

## A (RE)CONSTRUÇÃO DO *EU* NO CONTEXTO DA L2: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

*Luiz Antonio Caldeira Andrade\**  
*Sonia Maria de Oliveira Pimenta\*\**

**RESUMO:** O presente artigo investiga as experiências de dois aprendizes de inglês como segunda língua (ESL), através do viés da gramática sistêmico-funcional, mais precisamente as metafunções interpessoal e ideacional, (GSF) (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) e da Teoria da Avaliabilidade (MARTIN & WHITE, 2005), visando melhor entender o processo de aprendizagem da L2, dando voz aos próprios aprendizes. As narrativas fazem parte do Projeto AMFALE (UFMG) cujo objetivo é ouvir como os próprios aprendizes, alunos do programa de graduação, percebem suas experiências de aquisição da L2. A escolha da GSF ocorre pelo fato desta tratar os elementos do texto, oral ou escrito, como recursos criadores de significado, levando em consideração o contexto em que a língua é instanciada. A Teoria da Avaliabilidade, por sua vez, vem complementar a análise, expandindo as relações interpessoais criadas entre produtor/leitor, suas posições em relação ao texto e àqueles com os quais interagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizado de L2; GSF; Narrativa Autobiográfica; Teoria da Avaliabilidade.

### 1. Introdução

A Aquisição de uma Segunda Língua (ASL) tem sido enfocada por vários pesquisadores que estudaram o processo sob diversas perspectivas (Ellis, 2003; Larsen-Freeman e Long, 1992, por exemplo), para poderem interpretar como os aprendizes adquirem a L2. Entretanto, esses estudos têm se limitado aos processos cognitivos e a outros fatores

---

\* Doutorando na área de Linguística do Texto e do Discurso pela UFMG.

\*\* Professora do Departamento de Linguística do Texto e do Discurso da faculdade de Letras da UFMG.

(cultural e sócio-cognitivo, por exemplo), em vez de focalizar as experiências dos aprendizes.

Este artigo busca apresentar ao leitor o projeto AMFALE (Aprendendo com memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras) da UFMG, o qual investiga as experiências de aprendizes de L2, através da análise de suas auto-narrativas. Como suporte teórico, optou-se pelo uso da gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday e Matthiessen (2004) e da teoria da avaliatividade desenvolvido por Martin e Rose (2007). A opção pela GSF se dá por ser uma gramática que vai além da análise estrutural, voltada para a relação da linguagem e outros elementos com aspectos da vida social e análise de textos direcionada para o caráter social dos próprios textos. A escolha da avaliatividade embasou-se no fato desta focar o interpessoal na língua, ou seja, a presença subjetiva de autores/falantes nos textos, suas posições em relação ao material que apresentam e àquelas de sua audiência com os quais interagem. A avaliatividade procura mostrar como esses autores ou falantes aprovam ou desaprovam, estimulam ou abominam, aplaudem ou criticam e como posicionam seus leitores/ouvintes para fazer em o mesmo (MARTIN e WHITE, 2005).

Ambas as teorias têm a ver com a forma que os produtores de texto (oral ou escrito) constroem, para si mesmos, identidades de autoridade e como constroem a audiência ideal para seus textos. Um complemento de extrema importância na análise dos elementos léxico-gramaticais criados pelos autores em sua interação com seu público, o sistema da avaliatividade focaliza somente a metafunção interpessoal criada por Halliday e Matthiessen (2004), lembrando, aqui, que o projeto Hallidayano abrange as metafunções ideacional, interpessoal e textual, separadas somente para fins de análise, já que operam simultaneamente em todos os momentos discursivos. Assim, julgamos relevante tratar dessas duas vertentes teóricas a seguir, de forma a dar ao leitor um melhor embasamento para nossa análise.

## **2. Halliday e a gramática sistêmico-funcional**

A relação entre gramática, discurso e contexto social ocorre, na Linguística Sistêmico-funcional (LSF) na forma de “realização” (MARTIN e ROSE, 2007) desses três estratos. Os autores nos mostram que culturas não são simplesmente uma combinação de textos, os quais, igualmente, não são apenas uma combinação de orações. Segundo eles, a prática social, o discurso e a gramática são tipos distintos de fenômenos que operam em níveis diferentes de abstração, sendo a cultura mais abstrata do que o texto e os significados desse, mais abstratos do que as palavras que os expressam.

Partindo do princípio de que a perspectiva funcionalista da linguagem tem, segundo Halliday (2004), funções externas ao sistema linguístico, as quais são, ao mesmo tempo, responsáveis pela organização interna desse sistema, e que a função da linguagem é criar significados determinados pelos contextos social e cultural, é imprescindível que o analista faça uma investigação de como essa relação dialética se processa. O analista sistêmico, na verdade, se preocupa com três aspectos da linguagem:

- a linguagem como sistema semiótico social, ou seja, a linguagem no seu uso funcional – criar significados;
- como esses significados são influenciados pelos contextos social e cultural onde se inserem;
- o processo de criação de significados através de escolhas feitas em relação àquelas que poderiam ter sido realizadas (EGGINS, 2004, p.20).

O sistema linguístico, assim, constitui-se de uma série de opções disponíveis para a criação da identidade do sujeito e representação e (re)construção de suas experiências e visão de mundo, assim como suas relações com os outros. É o fato de termos a opção de múltiplas escolhas léxico-gramaticais que torna a linguagem, através do seu uso, funcional. E é nessa perspectiva que Halliday (2004, p.168) argumenta ser a linguagem “estruturada de forma a criar três tipos principais de metafunções: ideacional, interpessoal e textual”. O que importa para esse autor é como os sistemas funcionam na representação de

eventos, na construção das relações sociais e na estruturação, reafirmação e contestação das relações de poder no discurso. Essas três metafunções são realizadas pelos sistemas de transitividade, modo oracional e tema, respectivamente. O sistema de transitividade, através da metafunção ideacional, ocupa-se dos *processos* vividos pelo sujeito (itens lexicais que expressam uma ação, um evento, estado), dos *participantes* envolvidos nas relações com o sujeito (ator, meta), e das *circunstâncias* (tempo, modo, espaço) que norteiam as experiências. Esses elementos combinados irão formar as representações que o sujeito fará de si mesmo e do mundo à sua volta, suas experiências vividas. Suas escolhas léxico-gramaticais que irão determinar tanto sua posição na prática discursiva quanto suas identidades, individual e social.

## 2.1 A metafunção interpessoal

A função interpessoal, realizada no sistema de Modo Oracional (Modo Verbal e Resíduo), trata da relação de troca entre falante/escritor e sua audiência, ou seja, como as partes adotam e determinam papéis e funções umas às outras no diálogo. Halliday e Matthiessen (2004) determinam que os tipos de papéis mais fundamentais são (i) dar e (ii) pedir, produtos e serviços ou informações. No caso de troca de informações, a oração assume a forma de uma proposição, enquanto que na troca de bens e serviços, constrói-se a função semântica da oração na forma de uma proposta. Essas orações são formadas pela estrutura bipartida denominada por Halliday e Matthiessen (2004, p.111) de “Modo verbal”, a qual é constituída por dois elementos: (i) sujeito – realizado por um grupo nominal e (ii) operador finito – expressando tempo ou modalidade. O segundo elemento do modo Oracional – resíduo – faz referência ao restante da oração e é composto por (i) predicador, (ii) complemento(s) e (iii) adjunto(s):

<i>I</i>	<i>became interested</i>	<i>in English</i>	<i>in 1990</i>
Sujeito	Predicador	Complemento	Adjunto
Modo Verbal	Resíduo		

Quadro 1. Estrutura do Modo Oracional

Outros elementos, que figuram na estrutura da oração, mas que se encontram fora do escopo do Modo verbal e do Resíduo, são:

- vocativos – são móveis e ocorrem tematicamente, na fronteira do tema e rema, ou ao final da oração; ao utilizar esse elemento, o falante habilita a participação do seu ouvinte na troca;
- expletivos – o falante exprime sua atitude ou disposição mental.

A função interpessoal apresenta também duas categorias que dão o tom à oração, denotando a atitude ou posição do falante: (i) polaridade e (modalidade). No primeiro caso temos a oposição entre positivo e negativo, enquanto que a modalidade representa o julgamento do falante ou solicitação do julgamento do ouvinte. Nas proposições, a polaridade ocorre na forma de asserção ou rejeição, podendo aparecer intermediariamente ao variar em graus de probabilidade e frequência. Nas propostas, o significado construído de positivo e negativo ocorre como prescrição e proscrição.

## **2.2 A metafunção ideacional**

A metafunção ideacional trata da representação das experiências do indivíduo enfatizando os processos, participantes e circunstâncias envolvidos. O sistema gramatical que permite essa ordenação dos eventos ou experiências é o sistema de Transitividade, o qual constrói o mundo da experiência em uma série de tipos de processos. Para compreendermos melhor quais os processos possíveis a serem representados, precisamos atentar para o fato de termos dois tipos distintos de experiências, ou seja, experiências externas e internas, ou o que acontece no mundo ao nosso redor e o que ocorre dentro de nós. No primeiro caso, essas experiências referem-se a ações e eventos: as coisas acontecem e as pessoas as fazem acontecer. No segundo caso, o da experiência interna, Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que “é uma recorrência do que ocorre a nosso redor, uma

vez que registramos, reagimos, repensamos e tomamos consciência do que ocorreu” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p.170).

Assim, temos dois tipos de processos: (i) processos materiais; (ii) processos mentais. No entanto, ocorre que estamos sempre fazendo conexões e comparações entre os eventos ocorridos, o que nos leva a um terceiro tipo de processo, processos relacionais, que identificam ou classificam os eventos e seus elementos.

Além desses três principais tipos de processos, os autores ainda identificam três processos que chamam de secundários: (i) processos comportamentais – que representam as manifestações externas de trabalhos internos, a execução dos processos da consciência; (ii) processos verbais – relações simbólicas construídas na consciência do indivíduo e expressas em forma de linguagem; e (iii) processos existenciais – através dos quais todos os tipos de fenômenos são reconhecidos como existentes.

Os processos materiais se ocupam do dizer e do fazer, sendo o ator, aquele que irá realizar os processos. Esses processos são desenvolvidos em relação a um objeto, meta, na GSF. Assim, a meta constitui o objeto ao qual o processo é estendido, com vistas a impactá-lo de alguma forma. Nesse caso, temos um processo de ‘fazer’ denominado processo transitivo. No caso de haver somente um participante, o ator, teremos, então, um processo intransitivo. Há ainda outros participantes no processo material além daqueles mencionados anteriormente, a saber, o escopo, recipiente, cliente e atributo. O escopo não é afetado pelo processo, mas, antes, constrói o domínio no qual o processo acontece ou mesmo o próprio processo, em termos gerais ou específicos.

Os processos mentais se ocupam de nossas experiências interiores, do mundo do consciente e podem construir orações com conotação emotiva, cognitiva ou perceptiva. Os participantes dos processos mentais são o experienciador – aquele que percebe a experiência, e o fenômeno - aquilo que é sentido, pensado, percebido ou mesmo desejado.

Quanto aos processos Relacionais, eles tratam do “ser” e do “ter”, servindo para caracterizar ou identificar. Apesar de construir tanto experiências de nosso mundo externo quanto do mundo interno, esses processos moldam as experiências como ser, não,

fazer. Ao contrário dos processos materiais, os dois participantes dos processos relacionais, portador – atributo ou identificador – identificado, estão sempre presentes nos processos.

Os processos comportamentais fazem representações das expressões fisiológicas ou psicológicas do indivíduo, por exemplo, respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar. Possuem características dos processos materiais e mentais, enquanto denotam um participante – comportante – consciente (como o experienciador) – e um processo tipicamente material, de fazer. Além dos dois participantes, comportante e processo, temos, também, as circunstâncias, que podem ser de modo, assunto ou lugar.

Os processos verbais referem-se ao dizer, contribuindo para a criação da narrativa através dos diálogos na prática discursiva, o que pode ser feito através dos discursos indireto ou direto do tipo – *x* disse, então *y* disse.

Por fim, passo ao último elemento do Sistema de Transitividade – as circunstâncias. Para Halliday e Matthiessen (2004), o termo pode ser definido como o local de um evento no tempo ou espaço, seu modo, causa, ou seja, refere-se às noções de onde, quando, como e por que. Os autores classificam as circunstâncias em dois tipos, os quais se subdividem em outros subtipos: (i) circunstância de expansão – intensificação, extensão e elaboração, e (ii) circunstância de projeção – locução (processos verbais) e ideia (processos mentais).

A interpretação do discurso, porém, depende de outra análise que, aliada à análise gramatical, nos dará uma visão holística do processo – a análise semântico-discursiva, a qual nos leva de oração para oração, na busca do significado discursivo além das palavras, as quais, como afirmamos anteriormente, são escolhidas para compor o discurso justamente com base nesse contexto exterior à oração.

Concordo com linguistas e pensadores como Halliday e Matthiessen (2004), Giddens (2002), Fairclough (1992; 2003), De Fina (2003), Linde (1993) e Hall (2010), por exemplo, ao defenderem que todo discurso comporta ideologias e relações de poder por

parte dos grupos que os produzem, ainda que em escalas diversas, e, por isso, julgo relevante proceder a uma análise que busque elementos que permita perceber o grau de envolvimento dos falantes em seus discursos, ou seja, as atitudes que são negociadas no texto, a força dos sentimentos envolvidos e as formas nas quais os valores são criados e os leitores posicionados (MARTIN e ROSE, 2007).

Portanto, na seção seguinte, apresento, de forma breve, outro instrumento de análise textual, a teoria da avaliatividade, a qual, juntamente com a GSF, possibilitará uma maior e mais profunda investigação e compreensão semântico-discursiva do *corpus* escolhido para análise.

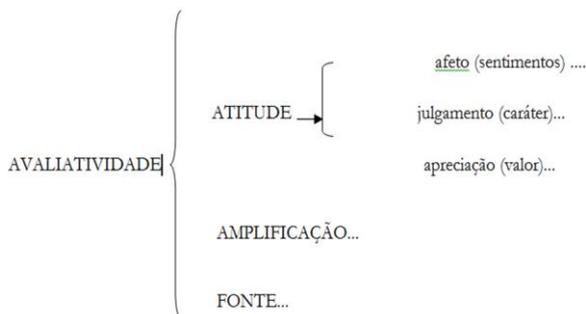
### 3. O sistema de avaliatividade

A avaliatividade, segundo Martin e Rose (2007) “é um sistema de significados interpessoais para negociação de nossas relações sociais” (MARTIN e ROSE, 2007, p. 26-27). Quando informamos à nossa audiência como nos sentimos sobre as coisas e as pessoas, estamos fazendo nossa avaliação do caráter das pessoas e de seus sentimentos. Essas avaliações possuem um determinado nível de gradação, podendo ser mais ou menos intensas (amplificação). Ainda, as atitudes têm fontes de origem, podendo ser do próprio falante ou atribuídas a outros. Uma das formas de atribuição da fala a outros que os autores identificam é a mudança de voz na narrativa, através do discurso direto ou indireto.

São três os tipos principais de atitudes a serem analisadas no discurso:

- de expressão de emoção - afeto;
- de julgamento de caráter - julgamento; e
- de avaliação do valor das coisas – apreciação.

Esses três aspectos da avaliatividade ocorrem ao mesmo tempo, pois quando expressamos quaisquer atitudes, nós também determinamos seu grau de relevância e impacto, assim como sua fonte de origem. Essa composição básica do sistema de avaliatividade pode ser melhor visualizado na figura 2 a seguir.



**Figura 1.** Sistema Básico da Avaliatividade

A primeira atitude, afeto, pode ser expressa de forma positiva ou negativa, o que lhe confere uma polaridade, podendo, também, ser explícita ou implícita. Ocorre às vezes um efeito prolongado de uma determinada fase do sujeito em partes do texto que reflete a natureza “prosódica” (MARTIN e ROSE, 2007) da atitude e do significado interpessoal em geral.

Assim como o afeto, o julgamento também pode ser expresso positiva ou negativamente em relação ao caráter de um indivíduo. No entanto, eles têm uma característica própria, a de ser pessoal ou moral. No caso de julgamento pessoal, eles podem ser de admiração (positivo) ou crítica (negativos), podendo, como no caso do afeto, ser expresso direta ou indiretamente. O mesmo ocorre no caso do julgamento moral, os quais podem ser diretos ou implícitos. Ambas as atitudes podem, também, ser expressas por meio do uso de metáforas, como afirmam os autores e cujo respaldo temos em Lakoff e Johnson (2003): “nosso sistema conceitual comum, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF e JOHNSON, 2003, p.3).

Por fim, a atitude de apreciação, como os outros dois casos, pode ser expressa positiva ou negativamente, explícita ou implicitamente sobre toda e qualquer coisa, como CDs, TV, viagens, etc.

A segunda característica da avaliatividade refere-se ao nível de expressão da atitude, ou seja, sua amplificação. Uma vez que as atitudes sofrem gradação, podemos expressar o quão fortemente sentimos algo ou sobre alguém. Há dois tipos de gradação: (i) força – intensificação dos significados; e (ii) foco – enfatizar ou amenizar as experiências.

A terceira e última característica do sistema de avaliatividade é a sua fonte. Os autores, Martin e Rose, criaram dois termos para tratar da origem das atitudes, considerando a natureza dialógica do discurso proposta por Bakhtin (1997): heteroglossia, quando a fonte é outra que não o autor, e monoglossia, quando a fonte é somente o autor. Para Bakhtin,

A arte “dialógica” tem acesso a um terceiro estado (...) cada idéia é a idéia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado (BAKHTIN, 1997, p.9, aspas no original).

Essa terceira característica, segundo Martin e Rose (2007), é tecnicamente denominada de engajamento, onde temos a projeção (que pode ser verbal ou mental), modalização, e concessão, como formas de exprimir não só o que se diz, mas quem o diz. A forma de avaliação por parte do narrador e de quem ele dá voz, constitui a musicalidade do texto e irá definir o tipo de comunidade que está sendo criada em torno de valores partilhados (MARTIN e ROSE, 2007). Essas personagens e seus dizeres são de extrema importância no desenvolvimento da narrativa, para compor as relações que o narrador, no caso da narrativa autobiográfica, tece com as mesmas, tornando, o leitor, co-participante dessas relações, as quais formam os degraus para que o narrador construa suas identidades individual e social.

A seção a seguir faz, então, uma breve consideração da narrativa autobiográfica como forma de expressão do sujeito, considerando serem elas o foco de nossa pesquisa.

#### 4. Narrativas Autobiográficas

A opção por narrativas autobiográficas referentes ao processo de aprendizagem da segunda língua (L2) foi feita por acreditar que é preciso entender o processo de aquisição da L2 pela perspectiva dos próprios aprendizes.

Lubeck (2006) afirma que as histórias constituem um princípio básico da mente. Nossas experiências, conhecimento e pensamento são organizados, segundo ele, em forma de histórias. Desde os primórdios dos tempos os homens se relacionam através de histórias, as quais são contadas como forma de se ter um maior conhecimento dos indivíduos e, por conseguinte, uma maior aproximação entre eles. Lubeck (2006) nos diz que vivemos narrativamente, situados num local e num dado tempo (*setting*) que compreendem nosso mundo narrativo. Ao interagirmos com os outros no dialogismo apreçoado por Bakhtin, nós o fazemos numa sequência de situações e eventos que envolvem conflitos e resoluções.

Gergen (1998) afirma que “para ser aceita, uma história deve primeiro estabelecer uma meta, um evento a ser explicado, um estado a ser alcançado ou evitado, um resultado de significância, ou seja, “um ponto”” (GERGEN, 1998, p. 2, aspas do autor. Ele ainda afirma que esse ponto escolhido é tipicamente saturado de valor, desejável ou indesejável: a descoberta de algo precioso, uma perda pessoal, etc. Assim, se como indivíduos estamos presos numa rede de interações com os outros, é preciso que nos identifiquemos, como ser únicos que somos, através das histórias que contamos, as quais irão narrativamente nos apresentar àqueles com os quais nos relacionamos. É o que corrobora Riessman (1993) argumentando que “ao narrar uma experiência, estamos também criando uma identidade, um *self* – a forma como queremos ser conhecidos pelos outros” (RIESSMAN, 1993, p.11). Ainda, Rajagopalan (2002) atesta que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 2002, p.344). É justamente com a finalidade

de de conhecermos a identidade do aprendiz de L2 que passaremos, a seguir, a analisar suas narrativas autobiográficas.

A trama narrativa constrói a unicidade da experiência humana e constitui muito mais do que uma simples lista de ocorrências de vida. O *self* é, então, um significado construído e não uma coisa já estabelecida (POLKINGHORNE, 1988). Na reescrita de si mesmo, o autor deixa à mostra as várias identidades assumidas durante sua história. Ele diferencia o papel social do autor de sua função como personagem. Segundo afirma, o primeiro caso é a forma pela qual um indivíduo administra e anima suas ações. Enquanto personagem, o sujeito pode desempenhar vários papéis – filho, aluno, cidadão, etc. – mas todos esses assumem significado a partir da única trama que constitui uma só pessoa (POLKINGHORNE, 1988).

Aos leitores, o outro lado da relação com o texto, cabe dois processos, ou seja, o de interpretação dos códigos linguísticos – sintagmas ou orações, ou mesmo partes de textos – e o de julgamento e avaliação, se o narrador é sincero, se suas afirmativas implícitas ou explícitas são pertinentes, se fala em conformidade com as relações sócio-institucionais nas quais os eventos ocorrem (FAIRCLOUGH, 2003).

## 5. O *Corpus*

As narrativas aqui analisadas foram elaboradas por estudantes de graduação da faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), integrantes do Projeto AMFALE<sup>1</sup> (Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras), podendo ser acessadas, juntamente com todas as demais, no endereço <http://www.veramenezes.com/narrativas.htm>. Para fins do presente artigo, devido a restrições de espaço, selecionamos apenas duas narrativas (o número de registro da narrativa no *site* encontra-se entre parênteses ao final da mesma) dentre as inúmeras coletadas para

---

<sup>1</sup> O Projeto AMFALE é coordenado pela prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, reunindo pesquisadores interessados nos processos de aquisição da L2 e formação de professores, através da análise de narrativas de aprendizagem.

o projeto, com vistas a ilustrar somente, através de uma análise sistêmico-funcional e de avaliabilidade, como os aprendizes de inglês, inseridos no programa, se posicionam como sujeitos e construtores de identidade, em relação ao seu processo de aquisição da L2. As narrativas foram escritas em inglês, o que nos leva a acreditar que essa foi uma forma dos narradores demonstrarem explicitamente sua primeira atitude em relação à aquisição da língua: o quanto já tinham suficientemente aprendido para se expressarem na L2.

## **6. A análise**

A análise será dividida em dois passos: uma descrição sistêmico-funcional das escolhas léxico-gramaticais feitas pelos narradores, seguida de uma análise pela teoria da avaliabilidade. O primeiro narrador coloca sua experiência da seguinte forma:

I was fifteen years old when I started to study English on high school. I didn't have the opportunity to study in English school. The teaching was traditional, based in the structural approach. It was teacher-centered. Students didn't speak in class, only the teacher. Learners had afraid to make errors. The course was more focused on grammar rules, syntactic constructions, repetition of words and sentences and so on. The class was addressed in straight line - teacher and student, student and teacher, we didn't have activities that made possible a larger integration among the students. There was not pair work or group work. Activities of listening or speaking were not common. The class used to emphasise activities of writing and reading. We weren't stimulated to express our own ideas, feelings, attitudes, desires and needs. Classroom materials and activities also weren't authentic. They didn't reflect real-life situations and demands. As we can see, this method is not associated with Communicative Approach. It is more concerned in dictating rules of the teaching of language than in doing students to communicate, to express. Here accuracy become more important than communication (24).

A narrativa nos mostra um aprendiz ciente das falhas do método através do qual busca aprender a língua inglesa, revelando, ao mesmo tempo, um sujeito passivo no processo de aprendizagem, que não está à frente desse processo e se coloca como mero avaliador. Isso é explicitado na oração na voz passiva – “We weren't stimulated to express our own ideas, feelings, attitude, desires and needs”. A postura de observador do proces-

so, explica o grande número de processos relacionais utilizados na composição da narrativa, juntamente com alguns poucos processos materiais e verbais, conforme o quadro 2a a seguir:

Processos	
Relacionais	was, didn't have, was, was, was, was, didn't have, was, were not, weren't, weren't, is not, is, become.
Materiais	Study
Verbais	didn't speak; addressed; emphasise; repetition.
Existencial	there is

**Quadro 2a. Processos representados na narrativa 24**

As relações lexicais identificadas na construção do “campo” (HALLIDAY & HASAN, 1989, p.11) ocorrem entre os elementos da narrativa, à medida que o texto se desdobra de uma oração para a outra, o que inclui repetições, sinônimos e contrastes (MARTIN & ROSE, 2007). No nosso caso: *the teaching, it, the course, this method* e *it* em referência ao curso, e *learners, the class, the class* e *we*, para referir-se aos aprendizes. Por fim, a descrição das experiências do narrador em relação ao seu processo de aquisição da L2 se desdobra num ritmo ditado por uma sequência de orações paratáticas, cujos processos são constituídos por verbos no passado, até o narrador nos trazer de volta para o momento da escrita da narrativa, onde passa a utilizar o tempo presente – “as we can see, this method is not associated...” numa relação interpessoal clara com o leitor por meio do vocativo na posição temática da oração.

Em termos de participantes, temos o próprio autor da narrativa, os alunos, o curso, materiais e atividades e o método (quadro 2b), os quais são representados segundo a GSF como portador-atributo, ator-meta, experienciador-fenômeno e dizente-verbiagem:

<b>Participantes</b>	I; English; the teaching; it; students; learners; the course; the class; teacher; students; we; activities; classroom materials and activities; they; real-life situations and demands; this method; communicative approach; it; accuracy e communication.
----------------------	--

Quadro 2b. Participantes representados na narrativa 24

Os elementos circunstanciais incluem orações paratáticas e hipotáticas de expansão por intensificação, além de orações encaixadas, conforme o quadro a seguir:

<b>Circunstâncias</b>	
<b>Orações paratáticas de expansão por intensificação</b>	
<b>Elaboração</b>	teacher and student, student and teacher
<b>Orações hipotáticas de expansão por intensificação</b>	
<b>Elaboração</b>	based in the structural approach; of the teaching of language
<b>Temporal</b>	when I started to study English
<b>Finalidade</b>	to study in English school
<b>Orações encaixadas</b>	that made possible a larger integration... to express our own ideas, feelings...

Quadro 2c. Circunstâncias representadas na narrativa 24

Um olhar embasado na teoria da avaliatividade revela o uso excessivo de elementos de polaridade negativa – *didn't have, didn't speak, weren't common, there was not, were not stimulated*, etc. – o que expressa abertamente a descrença e insatisfação do narrador com o processo experienciado – “apreciação negativa” (MARTIN & ROSE, 2007, p. 37). Essa

escolha lexical é ampliada com elementos que, até certo ponto, amenizam o impacto negativo do discurso, quando o narrador utiliza um tom menos direto, buscando suavizar as categorias ideacionais, o que é definido pelos autores como o segundo modo de dimensão da amplificação – “foco” (MARTIN e ROSE, 2007, p.46-47): *teaching was traditional, only the teacher, the course was more focused on grammar rules, syntactic constructions, repetition of words and sentences and so on, activities of listening and speaking weren't common.*

O segundo narrador representa seu processo da seguinte forma:

“My first contact with English happened in 1987, when I was eleven years old. It was an English course in my neighborhood. Actually it was **just** an introductory course, **really** focused on **basic** English. The classroom activities followed a **traditional method**, by using non authentic materials, and **teacher centered all the time**. Then I went to high school, where English classes are **simply awful**. Even year **the same subjects** were taught to us, such as verb to be, negative forms, interrogative forms, etc. **However**, the sport I have been practicing from that period so far is **full of** English words and expressions, what **made me more interested** in English. **In fact** skateboard has been a ‘**catapult**’ to my English learning process. **It is common** to meet native English speakers in skateboard contests, so I had to communicate with them in order comment the contest, or even about my turn in it, for instance. This first steps where then, related to communicative learning process, since **real** use of language was required in order to communicate. Slangs and jargons were used **all the time**, and I did not know what exactly they meant, but I could get their meaning through the context we were in. After that, my interest have increased in many aspects, such as music, art and sports, what is **just the continuity** of the process that I began with when I was a child (1)”

A narrativa acima revela um aprendiz muito mais consciente e à frente de seu processo de aprendizagem. Sabedor das falhas de um método tradicional, ele vê o esporte que pratica como uma motivação intrínseca, de contato real com a língua, na interação com os falantes nativos. Em face dessa atitude agentiva, temos na narrativa não só um grande número de processos relacionais, comuns para caracterizar as experiências do narrador, como também um número de processos materiais expressivamente maior do que o encontrado na narrativa anterior:

<b>Processos</b>	
<b>Relacionais</b>	was; was, was, are, were, has been, is, 'where', was, were, were, was.
<b>Materiais</b>	happened, focused, followed, using, went, taught, have been practicing, made, have increased, began this first steps where then related to
<b>Verbais</b>	to communicate, used
<b>Mentais</b>	didn't know, could get

Quadro 3a. Processos representados na narrativa 1

Quanto aos participantes, o contexto de situação - aprendizagem de L2 - nos permite antecipar algumas das mesmas escolhas lexicais da primeira narrativa, o que é confirmado por – *English course, classroom activities, non authentic materials, English classes, e teacher*. No entanto, na medida em que o contexto de situação muda para a prática do skate-board, outros participantes são inseridos na narrativa – *native speakers*, por exemplo.

<b>Participantes</b>	I; English; it; introductory course, classroom activities, non authentic materials, English classes, subjects, the sport, skateboard, catapult, native English speakers, first steps, slangs and jargons, interest, music, art e sports.
----------------------	--

Quadro 3b. Participantes representados na narrativa 1

As escolhas léxico-gramaticais que representam as circunstâncias são, em sua maioria, orações paratáticas e orações hipotáticas de intensificação. As orações paratáticas servem para compor os estágios da narrativa, o que é reforçado pelo sistema conjuntivo concretizado no texto: *actually, in fact, then, so, after that* etc.. A sequência de uso de orações de elaboração, nos mostra a preocupação do narrador em dar ao leitor um panorama suficientemente claro e completo do seu processo de aquisição da L2.

<b>Circunstâncias</b>	
<b>Orações paratáticas de intensificação</b>	actually it was just an introductory course then I went to high schoolteacher and every year the same subjects were taught to us in fact skateboard has been a ‘catapult’ to my English learning process.
<b>Orações encaixadas de elaboração</b>	such as verb to be, negative forms, interrogative forms, etc. such as music, art and sports that I began with
<b>Orações hipotáticas de expansão por intensificação</b>	
<b>Temporal</b>	when I was eleven years old when I was a child
<b>Finalidade</b>	In order comment the contest, <u>or even about my turn in it</u> (esta, oração, paratática por expansão: alternância) In order to communicate
<b>Elaboração</b>	really focused on basic English where English classes are simply awful what made me more interested in English what is just the continuity of the process
<b>Modo: meios</b>	by using non authentic materials through the context we were in
<b>Concessão</b>	but I could get their meaning
<b>Condição</b>	since real use of language was required

Quadro 3c. Circunstâncias representadas na narrativa 1

Pelo viés da teoria da avaliatividade, percebemos que o narrador descreve seu processo de aquisição da L2 em sala de aula por meio de elementos lexicais que denotam avaliação negativa, o que é feito através de processos mentais-cognitivos, no âmbito da metafunção ideacional (MARTIN e ROSE, 2007). Essa construção da apreciação negativa é, porém, gradual, o que nos mostra um narrador consciente de que seu processo inicial, aos 11 anos, fora somente introdutório. Ele começa utilizando elementos ideacionais como: “an English course in my neighborhood” (complexo nominal como qualificador), *just, really, basic, traditional, non authentic* e *teacher centered*, passando para elementos avaliativos

de maior força, para representar um aprendiz mais maduro e capaz de um julgamento mais apropriado de seu processo: *simply amful*.

O processo de aprendizagem da L2 assume uma polaridade positiva quando o narrador procede à avaliação de sua prática do skateboard, utilizando a metáfora da catarata para mostrar o progresso feito em relação ao aprendizado da L2 e seu crescente interesse em aprender o inglês. Essa mudança é processada pela conjunção adversativa *however*, a qual antecipa o contraste que o narrador está para fazer em relação ao discurso anterior. Assim, temos elementos ideacionais como *full of English words*, *more interested*, *real use of language*, etc.

O narrador conclui o relato de sua estória com uma oração hipotática de intensificação – *After that, my interest have increased in many aspects* – onde *after that*, faz referência anafórica às experiências com a língua no contexto do skateboard, o que elevou seu interesse em aprender a L2, fazendo com que ele buscasse outros contextos, como música e artes. Isso, aos olhos desse aprendiz, é visto como uma continuação lógica e esperada de seu processo de aprendizagem inicial, percebido no uso do elemento lexical de foco moderado, *just*: *what is just the continuity of the process that I began with when I was a child*.

## 7. Considerações finais

Quando o indivíduo se propõe a narrar sua história de vida ele está fazendo mais do que simplesmente contar uma história, ele está recriando sua identidade e negociando-a com seus ouvintes. Ele faz escolhas léxico-gramaticais para representar suas experiências e olhar sobre o mundo e as pessoas, de forma a revelar sua posição, seus impactos e seus sentimentos em relação a essas experiências.

No caso das narrativas utilizadas para ilustrar essa perspectiva, a intenção foi demonstrar como a gramática sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004) e a teoria da avaliatividade desenvolvida por Martin e Rose (2007) constituem instrumentos bas-

tante eficazes e elucidativos na análise das escolhas léxico-gramaticais utilizadas pelos sujeitos nas suas representações do processo de aquisição da segunda língua.

A aplicação dos diversos tipos de processos disponíveis na GSF — materiais, mentais, relacionais ou verbais, nos dá uma visão mais clara de como o narrador quer ser conhecido pelo leitor. Goffman (1959) postula que “quando um indivíduo se apresenta aos outros, sempre há uma razão para que ele mobilize sua atividade de forma a dar a impressão que tenha interesse em dar” (GOFFMAN, 1959, p. 2).

Aliados à GSF, os recursos disponíveis na teoria da avaliatividade serviram a uma ampliação de nossas possibilidades de análise e posterior compreensão de aspectos não tão explicitados pela GSF, como afeto, julgamento e apreciação (valoração).

Por fim, acredito que a análise das narrativas tenha trazido para a superfície uma perspectiva que nem sempre é considerada no tratamento da aquisição da L2, seus aprendizes. O argumento aqui defendido é que uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma segunda língua ocorre, quando nos dispomos a ouvir aqueles que vivem esse processo; seus medos, impedimentos, fracassos e sucessos. É atentando para as suas vozes que, a meu ver, melhor os conheceremos e poderemos ajudar a atingir um objetivo tão desejado.

### THE RECONSTRUCTION OF THE *SELF* IN THE L2 CONTEXT: A SYSTEMIC-FUNCTIONAL ANALYSIS

**ABSTRACT:** The present article looks into the experiences of two learners of English as a second language (ESL), having as theoretical support the systemic-functional Grammar (SFG), more precisely the ideational and interpersonal metafunctions (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) and Martin & White's (2005) Appraisal Theory, so as to better understand the SLA process by listening to the learners' voices. The narratives are part of the AMFALE (UFMG) Project, which aims to give voice to the L2 learners, undergraduate students at UFMG, so as to present their learning process in their own views. The choice for the GSF was made because it regards textual (oral/written) elements as meaning-creating resources, taking into consideration the context in which language is instantiated. The Appraisal Theory, in turn, complements the analysis by extending the interpersonal relations between producer and reader, their positions in relation to text and themselves.

**KEYWORDS:** Appraisal Theory; Autobiographical Narratives; Second Language Acquisition; Systemic-Functional Grammar.

## Referências

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 12ª ed., São Paulo, Hucitec, 2006.

DE FINA, Anna. *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2003.

EGGINS, Susan. *An Introduction to Systemic-Functional Linguistics*. London, Continuum International Publishing Group, 2004.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social Change*, Cambridge, Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analyzing Discourse*, London, Routledge, 2003.

GERGEN, Kenneth. *Narrative, moral identity and historical consciousness: a social constructionist account*, 1997. Disponível em: <[http://www.swarthmore.edu/Documentsfaculty/gergen/Narrative\\_Moral\\_Identity\\_and\\_Historical\\_Consciousness.pdf](http://www.swarthmore.edu/Documentsfaculty/gergen/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness.pdf)>. Acesso em: 7 de Maio, 2011.

GOFFMAN, Erving. *The Representation of Self in Everyday Life, USA*, Anchor Books, 1959.

HALL, Stuart. (ed.) *Representation – Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage Publications/Open University, 2010.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. *An Introduction to Functional Grammar*, London, Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Language, Context, and Text: aspects of language in a socio-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press, 1989.

LARSEN-FREEMAN, Diane.; LONG, Michael. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York, Longman, 1992.

LINDE, Charlotte. *Life Stories – The Creation of Coherence*. New York, Oxford University Press, 1993.

LUBECK, Ray. *Talking Story: Narrative thought, worldviews and postmodernism*, 1998. Disponível em: <[http://www.multnomah.edu/worldseen/Talking\\_story.asp](http://www.multnomah.edu/worldseen/Talking_story.asp)>. Acesso em 10 jun. 2006

MARTIN, James; WHITE, Peter. *The language of Evaluation*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, James; ROSE, David. Working with Discourse – Meaning Beyond the Clause, London, Continuum, 2007.

POLKINGHORNE, D.E. Narrative Knowing and the Human Sciences, New York, State University of New York Press, 1988

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: \_ Identidades – Recortes Multi e Interdisciplinares, Campinas, Mercado das Letras, 2002.

REISSMAN, C.K. Narrative Analysis. USA, Sage Publications, Inc., 1993.

*Recebido em 30/06/2013.  
Aprovado em 09/12/2013.*