como também quem avalia e qual participante o acompanha.

Assim, as macro categorias foram divididas da seguinte forma:

- LM na aquisição da LE;
- Uso da LM;

- Tradução;
- Avaliação de terceiros;
- Aulas 100% em LI;

Para melhor compreensão e separação do *corpus*, foi seguido o quadro referencial abaixo para identificação de cada post.

QUADRO 07: Referência de cada post.

Referência	Título
Post 1	Usar o Português na Aula de Inglês: sim ou não?
Coment. P 1	Comentários do Post 1
Post 2	Aulas de Inglês acontecem em Português
Post 3	Como forçar seu cérebro a pensar em Inglês?
Coment. P 3	Comentários do Post 3

Fonte: O autor.

Passa-se agora para a análise dos excertos avaliativos presentes no *corpus*.

3.2 Língua Materna na aquisição da Língua Estrangeira

Esta parte aborda os exemplos em que os autores dos post selecionados, tanto dos blogs, quanto dos vlogs como seus comentaristas, expressam suas opiniões ao tratarem da temática do emprego da LM no processo de aquisição da LE.

Vale retomar que a categoria de Atitude é um dos subsistemas do sistema de Avaliatividade presente na teoria analítica utilizada para estudo do corpus, e que ela se subdivide em: afeto, julgamento e apreciação, conforme figura 09 (MARTIN, 2003, p.25).

Para melhor compreensão das análises realizadas, será brevemente revisto aspectos da teoria que englobam a categoria que se é apresentada no excertos.

A categoria que se apresentou mais recorrente é a de Apreciação. Nela, como pode ser visto na figura 11, há a institucionalização dos sentimentos, que podem ser tanto positivos quanto negativos, ela se organiza em: reação, composição e valoração, sendo que para o presente momento, enfocaremos na valoração, que contempla o valor das coisas e objetos, mais detalhes sobre esse tópico encontra se no capítulo de Fundamentação Teórica.

Apresenta-se a seguir os excertos da primeira macro categoria, LM na aquisição da LE.

Ex.01:

EXEMPLO – POST 1
<p>“[...]Uma das orientações do ALM afirma claramente <u>{Apreciação Composição Complexidade +}</u> que “o uso da língua materna do aprendiz é proibido” <u>{Apreciação Valoração -}</u> (Richards e Rogers, 2001:156).</p> <p>Essas propostas do DM e ALM começaram a ser questionadas lá pelo final da década de 1960. Foi com o advento das ideias da ‘Communicative Approach’ (CA), nas décadas de 1970 e 1980, que a proibição <u>{Apreciação Valoração -}</u> do uso da LM dos alunos começou a ser debatida com mais intensidade.</p>

Neste trecho, acerca das orientações do Método Audiolingual, o participante faz uso do adjunto de circunstância ‘claramente’ não deixando dúvidas sobre o que orienta o Audiolingual Method (ALM) em relação ao uso da LM em aulas de LE. Tem-se então, uma Composição Complexidade, esse tipo de Apreciação se caracteriza por observar a organização e elaboração dos objetos e coisas, além da complexidade demonstrar a forma em que são expressos (MARTIN, 2000, p.160).

Quanto a utilização da LM por parte do aluno, os autores Richards e Rogers valem-se do atributo ‘proibido’ para se posicionarem. Contudo, é apresentado ainda que na década de 70 com o surgimento da Communicative Approach (CA) esse posicionamento começou a ser questionado, o processo mental ‘proibição’ expressa o desapareço da CA pelo posicionamento do ALM.

Trata-se de uma avaliação do tipo apreciação valoração negativa, pois exprime valor negativo em relação ao posicionamento da ALM contrário ao uso da LM. Cabe uma vez mais ressaltar que o Método Audiolingual foi muito empregado na década de 50.

Ex.02:

EXEMPLO – COMENT. P1
<p>“Olá Denilso!</p> <p>Concordo <u>{Apreciação Reação Qualidade +}</u> com o uso do Português na aula de inglês. Venho defendendo <u>{Apreciação Valoração +}</u> isso há muitos anos. Por que gastar 10 minutos explicando o significado de uma palavra se o professor pode traduzir e aproveitar <u>{Apreciação Valoração +}</u> o tempo para conversação?”</p>

A autora do comentário acima utiliza o processo mental ‘concordo’ apresentando seu ponto de vista positivo em relação ao emprego da LM. Cabe ressaltar que essa avaliação constitui uma apreciação do tipo reação qualidade, pois o elemento léxico-gramatical empregado expressa sentimento de conformidade e agrado. Essa categoria de Atitude se caracteriza por avaliar as reações provocadas nos indivíduos, além do que, conforme apresentado por Almeida (2010, p.59) a reação do tipo qualidade responde a pergunta “isso lhe agradou?”.

Seguindo o excerto, afirma ainda que a tradução é um facilitador e por meio dela o docente pode aproveitar melhor o tempo. Esses processos, ‘defendendo’, ‘traduzir’ e ‘aproveitar’, além do modalizador ‘pode’, denotam que em contexto de sala de aula o professor pode otimizar o tempo de aula, fazendo assim com que seus discentes tenham mais contato com a língua alvo.

Tem-se então uma apreciação do tipo valoração positiva, pois a comentarista avalia como assertivo empregar a LM no ensino de L1, tanto que a mesma defende esse posicionamento.

Ex.03:

EXEMPLO – COMENT. P1
Larissa: “Tenho que admitir que fui mudando <i>{Apreciação Reação Qualidade +}</i> meu conceito sobre o uso da L1 na sala de aula. Hoje em dia penso que a comparação e explicação de certos conceitos e expressões na língua materna pode ser muito mais eficaz <i>{Apreciação Valoração +}</i> e gerar menos frustração <i>{Afeto Satisfação}</i> no estudante. [...]”

O excerto supracitado feito por Larissa lança mão do processo mental ‘mudando’ caracterizando a aceitação em relação ao emprego da L1, denotando assim uma apreciação do tipo reação qualidade, pois essa categoria aborda questões de agrado ao que se é tratado (MARTIN, 2000, p.160). Nota-se que a autora não tinha apreço, mas com aprofundamento no tema mudou de posicionamento.

A autora afirma ainda pensar que algumas explicações podem ‘ser muito mais eficaz’ quando feitas em LM, nesse trecho o epíteto ‘eficaz’ é acompanhado pelos intensificadores ‘muito’ e ‘mais’ reforçando assim a opinião de caráter apreciação valoração positiva, pois está imprimindo o valor do emprego da LM em sala de aula.

Seguindo o exemplo, tem-se ‘gerar menos frustração’, a nominalização ‘frustração’, precedida do intensificador negativo ‘menos’ e do processo ‘gerar’, apresenta um afeto de satisfação, ocasionando no estudante apreço pelo que está sendo ensinado, uma vez que o subsistema de Afeto diz respeito aos sentimentos do indivíduo em relação ao que o cerca, construindo emoções, sentimentos entre o ser e o objeto, e é de Satisfação, uma vez que diz respeito as emoções relativas ao desagrado, frustração etc.

Ex.04:

EXEMPLO – COMENT. P1
Wesley: “ Senti falta {Afeto Insatisfação} de mais exemplos que comprovassem os benefícios do uso ‘ prudente ’ {Apreciação Valoração +} da LM em cursos de línguas. [...]”

Em 04, Wesley, o autor do comentário, inicia a avaliação apresentando um sentimento negativo em relação ao que lhe é exposto, para exprimir esse Afeto, emprega o processo ‘senti’ e a nominalização ‘falta’, trata-se de um Afeto do tipo Insatisfação, haja vista que, o autor não está contente com a explicação oferecida pelo *post*, essas escolhas léxico-gramaticais remetem a frustração e ao desagrado do comentarista, sentimentos esses que concernem a esta categoria haja vista que ela diz respeito a construção de emoções e sentimentos que o falante emprega ao expressar sua avaliação (MARTIN, 2000, p.148).

Mais à frente, encontram-se, o epíteto ‘benefícios’ antecedido do processo ‘comprovassem’ expondo que o escritor do artigo não ofereceu argumentos satisfatórios para o que intitula de uso ‘prudente’ da LM, o epíteto ‘prudente’ aparece entre aspas no texto original revelando assim a insatisfação do comentarista. Analisando apenas essa parte do excerto tem-se uma apreciação do tipo valoração positiva em relação ao uso da LM durante as aulas de LI, entretanto, levando em consideração o excerto todo, percebe-se que a avaliação é de caráter negativo.

Ex.05:

EXEMPLO – COMENT. P1
Wesley: “[...] Uma comparação guiada das duas línguas, do ponto de vista lexical e semântico. É positiva {Apreciação Valoração +}, porém não fiquei convencido {Afeto Insegurança} de que isso possa justificar alguma coisa. {Apreciação Valoração -} [...]”

Acima, Wesley, qualifica a comparação guiada das duas línguas como ‘positiva’, esse epíteto aponta que, em partes, ele concorda com o artigo, porém, continua afirmando sua insatisfação, lançando mão da partícula de negação ‘não’ e do processo mental ‘convencido’. Neste ponto, o Afeto de Insegurança é apresentado, uma vez que essa categoria de Atitude aborda os sentimentos do indivíduo em relação ao mundo que o circunda com características de confiança e bem-estar.

Além disso, tanto o epíteto ‘positiva’ quanto o processo mental ‘justificar’ caracterizam apreciações do tipo valoração, já que estão exprimindo valores ao que se é avaliado, sendo que, no primeiro momento com caráter positivo, referindo a comparação guiada dos dois idiomas, e no segundo negativo, sobre a justificativa que o autor dá para o uso da LM no ensino e aprendizagem da LE.

Ex.06:

EXEMPLO – COMENT. P1
Obrigada Denilso. Seu trabalho é excelente! <i>{Apreciação Valoração +}</i> Grande abraço”

O exemplo 06 encontra-se nesta macro categoria, uma vez que a comentarista está congratulando o autor do *post* sobre seu posicionamento referente ao emprego da LM nas aulas de LI. Para realizar a avaliação do trabalho desenvolvido por Denilso, ela emprega o epíteto ‘excelente’, epíteto esse com caráter intensificado, informando que o trabalho que ele realizou é de qualidade, e que concorda com o que foi abordado no artigo, apresenta-se uma avaliação indireta do tipo apreciação valoração positiva.

Ex.07:

EXEMPLO – POST 3
“[...] no início dos estudos, nos primeiros meses, você pode usar o inglês e o português, tem algumas escolas que é tudo 100% inglês desde o início, que é um método que assim, feito da maneira certa, funciona, <i>{Apreciação Valoração +}</i> [...] e aí o professor tem que saber fazer da maneira certa, [...]” <i>{Julgamento Estima Social Capacidade +}</i>

Ex.08:

EXEMPLO – COMENT. P3
“[...] Mas, quando você está por conta própria <i>{Julgamento Estima Social Capacidade +}</i> pode usar os dois idiomas, sendo português uma ferramenta. [...]” <i>{Apreciação Valoração</i>

±}

Ex.09:

EXEMPLO – COMENT. P3
“[...] Não quer dizer que nunca vai ser usado o português, mas você terá o seu tempo de estudo que é 100% em inglês. [...]” { <i>Apreciação Valoração +</i> }

Nos exemplos acima, a categoria de Atitude do tipo Apreciação foi a de maior recorrência, cabe salientar que nela, conforme Martin e White (2005), há a avaliação do sentimento relacionado a forma, a composição e ao valor dos objetos, sejam eles físicos ou não. A subcategoria de valoração que se apresentou, consiste nas avaliações com caráter social, que atribui valor ao que se é referido, e eles, como foi visto até aqui, podem ser negativos ou positivos.

Sendo assim, em 07, Mário expõe seu pensamento sobre o emprego da LM, e afirma que nas escolas onde as aulas acontecem integralmente em língua alvo os professores e a metodologia devem saber trabalhar esse modelo com os discentes, para tanto utiliza a nominalização ‘maneira’ junto com o atributo ‘certa’ e o processo ‘funciona’, caracterizando assim uma apreciação do tipo valoração positiva, pois está atribuindo valor as aulas 100% em LI.

Já no exemplo 08, na categoria de Apreciação, tem-se destacado o epíteto ‘ferramenta’, referindo-se ao português durante a aprendizagem, ao fazer essa escolha lexical, e levando em consideração o contexto em que foi expresso essa avaliação, observa-se que a LM foi qualificada como facilitador no processo de aquisição.

E no excerto 09, finalizando o comentário do vídeo, Mário admite que, em alguns momentos poderá sim empregar o português, para expressar essa possibilidade aplica a partícula de negação ‘nunca’. Fato curioso é que, neste ponto identifica-se uma apreciação do tipo valoração positiva, porém realizada com elementos avaliativos negativos.

Retomando aos exemplos 07 e 08, também foi apresentada outra categoria de Atitude, a de Julgamento, nela, conforme Almeida (2010, p. 52) é traduzida a forma em que as pessoas fazem avaliações determinadas pela cultura, pelas experiências de onde estão inseridas e por crenças individuais. Além disso, o julgamento de capacidade responde a perguntas como: o indivíduo é capaz? É competente? (ALMEIDA 2010 p.54).

Em 07, o autor comenta sobre a capacidade do professor em ministrar a aula toda em LI, e avalia essa habilidade por meio da nominalização 'maneira' e pelo atributo 'certa'. Já em 08, é considerado o momento em que o discente está sem acompanhamento, sozinho, nesse caso se é ponderado a capacidade do discente em desenvolver a habilidade e estudar sem o apoio do docente.

O quadro seguinte apresenta as ocorrências das avaliações dessa macro categoria no *corpus*.

QUADRO 08: Ocorrência da LM na aquisição de LE.

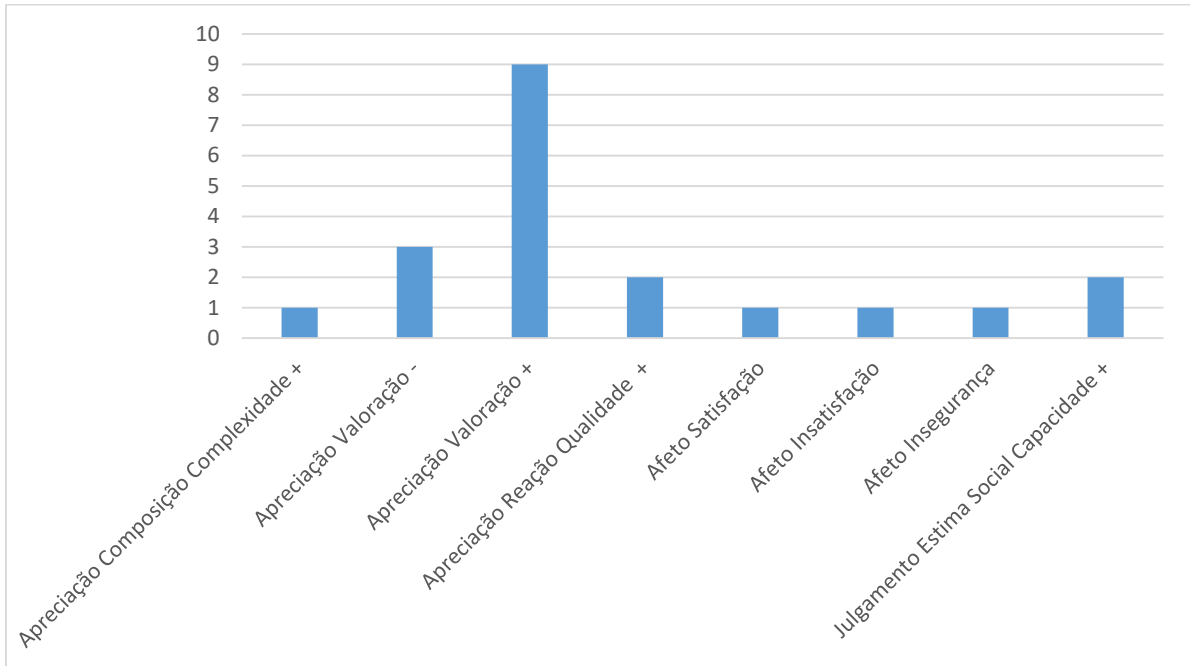
TEXTO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS POSITIVAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NEGATIVAS
Post 1	1	2
Comentários Post 1	9	3
Post 2	0	0
Post 3	2	0
Comentário Post 3	3	0

Fonte: O autor.

No total de vinte ocorrências obtidas referentes ao emprego da LM durante as aulas de LE, foram identificadas apenas cinco em que os autores expressam posicionamento negativo, enquanto a grande maioria, quinze, se demonstraram favoráveis a esse uso.

Finalizando essa macro categoria, para se ter uma melhor visão sobre as avaliações, abaixo está exposto graficamente quais categorias de Atitude foram empregadas pelos autores para expressarem seus posicionamentos.

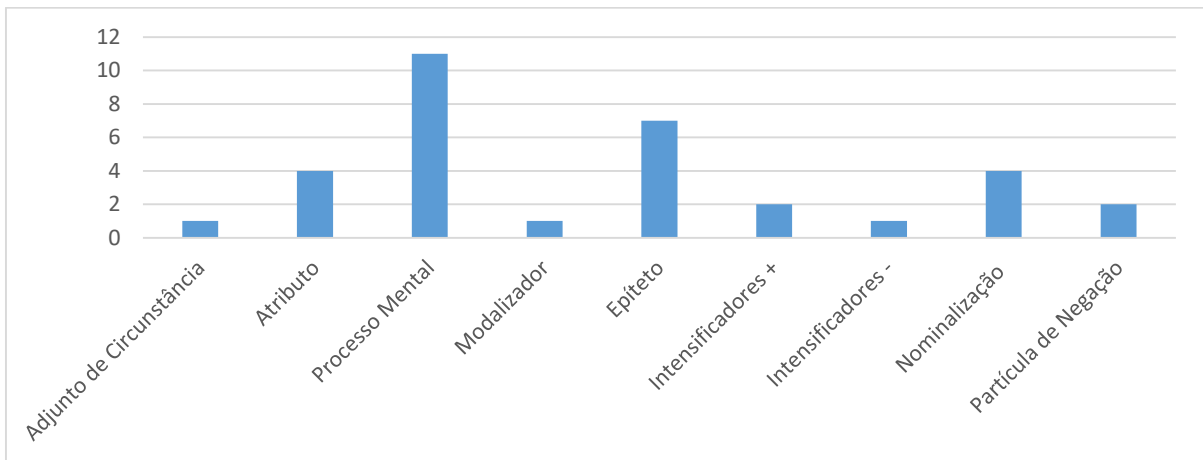
GRÁFICO 03: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 01.



Fonte: O autor.

Os números das ocorrências das categorias de Atitude mostradas no gráfico 03 indicam a predominância de avaliações positivas nos textos analisados, ressaltando o tipo de Apreciação Valoração Positiva. Observando o conjunto, os textos analisados apontam que os autores têm posicionamento favorável ao emprego da LM durante as aulas, e realizam a maioria das avaliações por meio do elemento léxico-gramatical processo, como pode ser percebido abaixo:

GRÁFICO 04: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 01.



Fonte: O autor.

A seguir serão apresentados os posicionamentos relacionados ao uso da LM em sala de aula.

3.3 Uso da Língua Materna

Esta seção consistirá dos excertos em que os autores avaliam o emprego da LM durante o processo de ensino e aprendizagem de LI, a seguir, são apresentados os exemplos das avaliações realizadas pelos autores analisados.

Ex.10:

EXEMPLO – POST 1
“[...] Nenhum teórico da área defenderá <i>{Julgamento Estima Social Tenacidade -}</i> a ideia estapafúrdia <i>{Apreciação Reação Qualidade -}</i> e sem fundamento <i>{Apreciação Composição Complexidade -}</i> de que o professor deve falar português o tempo todo na sala de aula. O que se defende é a ideia do uso prudente . [...] <i>{Apreciação Valoração +}</i> ”

No exemplo 10, o autor inicia realizando um Julgamento de Estima Social do subtipo Tenacidade, pois, nesta categoria de avaliação, conforme retratado no quadro 05, estão os julgamentos relacionados a: coragem, covardia, dentre outros, desta forma, quando o escritor emprega a partícula de negação ‘nenhum’, a

nominalização ‘teórico’ e o processo mental ‘defendera’ expressando o que os teóricos pensam e defendem, se é categorizada este tipo da Atitude.

Ademais, o autor emprega a nominalização ‘ideia’ e o epíteto ‘estapafúrdia’ referindo ao uso demasiado da LM em aulas de LE, tem-se então uma apreciação reação qualidade, visto que essa subcategoria diz respeito as respostas provocadas no indivíduo, como dito anteriormente respondendo a: “isso lhe agradou?” (ALMEIDA, 2010, p.59)

A avaliação segue com uma apreciação composição complexidade, que compete a organização e elaboração dos objetos, materiais ou não, que são analisados. No caso do excerto a partícula de negação ‘sem’ e a nominalização ‘fundamento’ demonstram, mais uma vez, a discordância do escritor com uso excessivo da LM.

Finalizando, o autor enfatiza que é a favor do uso, como ele mesmo afirma quando utiliza o termo ‘prudente’ da LM em sala de aula. Observa-se então que o autor fez sua avaliação por meio da categoria de apreciação valorção positiva, pois está avaliando o objeto, no caso a LM, além de se valer tanto dos epítetos e nominalizações mostrando seu posicionamento favorável.

Ex.11:

EXEMPLO – POST 1
<p>“[...] usar a língua portuguesa de modo prudente [...] não afetará negativamente <i>{Apreciação Valorção +}</i> o aprendizado dos alunos. Usar a língua portuguesa de modo prudente não é o mesmo que falar português em sala de aula o tempo todo.” <i>{Apreciação Reação Qualidade -}</i></p>

Observa-se em 11 que o autor emprega o epíteto ‘prudente’ para relatar o modo de se empregar a LM, quanto ao que isso vai causar no estudante, afirma que não será desfavorável e para exprimir emprega a partícula de negação ‘não’, o processo mental ‘afetará’ e o adjunto de circunstância ‘negativamente’, essa avaliação do tipo valorção é feita por elementos negativos, entretanto, possuem caráter positivo para a análise.

Reitera ainda que o uso prudente da língua portuguesa não é emprega-la durante toda a aula, para tanto, utiliza a partícula de negação ‘não’ distinguindo que lançar mão em momentos certos e objetivos é diferente do prolongamento da fala

em LM. Esse trecho compete a apreciação reação qualidade, uma vez que está apontando para a qualidade da aula que está sendo ministrada.

Ex.12:

EXEMPLO – COMENT. P1
“Depois disso resolvi dar aulas particulares, e estou muito melhor assim <i>{Afeto Satisfação}</i> e com alunos confiantes <i>{Afeto Satisfação}</i> e que aprendem muito mais rápido <i>{Julgamento Estima Social Capacidade +}</i> .”

Em 12, o professor após se deparar com a metodologia em que não podia empregar a LM em sala de aula afirma que está ministrando aulas particulares, e, expressa seu contentamento por meio do epíteto ‘melhor’ e do intensificador ‘muito’. Corrobora ainda que essa nova fase que está vivendo reflete na aprendizagem do aluno, o emprego do epíteto ‘confiante’ ressalta o lado positivo dessa avaliação de Afeto Satisfação, pois retrata o sentimento de agrado em relação a LM.

O autor diz ainda que com a utilização da LM o aprendizado é mais ‘rápido’, esse epíteto é intensificado pelo ‘muito mais’, que possuem prosódia semântica acentuada, refletindo o valor positivo da não obrigatoriedade da LI em todos os momentos da aula, fazendo da sala um ambiente mais propício ao aprender. Destaca-se nesse momento um julgamento de estima social do subtipo capacidade, visto que está avaliando a forma, a capacidade, dos alunos em depreenderem rapidamente a língua que é ensinada.

Ex.13:

EXEMPLO – COMENT. P1
“[...] No segundo dia de aula, fiz uma pergunta, e a professora me interrompeu dizendo que eu não poderia falar português em sala de aula, ou seja, eu teria que formular a pergunta em inglês. [...]” <i>{Apreciação Valoração -}</i>

No depoimento acima a autora narra a experiência com metodologia em que o uso da LM é proibido, inicia dizendo que a professora a advertiu informando que questionar em português não era apropriado, para isso empregou a partícula de negação ‘não’ e os processos ‘poderia’ e ‘falar’, essa rejeição caracteriza avaliação implícita, criando situação de constrangimento para aluna, o que caracteriza uma apreciação do tipo valoração negativa no tangente a LM.

Ex.14:

EXEMPLO – POST 2
“[...] ‘Os professores escolhem primeiro Português, porque têm mais confiança no ensino dessa língua’ [...]” <i>{Afeto Segurança}</i>

No excerto 14 a autora comenta sobre os professores, e afirma que eles têm mais afeição pela LM, logo, preferem ministrar aulas de língua portuguesa do que LI, afirmando por meio da nominalização ‘confiança’ com o intensificador ‘mais’ esse fato.

Mostra-se então a categoria de Atitude de afeto segurança, pois retrata o sentimento de intimidade e familiaridade que o profissional possui em sua LM, trata-se desta categoria pois a mesma está relacionada ao bem-estar, a confiança que o indivíduo possui.

Finalizando essa macro categoria, contabilizando os dados, tem-se a quantificação das manifestações dessa macro categoria.

QUADRO 09: Ocorrência do uso da LM.

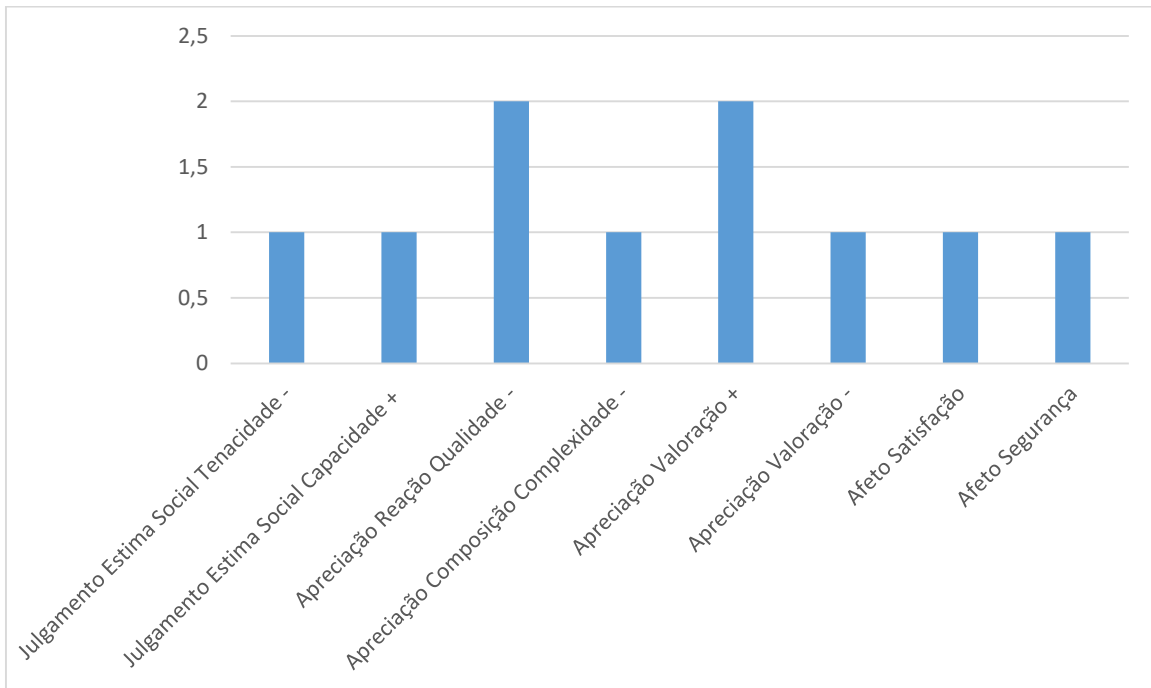
TEXTO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	
	POSITIVAS	NEGATIVAS
Post 1	2	4
Comentários Post 1	3	1
Post 2	1	0
Post 3	0	0
Comentário Post 3	0	0

Fonte: O autor.

Como pode ser percebido no quadro 09, foram identificadas onze ocorrências avaliativas sobre o uso da LM nas aulas de LE, sendo seis positivas e cinco negativas, é possível assim, com vista à equidade quase alcançada, o entendimento de uma falta de consenso por parte do *corpus*, se empregar a LM é benéfico ou não.

As ocorrências identificadas no quadro acima, foram categorizadas no sistema de Atitude e se realizaram nos seguintes subsistemas:

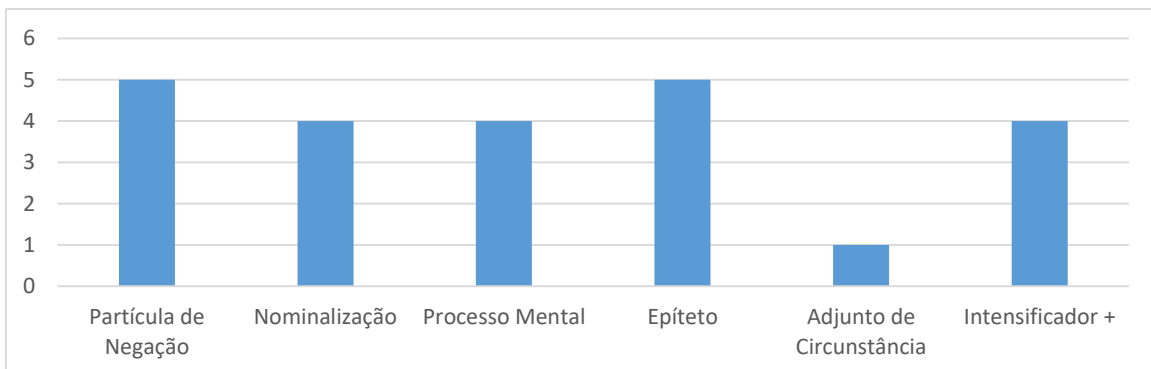
GRÁFICO 05: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 02.



Fonte: O autor.

Com a contabilização dos dados observa-se que a categoria de Apreciação Valoração Positiva foi a de maior recorrência, nota-se também que o caráter positivo se destaca, porém sem destoar dos negativos, mostrando assim que o uso da LM é benéfico durante as aulas de LI, entretanto, não há consenso sobre esse posicionamento. No tangente as escolhas léxico gramaticais, grande parte se concentrou nos epítetos, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 06: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 02.



Fonte: O autor.

A próxima macro categoria é intitulada de tradução, pois nela serão abordados os excertos referente a esse tema.

3.4 Tradução

Esta macro categoria apresenta as considerações dos pesquisados sobre o uso da tradução, tema esse abordado por vários estudiosos e sempre questionado sobre seus malefícios e benefícios durante o ensino e aprendizagem de línguas. Passa-se agora par análise dos exemplos das avaliações realizadas pelos autores.

Ex.15:

EXEMPLO – POST 1
<p>“Ao escrever cada exemplo no quadro, você poderá traduzir a sentença [...]. Isso faz com que os alunos criem uma conexão <i>{Afeto Segurança}</i> com o conhecimento linguístico que eles já têm (a LM), internalizem <i>{Afeto Segurança}</i> e passem a utilizar a expressão da língua alvo (inglês) quando tiverem a chance de usá-la. [...]”</p>

O excerto 15, enquadra-se na categoria de afeto no subtipo segurança, pois ele aborda questões relacionadas a confiança, ao bem-estar, a satisfação sobre o que está sendo avaliado (MARTIN; WHITE, 2005). Para tanto, o escritor emprega os processos mentais ‘criem’ e ‘internalizem’, como a nominalização ‘conexões’, transparecendo a ideia de que a tradução é um facilitador para o professor por agilizar e descomplicar a explicação e para o aluno na compreensão dos significados.

Ex.16:

EXEMPLO – POST 1
<p>“[...] você sabia que esse mito de que a língua materna <i>{Apreciação Valoração -}</i> (LM) mais atrapalha do que ajuda <i>{Apreciação Reação Qualidade -}</i> vem das teorias e princípios dos métodos oriundos do Direct Method (DM). ‘Jamais traduza: demonstre’ <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i>, dizia uma das regras desse método.”</p>

Já no exemplo 16, o autor questiona o leitor, e utiliza a nominalização ‘mito’ para indagar, observa que essa nominalização remete a ideia de que não é algo concreto, certo, e sim utópico, nesse caso, com caráter negativo. Trazendo para a

análise GSF, categoriza-se como uma avaliação do tipo valoração, uma vez que apresenta significação social, atribuindo valor ao que está sendo referido.

Emprega também os processos mentais ‘atrapalha’ e ‘ajuda’, e o intensificador ‘mais’, criticando a noção de que a LM é um estorvo, aqui se tem uma apreciação de reação qualidade negativa, já que está sendo apreciado o valor, a qualidade da LM durante as aulas, atenta-se para a interpretação do excerto de que, mesmo a apreciação sendo negativa, o que é expresso é de semântica positiva.

Ele exemplifica esse mito com uma das regras do método direto, o qual não permite o uso da LM ou da tradução. A regra emprega o intensificador ‘jamais’ seguido dos processos mentais ‘traduza’ e ‘demonstre’, expressando a obrigatoriedade de se nunca traduzir, e expressa também a capacidade e habilidade do docente em ter a didática de explicação sem recorrer a essa ferramenta. Esses fatores condizem com categoria de atitude de julgamento do subtipo de capacidade, posto que essa área corresponde a fatores como inteligência e talento por parte do professor (ALMEIDA, 2010, p.54).

Ex.17:

EXEMPLO – COMENT. P3
“[...] você vê uma frase em inglês, entende, mas traduz mental para confirmar a sua compreensão <i>{Afeto Segurança}</i> . Só que isso fica muito lento . [...]” <i>{Apreciação Composição Complexidade -}</i>

Como mostrado acima, a tradução mental valida o entendimento do estudante, tem-se então o processo ‘confirmar’ utilizado pelo professor como ponte de assimilação dos dois idiomas, essa necessidade de validação do entendimento demonstra o sentimento de segurança e confiança que a LM ocasiona no indivíduo.

Entretanto, o emprego desse facilitador tem um prejuízo que é a lentidão na cognição do indivíduo, o epíteto ‘lento’ vem acompanhado do intensificador ‘muito’ realçando a defasagem no aprendizado quando se utiliza a tradução mental. Observa-se então uma apreciação de composição, pois conforme Martin (2000, p.160) nela é abordado como são constituídos e percebidos o que está sendo avaliado, além disso, pertence a subcategoria de complexidade expondo a objeção da lentidão que a tradução provoca no aprendiz.

No *corpus* de estudo foram apresentados poucas ocorrências dessa macro categoria como pode ser notado no quadro 10.

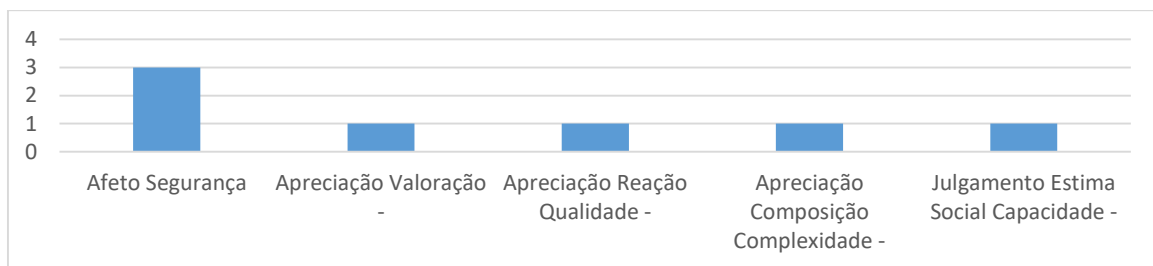
QUADRO 10: Ocorrência da tradução.

TEXTO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS POSITIVAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NEGATIVAS
Post 1	2	3
Comentários Post 1	0	0
Post 2	0	0
Post 3	0	0
Comentário Post 3	1	1

Fonte: O autor.

Observa-se no quadro acima, que em todo o *corpus* a ocorrência da tradução se deu em sete pontos, sendo três positivos e quatro negativos, desta forma, após analisar os excertos sobre a macro categoria tradução, apresenta-se então a quantificação das ocorrências da categoria de Atitude.

GRÁFICO 07: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 03.

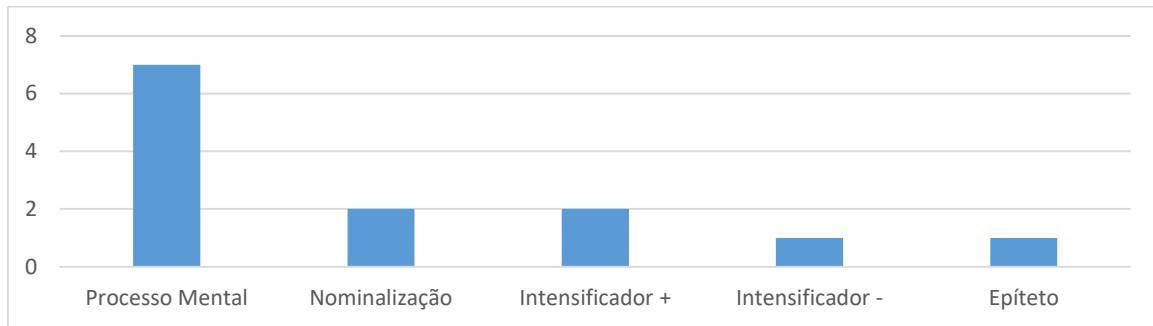


Fonte: O autor.

O gráfico acima apresenta que houve um empate técnico nas ocorrências das categorias de Atitude, contudo o caráter de apreciação valoração positiva e afeto segurança que possuem características benéficas se mostram mais recorrentes do que os negativos, sendo assim para os consultados a tradução é bem vinda durante as aulas, entretanto cabe ao docente saber como e quando a empregar para não a tornar algo frequente que possa vir a prejudicar o ensino e aprendizagem tanto do professor quanto do aluno.

No tangente as escolhas léxico-gramaticais tem-se que a mais recorrente se deu nos processos, seguido dos intensificadores como pode ser percebido abaixo.

GRÁFICO 08: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 03.



Fonte: O autor.

A seguir serão apresentados as considerações sobre a próxima macro-categoria intitulada Interação professor aluno.

3.5 Avaliação de terceiros

A presente macro categoria foi intitulada como avaliações de terceiros, pois aborda as ponderações sobre vários aspectos da aula, desde a interação professor e aluno, o material empregado, até a organização das salas de aulas, como pode ser visto a seguir:

Ex.18:

EXEMPLO – COMENT. P1
<p>“Ótimo <u>{Apreciação Valoração +}</u> texto, Denilso. Cansei de ‘brigar’ <u>{Afeto Insatisfação}</u> na última escola que trabalhei justamente por esse motivo. Alunos sem conhecimento algum da língua inglesa eram obrigados <u>{Julgamento Estima Social Tenacidade -}</u> desde o primeiro minuto da primeira aula a praticamente adivinhar <u>{Apreciação Valoração -}</u> o que o professor falava. [...]”</p>

Em 18, tem-se um dos comentários do texto do blog ‘Usar o Português na Aula de Inglês: sim ou não?’ em que, Emiliano, inicia congratulando o autor com o epíteto ‘ótimo’, caracteriza uma apreciação do tipo valoração positiva, pois ele avalia o texto produzido por Denilso como assertivo.

Seguindo o exemplo, afirma que ‘cansei’ de ‘brigar’ em seu último emprego pelo uso consciente da LM, os processos ‘cansei’ e ‘brigar’ expressam o sentimento de desagrado do professor ao se deparar com essa realidade o que se retrata como afeto do tipo insatisfação na categoria de Atitude.

Relata ainda que os alunos nos níveis iniciais eram expostos a aulas em língua alvo desde o primeiro momento, e emprega o epíteto ‘obrigados’, que possui prosódia semântica acentuada, para retratar a dificuldade que os alunos vivenciaram, destaca-se um julgamento de tenacidade negativo, considerando que nessa categoria encontram-se os julgamentos referentes a covardia, imprudência, obrigação.

Adiante diz que os estudantes tinham que ‘praticamente adivinhar’. Essa nominalização e processo expressam a insatisfação, o desagrado e a ineficácia pedagógica que o grupo presenciou ao estudar nesse modelo de ensino, além disso, ele avalia como negativamente a obrigatoriedade do uso da LI na interação professor/aluno nos níveis iniciais.

Ex.19:

EXEMPLO – COMENT. P1
“[...] O professor tinha que se virar , ser um mímico . [...]” <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i>

Em 19, o autor do comentário critica um dos fatores que o uso da LE na interação professor/aluno nos níveis iniciais podem causar ao docente quando o discente não está devidamente preparado, para tanto o professor deverá encontrar meios de fazer com que o estudante compreenda o que está sendo transmitido, um desses meios foi intitulou de ‘ser um mímico’, a nominalização ‘mímico’ expressa a capacidade do professor em se desdobrar para se fazer entendido, encontra-se então aqui um julgamento de estima social no âmbito da capacidade no tangente ao papel do docente em sala de aula.

Relembrando que a categoria julgamento encontra-se no subsistema de Atitude, como pode ser percebido na figura 09, e explanado na figura 10. O julgamento avalia o comportamento dos indivíduos, destacando as qualidades ou não do falante ou escritor. No quadro 05, tem-se as subdivisões dos tipos de julgamentos no qual está o do tipo Estima Social que engloba o subtipo de Capacidade.

Ex.20:

EXEMPLO – COMENT. P1
“[...] Um absurdo <i>{Apreciação Reação Impacto -}</i> , pois tomava-se mais tempo ”

{Apreciação Composição Complexidade -} explicando uma frase do que trabalhando a mesma. [...]"

No exemplo acima, o professor critica o modelo de ensino em que a LM não é empregada, o epíteto ‘absurdo’, que por sua vez possui caráter intensificado, escancara a indignação do docente quando da explanação do conteúdo, o que segundo ele, dificulta o desempenho, tanto do aluno quanto do docente. Essa apreciação é do tipo reação impacto que responde a pergunta como ‘isso lhe agrada?’, o que nesse caso o epíteto empregado demonstra posicionamento desfavorável.

Encontra-se também, uma apreciação do tipo composição complexidade com o intensificador ‘mais’ e a nominalização ‘tempo’, abordando que, na interação professor/aluno, empregar a LM em todos os momentos da aula, desde os primeiros níveis não é benéfico, do ponto de vista do comentário, o que torna o processo mais obscuro.

Ex.21:

EXEMPLO – COMENT. P1

“[...] A retenção da escola foi **ruim** *{Apreciação Valoração -}*, pois os alunos se sentiram **intimidados, obviamente**. [...]” *{Julgamento Estima Social Normalidade -}*

O autor do comentário retrata que, quando a escola em que trabalhava optou por aulas em LI desde o primeiro momento do primeiro nível, os estudantes preferiram não permanecer, o epíteto ‘ruim’ expressa a insatisfação dele. Nota-se então, que ele faz a avaliação por meio da categoria de apreciação valoração negativa, uma vez que está avaliando o objeto, no caso a retenção da escola, além de se valer do elemento léxico-gramatical, representando o posicionamento desfavorável.

Quanto ao posicionamento dos discentes, tem-se que eles se sentiram ‘intimidados’, esse advérbio de modo, seguido de ‘obviamente’ demonstram o julgamento realizado, uma vez que “o tipo de julgamento que o falante assume é muito sensível à sua posição institucional” (MARTIN, 2000, p.156), é também do tipo normalidade negativa, visto que expressa o sentimento de desconforto dos estudantes.

Ex.22:

EXEMPLO – COMENT. P1
“[...] Chega a ser ridículo <i>{Apreciação Reação Impacto -}</i> exigir isso [que formule frases em inglês] de um aluno logo no início. [...]”

Em 22, tem-se uma apreciação do tipo reação impacto negativa representada pelo epíteto ‘ridículo’ para exprimir o descontentamento pela abordagem da professora. Conforme Eggins e Slade (1997, p.125), a apreciação diz respeito as reações dos falantes sobre a realidade, referindo-se à maneira em que eles avaliam o texto, seja ele oral ou escrito.

Essa crítica à aula em que a LM não é bem vinda relata que nos níveis iniciais os discentes ainda não se sentem confiantes em utilizar a língua alvo, e que ser forçado a elaborar uma sentença sem conhecimento prévio ocasiona frustração e incomodo, o que pode gerar até a desistência do estudante em aprender o idioma.

Ex.23:

EXEMPLO – COMENT. P1
“[...] Hoje faço aula com professora particular. E a primeira coisa que coloquei foi isso: Não quero <i>{Afeto Insatisfação}</i> seguir metodologia ultrapassada . [...]” <i>{Apreciação Valoração -}</i>

Ao empregar a partícula de negação ‘não’ e o processo mental ‘quero’, destaca-se um afeto de insatisfação sobre o que ela intitula de ‘metodologia ultrapassada’, essa metodologia compete as que não é permitido o uso da LM durante as aulas de LE. Vale ressaltar que o subsistema de afeto, conforme Martin (2000, p.148) é empregado na construção das emoções e sentimentos que os falantes utilizam para se expressar em relação ao que lhes é exposto.

Quanto a metodologia de ensino empregada na outra unidade escolar, tem-se o epíteto ‘ultrapassada’ referindo a uma apreciação do tipo valoração negativa, sendo que é por esse meio que são expostas as avaliações sobre o texto, elas podem ser realizadas por elementos léxico-gramaticais que expressam agrado ou não com relação ao que está sendo avaliado (EGGINS; SLADE, 1997, p.125).

Ex.24:

EXEMPLO – POST 3
“[...] a própria explicação dele, pelo fato dela ser em inglês é o que ‘tá’ fazendo você

<p>aprender inglês muito mais <i>{Julgamento Estima Social Capacidade +}</i> do que a coisa que ele ‘ta’ explicando em inglês, sacou? [...]</p>
--

Ex.25:

EXEMPLO – POST 2
<p>“Pesquisa sobre o ensino de língua inglesa na escola pública mostra que o idioma não é considerado relevante <i>{Apreciação Valoração -}</i> pelos alunos e que os professores têm dificuldade <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i> com a fala.”</p>

Ex.26:

EXEMPLO – POST 2
<p>[...] Pediam para usar o português, diziam que não entendiam nada [...] <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i></p>

Para se compreender a análise dos excertos acima, relevante se faz revisitar o que a teoria afirma sobre a avaliação do tipo julgamento.

O julgamento conforme White (2004a, p. 187) concerne as regras morais e culturais determinados pelas experiências dos indivíduos. Já o julgamento de estima social tece críticas ou elogios sem se referir a legalidade, e a capacidade se divide em positivo e negativo, abrangendo aspectos como: capaz, poderoso, fraco, inteligente, dentre outros, como pode ser visto no quadro 05.

Desta forma, em 24, o autor expõe que a aula toda na língua alvo é um momento para o aluno não somente aprender o que está sendo explicado, é também a possibilidade do aluno praticar mais vocabulário e estruturas, ele usa o processo ‘aprender’ acompanhado de dois intensificadores, o ‘muito’ e o ‘mais’, reforçando assim os benéficos do não emprego da LM, desta forma tem-se um julgamento em relação a aula em que a abordagem ocorre toda em língua alvo, ela se enquadra na capacidade positiva, pois refere-se a capacidade do discente em aprender a língua de forma mais rápida.

Em 25, a autora informa sobre pesquisa relacionada a LI em escolas públicas e relata o posicionamento tanto dos alunos quanto dos professores, afirmando que para os discentes o idioma não é significativo, para isso tem-se a partícula de negação ‘não’, o processo mental ‘considerado’ e a nominalização ‘relevante’, que caracteriza uma apreciação valoração negativa.

Já no que diz respeito os docentes o excerto 25 afirma que eles, têm ‘dificuldade’ com a fala do inglês, essa nominalização expressa a deficiência da

capacitação do profissional e do interesse dos aprendizes, caracteriza-se um julgamento de estima social de capacidade negativa sobre a formação e habilidade dos docentes para ministrarem aulas de LE.

No exemplo 26, ao se depararem com essa realidade de uma aula em LI desde os primeiros momentos, os alunos solicitavam para a professora empregar a LM, alegando não compreenderem o que estava sendo dito. Esse julgamento de capacidade negativo ocorre através do processo ‘entendiam’ antecedido pela partícula de negação ‘não’ e seguido pelo epíteto ‘nada’, retrata a ineficácia da aula sem o emprego da LM, uma vez que os alunos não estão preparados para participarem de aulas integrais na língua alvo.

Ex.27:

EXEMPLO – POST 2
“Professora de Inglês na rede estadual de ensino, Ivani Aparecida Andrade não utiliza mais os livros didáticos em sala, pois considera os materiais muito avançados <i>{Apreciação Composição Complexidade -}</i> para o grau de conhecimento dos estudantes. [...]”

Ex.28:

EXEMPLO – POST 2
“[...] Às vezes tem muita bagunça na sala e eu não consigo entender ’ [...]” <i>{Apreciação Composição Complexidade -}</i>

Os exemplos 27 e 28 remetem a apreciação do tipo composição complexidade, conforme Martin e White (2005) nessa categoria são representadas as avaliações positivas e negativas dos objetos. A apreciação do tipo composição refere-se à elaboração do que está sendo analisado, e a complexidade.

Desta forma, em 27, a professora faz uma crítica ao material didático disponibilizado para sala de aula, afirma por meio do epíteto ‘avançado’ e do intensificador ‘muito’ que os discentes não estão preparados para estudarem no que está sendo ofertado, destaca-se então uma apreciação do tipo composição complexidade, como Martin (2000, p.160) ressalta, o subtipo de composição corresponde às percepções de detalhe do que está sendo avaliado, nesse caso o material empregado durante as aulas.

No excerto 28 é abordado o depoimento de Naiara da Costa Barbosa, aluna do 1º ano do ensino médio, em que ela relata a experiência em aprender a pronuncia do inglês, em que afirma não compreender o que está sendo transmitido,

para tanto emprega o processo ‘entender’ e a negação ‘não’, a causa desse fator se dá devido a desordem em sala.

Ex.29:

EXEMPLO – POST 2
“[...] ‘Eu morei um ano nos Estados Unidos e quando voltei os alunos odiavam <i>{Afeto Insatisfação}</i> a minha aula, porque eu falava em inglês. [...]”

Ao expor sua experiência após retornar ao Brasil, a professora informa que não foi bem recebida em sala de aula, o epíteto ‘odiavam’ explicita a insatisfação e a frustração dos discentes em relação as aulas ministradas quando a professora se expressava na língua alvo. No subsistema de Atitude, essa categoria se enquadra como Afeto com caráter de Insatisfação, pois, corresponde ao sentimento negativo que a docente despertava nos discentes durante as aulas, estímulo esse que era de desagrado.

Ex.30:

EXEMPLO – POST 2
“Pesquisa inédita encomendada pela organização British Council com 1.269 professores de ensino fundamental e médio de rede pública mostrou que 42% deles entendem que os livros são muito difíceis <i>{Apreciação Composição Complexidade -}</i> para os alunos. [...]”

Ex.31:

EXEMPLO – POST 2
“[...] Além disso, do total de docentes, 41% dizem que a língua inglesa não é considerada relevante <i>{Apreciação Valoração -}</i> pelos estudantes.”

Os dois excertos acima são caracterizados como apreciação do tipo valoração, em conformidade com a teoria, nessa categoria são expressos os sentimentos sobre a forma e composição, e como afirma Almeida (2010, p.59) diz respeito a cativação do que está sendo avaliado com o indivíduo.

Assim, em 30, tem-se o relato da pesquisa realizada com os professores de escolas da rede pública em que eles consideram o material didático laborioso, para fazer a avaliação há o emprego do epíteto ‘difíceis’ com o intensificador ‘muito’. A apreciação apresentada nesse ponto atribui a complexidade, no caso negativa, ao que está sendo avaliado.

No contexto acadêmico, o percentual de professores que têm o mesmo ponto de vista é considerável, 42% dos entrevistados, tendo em conta também os elementos avaliativos utilizados, notório se é a necessidade de revisão dos materiais utilizados em sala de aula.

Em 31, ainda sobre a pesquisa realizada com os professores da rede pública de ensino, uma quantidade significativa, 41%, consentem sobre a falta de interesse dos estudantes pela LI, o atributo 'relevante' precedido da partícula de negação 'não' mostra que a afeição dos discente em aprender a língua, ou em ver a necessidade da mesma, não se faz considerável a ponto de leva-los a ansiar em aprofundar seus estudos.

Tem-se então, uma apreciação do tipo valoração negativa, uma vez que avalia desfavoravelmente o interesse dos alunos em instruir-se mais sobre a LI, trazendo para o contexto de sala de aula, cabe ao professor apresentar aos alunos a necessidade e o impacto que aprender um novo idioma ocasiona, além de estudar formas de como ensinar esses estudantes de uma forma mais lúdica e prazerosa.

Finalizado as análises dessa macro categoria, obteve-se a quantificação das ocorrências sobre as avaliações de terceiros no *corpus*, como pode ser observado abaixo:

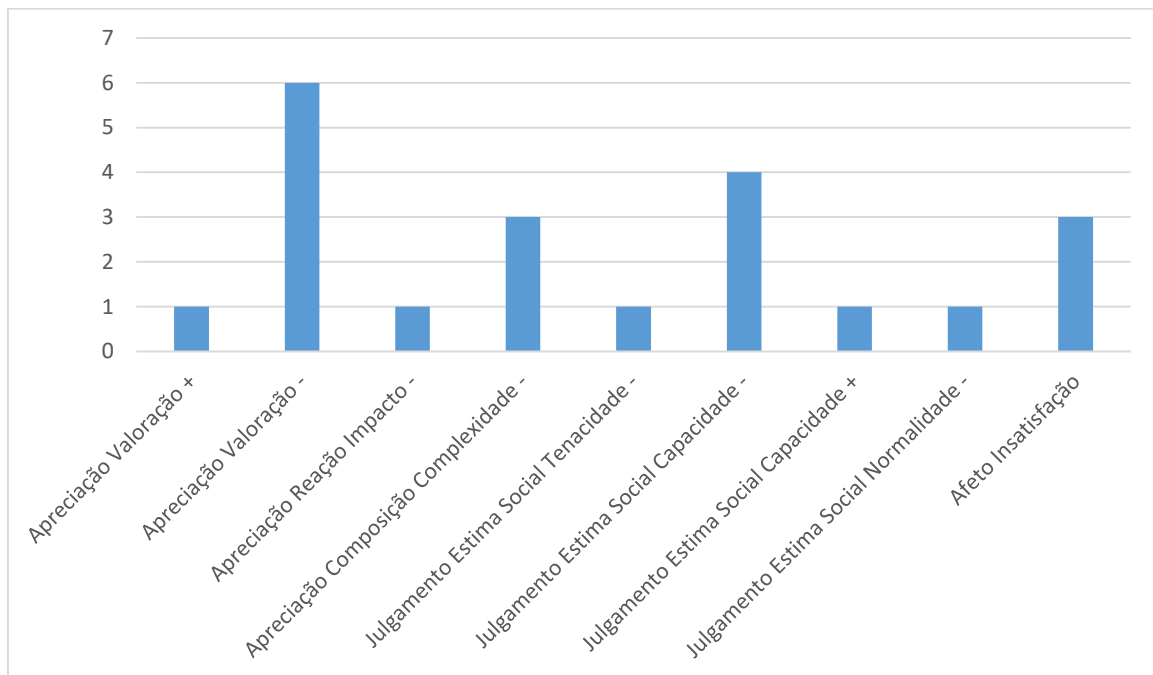
QUADRO 11: Ocorrência da avaliação de terceiros.

TEXTO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS POSITIVAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NEGATIVAS
Post 1	0	0
Comentários Post 1	1	11
Post 2	0	8
Post 3	1	0
Comentário Post 3	0	0

Fonte: O autor.

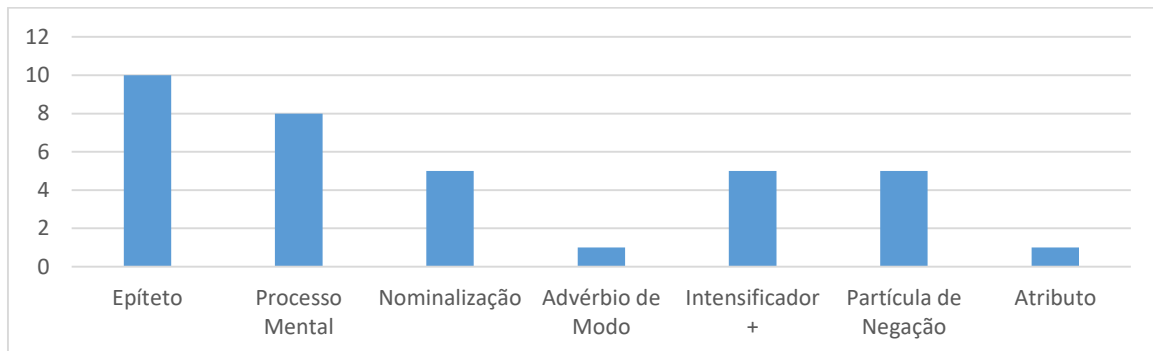
No total de vinte e uma ocorrências obtidas referentes a avaliações de terceiros, foram identificadas apenas duas em que os autores se mostraram positivos, enquanto a grande maioria, dezenove, se demonstraram contrários ou desfavoráveis. Para exprimirem as avaliações, usado foi vários aspectos do sistema de Atitude, como também diversos elementos léxico-gramaticais para as realizarem.

GRÁFICO 09: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 04.



Fonte: O autor.

GRÁFICO 10: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 04.



Fonte: O autor.

Desta forma, as ocorrências das categorias de Atitude mostradas no gráfico 09 indicam a predominância de avaliações negativas nos textos analisados, ressaltando o tipo de Apreciação Valoração Negativa, assim, observa-se a discordância nas avaliações dos pesquisados, uma vez que, os que se mostraram a favor foram apenas dois exemplos. Tem-se então que, um dos pontos avaliados foi o do emprego da LI na interação professor/aluno nos estágios iniciais e esse aspecto não é bem visto pelos autores dos posts e comentários.

Para realizar as avaliações os autores dos posts lançaram mão de elementos léxico-gramaticais e todos eles foram categorizados e quantificados no gráfico 10, e como poder ser percebido o de maior recorrência foram as categorias de epítetos, processos e nominalizações.

3.6 Aulas 100% em LI

Nesta última macro categoria são apresentadas as avaliações presentes nos posts sobre aulas que ocorrem inteiramente em LI, para tanto foram observadas as seguintes ocorrências:

Ex.32:

EXEMPLO – POST 3
“[...] ‘c’ tem que aprender a ignorar <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i> aquelas coisas que você não sabe e procurar significado, procurar focar nas coisas que você sabe <i>{Julgamento Estima Social Capacidade +}</i> , aí isso vai treinando seu cérebro para pensar no idioma e simplesmente esquecer <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i> o uso da outra língua, [...]”

Ex.33:

EXEMPLO – COMENT P3
“[...] Você precisa forçar <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i> o seu cérebro a entender inglês [...]. Isso vai treinando o seu cérebro para focar no idioma estrangeiro e esquecer <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i> a sua língua natural. [...]”

Ex.34:

EXEMPLO – POST 2
“[...] ‘Se o próprio professor não se sente confiante <i>{Afeto Insegurança}</i> em dar aula, os alunos não têm como aprender ’ <i>{Julgamento Estima Social Capacidade -}</i> [...]”

Os exemplos 32, 33 e 34, possuem avaliação do tipo julgamento de estima social capacidade, White (2004, p.187) afirma que essa categoria está ligada a ponderações sobre habilidades determinadas pelas experiências de cada indivíduo, além disso, o julgamento pode ser implícito ou explícito, como retratado na figura 10.

Em 32, o processo mental ‘ignorar’ é aplicado com o intuito de mostrar para o espectador do vlog que durante o processo de comunicação ele não necessariamente deve entender palavra por palavra do que está sendo dito, e sim a intenção da fala, o professor diz ainda que o estudante deve se concentrar no

conhecimento que previamente possui, os processos mentais ‘focar’ e ‘sabe’ expressam julgamento de capacidade positiva, uma vez que o aluno reforçara o que já foi aprendido.

O autor relata ao final que o cérebro necessita ser treinado, fazer com que ele consiga pensar na língua alvo sem buscar referências na LM, expressa isso por meio do processo mental ‘esquecer’ intensificado pelo atributo ‘simplesmente’, tipificando assim um julgamento de capacidade negativo, pois como pode ser inferido, o discente deve ter a capacidade de esquecer o português e passar a pensar, falar, tudo na língua alvo.

Já no exemplo 33, é apresentada a necessidade em compreender a língua por meio dos processos ‘precisa’ e ‘forçar’ e a consequência desse fator é que o estudante passa a entender o que está sendo dito e/ou lido durante a interação, tem-se ainda outro diferencial dado pelo processo ‘esquecer’, remetendo a fluência desejada, em que, ao obrigar o cérebro a refletir no idioma estrangeiro e não tendo o auxílio da tradução mental, ter-se-á, como o autor afirma, uma melhora significativa.

No excerto 34, o professor deve se empenhar e ter domínio daquilo que está ensinando, o epíteto ‘confiante’ com a partícula de negação ‘não’ retratam um afeto do tipo insegurança, demonstrando a necessidade da formação do docente, que deve estar preparado e orientado para o conhecimento que vai transmitir, aqui cabe refletir sobre os profissionais de outras áreas que atuam como professores de línguas, notório é que alguns se sobressaem e conseguem realizar um trabalho exímio, entretanto, existem outros que não conseguem desempenhar esse ensinamento em sua totalidade, tais aspectos negativos partem tanto dos docentes com formação na área quanto os que não possuem.

Seguindo o excerto há o emprego do processo ‘aprender’ e da negação ‘não’, observa-se que a aprendizagem do aluno depende diretamente do professor, onde, se o docente não possui segurança daquilo que está ensinando o estudante não irá assimilar efetivamente o conteúdo. Esses aspectos caracterizam um julgamento de capacidade negativo em relação ao professor e a sua formação, a qual deve ser (re)pensada e cabe também a ele ter domínio do que irá ensinar.

Ex.35:

EXEMPLO – POST 3
“[...] todo dia fazendo 100% inglês vai dar uma melhora absurda , [...]” <i>{Apreciação Valoração +}</i>

Ex.36:

EXEMPLO – POST 3 / COMENT. P3
“[...] o efeito disso nos estudos é simplesmente bombástico .” {Apreciação Valoração +}

Como visto anteriormente, a categoria de apreciação do tipo valoração representa a avaliação que atribui significação social e valor ao objeto analisado. (MARTIN; WHITE, 2005).

Sobre esse valor, no exemplo 35 o atributo ‘melhora’ vem apresentando a vantagem em se fazer uma aula toda em inglês, também faz uso do epíteto ‘absurda’ agindo como intensificador para ‘melhora’, essa apreciação valoração positiva da aula 100% em inglês mostra que se o aluno se dedicar e ter a prática constante ele aperfeiçoará consideravelmente seu estudo.

Já em 36, a consequência do estudo focado todo na língua alvo é muito bom, o autor expressa isso por meio dos epítetos intensificadores ‘simplesmente’ e ‘bombástico’, observa-se que as escolhas lexicais que ele faz demonstram seu ponto de vista favorável à não utilização da LM. Tem-se então uma apreciação valoração positiva, pois expressa que tal fato não é simplesmente bom e sim ‘bombástico’.

Na descrição do vídeo analisado acima o professor argumenta mais sobre esse ponto de vista, reitera que no nível inicial ou quando o discente está estudando por conta própria a LM é benéfica, admite ainda que o estudante necessita insistir em entender a LI sem utilizar a língua portuguesa:

Após analisar cada exemplar desta macro categoria, tem-se o seguinte resultado das categorias de Atitude empregadas para realização das avaliações:

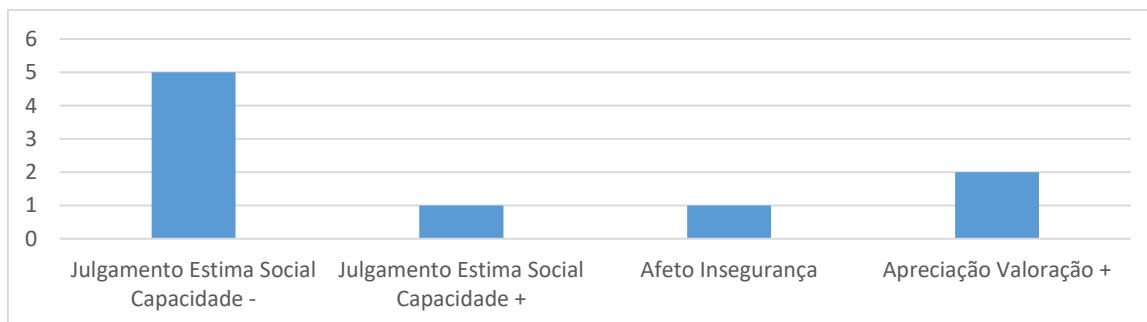
QUADRO 12: Ocorrência das aulas 100% em LI.

TEXTO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS POSITIVAS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS NEGATIVAS
Post 1	0	0
Comentários Post 1	0	0
Post 2	0	2
Post 3	3	2
Comentário Post 3	1	2

Fonte: O autor.

As ocorrências dessa macro categoria apresentam que, em quatro momentos do *corpus* os autores se posicionaram positivamente e que em outros seis se mostraram desfavoráveis a aulas integrais em LI, além disso, como pode ser visto no gráfico 11, o Julgamento de Estima Social de Capacidade Negativa, foi o mais recorrente nessa categoria.

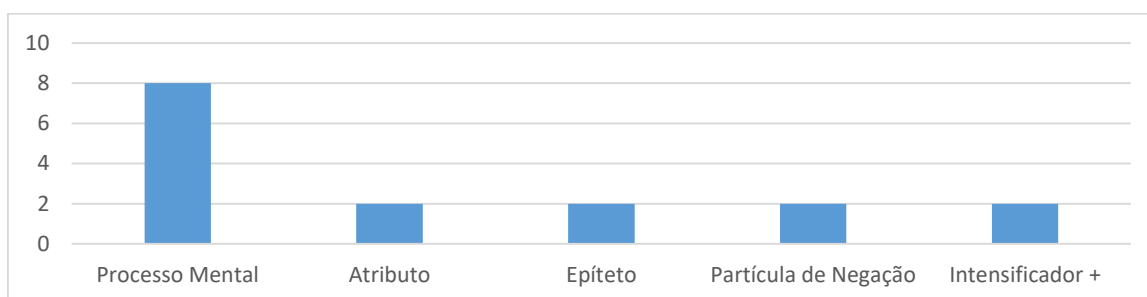
GRÁFICO 11: Ocorrências das categorias de Atitude, macro categoria 05.



Fonte: O autor.

Levando em consideração o conjunto, verifica-se que os autores dos posts não se mostram favoráveis as aulas 100% em língua alvo, eles expressam suas avaliações por meio dos seguintes elementos léxico-gramaticais.

GRÁFICO 12: Ocorrências léxico-gramaticais, macro categoria 05.



Fonte: O autor.

Finalizando as análises das cinco macro categorias em que o *corpus* foi dividido, observa-se que, a utilização da LM no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma não é consenso, pois, alguns se mostraram favoráveis, enquanto outros são relutantes quanto a esse fator.

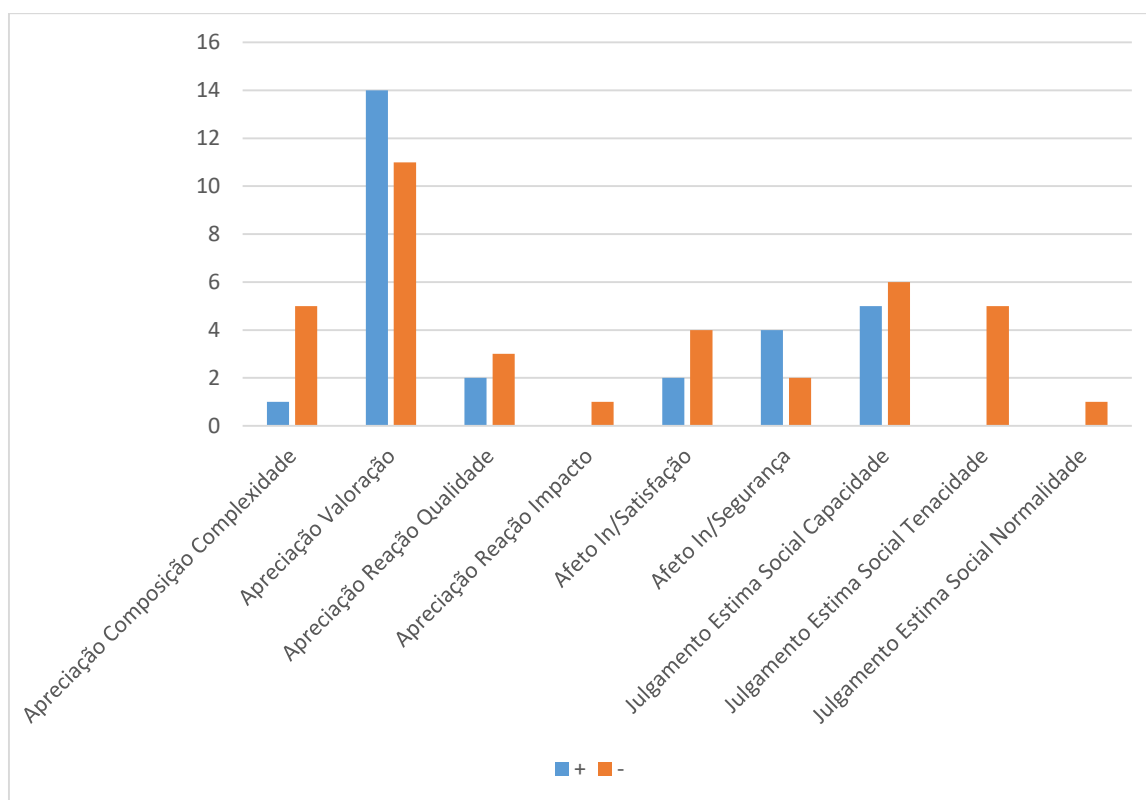
Verificou-se também nos textos analisados que a formação do docente é um quesito importante para a eficácia da aula de idiomas, o profissional deve estar

preparado para qualquer intempérie que possa ocorrer durante o ensino, além disso, o conteúdo deve ser dominado, uma vez que só é possível transmitir o conhecimento se ele for compreendido inteiramente pelo docente.

Sobre a formação docente, conforme apontado nas pesquisas relacionadas, cabe ao professor decidir quando e como será lançado mão da LM nas aulas, posto que nos níveis iniciais é vista como um facilitador, entretanto, nos demais níveis, pode ser encarada como um obstáculo no aprendizado, ocasionando no aluno a necessidade de sempre recorrer a ela e não conseguir a fluência desejada em todas as quatro habilidades da língua, a saber, leitura, escrita, fala e audição.

Sobre as categorias de atitudes mais recorrentes em todo o *corpus*, levando em consideração as cinco macro categorias, tem-se:

GRÁFICO 13: Categorias de Atitude presentes em todo o *corpus*.



Fonte: O autor.

Como pode ser analisado no gráfico 13, os autores lançaram mão de várias categorias do sistema de Atitude para expressarem seus posicionamentos referente ao uso da LM durante o processo de ensino e aprendizagem da LE, enfocando a LI.

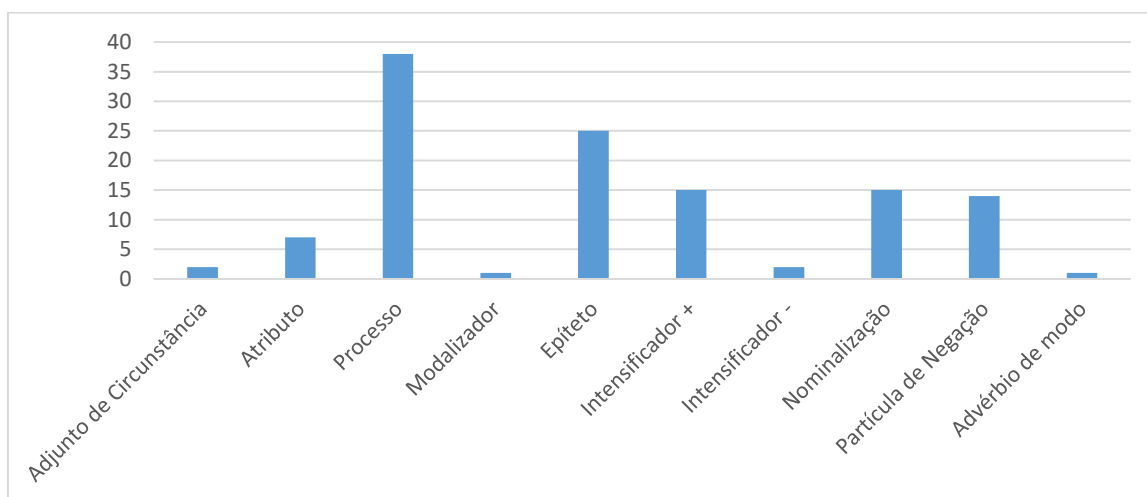
O gráfico acima apresenta a somatória dos dados presente em todas as cinco macro categorias, intentando exibir quais aspectos foram os mais recorrentes.

Notório é que os autores fizeram uso de vários pontos do sistema de Atitude para avaliarem o emprego da LM, seus benefícios e/ou malefícios, desta forma, se valerem de suas experiências de vida, a cultura em que estão inseridos e suas crenças expressas pelos julgamentos, suas emoções e sentimentos representados pelo afeto, e também demonstraram suas reações e avaliações por meio da apreciação.

Ao considerar os mecanismos de avaliação empregados para a realização léxico-gramatical, observou-se uma vasta gama de escolhas no sistema linguístico. Verificou-se que os avaliadores puderam ser mais ou menos enfáticos, intensos, ou até mesmo mais ou menos distantes dos interlocutores. Esse fato sinaliza que a linguagem oferece diversas formas de realizar as avaliações nos mais distintos aspectos de atitudes no cotidiano.

Desta forma, o gráfico 14 traz a contabilidade de todos os elementos léxico-gramaticais empregados nas cinco macro categorias.

Gráfico 14: Elementos léxico-gramaticais presentes em todo o *corpus*.



Fonte: O autor.

Observando o gráfico 14, é possível ver que as categorias de processos e epítetos foram as de maior recorrência em todo *corpus*, um olhar mais atento a esses fatores mostra que, os processos, como exposto no quadro 01, dizem respeito aos grupos verbais, e Halliday e Matthiessen (2004, p,175) os definem como os

elementos principais que apresentam as experiências vividas através do tempo, desta forma, visível fica que os avaliadores se embasaram em suas vivências e práticas para exprimirem suas colocações.

Os epítetos, conforme Halliday e Matthiessen (2004, p.222) tem a função de identificar e classificar, entre a gama de probabilidade, o grupo nominal a que se refere, e, ocorre, em grande maioria das vezes, posposto ao nome que qualifica. Em outras palavras, eles dizem respeito à propriedade objetiva do objeto, ou o posicionamento do falante mediante a coisa avaliada (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.319, 320), assim sendo, ao se expressarem sobre o uso da LM durante o processo de ensino e aprendizagem de LI, os autores revelaram suas posições a favor ou contra o emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações finais lembrando que este estudo encontra-se na área da LA, uma vez que estuda aquisição de línguas e também na análise do discurso sistêmico-funcional, tendo em vista que ela foi a teoria de base analítica empregada para análise do *corpus*.

Sendo assim, o presente estudo apresentou o sistema de Avaliatividade, enfocando o subsistema de Atitude, posto que por meio dele foi possível analisar as expressões e avaliações dos falantes ou escritores.

A Atitude é muito mais do que se mostra ser, pois, quando empregada de forma correta, oferece o direcionamento interpretativista desejável pelo produtor textual, tanto em textos orais quanto escritos, principalmente no *corpus* selecionado para estudo, pois referem-se a utilização da LM no ensino da LE enfocando a LI.

Acrescendo a isso, Martin (2000) observa que a Atitude não é simplesmente um comentário sobre o mundo e sim um tema interpessoal que, por meio da expressão de opiniões e valores, almeja receber uma resposta de solidariedade por parte do interlocutor. Dentro dessa perspectiva, o subsistema da Atitude sustenta teórica e metodologicamente às análises realizadas.

No meio educacional, especificamente para as aulas de LI, fascinante se foi investigar como o sistema de Atitude se realiza no discurso dos autores dos posts e dos comentários, além da análise linguística dos elementos léxico-gramaticais empregados por eles, objetivando compreender como as avaliações se realizaram em seus discursos.

Levando em consideração os tipos de Atitude, tem-se que a categoria de apreciação foi a mais recorrente em todo o *corpus*, como foi analisado em cada uma das cinco macro categorias. Sendo a apreciação do tipo valoração positiva com maior destaque.

Na primeira macro categoria, intitulada LM na aquisição da LE, os dados utilizados pelos pesquisados apontam para o emprego dos elementos léxico-gramaticais, tais como, processos, epítetos e atributos que foram utilizados para evidenciar as avaliações do uso da LM, além disso as categorias de Atitude com caráter positivos como: Apreciação Valoração Positiva, Apreciação Reação Qualidade Positiva e Afeto Satisfação direcionam para a conclusão de que a LM é bem quista durante o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo.

Já na segunda e terceira macro categorias nomeadas o uso da LM e tradução, as categorias de Atitude positivas também se fizeram marcantes como Apreciação Valoração Positiva e Afeto Satisfação, e, Apreciação Valoração Positiva e Afeto Segurança, respectivamente, e, os elementos léxico-gramaticais mais empregados foram os epítetos, intensificadores e processos mentais na primeira, e processos mentais, intensificadores e nominalizações na segunda, levando ao entendimento que o uso da LM durante as aulas de LI são benéficas para a aquisição, cabe salientar que, conforme os dados colhidos do *corpus* e os textos orientadores, esse uso deve ser sabiamente empregado, pois pode ocasionar no estudante dependência em empregar a LM em todos os momentos da aula, o que não é o objetivo quando se almeja aprender um novo idioma.

Assim sendo, nestes dois grupos, os aspectos positivos se sobressaíram, entretanto sem muito destaque, uma vez que os negativos também são consideráveis, demonstrando assim que os autores foram cautelosos ao abordarem essas duas temáticas.

A próxima categoria denominada de avaliação de terceiros, foi a de maior ocorrência em todo o *corpus*, e mostrou avaliações negativas do uso da LM. Os subtipos de Atitude como Apreciação Valoração Negativa e Afeto Insatisfação se destacaram, e foram tecidas críticas desde o material utilizado, passando pela preparação da aula, até a organização em classe. Para realizar essas avaliações empregou-se epítetos, processos mentais, nominalizações, entre outros elementos léxico-gramaticais.

Essas escolhas léxico-gramaticais utilizadas para as apreciações, tanto positivas quanto negativas, do uso da língua alvo na interação professor/aluno, apontam para a evidência de uma intenção em comum dos autores do *corpus*, ou seja, com a Atitude de apreciação negativa é possível dizer que, eles objetivaram em suas avaliações, provocar uma resposta negativa quanto à necessidade do emprego da LE na interação docente e discente desde a primeira aula. Já com o Afeto Insatisfação e com o Julgamento de Estima Social do tipo Capacidade retratam o desconforto e o desdobramento que o professor deve possuir ao explicar uma palavra, conteúdo ou até mesmo dar orientações em língua alvo já no primeiro momento, sem os alunos estarem preparados para tal feito.

A última macro categoria analisada foi a de aulas que ocorrem integralmente na língua alvo, em que são destacadas as avaliações do tipo Apreciação Valoração

Negativa e Positiva além do Afeto Insegurança, e os elementos léxico-gramaticais de maior recorrência foram os processos mentais, atributos e epítetos.

Os dados mostraram apreciações sobre as aulas, os benefícios e os malefícios de se empregar a LI em todos os momentos, mesmo os alunos não estando preparados, além de apontarem para a formação do professor, que deve ter conhecimento e fluência na língua ensinada, além de entender a necessidade do grupo e de cada aluno que lhe é apresentado.

Vale ressaltar que o *corpus* foi colhido tanto dos *posts* feitos por professores e pessoas da área de ensino, como também dos comentários deixados por terceiros, os quais não foram possíveis identificar com exatidão se são estudiosos ou apenas interessados na temática, desta forma é possível apontar duas concepções sobre o uso da LM no processo de ensino e aprendizagem de LI, a primeira, advinda dos *posts* em si, que carregam a concepção de língua como imersão, que possui embasamento teórico ao se fazer as avaliações, e o outro, dos comentários, que podem ser caracterizados como realizados pela ponta do ensino, por docentes, alunos, pessoas que já se envolveram no processo de aprender e/ou ensinar a língua alvo, que carregam com si as experiências vividas em sala e suas crenças sobre a melhor forma de se aprender o novo idioma.

Em relação a LSF e o Sistema de Avaliatividade, foram teorias de destaque, auxiliando na descrição e análise do *corpus* a fim de demonstrar como os produtores textuais se posicionaram intertextual e dialogicamente, por meio de suas escolhas léxico-gramaticais.

Além disso, a averiguação dos posts a partir do subsistema de Atitude, proporcionou amplo entendimento dos recursos semânticos empregados pelos autores ao expressarem suas avaliações sobre o uso da LM no ensino e aprendizagem de LI.

Nesse sentido, retomando as perguntas de investigação e os objetivos desta pesquisa, sobre qual o papel da LM em sala de aula, como ela é utilizada e compreender como os professores avaliam esse uso, elas podem ser classificadas como positivas, visto que a LM, em conformidade com o *corpus* analítico, sabiamente empregada, é vista como um facilitador, e os docentes recorrem a ela como forma de simplificar o ensino.

Dentre as limitações deste estudo estão a dificuldade de seleção dos *posts* que compuseram o *corpus*, devido a vasta quantidade de textos encontrados nessa

temática, além do tempo para a realização, uma vez que o autor não possui dedicação exclusiva para produção desta pesquisa. Além disso, futuras pesquisas aprofundarão este estudo, analisando *posts* mais atuais, como também analisar outras categorias do Sistema de Avaliatividade.

Partindo disso, busca-se contribuir com os estudiosos brasileiros que trabalham com a LSF, servindo de complemento à teoria de Halliday e Matthiessen (2004;2014), preocupando com o uso da língua em contextos sociais, tanto orais quanto escritos, e os preceitos de Martin e White (2005) sobre o Sistema de Avaliatividade, com os quais foi possível observar os mecanismos que a língua oferece, buscando a relação entre o texto e seu interlocutor, e o contexto social.

Por fim, vale ressaltar que os dados evidenciaram que a LM é vista como benéfica durante o processo de ensino e aprendizagem da LE, e que os professores devem abordá-la com parcimônia e de forma sistemática, desde os níveis iniciais, para que isso não gere dependência nos estudantes, uma vez que são introduzidos conteúdos importantes que devem ser consolidados nessa fase da mesma forma que nos níveis finais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *A Linguística Aplicada na grande área da Linguagem*. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Perspectivas em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

ALMEIDA, F. S. D. P. **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.

AUERBACH, E. **Reexamining English only in the ESL classroom**. TESOL Quarterly, 1993.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERBER-SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

CAVALCANTI, M. C. AILA e um estado da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 197-212

CELANI, M. A. A. (Orgs.) **Lingüística aplicada: da aplicação de lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23

_____. *Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

CHICO, M.T.; SANTOS, S.C.K. **A relevância da Língua Materna na sala de aula de Língua Estrangeira**. In: Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (SENALE), Pelotas - RS, 2013. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/25.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016

CHOMSKY, N. **Reflections on language**. New York: Pantheon Books, 1975.

COELHO, B. J. **Linguística: linguagem conceitos básicos**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

COOK, V. **Using the first language in the classroom**. Canadian Modern Language Review, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. **Métodos quantitativos e qualitativos**: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, v. 2, n. 3, p. 1–13, 2008.

DORNEY, Z. **Research methods in Applied Linguistic**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. New York: Oxford University Press, 2007.

DROGA, L.; HUMPRHREY, S. **Grammar and meaning: an introduction for primary teachers**. Australia: Target Texts, 2003.

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

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

FINNOCHIARO, M.; BRUMFIT, C. **The Functional-Notiional Approach**: from theory to practice. New York: Oxford University Press, 1983.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J.W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Retratos da Escola: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) - v.9, n.17, jul./dez. 2015. – Brasília: CNTE, 2007.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistémico-Funcional**: aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidade del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009, p.13-47. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a01.pdf>> Acesso em mar. 2018.

HARBORD, J. **The use of the mother tongue in the classroom**. *ELT Journal*, 46/4, 350-355, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. *Estrutura e função da linguagem*. Tradução de Jesus Antônio Durugan. In: LYONS, J. (org.). **Novos horizontes em Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1976. p.134-160.

_____. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.** London: Edgard Arnold, 1978.

_____. *As Bases Funcionais da Linguage.* Tradução de Rodolfo Ilari. In: DASCAL, M. (org.). **Concepções Gerais da Teoria Linguística.** São Paulo: Global, 1978b [1973]. P. 125-161.

_____. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold Publishers, 1985/1994.

_____. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 2nd. Edition, 1994.

_____. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado.** Traducción de Jorge Ferreiro Santana. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold Publishers, 3rd edition, revised by C. V. I. M. Matthiessen, 1994/2004.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition.** Continuun International, 1999.

_____. **An introduction to functional grammar.** 4th. Edition. London and New York, Routledge, 2004.

IRALA, V. B. *Construção de identidade e discurso: implicações no ensino aprendizagem de língua espanhola.* In: BARROS, C; COSTA, E. (coord.). **Espanhol: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 16)

KAPLAN, R.B. **Applied Linguistics, the state of the art: is there one?** English Teaching Forum. p.1-6. April, 1985.

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

LABOV, W.; WALETZKY, J. *Narrative analysis.* In J.Helm (ed) **Essays on the verbal and visual arts** (proceedings of the 1966 Spring meeting of the American Ethnological Society). Seattle: University of Washington Press, 1967.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. **Creating activities from adaptive learning objects**. In: WorldCALL 2013 Conference, 2013, Glasgow, Escócia. Conference Proceedings. Glasgow: University of Ulster, 2013, p. 175-177.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, R. E. L.; VIAN JR., O. **The language of evaluation: appraisal in english**. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 23, n. 2, São Paulo, 2007

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. **Working with functional grammar**. Arndal, 1997.

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

_____. Instantiating Appraisal: key and stance. In: **Paper at Systemic Functional Linguistic Association Conference**, Adelaide, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003/2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. [S.l.]: Editora Vozes Limitada, 2011.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2nd.ed. London: Arnold, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo:Parábola, 2006.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

NOVODVORSKI, A. **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico**. 2008. 279 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **Language has a heart**. Text 9.1 (Special issue on pragmatics of affect), 1989. p. 7-25.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa* In: LIMA, D.C. de (org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PERINI, M. A. **Estudos de Gramática Descritiva: as valências verbais**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

RAJAGOPALAN, K. *A construção da identidade e apolítica de representação*. In: FERREIRA, Lúcia M. A.; ORRICO, Evelyn. G. D. (orgs.). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: Fapej/ Uni-Rio, 2002. p.77-87

_____. *Repensar o Papel da Lingüística Aplicada*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RICHADR, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, M. R. **A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e usos**. Entrepalavras. Ano 2, v. 2, n. 2, p. 84-100, ago/dez. 2012

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHMITZ, J.R. **Linguística Aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. São Paulo: Alfa, 1992. p. 213-236.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching: the essential guide to English language teaching**. Oxford: MacMillan, 2005.

SECOM. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/acoes-e-programas/publicacoes/manuais-e-marcas/manual-de-redes-sociais>>. Acesso em 17 julho. 2018

SILVA, S.N.; BACK, A.C.D.P. **Uso de língua materna na interação professor/aluno durante as aulas de língua estrangeira: uma prática necessária**. Unioeste, Paraná, v. 5, n. 3. 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/ingles_artigos/back.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SLAMA-CAZACU, T. *Theoretical prerequisites for a contemporary Applied Linguistics*. In: BRAIN, B. (Org.) **The sociogenesis of language and human conduct**. New York: Plenum Press, 1983.

SOUZA, A. A. Gradação: força e foco. In Vian Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. Cáp. 11. p.191-203.

TARTUCE, T. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE–Ensino Superior, v. 7, 2006.

THOMASON, S. G. (Ed.) **Contact Languages: A wider perspective**. Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins, 1996.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. England: Arnald, 1996.

VIAN JR., O. **O sistema de avaliatividade e os recursos para graduação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. D.E.L.T.A. [online]. 2009, vol.25, n.1, p.99-129. Issn 0102-4450. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100004>> Acesso em mar. 2018.

_____. *O. Linguística Sistêmico-Funcional*. In GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (orgs) **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, vol. 02, 2014.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P (orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WHITE, P. R. R. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. In: **Linguagem e discurso**: análise crítica do discurso. Coulthard, C. R. C. & Figueiredo, D. C. (orgs), V.4 número especial, p.177-205, 2004.

ANEXOS

Anexo I

26 jul Usar o Português na Aula de Inglês: sim ou não?

POSTED AT 00:06H IN CLASSROOM EXPERIENCES, TEACHER DEVELOPMENT BY DENILSO DE LIMA 14 COMMENTS

O que você pensa sobre o uso da língua portuguesa nas aulas de inglês? Você é daqueles ou daquelas que o simples fato de soltar uma palavra em português durante a aula é algo abominável? Neste artigo apresento os argumentos a favor do uso prudente do uso da língua materna no ensino de inglês dentro de nosso país, onde nossos alunos falam português.

Para começar, você sabia que esse mito de que a língua materna (LM) mais atrapalha do que ajuda vem das teorias e princípios dos métodos oriundos do **Direct Method** (DM). “*Jamais traduza: demonstre*”, dizia uma das regras desse método.

Nos EUA, na década de 1950, o **Audiolingual Method** (ALM) tornou-se o método mais usado. Foi também o método que logo ganhou o mundo. Foi portanto esse método que fez com que a regra do não uso da LM dos aprendizes em aulas de línguas estrangeiras ganhasse força. Uma das orientações do ALM afirma claramente que “*o uso da língua materna do aprendiz é proibido*” (Richards e Rogers, 2001:156).

Essas propostas do DM e ALM começaram a ser questionadas lá pelo final da década de 1960. Foi com o advento das ideias da **Communicative Approach** (CA), nas décadas de 1970 e 1980, que a proibição do uso da LM dos alunos começou a ser debatida com mais intensidade.

Finocchiaro e **Brumfit**, dois grandes teóricos da CA, escreveram que uma das diferenças fundamentais entre o ALM e a CA estava no uso da LM dos aprendizes na aula de língua estrangeira. Na percepção deles “*o uso prudente da língua materna é aceito quando necessário*” (Finocchiaro e Brumfit, 1983:92).

H. Douglas Brown, outro grande nome na área de metodologia, também defende a ideia de que a LM é um fator que facilita o aprendizado da segunda língua e não algo que interfere ou mesmo atrapalha (Brown, 2000:68). **Jim Scrivener**, mais um

renomado autor da área, nos diz que **“a língua materna dos aprendizes pode ser um recurso muito útil na sala de aula”** (Scrivener, 2005:100). Scrivener acrescenta ainda que **“há muitas maneiras úteis de usar a língua materna dos alunos”** (2005:308). Scrivener chega até mesmo ao ponto de aconselhar os professores de inglês a fazer o seguinte, **“se você perceber que a melhor e mais eficiente maneira de explicar algo é usando a LM dos alunos, então faça isso”** (2005:309).



O também autor **Jeremy Harmer**, em seu *The Practice of English Language Teaching*, declara que **“há muitas ocasiões nas quais o uso da LM dos aprendizes na sala de aula tem vantagens óbvias”**. De acordo com ele, **“ganha-se muito ao fazer comparações entre a LM e a língua alvo. Os estudantes farão essas comparações de qualquer forma; logo, nós, professores, podemos ajudá-los a fazer de modo mais eficiente”** (2007:133).

Luke Prodomou, outro especialista na área, sugere que temos de **“romper com essa tradição de percepções negativas da língua materna na sala de aula [...] em termos educacionais, é uma contradição absurda ensinar uma língua estrangeira, seja qual for, sem fazer referência ou uso criativo da língua materna dos alunos”** (Deller e Rinvoluceri, 2002:05).

Dito tudo isso, é necessário esclarecer a diferença entre o **uso prudente da língua portuguesa** na aula de inglês e o **falar português o tempo todo** na aula de inglês. Nenhum teórico da área defenderá a ideia estapafúrdia e sem fundamento de que o professor deve falar português o tempo todo na sala de aula. O que se defende é a ideia do uso prudente.

Para exemplificar isso, imagine que ao ser questionado por um aluno sobre o significado da expressão **“so to speak”**, você responda da seguinte forma **“so to speak in Portuguese is por assim dizer. Let me give you some examples!”**. Você então se dirige ao quadro e escreve:

- *That's a common problem, so to speak.*
- *He's a little bit crazy, so to speak.*
- *This is not, so to speak, the right thing to do.*

Ao escrever cada exemplo no quadro, você poderá traduzir a sentença e ressaltar a expressão “*por assim dizer*”. Isso faz com que os alunos criem uma conexão com o conhecimento linguístico que eles já tem (a LM), internalizem e passem a utilizar a expressão da língua alvo (inglês) quando tiverem a chance de usá-la.

Esse uso prudente da língua portuguesa também pode ser feito em explicações gramaticais. Nesse caso o professor pode comparar as estruturas das duas línguas e pedir aos alunos para observarem as diferenças. Em uma aula na qual o professor tenha de ensinar o uso do **Present Perfect** em “*I've always wanted to...*”, pode-se dizer aos alunos que em inglês é assim que dizemos “eu sempre quis...”.

O professor escreve “*I've always wanted to...*” no quadro e diz aos alunos a equivalência em português. O professor então começa a ampliar os exemplos: “*I've always wanted to travel around the world*”, “*I've always wanted to do that*”, “*I've always wanted to go there*”, “*I've always wanted to meet her*”, etc. Conforme o nível de conhecimento da turma o professor pode também pedir para que os alunos deem exemplos.

Dessa forma, usar a língua portuguesa de modo prudente em sala de aula não afetará negativamente o aprendizado dos alunos. Usar a língua portuguesa de modo prudente não é o mesmo que falar português em sala de aula o tempo todo.

Romper certos paradigmas não é fácil. Principalmente quando eles estão fortemente arraigados em nossa cultura de ensino de línguas. Para complicar as escolas aproveitam para usar em suas propagandas frases como “*nossas aulas são todas em inglês*”. Os alunos veem isso como um grande diferencial e como algo extremamente necessário. Por conta desse marketing e falta de conhecimento das pessoas em geral, o ciclo continua.

Mas enfim qual a sua opinião sobre esse assunto?

REFERÊNCIAS:

- Brown, H. D.** (2007). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Longman.
- Deller, S. and Rinvoluceri, M.** (2002). *Using the Mother Tongue: making the most of the learner's language*. Surrey: Delta Publishing.
- Finochiaro, M. and Brumfit, C.** (1983). *The Functional-Notional Approach: from*

theory to practice. New York: Oxford University Press.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching.* Essex: Pearson Longman.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: the essential guide to English language teaching.* Oxford: MacMillan.

Richard J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* New York: Cambridge University Press.

Anexo II

www.richmondshare.com.br/usar-o-portugues-na-aula-de-ingles/

Richmondshare Blog

CAREER

TECH

DEVELOPMENT

VOCABULARY

EDUCATIONAL TE



GEAN CARLA

Posted at 13:14h, 30 julho **RESPONDER**

Olá Denilso!

Concordo com o uso do Português na aula de inglês.

Venho defendendo isso há muitos anos. Por que gastar 10 minutos explicando o significado de uma palavra se o professor pode traduzir e aproveitar o tempo para conversação?



DENILSO DE LIMA

Posted at 11:47h, 31 julho **RESPONDER**

Olá, Gean Carlar! Obrigado pelo comentário!

Em meus workshops pelo Brasil a fora, quando sou questionado sobre isso, costumo dar aos professores um pequeno exemplo de como usar a língua materna de modo prudente e sem atrapalhar o desenvolvimento da aula.

As pessoas acham que ao defender essa ideia, estamos dizendo a elas para passarem 15, 20, 30 minutos falando português. Sendo que na verdade, o uso prudente pode tomar menos de 1 minuto ou 2. Tudo dependerá do preparo do professor antes de cada aula: antecipar problemas, pensar em soluções, reduzir a ansiedade dos alunos, etc.

Sempre que dou meus exemplos, a turma acaba entendendo a ideia e ficam com aquela cara de "Opa! Dessa forma, faz mais sentido!".

O legal é isso: fazer as pessoas questionarem os velhos padrões e ajudá-los a substituí-los por novos padrões de modo mais consciente e inteligente. O benefício em sala de aula será certamente para todos!

www.richmondshare.com.br/usar-o-portugues-na-aula-de-ingles/

Richmondshare Blog

CAREER

TECH

DEVELOPMENT

VOCABULARY

EDUCATIONAL TE



LARISSA CANTERLE CAYE

Posted at 10:52h, 31 julho **RESPONDER**

Tenho que admitir que fui mudando meu conceito sobre o uso da L1 na sala de aula. Hoje em dia penso que a comparação e explicação de certos conceitos e expressões na língua materna pode ser muito mais eficaz e gerar menos frustração no estudante.

Dois artigos excelentes que li sobre o assunto são Brooks-Lewis (2009) "Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning" e um praticamente clássico na área já, que é de la Campa & Nassaji (2009) "The Amount, Purpose, and Reasons for Using L1 in L2 Classrooms". Uma boa leitura para todos! 😊

www.richmondshare.com.br/usar-o-portugues-na-aula-de-ingles/

Richmondshare Blog

CAREER

TECH

DEVELOPMENT

VOCABULARY

EDUCATIONAL TE



EMILIANO AZEVEDO

Posted at 14:36h, 31 julho **RESPONDER**

Ótimo texto, Denilso.

Cansei de "brigar" na última escola que trabalhei justamente por esse motivo. Alunos sem conhecimento algum da língua inglesa eram obrigados desde o primeiro minuto da primeira aula a praticamente adivinhar o que o professor falava. O professor tinha que se virar, ser um mímico. Um absurdo, pois tomava-se mais tempo explicando uma frase do que trabalhando a mesma. Reclamei com a coordenadora, que também era a dona da escola. Argumentei que deveríamos facilitar e levar o aluno ao acerto, nunca à dúvida; que eu achava que se deixássemos os alunos em uma situação confortável, eles renderiam mais. A resposta que ganhei: "cada um acha o que quer". Por respeito aos alunos continuei no semestre na escola como nada tivesse acontecido, mas preso àquele método que eu não considerava certo. A retenção da escola foi ruim, pois os alunos se sentiram intimidados, obviamente.

Depois disso resolvi dar aulas particulares, e estou muito melhor assim e com alunos confiantes e que aprendem muito mais rápido.

www.richmondshare.com.br/usar-o-portugues-na-aula-de-ingles/

Richmondshare Blog

CAREER

TECH

DEVELOPMENT

VOCABULARY

EDUCATIONAL TE



WESLEY

Posted at 17:03h, 31 julho **RESPONDER**

Senti falta de mais exemplos que comprovassem os benefícios do uso "prudente" da LM em cursos de línguas. Uma comparação guiada das duas línguas, do ponto de vista lexical e semântico, é positiva, porém não fiquei convencido de que isso possa justificar alguma coisa. Essa comparação se dá automaticamente no educando sem que haja necessidade de um guia. Os limites são estabelecidos pelo exercício da língua e do exemplo do professor e de outros falantes nativos. Que outras pessoas também pensam como você eu compreendi, mas queria ter encontrado, nesse artigo, o que fundamenta o seu pensamento ou dos tantos pesquisadores citados para defender essa ideia. Talvez esse seja assunto para uma segunda discussão, não é mesmo? Um forte abraço.

Anexo III

Transcrição do vídeo

Autor: Mário Vergara

Título: Como forçar seu cérebro a pensar em Inglês?

Em determinado momento, em determinado ponto ai dos seus estudos, você tem que forçar o seu cérebro a começar a pensar em inglês!

“Diiiiica de Inglês!!”

Em determinado momento, dos seus estudos você tem que forçar o seu cérebro a pensar em inglês, o quê que eu “tô” falando é o seguinte, quando “c” começa a estudar inglês, no início dos estudos, nos primeiros meses, você pode usar o inglês e o português, tem algumas escolas que é tudo 100% inglês desde o início, que é um método que, assim, feito da maneira certa, funciona, mas acho que é muito mais adequado para uma escola, uma aula, uma sala de aula, uma escola física, e aí o professor tem que saber fazer da maneira certa, mas quando você estuda, online, quando você estuda sozinho, faz um self-study, no início você pode usar as duas línguas, você usa, aprende inglês, usa o português como uma ferramenta, só que depois de alguns meses de estudo é essencial que “c” faça a transição e começa a estudar inglês usando materiais 100% em inglês, por que que “c” tem que fazer essa transição? Porque se “c” não fizer, “c” não vai forçar a sua cabeça a pensar em inglês, a funcionar em inglês e você vai ficar muito preso na tradução.

Já fiz vários vídeos sobre isso, tradução mental, que é basicamente, você vê uma frase em inglês e “tá” escrito lá: “I should have studied more”, eu devia ter estudado mais, alguém fala essa frase aí pra você, só para uma frase aleatória, ai você, beleza, ‘I should’ eu devia, ‘should have studied’ eu devia ter estudado, “c” até entendeu, mas “c” traduz na sua mente para você confirmar mentalmente para você mesmo que você entendeu o negócio, ai você fica lento, ai o cara falou uma frase “c” começa a pensar naquela frase, fazer a análise gramatical, a tradução dela, ai daqui a pouco o cara já falou mais dez frases e “c” não tá entendendo mais nada que o cara “tá” falando, ai como é que “c” evita essa tradução? Se você sempre ficar olhando inglês, olhando português, olhando inglês, olhando português, vai demorar muito, não que não aconteça, mas demora muito, então em determinado ponto é

hora de você forçar seu cérebro a pensar em inglês, aí como é que você vai fazer isso? Usando materiais 100% em inglês, por exemplo, o YouTube tem um monte de aula em inglês, quando “c” vai lá e assiste uma aula dessa, aí que vem, ó, essa que é a sacada máster, “c” vai lá e assiste a aula, é sobre ‘como usar a-a palavra should’, a estrutura ‘should have’, ‘you should have studied more’, você devia ter, esse ‘should have’, “c” assiste uma aula sobre ‘should have’ e a aula é 100% inglês, você acha que você “tá” aprendendo naquela aula o ‘should have’, e assim, de certa forma você “tá”, só que muito mais do que aprender o ‘should have’, o que “c” “tá” fazendo naquela aula, é sentando, passando o tempo com o inglês, “c” ta vendo uma aula 100% inglês, na hora que o cara “tá” explicando o ‘should have’, ou qualquer coisa que ele vá explicar na aula, e ele “tá” explicando em inglês, a própria explicação dele, pelo fato dela ser em inglês é o que “tá” fazendo você aprender inglês muito mais do que a coisa que ele “tá” explicando em inglês, sacou?

Wow

A própria aula, não importa o que o cara explicar na aula desde que seja 100% inglês, e aí, olha só, saca só, o cara “tá” explicando lá o ‘should have’ ou qualquer outra coisa, e você “tá” lá prestando atenção o máximo que você consegue para você entender, eu “tô” olhando pra cá, porque eu “tô” fazendo de conta que eu “tô” vendo a aula, tem um espelho ali, ai você “tá” lá prestando atenção naquela parada, “c” “tá” prestando atenção por que? Porque “c” quer entender a explicação dele do ‘should have’, só que seu foco “tá” em entender a explicação dele que “tá” em inglês.

Wow

Não tem tempo de você traduzir o que ele falou mentalmente, não tem, se você parar para traduzir mentalmente uma frase, “c” não vai entender o resto, e aí quando você está fazendo isso, começa a forçar o cérebro, outra maneira de forçar o cérebro a pensar 100% em inglês, é você ler um livro 100% inglês, tem um livro aqui, sei lá..., tem um livro aqui, “c” pega esse livro aqui, “c” começa a ler o livro, se o livro “tá” 100% inglês, “c” foca em entender o que “tá” escrito lá, “c” vai vendo, vai vendo, vai vendo, vai vendo, vai vendo, vai vendo, vai vendo, e tipo assim “c” “num” tem tempo, se você ficar pensando e traduzindo tudo, vai passar uma (01) hora e “c” vai ter lido meia página, meu irmão estuda inglês a, “num” faz dois anos, aí acho que ano passado eu dei um livro pra ele ler em inglês, aí ó, lê esse livro aqui em inglês, e ele me falou isso:

- nossa “c” tem que forçar o seu cérebro a pensar em inglês, “c” tem que aprender a ignorar aquelas coisas que você não sabe e procurar significado, procurar forçar nas coisas que você sabe, aí isso vai treinando seu cérebro pra pensar no idioma e simplesmente esquecer o uso da outra língua, então assim, mensagem final desse vídeo, depois de alguns meses de estudo, três, quatro, cinco meses de estudo, se você se dedicar bastante, faça a transição, comece a usar materiais 100% inglês para você aprender inglês, algumas pessoas vão demorar mais tempo, algumas pessoas vão demorar menos tempo, depende muito da sua dedicação, e assim, não quer dizer que “c” não vai, derrepente, as vezes, aprender umas palavras novas no dicionário, não quer dizer que “c” nunca vai usar o português, mas “c” vai ter o seu tempo ali de estudos que é 100% inglês, aí eu garanto pra você trinta (30) dias aí, quarenta (40) dias, pouco tempo né, um mês, um mês e pouquinho, todo dia fazendo 100% inglês vai dar uma melhora absurda, parece que você vai ligar a chavinha do inglês no seu cérebro e desligar o do português, e desconectar, português é uma coisa e inglês é outra, quando “c” ligar a aula 100% inglês “c” não vai ficar pensando em português, e o efeito disso nos estudos é simplesmente bombástico.

Espero então que “c” tenha gostado dessa ‘diiiiica’ de hoje, se você gostou dessa dica de hoje, não esquece de dar o curtir, o gostar, o compartilhar, deixar um comentário aqui em baixo também com sua opinião, e muito importante não fecha o vídeo ainda não, depende de quando você está vendo mais ou menos, mas estamos prestes a começar a 6ª Semana do Inglês que começa no dia 08 de agosto, então tá pertinho já, 08 de agosto de 2016, 6ª semana do inglês, o quê que é a semana do inglês? É um evento 100% online, 100% gratuito que eu organizo todo ano, dura uma semana, por isso chama semana do inglês, durante essa semana do inglês o quê que eu faço? Eu compartilho, público, uma série de vídeos e aulas de inglês, explicando em mais detalhes, os métodos e as técnicas que eu uso para aprender o idioma de uma maneira, como eu sempre digo, uma maneira, rápida, rápida, simples e efetiva, ou seja, uma maneira que qualquer um com dedicação consegue colocar em prática e uma maneira que é efetiva, que você realmente vá lá faz a parada e tenha os resultados que você quer ter. Pra participar, muito simples, em algum lugar aqui do vídeo tem um link na descrição aqui em cima, ou aqui..., não aqui em cima, na descrição aqui em cima ou aqui em baixo, depende da onde você “tá” vendo, tem um link de cadastro, muito simples, “c” clica no link, vai cair na página lá, vai “tá”

escrito '6ª Semana do Inglês', "c" entra lá, clica, faz o cadastro, não demora nem dois minutos pra fazer o cadastro, e aí no dia 08 de agosto quando começar o evento, aí "c" pode assistir qualquer hora do dia que você quiser, totalmente online, super prático, quando começar o evento, eu mesmo, Mário Vergara, entro em contato com você por e-mail falando que a primeira aula "tá" no ar, "c" pode entrar, "c" pode interagir, tem uma seção de comentários, é muito legal, "c" vai adorar, então é isso aí, cadastra lá na 6ª Semana do Inglês, começa dia 08 de agosto de 2016, e a gente se vê amanhã no próximo vídeo, até mais, implementa aí as dicas do vídeo.

Anexo IV

Comentário do autor sobre o vídeo

Autor: Mário Vergara

Título: Como forçar seu cérebro a pensar em Inglês?

Em algum momento dos seus estudos, você precisa forçar o seu cérebro a pensar em inglês. Nos primeiros meses dos seus estudos, você pode usar o português e o inglês. Existem algumas escolas de idiomas que desde o começo oferecem apenas o idioma estrangeiro, mas isso serve muito para uma escola física e depende também do método utilizado pelo professor. Mas, quando você está por conta própria pode usar os dois idiomas, sendo português uma ferramenta. Mas, depois de uns meses é preciso fazer essa transição, senão você não vai forçar o seu cérebro a pensar em inglês e vai ficar muito preso a tradução mental. Então, você vê uma frase em inglês, entende, mas traduz mental para confirmar a sua compreensão. Só que isso fica muito lento. Mas, como você evita essa tradução? Em determinado ponto, é preciso forçar o seu cérebro a pensar em inglês. De que forma? Usando materiais 100% em inglês. Foque em conteúdos totalmente em inglês. Essa é a sacada: você assiste uma aula em inglês e acha que está aprendendo apenas o conteúdo, mas muito mais do que isso está passando tempo em inglês. A hora que o cara está explicando em inglês, a própria explicação dele por ser inglês está fazendo você aprender muito mais do que a lição. Você está prestando a atenção para absorver aquele conteúdo, mas o seu foco está em entender a explicação em inglês. Não há tempo do que traduzir mentalmente o que ele falou. E isso ajuda a forçar o cérebro a pensar apenas em inglês. Outra possibilidade é ler um livro e se focar no que está escrito. Você precisa forçar o seu cérebro a entender inglês e fazer com que as coisas não entendidas sejam assimiladas pelo contexto. Isso vai treinando o seu cérebro para focar no idioma estrangeiro e esquecer a sua língua natural. Faça a transição para turbinar seus estudos Mensagem final: depois de alguns meses de estudos, faça a transição e comece a usar apenas materiais em inglês para os seus estudos. Algumas pessoas podem demorar mais tempo do que outras, mas depende muito da sua dedicação. Não quer dizer que nunca vai ser usado o português, mas você terá o seu tempo de estudo que é 100% em inglês. E eu garanto para você que

30 dias fazendo tudo em inglês vai dar uma melhora absurda. O efeito disso nos estudos é simplesmente bombástico.

Anexo V

Aulas de Inglês acontecem em português

Pesquisa sobre o ensino de língua inglesa na escola pública mostra que o idioma não é considerado relevante pelos alunos e que os professores têm dificuldades com a fala

Professora de Inglês na rede estadual de ensino, Ivani Aparecida Andrade não utiliza mais os livros didáticos em sala, pois considera os materiais muito avançados para o grau de conhecimento dos estudantes. A aula é de língua estrangeira, mas as conversas acontecem em português. “Eu morei um ano nos Estados Unidos e quando voltei os alunos odiavam a minha aula, porque eu falava em inglês. Pediam para eu usar o português, diziam que não entendiam nada”, conta. A percepção do dia a dia é confirmada por dados.

Pesquisa inédita encomendada pela organização British Council com 1.269 professores de ensino fundamental e médio da rede pública mostrou que 42% deles entendem que os livros são muito difíceis para os alunos. Além disso, do total de docentes, 41% dizem que a língua inglesa não é considerada relevante pelos estudantes.

Além da falta de recursos didáticos adequados e do interesse dos alunos, o estudo aponta outras condições que interferem no ensino de Inglês nas escolas públicas, entre elas a sobrecarga e o despreparo dos docentes. Os professores entrevistados reconhecem que têm dificuldades com o idioma e apontam a falta de oportunidade de praticar como o principal entrave: do total de docentes, 22% admitiram apresentar problemas com a língua falada e 55% afirmaram não ter oportunidades para conversar em inglês.

A dificuldade dos professores com a oralidade faz com que o ensino seja focado em questões gramaticais, com poucas oportunidades para que os alunos se comuniquem de maneira adequada em diferentes contextos, afirma a professora Ana Lúcia Ducatti, autora de uma dissertação de Mestrado sobre os entraves da aprendizagem de Inglês em uma escola pública do interior de São Paulo. “Se o próprio professor não se sente confiante em dar a aula, os alunos não têm como aprender”, diz.

Naiara da Costa Barbosa é aluna do 1.º ano do ensino médio do Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, no Jardim Botânico. Ela valoriza as aulas de Inglês da escola, mas afirma que tem dificuldade em aprender a pronúncia das palavras. “Às vezes tem muita bagunça na sala e eu não consigo entender”, diz.

A pesquisa divulgada pelo British Council mostra ainda que os professores estão sobrecarregados: 69% deles dão aulas para mais de cinco turmas e grande parte das aulas não é de Inglês. Geralmente os docentes também lecionam Português, uma vez que boa parte deles é formada em Letras – Língua Portuguesa e Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira. Segundo Ana Lúcia, por possuírem dupla licenciatura, os docentes escolhem primeiro as aulas de Português, para depois completarem a carga horária com as de Inglês. “Os professores escolhem primeiro Português, porque têm mais confiança no ensino dessa língua”, afirma.