



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Rodrigues Júnior, Adail Sebastião

Ideação e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 273-293

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Ideação e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira

---

Adail Sebastião Rodrigues Júnior  
Universidade Federal de Ouro Preto

**RESUMO:** Neste artigo, tenciono apresentar os primeiros resultados do desenvolvimento de um esquema lingüístico-discursivo de análise de relatos de aprendizes de inglês no âmbito do Projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira) da Faculdade de Letras da UFMG, a partir da teoria discursiva de Martin e Rose (2003). O objetivo principal é discutir as características genéricas dos relatos, à luz da teoria de gênero de Eggins e Martin (1997), de aprendizes brasileiros de inglês diante das escolhas lingüístico-discursivas feitas por seus relatores para expressar a complexidade de suas experiências no processo de aquisição. Admitindo-se que histórias, mais que qualquer outra família de gêneros, expressam os sentimentos, anseios e desejos das pessoas (MARTIN; ROSE, 2003), e levando-se em consideração que narrativas são representações textuais de eventos vividos por seus autores (RIESSMAN, 1993), neste trabalho focalizo alguns elementos textuais que sinalizam a complexidade da aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O corpus de análise é composto por trinta e sete transcrições de relatos em áudio de aprendizes de inglês disponíveis na *homepage* do Projeto AMFALE. A análise envolve a descrição dos elementos discursivos de ideação (transitividade) e avaliatividade (*appraisal*) presentes nesses relatos, de acordo com o modelo analítico de Martin e Rose (2003). Os resultados da análise realizada apontam para uma presença significativa de processos materiais, mentais e relacionais exercendo, respectivamente, papéis de realizadores de atividades, de avaliação e de identificação. Por fim, os dados também apontam para a constituição do gênero relatos por meio de estágios que caracterizam esse próprio gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** relatos de aprendizes de inglês, ideação, avaliatividade, modelo de análise de narrativas.

Nature and the world do not tell stories, individuals do.  
Interpretation is inevitable because narratives are  
representations.

Catherine K. Riessman, *Narrative Analysis*, p. 2

## Introdução<sup>1</sup>

Desde o modelo fundador de Labov e Waletzky (1967/1997) para análise lingüística de narrativas, pesquisas têm sido realizadas, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, com o objetivo primordial de descrever e interpretar a experiência humana e suas representações por meio de histórias. Labov e Waletzky estabeleceram, a partir de dados originados tanto de entrevistas em grupo quanto de indivíduos, que a estrutura da narrativa é formada por orações que se ligam a eventos temporais do discurso relatado pelos indivíduos que contam a história. Para esses teóricos, narrativas são necessariamente constituídas pelos seguintes elementos: *Orientação* (informação sobre atores, tempo, lugar e situações); *Complicação* (o corpo principal da narrativa, ou ação); *Avaliação* (o ponto da história); *Resolução* (o resultado da ação); e *Coda* (retorno ao momento atual da história). Embora a pesquisa de Labov e Waletzky (1967/1997) tenha sido o ponto de partida para estudos de narratologia realizados por pesquisadores de diversas áreas de investigação, por exemplo, da Educação (CLANDININ; CONNELLY, 2000), das Ciências Sociais (RIESSMAN, 1993) e da Comunicação e dos Media (BELL, 1991), pesquisas mais recentes em narratologia têm se desenvolvido de modo a explicar e problematizar as formas de representação de realidades de mundo por meio de narrativas (RIESSMAN, 1993; CHASE, 2005; PAVLENKO, 2007), o que, de fato, não parece ter sido a proposta de Labov e Waletzky.

Das pesquisas realizadas nessa linha de interesse, são de meu conhecimento alguns trabalhos que se voltaram para análises lingüístico-discursivas de narrativas e seus elementos genéricos, como é o caso de Gee (1991), em cujo trabalho o autor apresenta uma abordagem lingüística para análises de narrativas com foco em mudança de ritmos de fala, pausas e pontuações de fala.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi apresentada no 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (IV SIGET) na UNISUL, em Tubarão, SC. Sou especialmente grato as minhas colegas Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Universidade Federal de Minas Gerais) e Rita de Cássia Augusto (Universidade Federal de Minas Gerais) pelas sugestões feitas à primeira versão deste artigo, e a Vera Lúcia Lopes Cristóvão (Universidade Estadual de Londrina) e a Tatiana do Socorro Chaves Lima de Macedo (Universidade Federal do Pará) pelos comentários durante minha apresentação no referido congresso. Por fim, agradeço os comentários valiosos de dois pareceristas da *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Ressalto que a responsabilidade pelas possíveis falhas desta pesquisa em andamento é estritamente minha.

No campo teórico-metodológico da Lingüística Sistêmico-Funcional, o trabalho de Eggins e Slade (1997) parte do modelo pioneiro de descrição e análise de narrativas de Labov e Waletzky (1967/1997) para estabelecer relações diretas entre os elementos das narrativas e os elementos constitutivos das três metafunções da linguagem desenvolvidas pela teoria sistêmica, quais sejam, as metafunções textual, interpessoal e ideacional.

A pesquisa de Gee (1991), legatária do modelo de Labov e Waletzky, parece ainda se sustentar essencialmente numa descrição lingüística bastante vinculada ao texto *per se*, sem, no entanto, apontar para eventos discursivos que transcendem os limites do texto em direção a eventos socioculturais pertinentes às realidades de mundo dos produtores das narrativas investigadas. Já a pesquisa de Eggins e Slade (1997) preocupa-se em relacionar a instância textual ao registro no qual se vincula a narrativa, suscitando discussões interessantes acerca da constituição de narrativas e sua vinculação com a cultura.

Em virtude dessas ponderações, adoto, no âmbito deste artigo, o modelo lingüístico-discursivo de Martin e Rose (2003), expandindo-o aos propósitos de análise do gênero relatos de falantes e aprendizes de inglês como língua estrangeira. Para Martin e Rose (2003), nossas realidades de mundo são *representadas* por meio de elementos pertinentes aos aspectos sócio-históricos e culturais dos indivíduos presentes em suas narrativas. Em outras palavras, ao narrarmos em primeira pessoa eventos sociais dos quais participamos, avaliamos os outros e a nós mesmos, representamos nossas ações com os outros e organizamos tais representações por intermédio de discursos coesos e coerentes.

Com efeito, Martin e Rose (2003) esclarecem que gêneros textuais variados apresentam, em maior ou menor grau, as seguintes categorias lingüístico-discursivas responsáveis pela representação das realidades sócio-históricas e culturais dos produtores do texto: “Avaliatividade” (*Appraisal*), ou sistema interpessoal que indica avaliação sobre atitudes negociadas no texto; “Ideação” (*Ideation*), ou sistema experiencial (transitividade) que focaliza o conteúdo do discurso, isto é, os tipos de atividades realizadas pelos participantes das narrativas e suas descrições; “Conjunção” (*Conjunction*), ou sistema lógico-experiencial que se preocupa em descrever e analisar as interconexões interfrasais aditivas, comparativas, sequenciais e explicativas; “Identificação” (*Identification*), ou sistema de identificação de participantes ou atores nas narrativas – quem são e do que se constituem; e, por fim, “Periodicidade” (*Periodicity*), ou fluxo da informação, indicando como os significados são organizados textualmente a fim de que leitores possam processar as fases desses significados.

Para os propósitos deste trabalho, focalizo a análise nos elementos de *ideação* e *avaliatividade* dos relatos investigados, com os objetivos primordiais de:

- (i) discutir as características genéricas dos relatos, à luz da teoria de gênero de Eggins e Martin (1997), de aprendizes brasileiros de inglês diante das escolhas linguísticas feitas por seus relatores para expressar suas experiências no processo de aquisição;
- (ii) e apresentar um primeiro esquema de análise linguístico-discursiva desses relatos.

Admitindo-se que histórias, mais que qualquer outra família de gêneros, expressam os sentimentos, anseios e desejos das pessoas (MARTIN; ROSE, 2003), e levando-se em consideração que narrativas são representações textuais de eventos vividos por seus relatores (RIESSMAN, 1993), neste trabalho priorizo alguns elementos textuais que sinalizam a constituição genérica dos relatos sob análise *vis-à-vis* a complexidade da aprendizagem de inglês como língua estrangeira vivida por seus autores.

Antes, no entanto, de me deter mais detalhadamente na metodologia do trabalho e na análise dos dados, exploro as conceituações de *ideação* e *avaliatividade*, segundo Martin e Rose (2003), e seus papéis na constituição genérica do corpus deste artigo.

### **Ideação e avaliatividade**

Os conceitos de *ideação* e *avaliatividade*, tratados por Martin e Rose (2003), partem das discussões feitas por Michael A. K. Halliday, em sua Gramática Sistêmico-Funcional (1985, 1994, 2004). Martin e Rose (2003) esclarecem que a *ideação* encontra-se no conteúdo do discurso; ou seja, nas atividades realizadas, nos participantes que realizam tais atividades, assim como nos elementos linguísticos que traduzem e caracterizam esses mesmos participantes.

A fim de descreverem os aspectos de *ideação*, Martin e Rose (2003) apontam para o papel dos processos (verbos), dos participantes (sujeitos vinculados aos processos) e das circunstâncias (grupos adverbiais e sintagmas preposicionados) na superfície do discurso. De fato, a *ideação* é o outro nome dado à carga semântica da oração em processo de representação das experiências de mundo dos participantes localizados nas regiões limítrofes de processos e circunstâncias a eles associados. Para fins de ilustração, utilizo um relato, anotado manualmente por mim, de uma aprendiz de inglês como língua estrangeira.

Sou <processo relacional> Isabel, faço <processo material> inglês na FALE [Faculdade de Letras da UFMG]. Já estou <processo relacional> no intermediário. Eu detesto <processo mental> inglês, porque acho <processo mental> que é uma língua de dominantes, mas chegou um momento na minha vida que eu descobri <processo mental> que é decisivo... a falta do inglês era uma fronteira na minha vida. Eu quero ser <processo relacional> uma pessoa cidadã do mundo, então eu acho <processo mental> que estudar inglês é importante. Não faço <processo material> nada fora de sala de aula pra aprimorar meu inglês. Às vezes, eu pego <processo material> meus livros das aulas e tento estudar <processo material> um pouco em casa, mas eu não gosto <processo mental>. Não gosto <processo mental> da música americana, não gosto <processo mental> dessas coisas. Gosto <processo mental> de Beatles porque Beatles marcou época. Eu faço <processo material> dois cursos de inglês e estou tentando *little by little, day by day* botar <processo material> essa língua na minha cabeça.

Partindo da Gramática Sistêmico-Funcional hallidayana, Martin e Rose (2003) afirmam que os processos materiais, os quais indicam uma ação executada por um *ator*, direcionada, ou não, a uma *meta*, focalizam tipos de atividades. No exemplo em questão, Isabel lança mão de processos materiais para sinalizar, claramente, as atividades às quais se vincula. Um exemplo disso seria:

Excerto 1:

faço <sup>2</sup>	inglês	na FALE
Ator + Processo material	Meta	Circunstância de localização

Outra característica marcada do excerto em análise é a ocorrência freqüente de processos mentais, os quais expressam sensações, sentimentos, desejos, anseios, entre outros aspectos, dos participantes diretamente ligados a esses processos, neste caso, denominados *experienciadores*. No trecho em análise, Isabel usa processos mentais para indicar seus sentimentos em relação à língua inglesa. Como exemplo, temos:

<sup>2</sup> Em língua portuguesa, a ocorrência comum de participantes elididos no processo caracteriza o processo tanto como elemento que representa o processo *per se*, como participante inserido na carga semântica do processo. Para discussões sobre esse fenômeno lingüístico da língua portuguesa, à luz da teoria sistêmica, ver Gouveia e Barbara (2004).

Excerto 2:

Eu	detesto	inglês	porque acho que é uma língua de dominantes
Experienciador	Processo mental	Fenômeno	Expansão por intensificação causal

Os processos relacionais, por sua vez, indicam estados constituídos por experiências subjetivas e objetivas de seus *portadores*, a partir de *atributos* a eles vinculados. Um exemplo disso encontra-se na seguinte assertiva de Isabel:

Excerto 3:

Eu	quero ser	uma cidadã do mundo
Portador	Processo relacional: ser	Atributo

É curioso perceber que o processo relacional “ser” forma-se a partir do composto com o processo mental “quero”, o qual tem como carga semântica de experiências de mundo interna, subjetiva, típicas dos processos mentais. Neste sentido, Isabel traduz seus anseios por meio de desejos de se tornar alguém com características peculiares, neste caso, “uma cidadã do mundo”. Este aspecto indica, por assim dizer, um hibridismo entre os dois tipos de processos, mental e relacional, trazidos ao discurso de Isabel para representar sua realidade. Veremos nas análises mais adiante que os relatos investigados carregam estruturas genéricas diretamente ligadas aos processos escolhidos pelos relatores para traduzirem suas experiências de mundo. Neste ponto, é pertinente esclarecer que, segundo Halliday (2004, p. 174),

[p]arte do ‘sabor’ de um texto particular, e também do registro ao qual ele pertence, se encontra na mistura de tipos de processos. (...) A mistura de tipos de processos característica de um texto pertencente a um registro particular tipicamente se modifica no curso progressivo do texto. Por exemplo, o contexto ou orientação de uma narrativa é frequentemente composto por orações ‘existenciais’ e ‘relacionais’; porém, a principal linha de evento é construída predominantemente por orações ‘materiais’.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Minha tradução de: “Part of the ‘flavour’ of a particular text, and also of the register that it belongs to, lies in the mixture of process types. (...) The mixture of process types characteristic of a text belonging to a particular register typically changes in the course of unfolding of the text. For example, the setting or orientation of a narrative is often dominated by ‘existential’ and ‘relational’ clauses, but the main event line is construed predominantly by ‘material’ clauses”.

No caso do relato de Isabel, além dos processos materiais, os processos mentais constituíram-se igualmente na “principal linha de evento” da construção da narrativa feita por ela, o que indica que os processos mentais por ela escolhidos expressaram suas experiências subjetivas de mundo em relação ao aprendizado de língua inglesa.

Há ainda os processos verbais, constituídos por meio de verbos em discurso direto ou indireto e realizados discursivamente por participantes denominados *dizentes*, e os comportamentais, inseridos na região limítrofe entre processos materiais e mentais, apontando comportamentos de seus *comportantes*. No caso do corpus desta pesquisa, os processos materiais, mentais e relacionais ocorrem com uma frequência significativa, ao passo que os verbais e comportamentais ocorrem em menor escala. Em alguns dos relatos temos casos de processo verbal, qual seja, “... ela falou <processo verbal> com todo mundo...”, e comportamental, como, por exemplo, “o importante para estudar Inglês é sempre rever a matéria, ouvir <processo comportamental> a fita do livro que estudo”. Note-se que a relação direta dos processos comportamentais com os materiais o inclui no rol dos processos escolhidos pelos relatores para descreverem atividades em geral, como o exemplo em que o relator ouve as fitas cassetes do livro como exercícios de fixação e prática de compreensão.

No que tange à avaliatividade, Martin e Rose (2003) a definem como uma caracterização de avaliação presente em escolhas lexicais dos produtores do discurso. A avaliatividade caracteriza as atitudes dos participantes do discurso, por meio de elementos linguísticos que sinalizam seus sentimentos, julgamentos e apreciações, em sua maioria, adjetivos (epítetos), grupos nominais e advérbios de modo e de intensidade.

Para os objetivos deste artigo, os elementos de avaliatividade serão tratados à margem da ideação, dependendo desta para a construção de significados e valores nos discursos dos relatores. Como exemplo, retomemos as experiências da aprendiz Isabel:

Excerto 4:

Eu	detesto	inglês	porque acho que é uma língua de dominantes
Experenciador	Processo mental	Fenômeno	Expansão por intensificação causal

A escolha de Isabel pelo processo mental “detesto” indica o peso do valor negativo que ela imputa à língua inglesa. Neste caso, Isabel não precisou incluir um intensificador, como, por exemplo, um advérbio de modo, ao processo mental [talvez, “detesto intensamente”], uma vez que seria uma redundância,



dada a carga semântica negativa já imposta ao processo mental “detesto”. Martin e Rose (2003) se posicionam a esse respeito, argumentando contra a afirmação de que a “tecnicidade [da ideação a] subtrai totalmente de [seu] papel avaliativo”<sup>4</sup> (p. 31), visto que os processos podem igualmente carregar em seus significados aspectos de julgamento e avaliação, tal qual acontece no sistema de avaliatividade quando do uso de epítetos, grupos nominais e advérbios de modo e de intensidade que expressem alguma espécie de avaliação.

Ademais, a expansão por intensificação causal traz em si o processo mental “acho” e a projeção “que é uma língua de dominantes”, por meio da qual Isabel avalia negativamente a língua inglesa caracterizando-a como bem cultural de povos economicamente desenvolvidos. Expansões desse tipo servem para, segundo Halliday (2004), apresentar informações adicionais à oração principal, ora refinando a informação dada, ora acrescentando novos comentários a seu respeito. Com efeito, neste artigo os elementos lingüístico-discursivos de avaliatividade serão levados em conta a partir dos elementos de ideação escolhidos pelos aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira em seus relatos.

### **Características genéricas e ideação**

Digno de menção neste ponto é o trabalho de Eggins e Martin (1997). Estes teóricos sistemicistas se pautam nas análises de registro e gênero para identificarem diferenças e semelhanças entre textos, partindo do nível da léxico-gramática hallidayana até atingir o nível do registro, apontando para aspectos culturais aos quais se vinculam os textos. Segundo Martin e Rose (2003, p. 252),

[p]or definição, um campo é um conjunto de seqüências de atividades que são orientadas para certo propósito global dentro de instituições de família, comunidade ou sociedade. As seqüências de atividades, as matrizes semióticas em cada passo de uma seqüência, e suas taxonomias de participantes criam expectativas para o desenvolvimento do campo do discurso.<sup>5</sup>

O conceito de registro para Eggins e Martin (1997) origina-se das escolhas que fazemos como falantes de uma determinada língua para representarmos,

---

<sup>4</sup> Minha tradução de: “... technicality [of ideation] totally robs [the latter] of [its] evaluative role”.

<sup>5</sup> Minha tradução de: “By definition a field is a set of activity sequences that are oriented to some global purpose within the institutions of family, community or society. The activity sequences, the figures in each step of a sequence, and their taxonomies of participants create expectations for the unfolding field of a discourse”.

por meio da linguagem, nossas realidades de mundo. Para eles, “[o] conceito de *registro* é uma explicação teórica da observação do senso-comum de que nós usamos diferentemente a linguagem em situações distintas” (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 234, ênfase no original).<sup>6</sup>

Um ponto fundamental expresso por Eggins e Martin é o fato de que as escolhas léxico-gramaticais feitas são *probabilísticas*, conforme o contexto de situação onde se insere o(a) falante. Em outras palavras, a tendência de se fazer uma escolha lexical em determinado contexto de situação é, sem dúvida, muito mais influenciada por este próprio contexto do que pela finitude de escolhas disponíveis no sistema da língua.

Assim, o contexto de situação estabelece que escolhas serão feitas para servirem aos propósitos comunicativos de falantes inseridos neste contexto. Halliday (2004, p. 27-28) ilustra bem essa relação:

Um registro é uma variedade funcional da linguagem (...) – os padrões de instanciação de todo o sistema associado a um dado tipo de contexto (um *tipo de situação*). Esses padrões de instanciação mostram-se quantitativamente como ajustes nas probabilidades sistêmicas da linguagem; um registro pode ser representado como um contexto particular de probabilidades sistêmicas. (ênfases no original)<sup>7</sup>

Segundo Schleppegrell (2004, p. 51), “o campo do discurso, ou do *assunto* do qual a linguagem trata, está intimamente ligado às noções ordinárias do que significa utilizar a linguagem de maneira efetiva”.<sup>8</sup> A realização lingüística da variável de campo do registro ocorre sobretudo por meio de substantivos, verbos e outras expressões que Schleppegrell (2004, p. 51) denomina “palavras de conteúdo” (*content words*). Ou seja, a realização lingüística do registro se dá, entre outras maneiras, por meio da *ideação*.

A variável de campo do registro se expressa conforme a realização lingüística apresentada no Quadro 1, tendo como base Schleppegrell (2004, p. 47):

<sup>6</sup> Minha tradução de: “The concept of *register* is a theoretical explanation of the common-sense observation that we use language differently in different situations”.

<sup>7</sup> Minha tradução de: “A register is a functional variety of language (...) – the patterns of instantiation of the overall system associated with a given type of context (a *situation type*). These patterns of instantiation show up quantitatively as adjustments in the systemic probabilities of language; a register can be represented as a particular setting of systemic probabilities.”

<sup>8</sup> Minha tradução de: “... the field of discourse, what the language is *about*, is closest to ordinary notions of what it means to use language effectively”.

QUADRO 1  
Gramática e Contexto de Situação

VARIÁVEL DE CAMPO	REALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA
<i>APRESENTANDO IDÉIAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintagmas nominais/grupos nominais (participantes);</li> <li>- Verbos (tipos de processos);</li> <li>- Sintagmas preposicionados, adjuntos e outros recursos para informação sobre tempo, lugar, modo, etc. (circunstâncias);</li> <li>- Recursos para elaboração de relações lógicas (sobretudo expansões).</li> </ul>

Neste sentido, os elementos lingüísticos do Quadro 1 serão alvo de análise neste artigo, admitindo-se que eles representam lingüisticamente as características genéricas dos relatos investigados nesta pesquisa.

### Metodologia

Eggins e Martin (1997) afirmam que todo gênero apresenta estruturas esquemáticas em cada estágio de sua constituição. Tal afirmação surge de discussões apresentadas por Martin (1984), em cujo trabalho o teórico afirma que um gênero é uma atividade composta por estágios, com propósitos bem definidos e orientados para fins específicos, em cuja constituição os falantes e escritores se engajam para representarem suas visões de mundo e, sobretudo, posicionarem-se como membros de uma dada cultura.

O corpus deste artigo, trinta e sete transcrições de narrativas em áudio de aprendizes de inglês como língua estrangeira,<sup>9</sup> foi extraído da *homepage* do Projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira) da Faculdade de Letras da UFMG (<http://www.veramenezes.com/narrativas.htm>). As narrativas surgiram de entrevistas realizadas por graduandos em Letras da UFMG e por pesquisadores do projeto AMFALE. Essas mesmas

<sup>9</sup> Tenho denominado essas narrativas como “relatos” por ser o equivalente em língua portuguesa de *recounts*. Sobretudo, porque o termo “narrativas” tem sido considerado um sub-gênero por teóricos como Swales (1990) e Fairclough (2003). Interessa-me, neste caso, entender o papel dos relatos segundo Goatly (2000, p. 30), ou seja, “construir a experiência passada narrando eventos e incidentes na ordem em que ocorreram” (Minha tradução de: “[t]o construct past experience by retelling events and incidents in the order in which they occurred”).

narrativas foram analisadas tendo em vista as categorias de ideação e avaliatividade propostas por Martin e Rose (2003). Além disso, após ler as narrativas e identificar os processos usados pelos relatores, parti para a categorização desses processos, a fim de identificar que tipos de processos ocorriam com maior frequência em cada parte, ou estágio, dessas narrativas. O Quadro 2 mostra as categorias de cada estágio analisado, ressaltando-se a uniformidade de tipos de processos presentes em cada estágio, o que indica, *a priori*, a existência de uma estrutura genérica comum aos relatos investigados.

Por meio dos relatos, os aprendizes de inglês como língua estrangeira expressam suas visões de mundo acerca da língua inglesa, através de estágios bem caracterizados do gênero relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. Como ilustração, temos o Quadro2, com base no corpus analisado:

QUADRO 2  
Estágios do gênero relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira

Estágios funcionais	Domínio oracional	Propósitos dos estágios de estruturas esquemáticas	Realizações lingüístico-discursivas mais frequentes
<i>Estágio 1:</i> Identificação, primeiro contato e início do aprendizado	De 01 a 03	Identificar participantes; relatar primeiro contato com a língua-alvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Processos relacionais, materiais e mentais.</li> <li>– Identificação dos relatores por meio de processos relacionais.</li> </ul>
<i>Estágio 2:</i> Estratégias de aprendizagem	De 04 a 30	Relatar métodos de aprendizagem da língua-alvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Processos materiais, em sua maioria.</li> <li>– Circunstâncias de extensão e de modo, em sua maioria.</li> <li>– Expansão por meio de verbos não-finitos (frequentemente) e conjunções aditivas, mais comumente a conjunção “e”.</li> <li>– Apreciações explícitas e implícitas (através de processos sobretudo mentais).</li> </ul>
<i>Estágio 3:</i> Declaração do sucesso ou insucesso da aprendizagem; previsões de continuidade dos estudos na língua-alvo	De 05 a 30	Relatar os sucessos ou insucessos da aprendizagem e a continuidade dos estudos na língua-alvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Frequentemente, processos materiais e mentais, com menor ocorrência de processos relacionais.</li> <li>– Expansão com verbos não-finitos, frequentemente infinitivos.</li> <li>– Frequentemente, circunstâncias de modo.</li> </ul>

A ocorrência de tipos de processos em cada estágio do gênero relatos em análise aponta para a caracterização desse gênero como instância discursiva que se constitui a partir dos processos escolhidos pelos relatores. Em outras palavras, esse gênero define-se como tal, no caso desta pesquisa, conforme o conjunto de processos que o forma e conseqüentemente caracteriza. Advogo, portanto, neste trabalho, que a compreensão da complexidade de aprendizagem de uma língua estrangeira narrada por seus relatores está claramente visível na superfície lingüístico-discursiva de seus relatos, especialmente na constituição de seus discursos por meio de tipos de processos e nas escolhas lingüísticas de avaliação e julgamento, o que indica a necessidade de se explorar a carga semântica desses relatos como parte fundamental do entendimento do processo de aquisição de línguas.

Portanto, no que se segue apresento algumas análises de relatos que indicam o papel da ideação e da valoração para a compreensão do aprendizado de línguas estrangeiras e, sobretudo, para a constituição do gênero relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira.

### **Algumas análises**

#### *Estágio I: Identificação, primeiro contato e início do aprendizado*

Os elementos lingüístico-discursivos comumente usados pelos relatores no Estágio 1 de seus relatos apontam para a identificação do narrador, o primeiro contato com a língua-alvo e o início do aprendizado. Processos materiais são escolhidos, em sua maioria, para representarem atividades executadas pelos relatores no processo de aprendizagem, ao passo que processos relacionais e mentais são usados para indicar relações com a língua inglesa e avaliações a seu respeito. Alguns exemplos mostram claramente essas características.

Excerto 5: Aluno 1

O ensino	era	insuficiente e muito deficitário
Portador	Processo relacional	Atributo

No excerto 5, o relator posiciona-se perante o ensino, demonstrando atributos negativos em relação a ele. Neste caso, o portador desses atributos é “o ensino”, caracterizado pelo processo relacional “era”. Além disso, há no excerto 5 um peso semântico de avaliação negativa, sem, necessariamente, a presença de advérbios de modo e de intensidade, vinculados ao processo, que expressassem esse tipo de avaliação. Portanto, no excerto 5 os elementos no

entorno do processo relacional, especificamente o atributo, já exercem o papel discursivo de avaliatividade.

Excerto 6: Aluna 2

Eu	estudei	na PUC	quatro anos e meio
Ator	Processo material	Circunstância de localização	Circunstância de tempo

O excerto 6 aponta para o papel dos processos materiais como elementos discursivos que indicam a execução de atividades pelos relatores. As circunstâncias de localização e tempo, por sua vez, caracterizam a atividade por meio de sua particularização no tempo e em localidade específica.

Excerto 7a: Aluna 2

Eu	sou	advogada, professora universitária,...
Portador	Processo relacional	Atributo

Excerto 7b: Aluna 2

... estou fazendo	letras	porque eu gosto,...
Ator + Processo material	Meta	Expansão por intensificação causal

Excerto 7c: Aluna 2

... e eu	estou fazendo	Inglês	porque eu gosto
Ator	Processo material	Meta	Expansão por intensificação causal

O excerto 7, desmembrado em três momentos, demonstra, respectivamente, a identidade da relatora (excerto 7a), a justificativa de uma atividade realizada por ela (excerto 7b) e a especificação e justificativa de uma atividade vinculada a outra atividade (excerto 7c), neste caso, o curso de inglês vincula-se ao de Letras. O excerto 7a mostra claramente o uso do processo relacional “sou” como elemento discursivo que expressa a identidade da relatora por meio do atributo “advogada”. O excerto 7b é peculiar, dada a presença da expansão por elaboração “porque eu gosto” como justificativa subjetiva, portanto, representada por meio do processo mental “gosto”, tal qual acontece no excerto 7c.

Esses exemplos evidenciam a complexidade da aprendizagem de uma língua estrangeira, admitindo-se que a ação de aprender línguas insere-se em uma miríade de outras ações, de nível objetivo e subjetivo, peculiares aos próprios aprendizes dessas línguas.

### *Estágio 2: Estratégias de aprendizagem*

Excerto 8a: Aluno 3

Peguei	livros elementares,...
Ator + Processo material	Meta

Excerto 8b: Aluno 3

... ia estudando	até os avançados,...
Ator + Processo material	Circunstância de extensão

Excerto 8c: Aluno 3

... fazendo os exercícios	até adquirir uma fluência básica
Expansão por elaboração	Expansão por extensão

O excerto 8, desmembrado em três momentos, mostra que seu relator lança mão, respectivamente, dos processos materiais “Peguei” (excerto 8a) e “ia estudando” (excerto 8b) para caracterizar as estratégias de aprender língua estrangeira como uma atividade. A meta do excerto 8a complementa-se na circunstância de extensão do excerto 8b, uma vez que o relator adota a técnica de estudar desde os “livros elementares” “até os avançados”. As expansões por elaboração e extensão, respectivamente, “fazendo os exercícios” e “até adquirir uma fluência básica”, presentes no excerto 8c, sinalizam o uso de expansões com verbos não-finitos, isto é, verbos não conjugados, como é o caso de “fazendo” e “adquirir”. O uso de expansões por elaboração com verbos não-finitos indica, segundo Martin e Rose (2003), a elaboração do significado previamente dado na oração anterior. Assim, os relatores utilizam expansões para, neste caso, elaborarem as informações de *como* eles aprendem a língua inglesa.

### *Estágio 3: Declaração do sucesso ou insucesso da aprendizagem; previsões de continuidade dos estudos na língua-alvo*

Excerto 9a: Aluno 4

Acho	que uma coisa que ajudou bastante foi o fato de os professores não cobrar [sic] tanto,...
Experienciador + Processo mental	Projeção

## Excerto 9b: Aluno 4

... como era escola pequena,	todo mundo	me	recebeu	bem...
Expansão por intensificação causal	Ator	Meta	Processo material	Circunstância de modo

O excerto 9, desmembrado em dois momentos, mostra que o processo mental “Acho” (excerto 9a) é usado pelo relator para exprimir sua avaliação acerca do curso, como pode ser visto na projeção “que uma coisa que ajudou bastante foi o fato de os professores não cobrar [sic] tanto, ...”. É comum que processos mentais projetem idéias representadas em outras orações, com o objetivo, segundo Halliday (2004), de representar o conteúdo subjetivo, neste caso, do relator. O que vale ressaltar no excerto 9a é o papel semântico do processo mental em expressar a avaliação do relator sobre o curso de idiomas do qual ele participava, cuja figura avaliada são os professores de línguas, como pode ser visto na projeção.

O excerto 9b dá continuidade à avaliação do relator. A expansão por intensificação causal “como era escola pequena” traduz-se como a causa da hospitalidade vivida pelo relator no momento de sua entrada na escola. Esta característica indica que o relator, antes de ser o agente da ação, *recebe* a hospitalidade, fato este registrado discursivamente no papel de meta assumido por ele. A circunstância de modo “bem” exprime, mais uma vez, a avaliação do relator em direção da ação da escola sobre ele.

Até o momento, as análises destacaram que: (i) a ideação, através de sua construção lingüístico-discursiva, pode expressar valores, julgamentos e opiniões, além de experiências acerca da aprendizagem de línguas vividas por seus relatores; (ii) a variedade de tipos de processos, circunstâncias e expansões demonstram que a complexidade da aprendizagem de uma língua estrangeira está presente nos discursos produzidos pelos aprendizes em seus relatos; (iii) os estágios funcionais do gênero relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira mostram que há uma espécie de padrão recorrente nas narrativas dos aprendizes, ora com características mais marcadas em alguns estágios, ora com aspectos mais comuns em outros. Com efeito, um dos objetivos deste artigo foi realizado, qual seja, discutir as características genéricas dos relatos, à luz da teoria de gênero de Eggins e Martin (1997), de aprendizes brasileiros de inglês diante das escolhas lingüísticas feitas por seus relatores para expressar suas experiências no processo de aquisição. Cabe, agora, partir para o esboço de um primeiro esquema de análise lingüístico-discursiva desses relatos.



## Esboço de um esquema do gênero relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira

Com base nas categorias de ideação, Simpson (1993), em seu livro *Language, Ideology and Point of View*, expande suas análises para identificar a representação das personagens em gêneros de narrativa literária ficcional e não-ficcional. Este teórico investiga principalmente o papel que as personagens exercem na trama das narrativas através dos processos eleitos para representá-las e quais circunstâncias periféricas ao processo oferecem informações sobre como, quando, onde e por que os processos ocorrem.

Explorando o papel das personagens em narrativas, Simpson (1993) estabelece duas categorias que ele denomina como: (i) narrativas dentro da categoria A, isto é, narrativas em primeira pessoa, narradas por um “personagem participante” (*participating character*); e (ii) narrativas dentro da categoria B, ou seja, narrativas em terceira pessoa, narradas por um personagem ‘invisível’, “desincorporado” (*disembodied*) da narrativa, portanto, um “narrador não-participante” (*non-participating narrator*). A preocupação central de Simpson com essa categorização é justamente compreender o *ponto de vista* ou ângulo da narrativa por meio da investigação da linguagem como representação ou projeção das perspectivas e posições das personagens na trama ficcional ou não-ficcional. Para tanto, Simpson (1993, p. 104) enfatiza a importância do sistema de ideação, cujo objetivo central é

... tornar explícito como certos significados são destacados enquanto outros são suprimidos ou ofuscados. Dessa forma, o modelo de transitividade proporciona uma maneira de investigar como a percepção de um leitor ou ouvinte acerca do significado de um texto é direcionada para uma determinada interpretação, e como a estrutura linguística de um texto efetivamente codifica uma ‘visão de mundo’ particular.<sup>10</sup>

A partir das ponderações apresentadas por Simpson (1993), o corpus deste artigo insere-se no rol das narrativas positivas, isto é, narrativas *homodieéticas* em que “o narrador é uma personagem *dentro* da história”<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Minha tradução de: “... to uncover how certain meanings are foregrounded while others are suppressed or obfuscated. In this way, the transitivity model provides one means of investigating how a reader’s or listener’s perception of the meaning of a text is pushed in a particular direction and how the linguistic structure of a text effectively encodes a particular ‘world-view’.

<sup>11</sup> Minha tradução de: “... a narrator is a character *within* the story”.

narrada. Em outras palavras, numa narrativa homodiegética a história é contada por um narrador que, ao mesmo tempo, relata os eventos e participa ativamente deles. O prefixo “homo” indica que o indivíduo que narra a história como relator é, de igual modo, um personagem dessa mesma história.

Essa posição do narrador em relação às histórias por ele relatadas faz com que seu ponto de vista narrativo realize uma espécie de “seleção” dos discursos produzidos pelos outros participantes das narrativas, representando-os lingüisticamente por seu intermédio. Tal fato vai ao encontro da definição de ponto de vista narrativo dada por Simpson (1993, p. 4): “[n]o contexto da narrativa (...), ponto de vista se refere geralmente à perspectiva psicológica por meio da qual uma história é contada”.<sup>12</sup>

Para o primeiro esboço do esquema do gênero relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira (Figura 1), tomarei como base (i) os elementos de ideação freqüentemente usados pelos relatores, (ii) o peso semântico de avaliatividade comumente presente nesses elementos e (iii) o ponto de vista narrativo dos relatores do corpus deste artigo, tal qual apresentado por Simpson (1993).

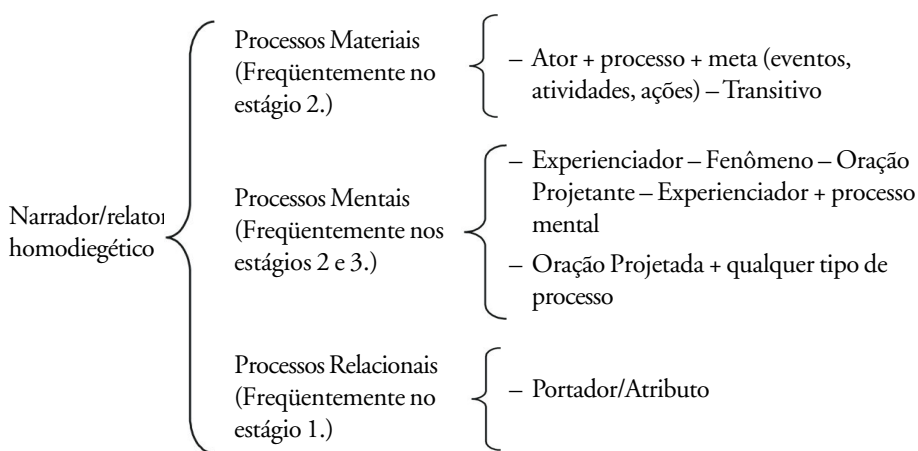


FIGURA 1: Primeiro esboço de um esquema de análise lingüístico-discursiva de narrativas

O esquema apresenta os três tipos de processos que aparecem nos relatos com maior freqüência, sobretudo porque são usados por seus relatores para

<sup>12</sup> Minha tradução de: “In the context of narrative (...), point of view refers generally to the psychological perspective through which a story is told”.

descreverem atividades realizadas (processos materiais, freqüentemente no estágio 2, no qual são descritas as estratégias e atividades de aprendizagem), exprimirem opiniões e sentimentos (processos mentais, em sua maioria, nos estágios 2 e 3, nos quais são feitas avaliações em geral) e se identificarem com os eventos por meio de atribuição de determinado valor (processos relacionais, com maior ênfase no estágio 1). Isso não significa, entretanto, que outros processos, como os comportamentais, verbais e existenciais, não ocorram. O que de fato se percebe é que a ocorrência destes últimos é muito menor, indicando que seus papéis semânticos têm possivelmente funções discursivas menos relevantes nesse tipo de registro, neste caso, no gênero relatos de aprendizes de inglês com língua estrangeira.

Conforme o esquema, há ocorrências de processos materiais indicando, em grande medida, atividades em eventos específicos, a partir de verbos transitivos, como pôde ser visto nos exemplos analisados. Os processos mentais, por sua vez, exprimem sensações, opiniões e avaliações de seus relatores através da relação Experienciador – Fenômeno e, com certa freqüência, através de orações projetadas. Por fim, os processos relacionais são chamados à cena do discurso para identificarem os relatores, conferindo a eles determinados atributos.

Partindo desse esquema, é-nos possível retomar o Quadro 2 e perceber que, no Estágio 1, a ocorrência de processos relacionais é maior, dado seu papel de identificação dos relatores; no Estágio 2, a ocorrência de processos materiais e mentais é consideravelmente mais significativa, admitindo-se que eles servem para, respectivamente, descrever atividades e expressar sentimentos, sensações e avaliações a respeito da aprendizagem; no Estágio 3, os três tipos de processos, quais sejam, materiais, mentais e relacionais, ocorrem em medidas razoavelmente análogas, uma vez que os relatores oscilam entre as três construções de significados, embora os processos mentais sejam convocados, em boa medida, a servirem de recursos lingüísticos na representação de avaliações e julgamentos feitos pelos relatores. É-nos possível ainda compreender, a partir dos elementos de ideiação e avaliatividade presentes nos dados, os relatos investigados como representações do ponto de vista de seus relatores, por meio dos quais estes últimos constroem realidades de mundo, julgamentos e avaliações de eventos por eles vividos. Neste sentido, narrativas de aprendizagem são representações de uma realidade, uma vez que são seus relatores que constituem a *mise en scène* dos fatos relatados.

## Considerações finais

A elaboração de um esquema de análise de narrativas de aprendizagem carrega, em si, uma limitação que é a redução da realidade a um esboço preliminar. Contudo, sua importância para a investigação dessas narrativas está exatamente na descrição detalhada de como o gênero se estabelece para representar determinadas práticas sociais de seus relatores. Essa ponderação parte de discussões e pesquisas acerca de gêneros textuais feitas por um conjunto significativo de estudiosos na área (para uma introdução às teorias e métodos sobre gêneros, ver Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005), cuja síntese pode ser vista no dizer de Marcuschi (2005, p. 11): “Gêneros são fatos sociais emergentes na atividade de compreensão intersubjetiva em situações típicas em que se devem coordenar atividades e compartilhar significados, tendo em vista propósitos práticos”.

No caso dos dados analisados neste estudo, o gênero relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira apresenta-se a partir de estágios de configuração de sua estrutura genérica, partindo de pressupostos apresentados por Martin (1984) e expandidos por Eggins e Martin (1997) e Martin e Rose (2003). Sumarizando, os relatos podem ser inicialmente descritos em estágios constitutivos das práticas sociais de seus relatores, as quais são representadas discursivamente nesses estágios. No geral, os processos materiais, mentais e relacionais foram escolhidos pelos aprendizes de inglês como língua estrangeira para exprimirem, respectivamente, atividades, sensações e avaliações, e identificações, em momentos distintos, embora interligados, dos estágios constitutivos desse gênero. Tal fato discursivo expressa, nas escolhas dos tipos de processos, circunstâncias e expansões feitas pelos aprendizes em seus relatos, a complexidade da aquisição de uma língua estrangeira. Neste sentido, este artigo inaugura um primeiro esboço de esquema de análise de narrativas do projeto AMFALE da Faculdade de Letras da UFMG, apontando para pesquisas futuras cujo foco seja propor um modelo de análise que possa ser replicável a outras instâncias de prática social representadas por meio de narrativas.

**ABSTRACT:** This paper presents the first results of a linguistic and discursive framework for the analysis of narratives of Learners of English as a Second or Foreign Language as part of the AMFALE Project (Learning with Memories of Learners of English as a Second or Foreign Language) from the College of Letters at UFMG. Drawing primarily on Martin and Rose's (2003) framework of discourse analysis, the paper's main objective is to discuss the genre features of the narratives under investigation according to the model of genre analysis developed by Eggins and Martin (1997), in order to fully understand how learners of English as a Foreign Language express the complexities of their learning experiences through the linguistic and discursive choices they make. Given that storytelling, more than any other family of genres, makes visible their storytellers' feelings, needs and wishes (MARTIN; ROSE, 2003), as well as taking into account that narratives are textual representations of specific events experienced by their storytellers (RIESSMAN, 1993), in this work I focus particularly on some textual elements which signal the complexities of learning English as a Foreign Language. The corpus is comprised of thirty seven transcripts of audio narratives of learners of English available at AMFALE project homepage. The analysis includes the description of some elements of ideation (transitivity) and appraisal that commonly occur in the narratives, according to Martin and Rose's (2003) analytical model. The results indicate the strong presence of material, mental and relational processes, which respectively play the role of activity, appraisal and identifying descriptors. Lastly, the data also point to the construction of narrative genres by means of specific stages that characterize the genre itself.

**KEY-WORDS:** recounts of learners of English as a foreign language, ideation, appraisal, narrative analysis model.

## Referências

- BELL, A. *The language of news media*. Oxford: Blackwell, 1991.
- CHASE, S. E. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *The sage handbook of qualitative research*. 3 ed. Thousand Oaks, London; New Delhi: Sage, 2005. p. 651-679.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. *Discourse as structure and process*. v. I. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1997. p. 230-256.
- EGGINS, S.; SLADE, D. *Analysing casual conversation*. London e Washington: Cassel, 1997.

- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London e New York: Routledge, 2003.
- GEE, J. P. A linguistic approach to narrative. *Journal of Narrative and Life History*, v. 1, n. 1, p. 15-39, 1991.
- GOATLY, A. *Critical reading and writing*. London and New York: Routledge, 2000.
- GOUVEIA, C. A. M.; BARBARA, L. Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where's the Theme? *Ilha do Desterro*, n. 46, p. 155-177, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London e New York: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. rev. amp. por Christian M. I. M. Matthiessen. UK: Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London e New York: Edward Arnold, 1985.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, p. 3-38, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 9-13.
- MARTIN, J. R. Language, register and genre. In: CHRISTIE, F. (Org.). *Children writing: a reader*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1984. p. 21-9.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London e New York: Continuum, 2003.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park, London e New Delhi: Sage, 1993.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahawah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004.
- SIMPSON, P. *Language, ideology and point of view*. London e New York: Routledge, 1993.
- SWALES, J. M. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.