

Considerações discursivas em questionários de avaliação de cursos universitários introdutórios de português no Chile

Discursive considerations in courses evaluations of introductory Portuguese language in Chile

Ana Laura dos Santos Marques¹, Mônica Baêta Neves Pereira Diniz²

Universidad de Santiago de Chile, Chile. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil.

RESUMO

O objetivo deste artigo é descrever, do ponto de vista discursivo, como as percepções da aprendizagem do português como uma segunda língua estrangeira (PLE) no contexto universitário chileno se correlacionam com crenças, emoções e experiências geradas ao longo desse processo. Nossa proposta se baseia no referencial teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-funcional para analisar as respostas obtidas em questionários de avaliação final de disciplinas. Abordamos também as noções cultura de aprender e cultura de ensinar, emoções e crenças em sala de aula. Os resultados obtidos apontam a complexidade do trabalho de planejar e conduzir aulas de PLE, posto que, no discurso, crenças, emoções e atitudes dos estudantes se manifestam nessas práticas e as influenciam.

PALAVRAS-CHAVE:

Cultura de aprender. Questionários de avaliação de cursos. Português para hispanofalantes. Nível inicial de aprendizagem. Sistema avaliatividade.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe, from a discursive point of view, how the perceptions of learning Portuguese as a second foreign language (PFL) in the Chilean university context are correlated with beliefs, emotions and experiences generated during this process. Our proposal is based on the theoretical-methodological framework of Systemic-Functional Linguistics to analyze the answers obtained in questionnaires for the final evaluation of disciplines. We also address the notions of culture of learning and culture of teaching, emotions, and beliefs in the classroom. The results obtained point to the complexity of the work of planning and conducting PFL classes, since, in the speech, beliefs, emotions and attitudes of students are manifested in these practices and influence them.

KEYWORDS:

Culture of learning. Course evaluation questionnaires. Portuguese for Spanish speakers. Introductory level of learnership. Appraisal System.

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 05/01/2022

¹ E-mail: ana.marques@usach.cl | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1587-7492>

² E-mail: mobanepezinid@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7687-2038>

1. Introdução

A presença da língua portuguesa no Chile em contextos institucionais de ensino e aprendizagem é restrita em comparação com outros países da América Latina, como Argentina e Paraguai. Por razões de políticas linguísticas vinculadas com os marcos e acordos econômico-comerciais estabelecidos historicamente, somados à condição geográfica de país vizinho, porém não fronteiriço com o Brasil, o português não chegou a projetar-se além de um espectro funcional, condicionado comercial, cultural e educativamente, ainda que se observe uma demanda constante no tempo de parte dos pesquisadores, acadêmicos, tradutores e outros profissionais com interesses particulares na língua portuguesa e na cultura brasileira.

No âmbito educacional, o português vivenciou um período de alta demanda de público interessado em sua aprendizagem, a partir dos anos 2000, e passou a integrar alguns programas de extensão ou eletivos de centros de formação técnico-profissionais. Ademais, consolidou sua presença em uma universidade pública chilena como habilitação em um de seus cursos de graduação, convertendo-se em um ponto de referência para o ensino e a aprendizagem no âmbito acadêmico e profissional no país. Como parte da rede de leitorados do governo brasileiro, uma instituição de ensino superior particular recebeu o apoio brasileiro por meio de um leitor entre os anos 2008 e 2017, quem deveria encarregar-se de cursos eletivos e atividades culturais voltados à comunidade discente de modo semestral.

Entre ambas as instituições descritas, pública e particular, vemos como ponto em comum o fato de ser o ingresso à universidade o que permite aos estudantes os primeiros contatos formais com a língua portuguesa por meio de disciplinas obrigatórias e eletivas, segundo o contexto institucional, a participação em atividades de extensão e as primeiras impressões acerca de uma língua que parece estar tão distante do país quanto sua denominação estrangeira. Suas experiências prévias com o inglês, a língua estrangeira oficial do país e presente no *currículum* educacional, conformam, de modo amplo, seu referencial de aprendizagem de línguas (MARQUES, 2017).

Nesse cenário, o contexto de atuação docente universitária congrega as pressões econômicas, a falta de políticas linguísticas, as quais “*determinan la presencia o no de la enseñanza de una u otra lengua extranjera (LE) en determinada localidad, así como su forma de abordaje en la enseñanza*” (FERREIRA, 2016, p. 177), e a dificuldade de impor-se como uma alternativa de língua estrangeira no Chile. Para os estudantes, o significado de aprender português e suas necessidades se mesclam com os desafios impostos por uma aparente facilidade linguística

e estereótipos sobre essa língua-cultura (MENDES, 2011, p. 141), a qual apresentará uma significativa distância cultural com relação ao espanhol ao longo da progressão curricular universitária.

Motivadas por essa complexidade, neste artigo, comparamos a etapa inicial de aprendizagem da língua portuguesa, variante brasileira, em dois contextos universitários. Para esse propósito, consideramos os aspectos da cultura de aprender evidenciados em respostas abertas aos questionários de avaliação de cursos, institucionais ou elaborados por docentes, os quais retratam a percepção dos aprendizes sobre sua aprendizagem, como compreendem esse processo e se comprometem com a língua-alvo. Nosso objetivo é descrever como essa percepção da aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE), em sua totalidade, uma segunda língua estrangeira para os estudantes, manifesta-se em respostas a questionários de avaliação de cursos, cientes de que tais instrumentos são, por natureza, conformados por impressões, valores e crenças. Dessa forma, esperamos que as análises e as reflexões que por ora apresentamos contribuam para estudos na área de formação de professores de português como língua adicional (PLA), tendo em vista a importância de se considerar uma ampla gama de demandas por parte dos aprendizes e de seus contextos de desenvolvimento de língua.

Apoiadas no referencial teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-funcional, tomamos as opiniões e avaliações dos aprendizes de PLE em questionários de avaliação de cursos introdutórios e buscamos transparentar a relação entre sua representação linguística e a interpretação de sua cultura de aprender. Para isso, realizamos uma análise de suas respostas para avaliação de cursos de língua portuguesa, nível inicial, com base no referencial do modelo de AVALIATIVIDADE (MARTIN e WHITE, 2005), em especial no subsistema ATITUDE. Este marco teórico-metodológico nos permite observar como os significados interpessoais presentes nos textos, isto é, suas respostas, analisadas a partir do nível semântico-discursivo, revelam o significado das suas apreciações acerca da língua e de sua aprendizagem, além de julgamentos esperados de qualidade ou satisfação com relação às experiências discentes. Nossa intenção é mostrar como esse modelo de análise, fundamentado em um marco teórico no qual linguagem e contexto estabelecem uma relação de mútua determinação, informa sobre os desafios para o trabalho docente com o PLE. Especialmente, ao posicionar-nos a partir do âmbito universitário no Chile, pretendemos com esta nossa proposta refletir sobre o valor da aprendizagem do português e a representação de modelos de aprendizagem e das experiências culturais vivenciadas em contexto de sala de aula.

2. Fundamentação teórica: Cultura de aprender e cultura de ensinar línguas estrangeiras na universidade

Ao considerar-se o contexto universitário chileno de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, vemo-nos na necessidade de analisar:

- os atores envolvidos neste processo: professores e estudantes, com suas expectativas acerca de ensinar e aprender;
- o propósito de que essa língua esteja inserida nas referidas instituições;
- as motivações que levam os estudantes a elegerem, adicionarem essa língua a seu repertório de comunicação.

Quando observamos esses fatores, é inegável que o contexto universitário estabelece não somente a forma como se organiza e sistematiza o processo de ensino, mas também dita a forma como os estudantes enfrentam essa aprendizagem. É certo que esse contexto divide o conhecimento em disciplinas que expõem seu objeto de estudo em programas que formam parte de grades curriculares, com um número de horas de dedicação requerido pela disciplina “língua”, com a progressão de conteúdo e o estabelecimento de avaliações de acordo com os requerimentos do sistema. Também é certo que as salas de aula, em sua organização espacial, o destaque para o “lugar” de atuação do professor e as possibilidades de (re)configuração para promover a interação entre professores e estudantes desempenham um papel igualmente importante nesse nível de ensino. Entretanto, mais complexo que as limitações curriculares e espaciais, o ensino de línguas na universidade convive com as concepções de, por um lado, estudantes, acerca do que significa aprender uma língua e, por outro, professores, acerca do que significa ensinar uma língua.

Ao considerarmos que as experiências formativas de um e de outro, estudantes e docentes, têm origens em culturas distintas, a sala de aula se converte em um espaço complexo de expectativas. Para Brasileiro (2014, p. 295-296), seriam as expectativas, motivações e emoções, de modo geral, elementos que, embora não sejam elencados na matriz dos cursos de docência ou não estejam listados dentre os conteúdos curriculares, aqueles igualmente constitutivos da sala de aula e, por isso mesmo, merecedores da atenção dos professores de todos os níveis de ensino. Como exemplo desses elementos constitutivos, Brasileiro (2014) destaca que professor e alunos afirmam, perguntam, ordenam, pedem, prometem, desculpam-se, avaliam, enfim, constroem a aula por meio de um discurso carregado de emoções.

Entre elementos dialógicos constituintes do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, Almeida Filho (1993) enfatiza o caráter cultural das formas de aprender uma língua, relacionando-o com fatores como etnia, religião, classe social e grupo familiar, e defende como tais fatores se refletem nas estratégias de aprendizagem utilizadas. Para Barcelos (1995), a definição de cultura de aprender abarca o conjunto de crenças, concepções e mitos do aprendiz acerca de seu processo de aprendizagem de língua.

É válida a reflexão sobre para que se aprende uma língua estrangeira e os efeitos que essa aprendizagem provoca no indivíduo, pois novamente se trata de outra das derivações da combinação cultura de aprender a língua-cultura:

O aprendizado de uma língua estrangeira (LE) concorre para o desenvolvimento social do aprendiz, através do contato com a língua e cultura estrangeiras, o que amplia a sua visão de cidadania, os valores culturais de seu país e de sua própria língua. Ela é um instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento que sofre influência da cultura, e é um dos sistemas de expressão de uma cultura. (SANTOS e ÁLVAREZ, 2010, p. 17)

Partindo desta afirmação, é possível estimar que a cultura de aprender uma língua estrangeira também é passível de mudanças, já que, ao ampliar-se a visão da própria cultura para usar a língua nos domínios da cultura do outro, há transformações pessoais em um jogo de aceitação e distanciamento do que significa a identidade própria do aprendiz e a vivência do ponto de vista do outro com interações que favorecem a compreensão intercultural (SANTOS e ÁLVAREZ, 2010).

A materialização da cultura de aprender língua estrangeira se reflete verbalmente nos questionários de avaliação de curso que serão objeto das nossas análises. Através da linguagem, explicita-se o emprego de estratégias de aprendizagem (PAIVA, 1998), em especial, das de aprender a língua e das habilidades desenvolvidas nesta língua. Quanto às crenças relacionadas com a aprendizagem da língua, prevalecem os conhecimentos sobre gramática, fonética, sintaxe, semântica e seus usos em contextos definidos pelo professor. Relacionam-se com capacidade cognitiva de reter e aplicar informações linguísticas e sociolinguísticas. As estratégias para aprender habilidades se referem à necessidade de que o aprendiz se desenvolva como leitor, ouvinte, escritor e falante na língua-cultura-alvo. Para tanto, considera-se o domínio de sua capacidade de controlar as interferências da(s) língua(s) que já conhece, aceitá-la(s), podendo usá-la(s) a seu favor.

Diretamente relacionadas com as estratégias de aprendizagem dos estudantes, a cultura

de ensinar do professor também entra em cena. Esta se conecta com as premissas presentes na sociedade sobre o processo de ensino e de aprendizagem, as visões e as práticas instituídas que formam parte desse processo. Professores manifestam suas crenças sobre o processo de ensino a partir da manutenção de práticas e na expressão sobre o que significa seu trabalho, em que estão imbuídos das vozes sociais de sua formação acadêmica, dos estudos teóricos de sua especialização, seus gostos e preferências por determinada abordagem para o ensino, entre outros:

As culturas de ensinar também dizem respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão. Esse conhecimento que os professores possuem sobre como se deve ensinar é também chamado de conhecimento prático. Ele seria constituído por regras práticas (o que os professores acham que devem fazer numa determinada situação), princípios práticos (crenças) e imagens (conhecimentos objetivos que orientam a conduta geral) (BARCELOS, 1995, p.48). A cultura de aprender e a cultura de ensinar, no campo da linguística, deveriam ter como ponto em comum a interação, vista desde o contato da língua-cultura que possuem com a língua-cultura que é o objeto da aprendizagem; a partir da expectativa de professores e estudantes acerca do progresso no processo de aprendizagem da língua e das experiências que cada ator entrega na aula.

Os contextos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa no Chile, que analisamos, representam também esse intercâmbio de expectativas por parte de alunos e professores. Crenças, representações culturais, mitos (sobre a língua-cultura-alvo; facilidades e dificuldades de aprendizagem; como aprender-ensinar a língua-alvo; e a expectativa cultural de que o professor é aquele que ensina), visões e motivações entram em pauta e são materializadas na linguagem. O referencial teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-funcional, em sua perspectiva compreensiva que articula significados ao contexto, à sua expressão linguística e à sua estruturação gramatical, oferece-nos a possibilidade de entender e abordar as crenças ou percepções dos estudantes acerca da cultura de aprender PLE no nível introdutório. Na seção seguinte, exploramos alguns de seus postulados.

2.1. Modelo de AVALIATIVIDADE (MARTIN e WHITE, 2005)

Nossa abordagem linguística das respostas obtidas por meio dos questionários de avaliação de cursos introdutórios de PLE está fundamentada na Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014; MARTIN, 2011; 2012; 2016), a qual concebe a linguagem como um conjunto sócio semiótico de recursos para construir significados, sendo que estes existem e se constroem a partir da inter-relação e interdependência entre linguagem e contexto (OTEÍZA e PINUER, 2019, p.

209). Dessa forma, como sistema, a linguagem é conformada por uma rede de sistemas estratificados inter-relacionados, cada um deles com um conjunto de opções semântico-discursivas, léxico-gramaticais e fono-grafológicas que se articulam segundo os requerimentos ou funções de usos - contextuais e linguísticos. Trata-se de uma abordagem funcional, dado que as estruturas da língua são explicadas segundo seu significado e as funções comunicativas próprias das situações de comunicação (HALLIDAY, 1998; MARTIN, 2012).

Por meio desse referencial teórico e metodológico, o texto constitui uma instância do sistema, uma unidade semântica que é percebida como tal através das escolhas léxico-gramaticais, no caso de ser ele veiculado na modalidade escrita, que o conformam. Por esta perspectiva, os princípios de realização, isto é, a materialização de um estrato mais abstrato em um mais concreto, e instanciação, ou seja, o potencial do sistema (linguagem e contexto) para configurar cada texto, justificam abordá-los como instâncias de linguagem que nos permitem explorar sobre o sistema de linguagem de forma compreensiva: configuração de aspectos gramaticais que informam sobre significados semântico-discursivos, ou vice-versa, aspectos semântico-discursivos informados pela configuração de aspectos gramaticais (ver mais em MARTIN, 2011; 2012; 2016; MARTIN e ROSE, 2003; MARTIN e ROSE, 2007; 2008; ROSE, 2012).

Cabe destacar ainda que, para a Linguística Sistêmico-funcional (LSF), o estudo e a proposta de uma teoria sobre o desenvolvimento da linguagem não é somente a determinação de funções em contexto, mas se trata de uma característica intrínseca à linguagem. Assim, o estabelecimento das metafunções interpessoal, ideacional e textual - que se fazem presentes simultaneamente em uma instância de texto - explicitam que a funcionalidade é parte do sistema como um todo (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2014, p. 32).

Para explorar a expressão das crenças e percepções de aprendizes de PLE, tomamos a dimensão dos significados interpessoais presentes na verbalização de suas experiências de forma sistematizada pela LSF. De acordo com Pascual e Unger (2010, p. 263), a natureza metafuncional da teoria permite observar, diferenciar e relacionar os significados interpessoais, ideacionais e textuais, posto que coocorrem em um dado texto. Em termos de significados interpessoais, entende-se que os usuários de uma língua selecionam e usam recursos avaliativos para valorar suas experiências sociais (OTEÍZA e PINUER, 2019, p. 213) e negociar significados intersubjetivos com seus interlocutores. O Modelo de *APPRAISAL* (MARTIN e WHITE, 2005), ou *AVALIATIVIDADE*, termo adotado em português (VIAN JR., 2012; ALMEIDA, 2018), oferece precisamente uma abordagem sistemática dos recursos linguísticos empregados com essa intenção. Assim, os

significados interpessoais, desde o estrato semântico-discursivo, projetam-se e realizam-se nos padrões léxico-gramaticais (menos abstratos), os quais permitem observar como as emoções e opiniões se manifestam na linguagem. Para Oteíza e Pinuer (2019, p. 213), “o modelo de AVALIATIVIDADE facilita o estudo da realização inscrita e evocada da intersubjetividade no discurso, considerando de maneira conjunta a expressão de significados epistêmicos e interpessoais”.

O esquema geral do Modelo de AVALIATIVIDADE está representado na figura a seguir.

Figura 1. Adaptação do Modelo de AVALIATIVIDADE



Modelo de AVALIATIVIDADE (Adaptação do modelo *APPRAISAL*, de MARTIN e WHITE, 2005, proposto por ALMEIDA, 2018, p. 185).

Para o presente artigo e conforme o objeto de análise estabelecido, é de especial interesse uma revisão acerca do subsistema ATITUDE. Nele, podemos abordar as avaliações positivas ou negativas que são atribuídas a pessoas e coisas, distribuídas por Martin e White (2005) em categorias ou campos semânticos: afeto (pessoas ou coisas), julgamento (comportamento) e apreciação (objetos, processos, situações, entre outros). As avaliações podem ser inscritas, isto é, explícitas na linguagem, ou evocadas, isto é, implícitas.

No quadro a seguir, adaptado da proposta de Oteíza e Pinuer (2019), apresentamos como são abordados os significados em cada uma dessas categorias.

Quadro 1: Significados de acordo com o subsistema ATITUDE

<i>Entidade avaliada</i>	<i>Avaliações: inscritas / evocadas</i>	<i>Significados de ATITUDE julgamento apreciação (+va / -va) afeto</i>
<i>Pessoas</i> <i>Coisas: processos, sociais</i>	<i>eventos, situações</i> <i>Explícitas ou implícitas no texto</i>	Julgamento: estima social: normalidade, capacidade, tenacidade Sanção social: propriedade, veracidade Apreciação: reação; composição; valorização; impacto, equilíbrio; qualidade; complexidade Afeto: (in)felicidade; (in)segurança; (in)satisfação. Em geral, podem ser graduados, em uma escala de intensidade: baixo, médio, alto

Fonte: Acervo das autoras.

Por meio do Modelo de AVALIATIVIDADE, podemos identificar e evidenciar, usando a linguagem, as avaliações presentes em determinado discurso:

os posicionamentos atitudinais dos falantes/escritores e isso acontece quando opiniões ou valores sobre eles mesmos, sobre outras pessoas ou sobre coisas, objetos e situações são emitidos. Portanto, cabe a esse sistema explicar como o fenômeno se dá na linguagem, ou melhor, como todo esse processo acontece: quem avalia? O que avalia? E como avalia – quais os recursos léxico-gramaticais utilizados (ALMEIDA, 2018, p. 187).

Tendo esse referencial teórico e metodológico como norteador da presente proposta, o qual foi apresentado sucintamente, pretendemos em nossas análises destacar as percepções dos estudantes, suas crenças sobre aprender PLE em nível inicial, nos questionários de avaliação final de cursos introdutórios de língua portuguesa. Tomamos suas respostas a esses questionários como um gênero textual segundo a LSF, posto que cumprem um propósito social, orientado a um objetivo e organizado em etapas e fases para significar (MARTIN e ROSE, 2007). Na seção seguinte, exploramos alguns questionários e respostas como um gênero.

2.2. Questionários de avaliação de curso: sobre o que se sabe

Questionários de avaliação de curso são instrumentos desenvolvidos por instituições de ensino e/ou pelos próprios docentes com o objetivo de verificar a percepção dos estudantes sobre o processo de ensino e a aprendizagem nas diferentes disciplinas cursadas. Como objetivo

comum, buscam destacar aspectos positivos e identificar aqueles que poderiam ser modificados ou aprimorados, tanto acerca dos conteúdos ensinados e aprendidos quanto do trabalho docente. As respostas dadas são, em sua grande maioria, tomadas em sua generalidade, isto é, sem a identificação de quem as formula. A estrutura dos questionários varia entre itens fechados, com respostas em escalas de apreciação (números ou concordância com uma proposição dada) e itens de resposta aberta, os quais configuram um espaço para sugestões e críticas dos estudantes. Podem ser complementados com outros instrumentos, como autoavaliação do professor ou outros questionários de avaliação mais específicos.

Esses questionários de avaliação tentam constituir-se como meios de retroalimentação acerca do trabalho dos professores, tal como se expressa no instrumento *“Informe de resultados del diagnóstico de experiencia educativa 1º semestre de 2020”*, de uma instituição chilena: “o sistema de avaliação da docência [...] tem como propósito principal retroalimentar o exercício docente para a melhora do processo de ensino-aprendizagem mediante a opinião dos e das estudantes e a autoavaliação docente” (tradução nossa).

No caso das respostas abertas de estudantes, os questionários de avaliação conformam um gênero que oferece a possibilidade de expressar-se acerca de experiências vivenciadas ao longo de um semestre acadêmico. Sua forma e função destaca precisamente aqueles elementos que não costumam haver sido descritos nos programas de disciplinas, tal como apontado por Brasileiro (2014, p. 302): situações que desencadeiam emoções, percepções e crenças. Esta autora ressalta como esses elementos são constituídos na linguagem. Nesse sentido, é válido ressaltar que a definição de emoções, para Brasileiro (2014), baseia-se em que estas constituem dinâmicas biopsicossociais partilhadas, que circulam entre os indivíduos sociais, construídas nas trocas languageiras, submissas às normas sociais e relacionadas a saberes de crenças e a representações sociais, situadas, pois emergem nas e pelas ações e interações sociais no modo como os participantes conjuntamente constroem, desconstroem e reconstroem o contexto, distribuídas, ao serem públicas e circularem entre os diferentes participantes, diferentes mídias e linguagens, incluindo os objetos que podem estar envolvidos, podendo ser intencionais, quando ligadas a algum propósito estabelecido.

Nas análises que apresentamos de questionários de avaliação de cursos, desde o ponto de vista discursivo, corroboramos a afirmação de Brasileiro (2014, p. 301), acerca das emoções. Para a autora, estas seriam de “ordem intencional, ligadas a saberes de crença e se inscrevem em uma problemática da representação psicossocial”.

No presente trabalho, as respostas obtidas por meio desses questionários constituem textos que abarcam um conjunto de percepções, emoções, crenças sobre uma experiência, instanciam um gênero avaliativo por excelência, no qual os subsistemas engajamento, atitude e gradação conformam sua base. Portanto, do ponto de vista das análises que desenvolvemos e apresentamos neste artigo, objetivamos desenvolver uma possibilidade de abordar os dados obtidos em diálogo com os aspectos teóricos que destacamos - crenças, emoções e codificação linguística, de modo a contribuir para a área de ensino de português como língua estrangeira em contextos situados, como os que aqui retratamos.

3. Metodologia

As respostas coletadas para a análise que propomos foram obtidas em questionários de avaliação de cursos introdutórios de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, *Lengua Portuguesa I*, no ano 2017, em duas instituições universitárias chilenas, uma pública e uma particular. O acesso a esses questionários se deveu a que as autoras do presente artigo eram também responsáveis diretas pela docência dos referidos cursos. Dessa forma, uma parte dos dados que analisamos, ano 2017, foi coletada em um questionário institucional, cuja aplicação está a cargo da universidade semestralmente. Outra parte dos dados, também do ano 2017, foi coletada em questionário próprio, elaborado pela docente responsável pela disciplina. A participação dos estudantes com suas respostas não estava condicionada à matrícula nem a procedimentos acadêmicos específicos; ademais, os e as estudantes responderam de modo voluntário e o fizeram após o término do semestre letivo. Todos os dados são analisados e apresentados resguardando o anonimato de seus autores.

Neste trabalho, centramo-nos em respostas abertas dos referidos questionários, totalizando 8 análises apresentadas em quadros e discutidas à luz do conceito cultura de aprender (BARCELOS, 1995), emoções e aprendizagem de LE (BRASILEIRO, 2014) e a teoria da AVALIATIVIDADE (MARTIN e WHITE, 2005) para a análise discursiva que apresentaremos.

4. Análises e Discussão

4.1 Questionário Institucional, ano 2017

Os dados a seguir, do ano 2017, revelam como as emoções e as crenças dos e das estudantes são referidas em suas respostas abertas ao questionário institucional de avaliação de

cursos. Dividiremos sua análise nas categorias:

atitude como julgamento: avaliação docente;

atitude como afeto: avaliação afetiva (emocional) do processo de aprendizagem - aulas

apreciação: avaliação sobre da qualidade do curso, aulas ou materiais

Para os dados coletados, não serão apresentadas, no presente artigo, análises de apreciação.

4.1.1 Categoria 1: atitude como julgamento

Nas respostas obtidas, as avaliações realizadas se referem a ações e comportamentos da professora.

Quadro 2: Atitude como julgamento

1. <i>[la profesora: evocada] Siempre es dedicada con las clases</i>	<i>[la profesora: evocada] (+va): dedicada julgamento: estima social de capacidade</i>
1. <i>[la profesora: evocada] Explica de manera dinámica y con ejemplos prácticos</i>	<i>[la profesora: evocada] (+va): julgamento: estima social de capacidade</i>
1. <i>Explicación clara de contenidos, clases didácticas, profesora siempre disponible ante dudas y consultas</i>	<i>[a profesora: evocada] (+va): explicación clara de contenidos clases didácticas: (+va) profesora siempre disponible ante dudas y consultas: (+va) inscrita - estima social de integridade</i>
1. <i>Presentar aún más material de interés en lengua portuguesa</i>	<i>[la profesora: evocada] (+va): presentar aún más: estima social de capacidade</i>

Fonte: Acervo das autoras.

Nessa categoria, o comportamento da docente responsável pela disciplina é avaliado de forma positiva, considerando que suas ações pertencem e estão de acordo com “um espaço cultural e social” (OTEÍZA e PINUER, 2018) que as validam. Nesse sentido, tal como aponta Brasileiro (2014), em uma prática de linguagem situada, um questionário institucional de avaliação de cursos, que se torna público e se constitui como um gênero textual, reconstrói-se o contexto de sala de aula, as interações e emoções experimentadas em um julgamento explícito. Conformado institucionalmente, a aprovação da docente é explícita, apesar de numericamente pouco expressiva: apenas foram emitidas 4 opiniões - respostas abertas - acerca da docente, sendo que 17 estudantes responderam adequadamente aos demais itens de respostas fechadas.

4.1.2 Categoria 2: atitude como afeto

Nas respostas obtidas através do questionário institucional, as avaliações realizadas se referem às percepções discentes sobre o processo de aprendizagem, sobre a língua portuguesa e sobre as aulas da disciplina *Lengua Portuguesa I*.

Quadro 3: atitude como afeto

1. <i>Es posible desarrollar las cuatro habilidades del idioma en cada una de las clases</i>	[las clases]: inscrita (+va): satisfação Grau: baixo (não há intensificadores)
1. <i>Buenas actividades y ambiente grato.</i>	(+va) [actividades]: inscrita satisfação Grau: alto [se nos enseña también] satisfação Grau: médio (también)
1. <i>A veces el ritmo puede ser un poco acelerado.</i>	(-va) [la clase]: evocada insegurança Grau: baixo (<i>un poco</i>)

Fonte: Acervo das autoras.

Tal como podemos identificar no Quadro 3, os sentimentos e emoções, nas respostas obtidas, estão relacionados com as experiências em aula, com os materiais e com o processo de aprendizagem. Seria uma aula satisfatória a inclusão de “outros temas” e a articulação das “habilidades em cada aula”. Por sua vez, uma aula ou um ambiente de aprendizagem que causa insegurança se manifesta no “ritmo acelerado” constatado com base na experiência das atividades realizadas em aula. Cabe ressaltar que a modalização empregada “*puede ser um poco acelerado*”, representa no contexto da resposta uma opinião de que o ritmo das aulas é, de fato, mais rápido do que o/a estudante esperava. A graduação dessas percepções em uma escala de intensidade é revelada pelas codificações linguísticas que podemos analisar segundo a teoria da AVALIATIVIDADE. Nesta categoria, ao analisarmos a atitude como afeto, evidenciam-se crenças dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem. Como um instrumento institucional, totalmente elaborado em língua espanhola, observamos como essas crenças tomam forma nas escolhas léxico-gramaticais na língua materna dos aprendizes. Ademais, novamente ressaltamos o fato de contarmos com um número limitado de respostas abertas, sendo que se informou que 17 estudantes responderam aos demais itens de resposta fechada que o instrumento continha.

4.1.3 Apreciação

Na teoria da AVALIATIVIDADE, a subcategoria Apreciação se subdivide em valoração, isto é, os valores que atribuímos às coisas; reação, isto é, nossa forma de reagir às coisas que avaliamos, e os valores que consideramos devido à sua composição (HOOD, 2010, p. 78; VIAN JR, 2012, p. 127). As análises realizadas de elementos presentes no processo de aprendizagem da língua portuguesa, como aulas e materiais didáticos, ocorrem por meio do reconhecimento na linguagem da atribuição de valores que estes recebem no questionário institucional de avaliação de cursos. A tendência observada nas respostas é a manifestação das crenças acerca de como são ou devem ser esses elementos. Sendo a metodologia comunicativa preponderante em grande parte das práticas da docente em sala de aula, com enfoques gramaticais presentes em cada unidade conforme as noções e funções linguísticas trabalhadas, a avaliação das atividades realizadas revela as percepções dos/das estudantes:

Quadro 4 - apreciação

1. <i>Es posible desarrollar las cuatro habilidades del idioma en cada una de las clases</i>	[las clases]: inscrita (+va): valoração → clases
--	---

1. <i>Trabajamos tanto la escritura como la oralidad. Se nos enseña también acerca de otros temas como música, comidas típicas, etc.</i>	(+va): valoração → clases, práctica Afeto: [actividades]: inscrita satisfação Grau: alto [se nos enseña también] satisfação Grau: médio (también)
1. <i>A veces el ritmo puede ser un poco acelerado.</i>	(-) reação → ritmo acelerado Afeto: (-va) [la clase]: evocada insegurança Grau: baixo (<i>un poco</i>)

Fonte: Acervo das autoras.

4.2 Questionário de avaliação de disciplina elaborado por docente, ano 2017

Os dados a seguir revelam como as emoções e crenças dos e das estudantes são referidas em suas respostas abertas ao questionário de disciplina elaborado pela docente do curso por ocasião do fechamento do semestre letivo. Como instrumento autêntico, elaborado com base no trabalho realizado, em língua portuguesa (variante brasileira), e enviado pelos estudantes à professora, a principal diferença com relação ao instrumento institucional analisado na seção 3.1 é o número de respostas abertas obtidas. No primeiro semestre de 2017, há 45 respostas, de um total de 59 estudantes. Destacaremos 8 dessas respostas, usando as mesmas categorias de análise exemplificadas nos questionários institucionais anteriormente apresentados.

4.2.1 Categoria 1: atitude como julgamento

Nas respostas obtidas, as avaliações realizadas se referem a ações e comportamentos da professora.

Quadro 5: atitude como julgamento

1. <i>Me gustaría agradecer a la profesora por su energía y entrega hacia la clase, daba gusto llegar y ser recibido siempre con una sonrisa</i>	<i>la profesora</i> : inscrita (+va): energía, entrega, julgamento: estima social de capacidade <i>afeto (+va): daba gusto llegar y ser recibido siempre con una sonrisa</i> satisfação
1. <i>Fue una “mamá” dentro de la universidad. Espero verla en el futuro.</i>	<i>la profesora</i> : inscrita (+va): una mamá julgamento: estima social tenacidade

<p>1. <i>La profesora hace las clases entretenidas (...) Comprende bien los casos de inasistencia</i></p>	<p><i>la profesora</i>: inscrita (+va) julgamento: estima social capacidade clases entretenidas (+va) estima social tenacidade</p> <p>afeto (+va): <i>Comprende bien los casos de inasistencia</i> satisfação</p>
<p>1. <i>La profesora es muy simpática y alegre, eso hizo entretenido el ir a clases. Tiene mucha paciencia para los que no sabíamos nada, y hablaba lento y modulando bien, así se le entendía fácilmente.</i></p>	<p>[<i>la profesora</i>]: inscrita (+va) julgamento: estima social tenacidade → <i>muy simpática y alegre. Tiene mucha paciencia para los que no sabíamos nada, y hablaba lento y modulando bien, así se le entendía fácilmente</i></p>

Fonte: Acervo das autoras.

Nas respostas selecionadas e analisadas no Quadro 5, ressaltam-se as características da professora, sua “alegria”, sua “simpatia”, sua “compreensão”. Seu comportamento é validado nesses questionários de forma reiterada, reconstruindo um contexto de sala de aula por meio de emoções e percepções dos estudantes. Entre as crenças expressadas nessas respostas, a professora paciente e alegre é parte fundamental de um clima adequado para aprender a língua, embora não encontremos entre os dados, respostas completas em português ou manifestações do aprendido. Destacamos também que, embora o questionário tivesse sido elaborado em língua portuguesa, tal como referimos anteriormente, não havia instrução explícita de que as respostas fossem dadas também nessa língua. A expressão na língua materna dos estudantes indica que emitem suas opiniões (e emoções, como os exemplos 1 e 3) a partir de um lugar seguro, seu papel em uma instituição. O questionário não seria, segundo as respostas obtidas, o espaço de prática da língua em aprendizagem, o que, eventualmente, poderia ser também avaliado pela docente. Dessa forma, apresenta-se o fato de que a apreciação da professora é positiva em sua totalidade, compreendendo as dificuldades que poderiam surgir e gerando um clima adequado para a aprendizagem.

4.2.2 Categoria 2: atitude como afeto

Nas respostas obtidas através do questionário próprio, elaborado pela docente, as avaliações realizadas se referem às percepções dos e das estudantes sobre o processo de aprendizagem, sobre a língua portuguesa e sobre as aulas da disciplina Língua Portuguesa e

Cultura Brasileira, ano 2017.

Quadro 6: atitude como afeto

<p>1. <i>El curso cumplió con mis expectativas en cuanto a lo académico, a cualidad.</i></p>	<p>el curso: inscrita (+va) satisfação Grau: medio ☑ <i>académico, cualidad</i></p>
<p>1. <i>Me encanta el curso, muy completo. Siento que falta más practicar la parte oral, todavía me da vergüenza hablar en público. Se portugués pero no me siento segura.</i></p>	<p>el curso: inscrita (+va) satisfação - felicidade Grau: alto ☑ <i>me encanta; muy completo</i></p> <p>el curso: evocada (-va) insatisfação Grau: médio ☑ <i>hace falta practicar más la parte oral</i></p>
<p>1. <i>Me hubiese gustado aprender más. No me siento seguro al hablar un portuges básico (pero si leer y quizás escribir), por lo que me hubiera gustado instancias de (quizás evaluación) oral (profesor-alumno, sin público).</i></p>	<p>instancias: inscrita (-va) insatisfação Grau: médio☑ <i>me hubiera gustado instancias de oral profesor alumno, sin público</i></p>
<p>8. <i>Para mi gusto fue mucha gramática, hubiera preferido ampliar mi vocabulario y tener más oportunidades de practicar en vez de tantos tiempos verbales</i></p>	<p>gramática: inscrita (-va) insatisfação: alta ☑ <i>hubiera preferido ampliar mi vocabulario y tener más oportunidades de practicar en vez de tantos tiempos verbales</i></p>

Fonte: Acervo das autoras.

Se a estima social da professora foi sempre positiva, como indicam os dados mostrados no Quadro 5, com maior ênfase na emoção, expressa nas palavras *entretenida* e *alegre* em relação à docente, na categoria 2, cujos dados estão sistematizados no Quadro 6, as respostas apontam a percepções, emoções e crenças acerca do curso, do processo de aprendizagem e da língua portuguesa a modo de autoavaliação. Nesses aspectos, identificamos referências a “praticar mais”, “aprender mais”, “aprender verbos e gramática”, estruturas que revelam a insegurança dos(as) estudantes em aula. A disciplina é avaliada de forma positiva, com uma professora alegre, porém a percepção de aprendizagem não permite construir asserções precisas. Em um nível inicial de aprendizagem da língua portuguesa, com o estabelecimento de um contexto sistemático de estudo e a apresentação de conteúdos linguísticos específicos, na autoavaliação dos e das estudantes prevalecem aspectos relacionados com as suas dificuldades: vergonha, insegurança e receio de falar português em público.

Outro aspecto que se relaciona com o processo de aprendizagem são os comentários acerca da metodologia empregada. É válido ressaltar que a metodologia comunicativa

preponderava em grande parte das práticas da docente em sala de aula, com enfoques gramaticais presentes em cada unidade conforme as noções e funções linguísticas trabalhadas. As percepções dos(as) estudantes apontam de forma específica ao trabalho com “muita” ou “pouca” gramática, tal como mostram as respostas apresentadas no Quadro 6.

4.2.3 Apreciação

As análises realizadas acerca da avaliação recebida dos elementos presentes no processo de aprendizagem da língua portuguesa, como aulas e materiais didáticos, estão identificadas por meio da atribuição de valores que estes recebem no questionário institucional de avaliação de cursos. Sistematizamos os dados identificados no Quadro 7:

Quadro 7- apreciação

1. <i>El curso cumplió con mis expectativas en cuanto a lo académico, a cualidad</i>	[el curso]: inscrita (+va): valoração → <i>curso</i>
1. <i>Creo que ciertos contenidos, principalmente verbos y tiempos verbales, deben ser enseñados de una forma más sistemática y no difusa. Por ejemplo, dar a conocer verbos regulares y su conjugación, luego algunos irregulares, y así con cada tiempo verbal.</i>	[ciertos contenidos]: inscrita (-va): composição: <i>deben ser aprendidos más sistemática y no difusa</i>
1. <i>Podría existir instancia para practicar el idioma de manera oral, ya que no basta con saber las reglas si no existe una instancia “real” para poder aplicar lo aprendido.</i>	(-) composição → <i>instancia “real” para practicar</i>

Fonte: Acervo das autoras.

Como questionário de avaliação de curso elaborado pela docente, as respostas exemplificadas no Quadro 7 representam uma síntese das apreciações dos e das estudantes acerca das aulas, dos materiais e da metodologia empregada na disciplina. Acrescentam-se sugestões ao trabalho docente realizado, desde o ponto de vista pessoal e das experiências individuais. Nesse sentido, abordagens mais ou menos gramaticais e mais atividades práticas prevalecem nas respostas. Nesta categoria analisada, apreciação, as crenças sobre como e o que significa aprender uma língua prevalecem para caracterizar a experiência discente.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi descrever como a percepção da aprendizagem de português em cursos iniciais ou introdutórios, em duas instituições universitárias, manifesta-se em respostas a

questionários de avaliação de cursos. Crenças, emoções e percepções sobre a língua, sobre as aulas, sobre os materiais didáticos, além de explicitarem pontos de vista esperados quanto a seus aspectos positivos ou negativos, revelam significados que ampliam nossa compreensão acerca da atividade docente em foco. Por meio do gênero textual selecionado para nossa abordagem, os questionários de avaliação de disciplinas, pudemos refletir sobre alguns aspectos que, por sua transparência nas respostas analisadas, requerem uma perspectiva centrada em seus significados. O referencial teórico-metodológico utilizado, o modelo de AVALIATIVIDADE, parte do desenvolvimento da LSF, apoiou nossas análises e a possibilidade de interpretação que ora apresentamos.

Quanto às respostas abertas dos questionários, por ser facultativa a sua escrita, bem como a língua a ser empregada nela, o/a estudante tinha total liberdade para expor naquele espaço a sua opinião e, ao fazê-lo, optando por sua LM, a possibilidade de expressar-se com maior fluidez e com mais fidedignidade às suas emoções a serem externadas é óbvia e, por conseguinte, tanto na instituição pública quanto na privada, a utilização da LM - espanhol - é massiva. O fato de as respostas ao instrumento institucional e aquele elaborado pela própria docente exporem uma percepção focada numa relação de satisfação e sugestões em menor número acerca da configuração das disciplinas, permite-nos elencar as crenças como tendência predominante nas respostas obtidas. Emoções e percepções acerca do processo de aprendizagem estão sempre presentes, conformando-se, dessa maneira, uma representação da aprendizagem do português como algo positivo. Se os adjetivos amalgamaram boa parte das estruturas abarcadas pelo modelo de AVALIATIVIDADE (HOOD, 2010), alegria, simpatia e consideração abarcam boa parte das emoções identificadas.

Cientes de que uma análise desses questionários de avaliação de disciplinas, gênero eminentemente avaliativo e explícito com relação às opiniões dos e das estudantes, nossa proposta considera um olhar mais atento ao valor da aprendizagem do português e a representação de modelos de aprendizagem e das experiências vivenciadas em contexto de sala de aula. Os esforços das docentes aqui retratados pelas respostas analisadas se traduzem em representações coincidentes com estereótipos da língua portuguesa e da cultura brasileira. No entanto, crenças sobre o processo de aprendizagem, sobre como estruturar as aulas, materiais e metodologia, parecem ainda arraigados a uma concepção difusa sobre o que é aprender uma língua e como se aprende essa língua, independentemente de que o contexto abordado tenha sido o universitário. Assim, ressaltando nossa posição concordante com Brasileiro (2014), aspectos

do processo de aprendizagem de línguas constitutivos de uma sala de aula constroem um discurso permeado de avaliações. Suas emoções são sempre explícitas, enquanto suas avaliações, entre sugestões, crenças e percepções, requerem de um maior domínio e compreensão, tanto em termos discursivos como pedagógicos, dos professores para que se insiram em sua cultura de aprender.

Referências

ALMEIDA, F. A. S. D. P. Comentários em blogs de professores de inglês: uma análise do sistema de Avaliatividade. *D.E.L.T.A.*, 34.1, 2018, pp. 181-204. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995.

BRASILEIRO, A. M. (2014). A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/ aluno/ objeto de ensino. *Estudos da Língua(gem)*, v. 12, n. 2, dez., 2014, p. 293-313.

FERREIRA, V. M. Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur. *Onomázein*, Chile, 33, 2016, p. 174-188. Disponível em: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N33/33_10_Ferreira.pdf. Acesso em: maio 2021.

HALLIDAY, M. A. K. The notion of “context” in language education. In: GHADESSY, M. *Text and context in functional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998, p. 1-24.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*, 4th ed., New York: Routledge. 2014.

HOOD, S. *Appraising research: evaluation in academic writing*. New York: Palgrave, Macmillan. 2010.

MARQUES, Ana Laura dos Santos. Percepções de estudantes de tradução espanhol-português acerca do processo de biletamento. *Revista X*, [S.l.], v. 12, n. 2, dez. 2017. ISSN 1980-0614.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51213>. Acesso em: 27 set. 2021.

MARTIN, J. Systemic Functional Linguistics. In: HYLAND, K., & PALTRIDGE, B. (Eds.). *The continuum companion to discourse analysis*. London/New York: Continuum, 2011, p. 101-119.

MARTIN, J. *Context: register*. 4 in the Collected Papers of J. R. Martin. Shanghai: Jiao Tong University Press. 2012.

MARTIN, J.. One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics and the Sydney School. In: ARTEMEVA, N. & FREEDMAN, A. (eds.): *Genre around the globe: beyond the three traditions*. Edmond, AB: Trafford, 2016, p. 31-77.

MARTIN, J. & Rose, D. . *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London / New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. & ROSE, D. *Genre Relations: Mapping culture*. London / Oakville: Equinox, 2008.

MARTIN, J. & WHITE, P. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Londres / Nueva York: Palgrave/Macmillan, 2005.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-158.

OTEÍZA, T. & PINUER, C. El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos (La Serena)*, v. 29, n. 2, 2019, p. 207-229. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15443/rl2918>. Acesso em: maio de 2021.

PAIVA, V. L. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, 1998, p. 73-88.

PASCUAL, M. & UNGER, L. Appraisal in the research genres: an analysis of grant proposals by Argentinean researchers. *Revista Signos*, 43, 2010, p. 261-280.

ROSE, D. Genre in the Sydney School. En: GEE, J. P. & HANDFORD, M. (eds.): *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, London: Routledge, 2012, p. 209-225.

SANTOS, P. & ÁLVAREZ, M. L. O. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*.

Campinas: Pontes, 2010.

VIAN Jr., O. Avaliatividade, engajamento e valoração. *D.E.L.T.A*, v. 28, n. 1, 2012, p. 105- 128.
