

O DISCURSO DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU APRENDIZADO: UM ESTUDO SOBRE MODALIZAÇÃO

Glaucia Maria Sales (PROLICEN/UFPB)
 Larissa Meireles da Silva (PROLICEN/UFPB)*

0. INTRODUÇÃO

Iniciado em 2006, o Projeto *Política Educacional e Ação em Sala de Aula: percursos de professores de língua inglesa* (PROLICEN-UFPB) vem se dedicando à realização de pesquisas no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. Assim, voltado para preocupações no que tange às novas políticas e diretrizes do curso de Letras da UFPB, o projeto 2008 centrou os seus objetivos na investigação do perfil dos alunos que ingressaram nos períodos 2007.1, 2007.2 e 2008.1.

Torna-se interessante mencionar que a nova grade curricular demanda um nível, no mínimo, intermediário de proficiência da Língua Inglesa, uma vez que, tratando-se de um curso de Licenciatura Plena, este foi desenvolvido com o intuito de formar profissionais em suas áreas específicas.

Sabemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira está não apenas relacionada a fatores cognitivos e sociais, mas também a aspectos afetivos e motivacionais que podem levar o aluno à co-responsabilidade no processo de aprendizagem. Assim, estudos que se inserem no quadro da Linguística Aplicada apontam para o fato de que a autonomia do aprendiz pode ser condição *sine qua non* para o sucesso no aprendizado de um outro idioma (LEFFA, 1998; FIGLIOLINI, 2004; PAIVA, 2007).

Em um primeiro momento do projeto, observamos que devido à proposição de novos conteúdos e metodologia, os alunos explicitaram ter dificuldades no processo de aprendizagem, uma vez que os mesmos chegam ao Curso de Letras Estrangeiras com a crença de que não precisam conhecer o idioma estrangeiro antes do ingresso no curso. Esse fato “[...] prevê uma postura mais participativa por parte dos alunos e, conseqüentemente, um nível de língua acima daquele que a maioria dos alunos demonstra possuir” (DUARTE *et. al*, 2008)¹.

Assim, ao investigar o discurso autônomo de graduandos (DUARTE *et. al*, op.cit), constatamos a produção intensa, por parte dos alunos, de expressões modalizadoras no tocante às impressões que têm acerca do seu processo de aprendizagem. Tomando como categoria de análise a concepção de *modalização pragmática* proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), pretendemos demonstrar quais unidades, ou estruturas modalizadoras, são as mais recorrentes no discurso sobre a autonomia desse grupo específico de alunos do Curso de Letras Estrangeiras.

1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Levando-se em consideração que a linguagem tem como preceito essencial a interação entre os indivíduos, uma vez que é na socialização que se dá a aquisição da linguagem e a edificação do pensamento, baseamo-nos na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) que tem como foco de análise a linguagem como uma forma de ação e, por conseguinte, produto das interações sociais.

* Alunas bolsistas do PROLICEN sob a orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado.

¹ Trabalho apresentado no I Colóquio de Análise do Discurso em outubro de 2008 na Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE).

Embasado na visão de que não podemos separar o homem do contexto social em que está inserido, já que este exerce constante influência sobre as ações humanas e, consequentemente, sobre a sua linguagem (VYGOTSKY 2000; BAKHTIN 2000), o ISD se apresenta como a Ciência do Humano, e envolve não apenas o campo da Linguística, mas também o da Psicologia ao afirmar que as ações situadas possuem propriedades estruturais e funcionais que são, antes de mais nada, um produto da socialização (BRONCKART, 1997).

Este trabalho alia-se à concepção do agir verbal como a atividade de linguagem em uso, de caráter individual ou coletivo, que possibilita a criação de normas e valores, bem como o planejamento, a regulação e a avaliação das atividades coletivas (SOUZA, 2007 *apud* LEITE, 2009).

O ISD permite a análise de diferentes textos sobre atividades de trabalho. Assim, é possível uma compreensão sobre como os alunos percebem o processo de aprendizagem de língua estrangeira, evidenciando as representações que têm acerca de muitos dos aspectos do *aprender uma LE*. Para Bronckart (1999), essas representações se constroem nas produções textuais (orais e escritas), permitindo o exame de como cada indivíduo contribui para a execução de determinadas tarefas. Essas representações são apropriações individuais que podem ser determinantes para ações futuras. Dessa forma, vemos as entrevistas dos alunos como uma oportunidade de sistematizar o uso que fazem de *expressões modalizadoras* para se referirem ao seu processo de aprendizagem de língua inglesa.

Assim, tomamos para esta pesquisa, a noção de modalização tal qual defendida pelo ISD, qual seja, a de agir como mecanismo enunciativo que gerencia as opiniões ou julgamentos das instâncias enunciativas (BRONCKART, 2003). Para este trabalho, no entanto, vamos nos deter ao uso de expressões modalizadoras de aspecto *pragmático*, uma vez que essas funcionam como modalizadores que indicam a intencionalidade dos agentes (no nosso caso, os alunos) e como esses se responsabilizam pelo processo dinâmico da aprendizagem.

2. AS MODALIZAÇÕES NA PERSPECTIVA DO ISD

O ISD sugere a análise de textos a partir do que passou a denominar de *folhado textual*, isto é, a organização de um texto é vista como formada por camadas superpostas que incluem a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A *infra-estrutura do texto* é constituída pelo plano mais geral do texto, incluindo a escolha do conteúdo temático, os tipos de discurso e as seqüências (narrativa, descritiva, argumentativa) que organizam os enunciados. No nível intermediário, os *mecanismos de textualização* funcionam para o estabelecimento da coerência temática (mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal). No último nível, os *mecanismos enunciativos* estabelecem os posicionamentos enunciativos (vozes) e as modalizações, contribuindo para a coerência pragmática (ou interativa).

Para Bronckart (2003), as modalizações têm como objetivo geral a tradução, a partir de qualquer voz enunciativa, comentários ou avaliações formuladas a respeito de algum elemento do conteúdo temático. Para o pesquisador,

“[...] as modalizações pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (op.cit, p. 330)

O pesquisador inspira-se na *teoria dos três mundos* (objetivo, social e subjetivo)² de Habermas para categorizar quatro tipos modalização que podemos visualizar no quadro a seguir:

² Para Habermas (1987), os signos remetem, antes de mais nada, a aspectos do meio físico (mundo objetivo), mas no quadro das atividades que realizamos, os signos incidem sobre como organizamos,

Modalizações	Definição
Lógicas (apoiadas no <i>mundo objetivo</i>)	Avaliações apoiadas em conhecimentos construídos e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Seus elementos constitutivos são avaliações do valor de verdade dos fatos.
Deônticas (apoiadas no <i>mundo social</i>)	Avaliações elaboradas com base nos valores e nas regras constitutivas do mundo social. Seus elementos se apresentam como sendo do domínio da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso
Apreciativas (apoiadas no <i>mundo subjetivo</i>)	Avaliações que precedem da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como positivos ou negativos.
Pragmáticas (apoiadas em <i>intenções, razões ou capacidades de ação do agente</i>)	Avaliações concernentes às responsabilidades de um enunciador em relação às ações de que é o agente

Quadro 1: As quatro funções das modalizações

Os estudos sobre modalização são inúmeros e versam sobre diferentes aspectos do processo. Vemos que não há univocidade com relação a uma definição do termo. No geral, observamos que a modalização pode ser concebida como uma estratégia utilizada pelo falante para expressar sua ligação proposicional com o que está sendo dito, explicitando o seu julgamento sobre o mesmo, ou seja, são marcas deixadas pelo sujeito em seu discurso (CASTILHO e CASTILHO, 2002).

Para fins desta pesquisa e análise dos dados, nos deteremos, em particular, nas modalizações pragmáticas.

Através da entrevista³ que realizamos com os alunos, estes explicitaram seus conhecimentos de mundo e expuseram alguns entraves encontrados por eles no processo de aprendizagem. A percepção do uso de *estratégias metacognitivas* pode, então, ser evidenciada e sistematizada nos textos produzidos na interação entre pesquisador e aluno, sendo possível verificar quão importantes são os seus posicionamentos enunciativos a respeito das suas ações como alunos de um curso de Graduação.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como afirmado anteriormente, esse trabalho possui como foco a identificação de expressões modalizadoras presentes no discurso de 16 (dezesseis) graduandos em Letras/ Inglês (primeiro, segundo e terceiro períodos) da Universidade Federal da Paraíba.

As entrevistas foram, em um primeiro momento da investigação, compartilhadas entre todos os colaboradores do projeto na tentativa de identificar estratégias de aprendizagem. A partir daí, surgiu como desdobramento de um trabalho anterior, a necessidade de investigarmos, mais detalhadamente, as expressões que apareciam com bastante frequência nas vozes dos alunos e que foram, em seguida, identificadas como modalizações. Assim, todas as entrevistas foram, posteriormente, transcritas para efeito de análise. A pesquisa tem cunho,

coletivamente, as nossas tarefas (mundo social). Finalmente, todos os conhecimentos, construídos no social, fazem parte de um mundo subjetivo que permitem o engajamento do indivíduo nas tarefas do cotidiano. A partir desse último, é possível julgar

³ Considerada aqui, a partir da perspectiva do ISD, como *ação de linguagem*.

predominantemente, qualitativo-interpretativista, embora tenha sido necessário, para fins de análise, quantificar as ocorrências das expressões modalizadoras.

Uma vez cientes de que o processo de aprendizagem de uma língua demanda empenho e responsabilidade por parte do aprendiz, concentremo-nos nos discursos dos alunos, a fim de tentarmos compreender a razão pela qual os mesmos fazem uso de expressões modalizadoras em seu discurso no instante em que são questionados a respeito de suas posturas como estudantes de uma segunda língua.

As vozes dos alunos nos direcionam para a crença de que há certa explicitação desse *agir responsável*. Embora ainda tímida, uma vez que é notória a maneira cautelosa com a qual os alunos se referem às condutas ativas que devem desenvolver na sala de aula e fora dela. Essa cautela está, indiscutivelmente, atrelada ao uso maciço de modalizações pragmáticas, como podemos verificar a seguir:

“(...) A gente tenta, busca, busca daqui, busca dali para tentar ter um proveito nas aulas.”

Aluno 1

“(...) Procuro tá atento quando escuto alguma palavra, ou alguma coisa em inglês pra treinar meu ouvido e tentar melhorar.”

Aluno 4

“(...) Tô tentando cumprir meu papel de aprendiz.

Aluno 7

“(...) Eu procuro imergir na cultura inglesa, tentar entender as músicas, procurar sempre essa imersão.

Aluno 12

Bronckart e Machado (2004) alertam para a importância de distinguirmos as relações surgidas a partir dos posicionamentos do produtor em relações predicativas diretas (em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal) e “[...] indiretas em que um verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo”(op.cit., p. 150). Na apreciação dos nossos dados observamos que, indiscutivelmente, as relações predicativas indiretas foram aquelas com maior frequência, como exemplificado na voz do Aluno 3 a seguir:

“(...) Eu acredito que eu tenho buscado, eu tenho procurado assuntos, textos, eu tenho procurado ouvir músicas, assistir filmes, tentar de certa forma alavancar meu aprendizado.”

Aluno 3

O mesmo aluno ainda evidencia na sua fala modalizações pragmáticas que constroem relações de valor psicológico ao utilizar o metaverbo *acredito*. Nas vozes dos alunos 15 e 16 (vide exemplos abaixo), percebemos relações equivalentes que são produzidas ao fazerem uso do metaverbo *acho* :

“(...) Eu acho que eu tenho que me dedicar mais a esse curso, tentar estudar mais, tentar conseguir mais. De certa forma acho que sim (cumprindo com o papel de aprendiz).

Aluno 15

“(...) Apesar dos percalços, eu acho que estou me esforçando um pouquinho.”

Aluno 2

Foram identificadas, ao todo, 77 expressões modalizadoras. Através das mesmas, pudemos perceber uma exposição das intenções do enunciador manifestadas por metaverbos de

valor pragmático como *tento e procuro* (com 20 e 18 ocorrências respectivamente). Dentre aqueles de valor psicológico (exposição dos recursos cognitivos do enunciador), *acho* (com 20 ocorrências) foi o mais freqüente nas vozes dos alunos. Vejamos, na figura abaixo, a sistematização dessas expressões:

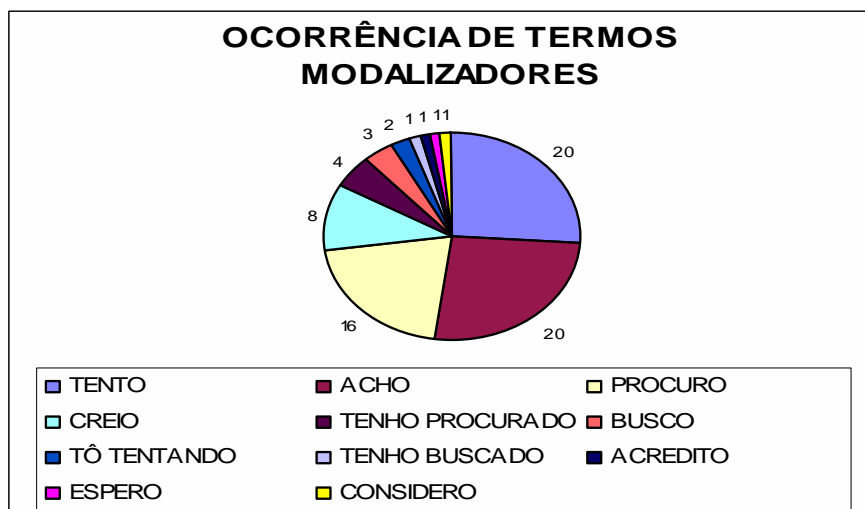


Figura 02: Ocorrências de verbos modalizadores no discurso dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideremos que o discurso regado por expressões modalizadoras sugere determinadas escolhas lexicais por parte do emissor, com a intenção de atingir certo objetivo (propósito discursivo), e não de forma despretensiosa.

Mediante o que fora discutido nesse estudo, podemos entender que as expressões modalizadoras suavizam a carga de um verbo, mas que esse efeito só pode ser construído a partir do contexto no qual essas expressões encontram-se inseridas.

No caso em questão, discutimos a respeito da produção das modalizações relacionadas ao contexto aprendizagem de uma LE (Inglês), constituindo-se esta como o conteúdo temático a ser julgado e avaliado pelos alunos. É importante considerarmos que esse trabalho não direciona suas conclusões, e muito menos nos capacita, para julgamentos a respeito do que realmente se passa no (in)consciente desse alunado quando nos questionamos sobre seu posicionamento como aprendiz.

As vozes dos atores dessas entrevistas nos permitiram verificar que as expressões modalizadoras representam um *posicionamento enunciativo de co-responsabilidade* perante o processo de aprendizagem do idioma estrangeiro. Como afirmamos anteriormente, a manifestação do *agir responsável*, no entanto, ainda é cautelosa, haja vista a maneira através da qual os alunos se referem às condutas ativas que devem desenvolver na sala de aula e fora dela. Essa cautela está, indiscutivelmente, atrelada ao uso bastante intenso de modalizações pragmáticas.

É importante assinalar que os dados são tomados parcialmente, mas acreditamos que avançamos na medida em que foi possível perceber, nas representações dos alunos sobre o seu papel de aprendiz, a consistente referência que fazem ao *eu* como co-responsável por todo o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004.
- BRONCKART, , MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- CASTRO, Amélia Domingues. 2001. *O ensino: Objeto da didática*. São Paulo. Pioneira, pp 13-31
- CLARK, H. Herbert. 1996. *Using Language*. Combridge University Press, pp. 3 – 25
- DUARTE, Katarina; MEIRELES Larissa; SALES, Glaucia. O discurso da autonomia de graduandos em Letras. Colóquio de Análise do Discurso, UFPE, 2008.
- FIGLIOLINI, Márcia Cristina Rocha. 2005. *A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras*. São Paulo, pp 109 – 125
- FREIRE, Paulo. 2008. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Horwitz, E.K. 1987 Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI). Oxford Press, pp. 149 - 151
- LIMA, M. S. 2002. A Autonomia do Aluno de Língua Estrangeira e a Correção de seus Erros. In: Marília dos Santos Lima; Lucia Rottava. Pelotas, pp. 206 – 223
- LOWES, Ricky; TARGET, Francesca. 1998. *Helping Syudents to Learn – A guide to learner autonomy*. Richmond publishing Londres.
- OXFORD, Rebecca. 1989. *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- PAIVA, V. L. M. O. 2004. *Autonomia e complexidade: Uma análise de narrativas de aprendizagem*, pp. 135 – 152.
- PAIVA, V.L.M. 2007. *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. Campinas. Pontes Editores, 2ª ed.