

**REMINISCÊNCIAS DE AQUISIÇÃO, BY AKEMI:
ATITUDE AVALIATIVA DA LÍNGUA(GEM)****ACQUISITION REMINISCENCES, BY AKEMI:
APPRAISAL ATTITUDE IN LANGUAGE**Rubens Lacerda de Sá¹Eduardo Dias da Silva²Sônia Margarida Ribeiro Guedes³

RESUMO: Diferindo do postulado histórico-filosófico platônico, concebemos o vocábulo reminiscências sob um prisma cognitivo associado à conservação da memória por meio de lembranças e recordações. Essas carregam um sentido afetivo que influencia na atitude avaliativa de um agente social, em termos sistêmico-funcionais, inclusive quando se relacionada com a aquisição da língua(gem). Por meio da história de vida de Akemi, nossa participante pseudonímica, discutiremos teórica e sucintamente o seu processo de aquisição do Português em solo japonês e brasileiro alinhando-o à perspectiva de língua de herança. Analisaremos seu per(dis)curso a partir do subsistema de atitude do Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional. Deste modo, aferiremos como essa experiência a influenciou no processo de aquisição da língua portuguesa. Para tanto, vamos nos valer dos pressupostos epistêmico-metodológicos de Silva (2014 a/b), Grolla e Silva (2014), Paiva (2011), Augusto (2011), Boruchowski (s/d), Bastos e Melo-Pfeifer (2017), Halliday (2014), Martin e White (2005) e Guedes (2017).

Palavras-chave: História de vida. Aquisição. Língua(gem). Sistema de avaliatividade.

ABSTRACT: Differing from the Platonic historical-philosophical postulate, we conceive the word reminiscences under a cognitive point of view which is associated to the conservation of memories. These carry an affective sense that influences the evaluative attitude of a social agent, in systemic-functional terms, especially when it is related to language acquisition. Through the life history of Akemi, our participant's pseudonym, we shall discuss her process of acquiring Portuguese on Japanese and Brazilian soil, aligning it with the perspective of language inheritance. We will analyse her (dis)course track based upon the subsystem of attitude of the Appraisal System as part of the Systemic-Functional Linguistics theory. In this way, we may assess how this experience

¹ Doutorando em Linguística Aplicada (UNICAMP). Docente titular do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). E-mail: rubens.ladesa@gmail.com

² Doutorando em Teoria Literária e Literatura (UnB). Docente titular da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). E-mail: edu_france2004@yahoo.fr

³ Doutora e mestre em Linguística e especialista em Linguagens (UnB). Docente titular da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Consultora Pedagógica área de Língua Portuguesa (CESPE/UnB). E-mail: son.ninha@hotmail.com

influenced Akemi's process of acquiring Portuguese. To achieve that aim, we are to ground ourselves upon the epistemic-methodological assumptions of Silva (2014 a/b), Grolla and Silva (2014), Paiva (2011), Augusto (2011), Boruchowski (s/d), Bastos and Melo-Pfeifer (2017), Halliday (2014), Martin and White (2005), and Guedes (2017).

Keywords: Life history. Acquisition. Language. Appraisal System.

INICIEMOS NOSSA JORNADA

Como já considerado alhures⁴, vivemos em tempos que já estão aquém da liquidez baumaniana e esgueiram a perplexidade dreifussiana⁵. Sobre isso, ao falar sobre a existência da vida social humana, Eurico Lima Figueiredo (2003, p. 196) ressalta que esta “é caracterizada por intrincados e tumultuados processos que devem nos induzir à reflexão sobre o mundo contemporâneo [globalizado], exposto às irrupções científicas e às explosões tecnológicas e que [requerem] a elaboração de novos paradigmas perceptivos”. Em tais tempos perplexos, ainda que munidos das melhores intenções, não somos capazes de captar plenamente a voz do outro — do subalterno na acepção pós-colonial de Spivak (1988; 2010), pois essa captação será distorcida devido às limitações próprias das condições de um e outro.

Por conseguinte, considerando esse cenário perplexo e mutante, que mui frequentemente se (re)configura na sociedade contemporânea, captar todas as nuances da pragmática de uma língua é tarefa bastante árdua. Por esses, e outros motivos, é que não nos atrevemos a asseverar que a aquisição da/e língua(gem)⁶ seja um processo simples e redutível. Pelo contrário, trata-se de uma atividade complexa, pois conforme apontado por Silva e Láscar-Alárcon (2016, p. 44), “a língua não [é apenas] um conjunto de frases, mas de eventos comunicativos, cujas funções expressam o propósito para o qual ela é usada, em diferentes graus [e níveis] de complexidade linguística”.

Acrescentamos ao elencado, a noção de per(dis)ursos de pertencimentos que as pessoas

⁴ SÁ, R. L. **Português para falantes de outras línguas: Língua e cultura em tempos de perplexidade**. Lisboa, Portugal: Lidel Edições, 2018, no prelo.

⁵ Perplexidade nos termos propostos e discutidos pelo cientista social uruguaio René Armand Dreifuss (1996).

⁶ Usaremos a grafia do termo Língua(gem), pois coadunamos com a acepção abordada por John Lyons (1987) e Bárbara Weedwood (2002) para quem esse vocábulo, assim grafado, se refere não apenas à linguagem, enquanto capacidade de comunicação humana e/ou animal, ou à língua, qual sistema linguístico particular. Antes, nos referimos à noção plena de discurso enquanto manifestação tanto da linguagem quanto da língua em determinado cenário social.

criam, consciente ou inconscientemente, sobre si em relação ao outro com o fito de se identificarem com grupos sociais e linguísticos. Esses per(dis)ursos são múltiplos e transitórios, isto é, modificam-se ao longo da vida devido a inúmeros fatores representacionais, culturais, sociais, etc., como elucidado por pesquisas de Hall e Gay (1996), Boruchowski (s/d), Bastos e Melo-Pfeifer (2017), dentre outras. Sendo assim, independente da perspectiva em voga, adquirir/aprender línguas, em meio a esse turbilhão movediço e complexo, envolve muitos mais recursos materiais e simbólicos do que se pode supor, ou inclusive, conceber.

Destarte, nossos passos epistêmico-metodológicos têm por objetivo apontar os per(dis)ursos de aquisição do Português por uma jovem japonesa, a quem chamaremos de Akemi, que vive(u) um movimento duplo: em seu país, Japão, foi adotada por uma família de brasileiros, fluentes em Japonês, mas que usavam o Português como língua do lar; outro momento da vida de Akemi ocorreu em sua estadia no Brasil onde precisou usar o Português para além dos limites da família, alcançando inclusive a sala de aula do ensino fundamental na escola básica brasileira.

Envidaremos esforços para captar fragmentos da voz de Akemi, ainda que esse ato seja distorcido por conta das limitações impostas pela(s) alteridade(s) envolvidas, cf. Spivak (2010).

Rota epistemológica

O primeiro postulado de língua(gem) que adotamos neste texto está relacionado com a

aquisição⁷

[Do lat. *acquisitione*.]

Substantivo feminino.

1. Ato ou efeito de adquirir; aquisição.
2. Coisa adquirida.

Pensamos como Elaine Grolla e Maria Cristina Figueiredo Silva (2014, p. 10) quando dizem que “o processo de aquisição de linguagem é uma proeza, dada a complexidade da língua humana”. Por conta disso, presenciamos, ao longo dos anos, o desenvolvimento de um sem-fim de hipóteses e modelos teórico-metodológicos que tentam explicar os processos de aquisição da língua(gem).

⁷ Fonte: Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 2.2.1 (194) © 2005-2016 Apple Inc.

Alguns optam por um viés empirista, de cunho mais experiencial e experimental, que associa a aquisição em tela ao ambiente em que o ator está inserido e que opera por meio de estratégias tácitas. Por outro lado, há os racionalistas cuja essência é mais subjetiva e genética; essa última ancora-se na Teoria da Gramática Universal desenvolvida por Noam Chomsky. Paiva (2011, p. 191) fala da reconciliação de ambas vertentes, pois “o aprendiz [pode] ser visto como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e ao mesmo tempo como um agente em interação com outros elementos do ambiente”.

Rita de Cássia Augusto (2011) faz um apanhado geral das principais teorias interessadas nos processos de aquisição da língua(gem) passando pelas teorias interacionistas (Hatch, 1978; Long, 1983), pela teoria do modelo monitor (Krashen, 1985), pela hipótese do *output* (Swain, 1985), pela teoria sociocultural vygotskyana (Lantolf; Pavlenko, 1995) e pelas teorias conexionistas (Mitchel; Myles, 2004). Por fim, arremata por dizer que essa “grande profusão de teorias e modelos [...] tem o intuito de demonstrar a dicotomia mente/corpo” ao se adquirir uma língua (pp. 227, 228). Em seguida, a mesma autora advoga em favor do lançamento do olhar sobre o contexto em que dada aquisição ocorre e fala da “impossibilidade de se separar o aprendiz do contexto, pois existe sempre um contexto de aprendizagem que é complexo e dinâmico” (p. 246).

Para conseguir alcançar esse objetivo, Augusto (2011, p. 247) sugere que “romp[amos] com a visão mecanicista de causa e efeito e que nos filieemos a uma noção em que o desenvolvimento é visto como um processo de construção dinâmico que ocorre em diferentes níveis e direções”. É justamente pensando nessa recomendação que optamos por tratar do processo de aquisição do Português, por parte de Akemi, sob a ótica de língua de herança, que passaremos a explicar.

herança ⁸

[Do lat. *haerentia*, subst. do neutro pl. de *haerens, tis*, part. pres. de *haerere* (2ª conj.), ‘estar pegado’; ‘aderir’; a infl. de *herdar* explica a passagem de *-ença* a *-ança*.]

Substantivo feminino.

1. Aquilo que se herda.
2. Aquilo que se transmite por hereditariedade.
3. Fig. Aquilo que se recebeu dos pais, das gerações anteriores, da tradição; legado.

⁸ Fonte: Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 2.2.1 (194) © 2005-2016 Apple Inc.

A etimologia do termo herança a partir de sua raiz em Latim é esclarecedora. Como verbo da segunda conjugação nos transmite a ideia de ‘estar pegado; aderir’. Pensamos que é exatamente isso que acontece(u) com Akemi ao adquirir o Português, cf. será demonstrado pelas análises. Daí a razão para optarmos pelos pressupostos que envolvem os estudos de aquisição de língua(gem) pelo viés da língua de herança. Conforme Sérgio Duarte Julião da Silva (2016), considerações sobre esse cenário, língua de herança, tendem a ser contingentes e carecerem de “atenção específica” (p. 87).

Diante disso, destacamos que a área de investigação que está se desenvolvendo em torno do conceito língua de herança inclui perspectivas, abordagens e objetos de estudos bastante diversos, dando conta tanto da complexidade quanto do campo de estudos, como elucidados por Bastos e Melo-Pfeifer (2017). Dessa forma, para os fins desta pesquisa, entendemos língua de herança na mesma perspectiva de Bastos e Melo-Pfeifer (2017, p. 181) como sendo

língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário [...]. Neste sentido, [a] língua de herança [...] é uma língua com um grau muito variável de estranheza, situando-se de forma muito variável e dinâmica no continuum conhecido/desconhecido, dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares.

No enriquecimento do conceito, acrescentamos a percepção de Boruchowski (s/d, p. 9), ao dizer que “uma língua de herança é aquela utilizada com restrições (limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar) e que convive com outra(s) língua(s) que circula(m) em outros setores, instituições e mídias da sociedade em que se vive”. Ou “[aquela] utilizada no ambiente familiar e/ou em uma comunidade pequena, [pois] a criança nasceu em um país onde o português não é a língua dominante na sociedade” (p. 11).

Logo, desde que nasce, o indivíduo inicia um processo de interação com os sistemas simbólicos sociais sendo a língua um desses sistemas cujo uso implica em diferentes tipos de situações ao assumir diversas posições no ato comunicativo. Dessa forma, “a participação plena na sociedade depende, entre outros aspectos, do domínio que se tem sobre essas formas de se comunicar”, como exemplificado por Boruchowski (s/d, p. 31).

Para evitar ruídos conceituais, ressaltamos que vamos além de uma concepção que considere a língua apenas no seu aspecto estrutural ou sistêmico. Abordamos a língua como um processo dinâmico, social, funcional e de (re)construções complexas. Embora a reconheçamos também como uma atividade cognitiva e representacional, não a confinamos a uma condição exclusiva de

fenômeno mental e sistema de representação conceitual, pois segundo Silva (2014b, p. 3)

pode-se entender que o pensamento dos indivíduos se organiza e se desenvolve pelo acúmulo lento de interações e experiências socioculturais e históricas mediadas na/pela linguagem entre os indivíduos em uma dada comunidade. Pode-se entender ainda que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e que isso se estende para além dos limites da ciência natural, ou seja, a natureza do próprio desenvolvimento da linguagem se transforma do biológico para o sócio histórico.

Os aprendizes, desde muito cedo, têm o direito de conhecer e de interagir com um amplo repertório de textos verbais e não-verbais de suas línguas. Para contemplar essa diversidade, “o importante é oferecer materiais que variem entre os registros formal e informal e que ampliem o repertório de insumo linguístico a que os aprendizes têm acesso diariamente”, conforme bem salienta Boruchowski (s/d, p. 31). Trata-se, assim, de uma tarefa envolvendo múltiplos atores. No caso de Akemi, entendemos que seu processo de aquisição da língua portuguesa passou pelo viés que apresentamos o que, em última instância, possibilitou que ela pudesse transitar, em diferentes momentos de sua vida, por dois universos socioculturais mui distintos: Japão e Brasil.

Sob o prisma linguístico, optamos pela proposta epistêmico-metodológica hallidayana da Linguística Sistêmico-Funcional sobre a qual nos espraíamos a seguir. Seguindo Halliday e associados, corroboramos seu entendimento de que a língua(gem), enquanto sistema sociosemiótico e gerador de sentidos, é extremamente complexa, dinâmica, social e, acima de tudo, funcional. Ou, como sintetiza Eggins (1994, p. 2), “o uso da língua é processual, funcional e semiótico [cuja] função é criar significados por meio de escolhas [...] influenciadas pelo contexto social e cultural”. A partir dessa compreensão, Sá (2003) ressalta que por meio da interação, ou trocas, entre as pessoas é que os significados são criados.

Tais significados, pós-criação, organizam-se em três funções mais amplas que são chamadas de metafunções, a saber, a ideacional, a interpessoal e a textual. A primeira está relacionada às experiências, eventos, estados e instituições envolvidas nas interações sociais; a segunda tem a ver com as negociações de significado e sentido pelos interactantes; e, a terceira, refere-se à organização textual ou da mensagem que se expressa por meio de textos.

Ecoando a proposta hallidayana, Sá (2016, pp. 225, 226) retoma a questão do contexto nesse quadro teórico ao dizer que esses “recursos semióticos são construídos quer em contextos pessoais e com significados individuais, quer em processos sociais e em contextos com demandas específicas”.

Em outro momento de sua pesquisa, Sá (2014), amplia/ou o escopo dessa temática ao dizer que essa relação (contextual) societal é dialético-dialógica e influenciadora na criação dos significados.

Inserido nesse sistema contextual encontramos a semântica de discurso, espaço em que o agente social expressa suas opiniões e posicionamentos ideológicos. Martin (1992) salienta que tal semântica ocorre, em termos sistêmicos, na esfera da metafunção interpessoal. James Martin, ora em associação ora em concomitância com David Rose, Peter White, Susan Hunston, Geoffrey Thompson e outros sistemicistas, passam a ampliar os postulados de Michael Halliday nessa metafunção culminando com o desenvolvimento do Sistema de Avaliatividade.

Em linhas gerais, podemos asseverar que esse sistema reflete o significado interpessoal de modo sobressalente, pois explora a semântica do discurso por meio de/a expressões avaliativas que se realizam léxico-gramaticalmente. Organizam-se em três subsistemas: a) a atitude que se relaciona aos sentimentos e emoções, julgamentos de caráter e atribuições de valor às coisas e entidades, de caráter negativo ou positivo; b) a gradação cuja função é aumentar ou diminuir o grau de nossas avaliações e, c) o engajamento que traz à baila a autoria e o nível de comprometimento e dialogia na interação. Para os fins desta pesquisa, nos concentramos somente no subsistema de atitude cuja função é identificar posicionamentos avaliativos que podem ser positivos ou negativos e que se manifestam de modo implícito ou explícito; os mesmos se realizam por meio das categorias afeto, julgamento e apreciação que abrangem, segundo Almeida (2010, p. 41) “três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética”. Em síntese, veja na figura a seguir uma representação gráfica das trilhas analíticas que percorreremos.

Figura 1 - Atitude: subsistema, categorias e regiões semânticas

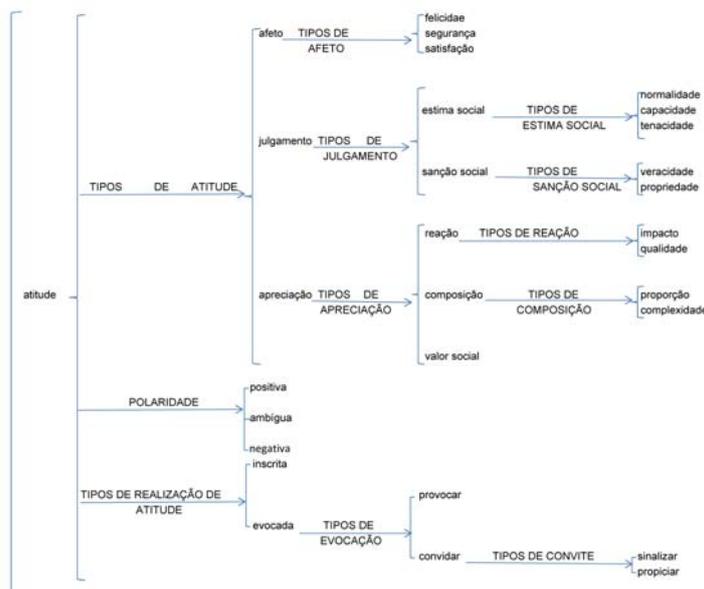


Fonte: Sá (2018)

Por questões de apropriabilidade, nos ocuparemos apenas dessas categorias e regiões semânticas nas análises deste artigo. Entretanto, para que situemos o leitor em relação as nossas escolhas no que tange à rede de subsistema de atitude, usamos como referência o trabalho do sistemicista brasileiro Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (2013, p. 79) que esquematizou toda a rede de sistemas de avaliatividade com todos os seus subsistemas e níveis destacando que é possível chegar até o sexto patamar de delicadeza da semântica discursiva.

Veja na figura nº 2, abaixo, como o teórico organiza a rede em tela.

Figura 2 - Rede do subsistema de atitude



Fonte: Praxedes Filho (2013, p. 79)

Trilhas metodológicas e analíticas

Este artigo é um recorte investigativo qualitativo (Bauer; Gaskell, 2013) cujos dados foram gerados através de uma entrevista semiaberta (Rosa; Arnoldi, 2008) que resultaram em uma (micro) narrativa/história de vida (Silva, 2017) que será sucintamente analisada a partir dos pressupostos do Sistema de Avaliatividade (Guedes, 2017) em especial a partir do subsistema de atitude (Almeida, 2010); ambos são parte do quadro epistêmico-metodológico da Linguística-Sistêmico Funcional (Halliday, 2014; Martin; White, 2005).

As escolhas alistadas acima baseiam-se nas premissas de Bauer e Gaskell (2013, p. 21), para quem “a maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” pode ser revelador. Silva (2014a) alinha-se a essa proposta, pois entende que a pesquisa qualitativa trabalha a realidade e a compreende como fluente e contraditória, e os processos de investigação são vistos como dependentes das concepções, valores e objetivos do pesquisador.

A opção pela composição de uma (micro) narrativa/história de vida, vai de encontro aos postulados de Santos e Santos (2008, p. 715) para quem “as histórias de vida [nos] permitem obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa”. Ao permitir sua própria voz,

concedemos ao participante a liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador.

Nosso objetivo neste artigo é demonstrar, por meio do sistema de avaliatividade, como Akemi encara seu processo de aquisição da língua portuguesa. Aplicamos um questionário com o fito de obter as respostas de Akemi sobre o tema em pauta. Em seguida, organizamos os trechos das respostas da participante em emissões e alistamos as categorias do subsistema atitude que indicam seu posicionamento avaliativo em relação ao processo em tela. Apresentamos abaixo: i) o questionário aplicado a Akemi; e, c) o quadro com as emissões de Akemi selecionadas para análise.

Quadro 1 - Questionário aplicado a Akemi

- Fale sobre sua experiência ao aprender a língua portuguesa
 - 1) motivo de aprender a língua
 - 2) descreva como/onde foi contato inicial (mais intenso)
 - 3) fale sobre as dificuldades para aprender
 - 4) diga o que achou (mais) fácil ao aprender a língua
 - 5) conte experiências positivas que teve
 - 6) diga, se desejar, alguma experiência negativa
 - 7) descreva alguma situação/relação envolvendo diferenças de cultura que a influenciaram

Fonte: os autores (2018)

Quadro 2 - Emissões de Akemi e categorias do subsistema de atitude

Emissões selecionadas	Categorias identificadas
E1 “poderia ter uma profissão/trabalhar”	atitude - afeto - satisfação - implícito - positivo (por meio do verbo modal “poderia”, o qual veicula implicitamente o sentido do processo mental volitivo de desejo).
E2 “eu não entendia” = algo era incompreensível, ou seja, difícil de entender.	atitude - apreciação - composição - complexidade negativo - implícito
E3 “(leitura) era muito difícil”	atitude - apreciação - composição - complexidade - negativa - explícita
E4 “não dá o espaço (para a escrita)” Ou seja, o ato de escrever não tem espaço.	atitude - apreciação - valor social (valoração) - negativo - implícito.
E5 “falar eu já sei”	atitude - julgamento - capacidade - positivo - implícito, por meio de um processo mental.
E6 “eu não sabia falar muito bem”	atitude - julgamento - capacidade - negativa.
E7 “estou aprendendo com dificuldade”	atitude - apreciação - composição - complexidade - implícita - negativa
E8 “a professora se preocupou comigo”	atitude - julgamento - propriedade - positivo - explícito
E9 “a diretora não ligou”	atitude - julgamento - propriedade - negativa - explícita
E10 “eu não sabia de nada”	atitude - apreciação - composição - complexidade - negativo - implícito
E11 “fiquei muito triste com isso”	atitude - afeto - infelicidade - negativa
E12 “a cultura foi bem diferente”	atitude - apreciação - composição - proporção - neutro
E13 “a língua foi um pouco difícil”	atitude - apreciação - composição - complexidade - negativa

Fonte: os autores (2018)

A partir das emissões de Akemi é possível observar que das treze emissões selecionadas, há três posicionamentos de afeto, cinco de julgamento e cinco apreciações. Vale notar que oito delas têm polaridade negativa. Até aqui podemos inferir a partir da organização e categorização das emissões em tela que para Akemi a experiência com a aquisição da língua tem um cunho negativo.

As emissões que expressam afeto “poderia ter uma profissão/trabalhar” (E1) e “falar eu já

sei” (E5) são processos mentais que, conforme Almeida (2010, p. 30), se referem a “processos de sentir, reações, emoção”. No caso de Akemi, ele demonstra aqui seus sentimentos em relação as suas metas com a aquisição da língua (E1) e como avalia seu domínio no estágio atual. Entretanto, na E11, Akemi demonstra um tipo de afeto com polaridade negativa: “fiquei muito triste com isso” ao ser indagada a pergunta seis e entender que o que havia de negativo em sua experiência era o fato de seu domínio da língua portuguesa ser, na verdade, bastante parco. Isso gerou infelicidade e que ela fez questão de graduar, ressaltar, enfatizar com o uso do advérbio ‘muito’.

Nas emissões E2, E4, E6, E8 e E9 encontramos Akemi posicionando-se avaliativamente através da categoria julgamento. Por duas vezes o faz de forma explícita com polaridade negativa sobre si mesma. Na E2 “eu não entendia”, Akemi faz referência a sua dificuldade de aquisição no contexto escolar, já em solo brasileiro. Ou seja, como diz Julião da Silva (2016, p. 90), Akemi se da conta de que, em relação à língua portuguesa, é “proficiente apenas para a execução de atividades diárias no âmbito familiar e no falar cotidiano [e doméstico] com os brasileiros, mas não consegue produzir um texto [oral ou escrito] no qual descreve tais atividades de maneira mais elaborada”.

A E4 “não dá o espaço (para a escrita)” corrobora essa dificuldade, pois Akemi entrou em contato com a forma escrita da língua portuguesa que difere muito da japonesa. Para ela, a estruturação do texto escrito causa ansiedade e ela julga a si mesma como incapaz de redigir, pois ‘não há espaço em uma linha para escrever tudo o que precisa’; aqui ela compara as escritas das duas línguas e destaca que a da língua japonesa é mais concisa para ela e que não gera frustração.

Nas E6 e E9, Akemi julga seu processo a partir do nível de delicadeza ‘estima social’, mas com polaridade negativa. Na E6, “eu não sabia falar muito bem”, faz referência a sua própria incapacidade de falar a língua portuguesa aqui no Brasil; anteriormente seu entendimento era outro (ver E5). Mas, novamente, o que se nota aqui é o que declarou Julião da Silva (2016, p. 90) sobre o contexto de uso da língua - familiar versus social. Nessa emissão, E6, Akemi faz essa constatação ao precisar usar a língua portuguesa no ambiente escolar e em interação com outros brasileiros. Já na E9 “a diretora não ligou”, Akemi julga o comportamento da diretora como socialmente ruim ao destacar que faltou sensibilidade a diretora no momento de matriculá-la em uma série que ela se sentisse confortável com a língua. Akemi diz: “não ligou para a série que eu estava e me colocou [assim mesmo com crianças que eu não sabia falar]”. No entendimento de Akemi a diretora poderia tê-la matriculado em outra série, mais fácil, para que ela pudesse interagir com as crianças que tivessem o mesmo nível de domínio de português que ela. Por esse motivo, ela repreende a diretora.

Em contrapartida, Akemi julga positivamente e elogia o comportamento da professora na E8, pois diz que “a professora se preocupou comigo e me colocou para fazer aulas de reforço”. Para Akemi, a ação da professora foi digna de elogios do ponto de vista social, pois ela demonstrou interesse em seu processo de aquisição da língua portuguesa e procurou meios de ajudá-la.

As demais emissões são categorizadas como apreciação no subsistema de atitude. As E3, E10 e E13 são emissões cuja composição salientam negativamente a complexidade envolvendo o aprendizado da língua portuguesa aqui no Brasil. Nas E3 e E13, Akemi trata da dificuldade com a leitura e com a língua em si. Na primeira, ela gradua o ato de ler como sendo ‘muito’ difícil e, embora afirme que no que diz respeito à língua era ‘um pouco’ difícil, percebe-se que essa modalização não elimina a polaridade negativa que ela impõe sobre seu processo de aquisição. Algo inverso é possível de ser notado na E7 quando Akemi diz que está “aprendendo com dificuldade”, ou seja, implicitamente ela quer deixar claro que apesar das dificuldades, ela está avançando.

O contexto da E10 “eu não sabia de nada” é a indagação a Akemi sobre qualquer experiência que ela tenha tido na aquisição da língua portuguesa e que ela encare como negativa; sua conclusão é que ela “não sabia nada”. Essa constatação foi ao precisar manejar a língua fora do contexto familiar. Essa situação era complexa para ela e que gerava sentimentos ruins, negativos. Algo parecido é percebido na E12 quando Akemi fala do choque cultural e o gradua negativamente ao dizer que “a cultura [aqui n/do Brasil] foi bem diferente” e a coloca como um fator de dificuldade.

Após essa breve incursão pelos enunciados de Akemi e nossa interpretação com o apoio do subsistema de atitude como parte da rede de sistemas de avaliabilidade, vamos avançar rumo aos nossos comentários arrematantes deste breve e sucinto texto.

VAMOS FICANDO POR AQUI

Inicialmente, gostaríamos de salientar que no percurso analítico nos pautamos pela premissa interpretativista apresentada por Moita Lopes (1994) ao a entendermos como um modo de tentarmos apreender e compreender os significados e sentidos que são construídos sobre/no contexto social em que nossa participante, Akemi, estava inserida. Visto que esta (micro) pesquisa foi uma atividade subjetiva, pois foi “entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social”, para citar Moita

Lopes (1994, p. 333), ressaltamos que os dados gerados alinham-se a essa perspectiva. Tais dados não estavam objetivamente prontos, mas tratou-se de uma atividade de geração e interpretação.

Procuramos demonstrar neste texto como as reminiscências de Akemi, uma jovem japonesa que vive(u) esse movimento duplo de aquisição do Português: Japão-Brasil, fornecem pistas em relação aos processos de aquisição da língua, em sua perspectiva de língua de herança, e as dificuldades que ela enfrentou ao ser deslocada de seu contexto social (Japão) e familiar para a escola (no Brasil). Valendo-nos dos pressupostos epistêmico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional e seu Sistema de Avaliatividade, com ênfase no subsistema de atitude, buscamos demonstrar os sentimentos que são/foram provocados em Akemi nesse processo de aquisição e deslocamento e como isso a influenciou em seu domínio da língua.

Estamos cientes que poderíamos ter adotado outros caminhos tanto na geração dos dados como na interpretação dos mesmos e poderíamos ter nos concentrado em inúmeros outros aspectos das reminiscências de Akemi. Entretanto, não é/foi nosso propósito esgotar todas as possibilidades de entendimento dessas experiências quer sob um prisma linguístico, antropológico, sociológico ou qualquer outro que se apresente.

Em outro momento, esperamos poder compartilhar com o leitor as reminiscências da mãe de Akemi que vive(u) um movimento diferente: uma brasileira que imigrou para o Japão e precisou tornar-se bilíngue e proficiente na língua daquele país. Por ora, nos despedimos com as palavras da poeta brasileira que nos fazem lembrar do processo centenário de migração Japão-Brasil-Japão.

“Pus o meu sonho num navio
e o navio em cima do mar;
— depois, abri o mar com as mãos,
para o meu sonho [não] naufragar, [mas, antes, navegar ...]”

— **Cecília Meireles**

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem:** os elementos de atitude no discurso do professor — um exercício em Análise do Discurso Sistemico-Funcional. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- AUGUSTO, R. C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em Inglês na perspectiva da complexidade. In PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos:** língua(gem) e aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- BASTOS, M.; MELO-PFEIFER, S. O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: MONTEIRO, A. C.; SIOPA, C.; MARQUES, J. A.; BASTOS, M. (Ed.). **Ensino da língua portuguesa em contextos multilíngues e multiculturais.** E-Book. Porto: Porto Editora, 2017, pp. 173- 194.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BORUCHOWSKI, I. D. O que é uma língua de herança? In _____. (Org.). **Manter e desenvolver o português como língua de herança:** sugestões para quem mora fora do Brasil. Miami; Must University, s/d.
- _____. Diretrizes para um curso de Português como Língua de Herança (PLH). In _____. (Org.). **Manter e desenvolver o português como língua de herança:** sugestões para quem mora fora do Brasil. Miami; Must University, s/d.
- _____. Construir uma identidade cultural na língua de herança. In _____. (Org.). **Manter e desenvolver o português como língua de herança:** sugestões para quem mora fora do Brasil. Miami; Must University, s/d.
- DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades:** mundialização, globalização e planetarização - novos desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London/New York: Continuum, 1994.
- FIGUEIREDO, E. L. Sobre René Armand Dreifuss. **Dados:** Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 46, nº 1, 2003, pp. 195-197.
- GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Aquisição da linguagem.** São Paulo: Contexto, 2014.
- GUEDES, S. M. R. **O estilo avaliativo de textos instanciados do gênero artigo científico.** Tese (Doutorado em Linguística). Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2017.
- HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's introduction to functional grammar.** 4 ed. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. New York: Routledge, 2014.
- HALL, S.; GAY, P. **Questions of cultural identity.** London: Sage, 1996.
- JULIÃO DA SILVA, S. D. Descendentes de falantes de Português nas classes de PFOL: um público que merece atenção específica. In SÁ, R. L. **Português para falantes de outras línguas:** interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- LYONS, J. **Língua(gem) e linguística:** uma introdução. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- MARTIN, J. R. **English text:** system and structure. Amsterdam: J. B. Publishing Co, 1992.
- _____. ; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation:** appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2), 1994, pp. 329-338.

- PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In ____; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- PRAXEDES FILHO, P. H. L. **A audiodescrição de pinturas é neutra?** Um estudo descritivo via teoria da avaliatividade. Relatório (Pós-doc). 367f. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SÁ, R. L. **Interactive discourse in the teaching of English for specific purposes**. 80 f. Monografia (Especialização). Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, 2003.
- _____. Imigração hispano-americana em São Paulo, (des)construção identitária e inclusão dos (in)visíveis: um olhar da Linguística Sistêmico-Funcional. In: **III Workshop Systemic Across Languages (SAL)**. Brasília: Universidade de Brasília, UnB, 2014.
- _____. **Imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados: inclusão dos (in)visíveis, (des)construção identitária**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- _____. **Português para falantes de outras línguas: língua e cultura em tempos de perplexidade**. Lisboa, Portugal: Lidel Edições, 2018, no prelo.
- SANTOS, I. M. M.; SANTOS, R. S. A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17 n. 4, out-dez, 2008, pp. 714-719.
- SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês)**. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PPGLA/LET/UnB. Brasília, 2014a.
- _____. Eu e você, você e eu na língua: uma abordagem interacional para o ensino de língua estrangeira. In: **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Taguatinga, v. 8, n. 1, 2014b.
- _____.; LÁSCAR-ALÁRCON, Y. G. Eu ensino, tu ensinas, ele ensina e nós aprendemos: diferenciação do ensino de português como língua materna (L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). In: **Revista Anhanguera**, Goiânia. v. 16, n. 1, jan/dez., 2016, pp. 43-51.
- _____. E agora, João? História de vida realçando o construto da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira (LE). In: **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Taguatinga, v. 10, n. 2, ano X, dez., 2017.
- SPIVAK, G. C. Subaltern studies: deconstructing historiography. **Essays in Cultural Politics**. New York/London: Routledge, 1988. pp. 197-221.
- _____. **Can the subaltern speak?** Reflections on the history of an idea. New York: Columbia University Press, 2010.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Recebido em: 30 abr. 2018

Aceito em: 10 jul. 2018