

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNÓLIGA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

Charles André da Silva

**ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA PELOS PROFESSORES DE INGLÊS DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELO HORIZONTE, CONSIDERANDO O
MATERIAL DIDÁTICO**

Belo Horizonte, 2021

Charles André da Silva

**ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA PELOS PROFESSORES DE INGLÊS DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELO HORIZONTE, CONSIDERANDO O
MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET – MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linha de pesquisa: linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Área de Concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte, 2021

Silva, Charles André da.
S586e Ensino de produção escrita pelos professores de inglês da rede pública de ensino de Belo Horizonte, considerando o material didático / Charles André da Silva. – 2021.
168 f. : il.

Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2021.

Bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Escolas municipais - Belo Horizonte (MG). 4. Funcionalismo (Linguística). I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 420.7

CHARLES ANDRÉ DA SILVA

**ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA PELOS PROFESSORES DE INGLÊS DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELO HORIZONTE, CONSIDERANDO O
MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens – POSLING – do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Doutor. Renato Caixeta da Silva – CEFET/MG (Orientador)

Prof. Doutor. Vicente Aguiar Parreiras – CEFET/MG

Prof^a. Doutora Maria Catarina Paiva Repolês – IF Sudeste de Minas

Belo Horizonte, 2021.
Av. Amazonas, 5253 – Nova Suíça – Belo Horizonte, MG – 30421-169 – Brasil
Tel.: (31) 3319 - 7002

Aos que acreditam em uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força, coragem e determinação. Sem a fé que ele me deu, dificilmente, acreditaria que fosse possível cursar e terminar o mestrado. Foram quatro tentativas de seleção até ser aprovado (uma na UFMG e três no CEFET-MG, fui aprovado na quarta tentativa).

Agradeço a minha companheira amada. Quando iniciei o curso, ela estava grávida de poucos meses do nosso querido filho. Um ano depois, veio a pandemia. Trabalhar remotamente, cuidar de um recém-nascido e escrever uma dissertação seria impossível se não fosse a compreensão da minha esposa. Muitos foram os dias que ela deixou de fazer o que queria e, até mesmo, o que precisava fazer para me dar condições de escrever o texto. Essa dissertação não seria concluída se não fosse por ela. Registro aqui todo meu amor, carinho e respeito por essa pessoa tão especial em minha vida.

Aos meus amigos e familiares com quem eu compartilhei as ansiedades de estudante, pai e trabalhador. Carinhosamente me ouviram e me incentivaram.

Aos professores Vicente e Catarina que participaram da banca de qualificação e que muito contribuíram com este trabalho.

Aos professores do CEFET-MG que contribuíram com a minha formação e, em especial, ao meu orientador Renato Caixeta. Desde o começo da orientação, senti confiança no seu competente trabalho e, o mais importante, liberdade para expor minhas opiniões e para compartilhar as dificuldades que tive em administrar o trabalho neste período pandêmico.

Por fim, agradeço aos professores que dispuseram, livremente, a responder o questionário e participar da entrevista. Sem esses comprometidos profissionais, este trabalho não seria realizado da forma que foi.

RESUMO

Este estudo almeja compreender o ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira, considerando o material didático usado pelos professores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH). Compreender a visão de ensino dos professores e os materiais didáticos que eles usam para ensinar essa habilidade pode contribuir com o ensino de produção escrita, suprimindo a carência de trabalhos na área e evidenciando a importância do ensino dessa habilidade. Nesse sentido, a investigação desse ensino na RME/BH, se atentando para esse aspecto, é o objetivo principal desta dissertação. Os instrumentos utilizados para alcançar o objetivo supracitado são questionário semiaberto e entrevista semiestruturada. Vinte e três participantes responderam o questionário, e dois deles responderam a entrevista. Os dados foram analisados à luz das teorias que abordam tanto o ensino da escrita como os Sistemas de Avaliabilidade (Martin e White, 2005) e de Ideação (MARTIN e ROSE, 2007) baseados na Linguística Sistêmico-Funcional. Além disso, os estudos sobre materiais didáticos foram considerados. A análise dos dados segue os objetivos específicos: 1) identificar a visão de produção escrita e seu ensino, 2) verificar o uso das atividades de produção escrita do material didático (MD) advindo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ou MD de elaboração própria, 3) identificar os motivos para uso do MD e sua avaliação, 4) descrever as atividades do MD do PNLD e MD de elaboração própria. Os resultados mostram que não há como precisar as abordagens teóricas usadas por todos os professores, já que somente dois participaram das entrevistas e deram mais detalhes das suas práticas de ensino. Além disso, a maioria dos professores revela que usa ambos materiais didáticos - MD do PNLD e MD que elaboram - para ensinar produção escrita. Na maioria das vezes, usam o material do PNLD com algumas adaptações ao seu contexto de atuação. Essas adaptações são necessárias porque a maioria avalia as atividades propostas pelo LD como complexas e extensas para os alunos. Essa apreciação negativa impede a aplicação direta em suas aulas. Por outro lado, o material que elaboram possui atividades que têm avaliação positiva porque são simples, curtas e adequadas aos alunos que atendem. Para elaborarem atividades para serem usadas em suas aulas, os docentes usam a internet como principal fonte, além de outros materiais impressos. Por fim, a pesquisa revela que o MD do PNLD é um aliado do professor no fazer pedagógico e que os materiais que ele produz, sem a merecida visibilidade, mostram sua agência no ensino de produção escrita em inglês. Espera-se que este estudo ajude a compreender o ensino dessa habilidade na RME/BH e dê visibilidade à agência dos professores que atuam nas salas de aula, já que o ensino dessa habilidade linguística acontece por meio dos seus esforços em elaborar atividades que atendem seus alunos ou adaptarem as propostas de atividades apresentadas no MD advindo do PNLD.

Palavras-chave: Ensino de inglês; produção escrita; RME/BH; Linguística Sistêmico-Funcional.

Abstract

The aim of this study is to understand the teaching of writing in English as L2 among English teachers of the public school system in Belo Horizonte (BH) – MG/Brazil, taking into consideration the material used by them to promote the teaching of writing. Understanding the teacher's view of their work as well as the material to teach can contribute to the teaching of writing, fulfilling the studies in the field, and showing how important is to develop this skill. Therefore, the investigation of the teaching of writing in English as L2 in public schools of BH, taking into consideration the materials, is the major objective of this master's thesis. A questionnaire and an interview were the instruments to collect the data. Twenty-three participants answered the questionnaires and two out of them answered the interview. The analysis considered the theories on the teaching of writing and was also based on both the Appraisal System (MARTIN and WHITE, 2005) and Ideation System (MARTIN & ROSE, 2007), which are based on Systemic-Functional Linguistics. Academic studies on teaching materials were taken into account as well. The analysis follows the specific objectives: 1) to identify the view of teaching of writing, 2) to verify if they use either the writing activities from the English textbook provided by the National Textbook Program (PNLD) or writing activities created by them, 3) to identify why the teachers use one of the writing activities and how they evaluate them, 4) to describe both the writing activities from English Textbook and the writing activities they create. The findings show that it is not possible to know exactly which theory on the teaching of writing all teachers use because only two took part in the interview and gave more details of their teaching methods (activities). Besides, the majority of the teachers use both – English textbook and the teaching material they create – to teach writing. The teachers often adapt the English textbook according to their realities. This adaptation is necessary because most of them appreciate negatively the writing activities from textbook considering them as complex and long for the direct use with their students. On the other hand, the writing activities they produce are positively appreciated as simple, shorter and adequate for their students to produce their writing activities, the teachers not only use the internet as major source, but also printed materials as minor source. Finally, this research reveals that the textbook is an important teaching tool to the teacher, and the teaching materials they produce without recognizable visibility show their agency in the teaching of writing English as L2. It is hoped that this study may help in the understanding of teaching this skill among the teachers of the public school system of BH and give visibility on the teacher's agency. The teaching of writing is possible because they either prepare adequate teaching materials for their students or adapt the writing activities from the textbook.

Keywords: Teaching of English; teaching of writing; public school system of BH; Systemic-Functional Linguistics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 – Relação taxonômica composicional – todo e parte.....	102
Diagrama 2 – Relação taxonômica composicional – todo e parte.....	106
Diagrama 3 – A internet como fonte de atividades.....	149
Diagrama 4 – Relação entre a atividade (todo) e seus elementos (parte)	151
Esquema 1 – Região semântica da Apreciação.....	46
Figura 1 – Linguagem segundo a LSF de Halliday e Hasan (1989)	37
Figura 2 - Ciclo de aprendizagem na perspectiva da escola de Sidney	70
Figura 3 - Ciclo de aprendizagem das PCEF (2010).....	73
Figura 4 - Relações nucleares em aulas de produção escrita.....	114
Mapa 1 – Regionais de Belo Horizonte com a quantidade de representações	97

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Escolas Municipais da RME/BH.....	19
Quadro 2 - Possíveis realizações léxico-gramaticais do afeto	41
Quadro 3 – Categorização das emoções	42
Quadro 4 – Possíveis realizações léxico-gramaticais da Apreciação.....	47
Quadro 5 – Síntese do Subsistema Atitude.....	48
Quadro 6 – Possíveis realizações léxico-gramaticais de monoglossia e heteroglossia	50
Quadro 7 – Possíveis realizações léxico-gramaticais do entretenimento e contra-argumentação	52
Quadro 8 – Possíveis realizações léxico-gramaticais da Força (Intensificação)	54
Quadro 9 – Possíveis realizações léxico-gramaticais da Força (quantificação)	54
Quadro 10 - Possíveis realizações léxico-gramaticais do Foco (aumento/diminuição)	54
Quadro 11 - Modelo de oração segundo Martin e Rose (2007)	55
Quadro 12 - Terminologia dos processos e participantes na GSF	56
Quadro 13 – Relações nucleares dentro da oração	58
Quadro 14 – Relações nucleares dentro da oração	59
Quadro 15 – Tipos de <i>Ranges</i>	59
Quadro 16 – Habilidades do eixo escrita BNCC (2017)	75
Quadro 17 – Avaliação dos textos ensinados e suas características	109
Quadro 18 - Relações nucleares dos participantes envolvidos no processo	113
Quadro 19 – Comparação do contexto de atuação das participantes P3 e P22	117
Quadro 20 – O aluno segundo a participante P22	118
Quadro 21 – Reescrita da oração da participante P22.....	120
Quadro 22 – Comparação entre orações mentais das participantes P3 e P22.....	120
Quadro 23 – Comparação entre os contextos e concepções de ensino das participantes P3 e P2	122
Quadro 24 – Quantidade e percentual de participantes alinhados a determinada vertente teórica de ensino de escrita.....	126
Quadro 25 – Quantidade de professores que usam cada material	128

Quadro 26 – Itens lexicais que avaliam e contra-argumentam a apreciação das atividades.....	132
Quadro 27 – Características dos textos ensinados em sala de aula	132
Quadro 28 - Relação nuclear sintetizando a posição do aluno em relação ao ensino da produção escrita.....	133
Quadro 29 – Relação classificadora taxonômica das fontes de recursos para a elaboração de atividades	150
Quadro 30 - Descrição das atividades de produção escrita do LD	152
Tabela 1 – Perfil dos professores que responderam o questionário	94
Tabela 2 – Material didático usado pelos professores	127
Tabela 3 - Resumo da análise das atividades de produção escrita do LD.....	136
Tabela 4 - Resumo da análise das atividades de produção escritas elaboradas pelos professores.....	142
Tabela 5 – Motivos alegados para usar o MD	148

LISTA DE ABREVIações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBC - Currículo Básico Comum

CEFET-MG - Centro Federal de Estudos Tecnológicos de Minas Gerais

CLIC – Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

GSF - Gramática Sistemico-Funcional

ICBEU - Instituto Cultural Brasil Estados Unidos

LD - Livro Didático

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MD – Material didático

MEC - Ministério da Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PBH - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PCEF - Proposições Curriculares Ensino Fundamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PUC-MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RME/BH - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	17
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2. 1 Linguagem segundo a LSF	31
2. 2 Sistema da Avaliatividade	38
2.3 Sistema de Ideação.....	55
2. 4 Abordagens de ensino de produção escrita	62
2.4.1 O ensino de produção escrita nos documentos governamentais	72
2.5 Materiais didáticos.....	77
3 – METODOLOGIA	83
3.1 - Enquadramento Metodológico	83
3.2 – Instrumentos de Coleta de Dados	85
3.3 - Procedimento de coleta de dados.....	90
3.4 - Perfil dos participantes baseado nas respostas dos questionários	94
3.5 - Considerações Éticas.....	98
3.6 – Critérios para a Análise dos Dados	99
4 - ANÁLISE DOS DADOS	100
4. 1 – Organização da análise.....	100
4. 2 – A visão dos professores sobre produção escrita em língua inglesa e seu ensino.....	101
4.3 – Avaliação e motivo para usar o material de ensino de produção escrita, bem como sua descrição	127
4.3.1 – Avaliação das atividades de produção escrita propostas pelo LD.....	129
4.3.2 – Avaliação do material didático elaborado pelos próprios professores	137
4.3.3 - O que leva o professor a usar o material didático?	143

4.3.4 - Como o professor descreve as atividades de produção escrita do material didático usado	148
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
6 – REFERÊNCIAS	163

1 – INTRODUÇÃO

Este trabalho foca no ensino de produção escrita em inglês pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), considerando o material didático (MD) que esses profissionais usam. Focar no ensino dessa habilidade não significa falta de reconhecimento de que o ensino de inglês é muito mais amplo e, na prática, todas as habilidades são ensinadas de forma simultânea. Por exemplo, quando o professor inicia a leitura de um texto e pronuncia as palavras em inglês, ele propicia aos alunos a oportunidade de treinar a compreensão oral (*listening*). O foco daquela atividade pode ser a leitura (*reading*), mas os alunos também aprendem o som das palavras e das expressões lidas.

Se no meio dessa suposta atividade de leitura, o professor escreve palavras no quadro, ou frases, e pede para os alunos copiarem, ele ensina a escrita (*writing*). Ensinar a escrever envolve vários aspectos e níveis de sistematização. Nessa situação, o professor, ao chamar a atenção para grafias como *light*, *fight* e *Knife*, pode ensinar a diferença entre a oralidade e a escrita dessas palavras. Na língua inglesa, há muitas palavras nas quais consoantes são grafadas na escrita, mas não são pronunciadas. Esse nível de ensino de escrita é chamado de micro-habilidade (BROWN; LEE, 2015; SILVA; JORGE, 2007).

Por fim, quando os alunos repetem as palavras ou frases, eles são ensinados a falar (*speaking*). Esse “falar” não significa produzir sentidos usando a língua alvo de forma independente. Significa reproduzir o som baseado na pronúncia do professor. Apesar da repetição¹ não ser a base de ensino nas abordagens comunicativas, creio que seja importante para alunos que se iniciam na jornada de aprendizagem da língua inglesa. Brown; Lee (2015, p. 132) definem alunos iniciantes como nível 0 “incapaz de operar na língua oral”.² Além da repetição, podem ser trabalhadas nessa suposta atividade, dependendo do nível da turma, conversas, dramatizações ou debates envolvendo o texto lido.

¹ No livro “Approaches and Methods in Language Teaching” (RICHARDS; RODGERS, 15th, 1999), há um capítulo dedicado ao método audiolingual no qual a repetição é a base para o ensino de línguas. Nesse método, a visão de língua é a estruturalista, ou seja, a língua é um sistema linearmente organizado desde a fonologia até as orações.

² Level 0 – unable to function in the spoken language (minha tradução).

Essa possível atividade, com foco na leitura, serve para ilustrar a complexidade do ensino de inglês em sala de aula. Durante a atividade, de maneira assistemática, o professor ensina as quatro habilidades (leitura, audição, fala e escrita), mas, sistematicamente, às vezes ou muitas vezes, foca o ensino da leitura.

Similarmente, é o ensino de produção escrita. Ensinar escrever a é algo complexo, demanda planejamento e materiais didáticos. No ensino da produção escrita em inglês, aulas de leitura podem ser consideradas como pré-escrita, mas o objetivo final do professor é produzir um texto.³ Após a produção do texto, pode haver aulas que discutam o texto produzido e explorem a produção oral, mas o foco do professor, com aquela sequência didática, foi a produção escrita

Como afirma Miccoli (2011, p. 183) “o ensino deve acompanhar as mudanças, sendo ofertado em toda a sua plenitude, i.e., um ensino que aborde as quatro habilidades para tornar o estudante um usuário da língua que aprende”. Embora a frase mais comum ouvida por aqueles que estudam a língua inglesa seja “Você fala inglês?” e não “Você sabe escrever em inglês?” ou “Você lê em inglês”, ser usuário de uma língua é ter capacidade de compreender e produzir textos orais e escritos que circulam na sociedade. Esta meta: tornar o aluno usuário da língua inglesa deve “ser o propósito a nortear as ações de professores em sala de aula, única e exclusivamente” (MICCOLI, 2011, p. 180).

Apesar da integração entre as habilidades existir no ensino de inglês como língua estrangeira, o recorte de ensino feito por este trabalho investigativo é o da produção escrita realizada pelos professores da RME/BH, considerando o MD. Neste estudo, MD coaduna com a definição dada por Brian Tomlinson (1998, p. xiii) “qualquer coisa que é usada para ajudar o aprendiz de língua a aprender”.⁴ Na definição desse autor, o termo “qualquer coisa” é amplo. Nele, cabem tanto as atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto os vídeos, fotocópias, exposição em *slides*, aplicativos, *websites*, imagens e atividades preparadas pelo professor. Portanto, qualquer recurso material, juntamente com a instrução explícita dada ao aluno pelo professor para que ele produza um texto em inglês, é considerado MD.

³ O termo texto neste trabalho é usado no mesmo sentido descrito por Halliday; Matthiessen (2014, p. 3), a saber: “qualquer instância da língua oral ou escrita, em qualquer modo, que faz sentido para alguém que conheça aquela língua”.

⁴ Anything which is used to help language learners to learn (minha tradução).

O ensino de inglês como língua estrangeira na RME/BH, de acordo com o art. 6º da Portaria 317/14 da Secretaria de Educação (SMED), que dispõe sobre a organização do ensino fundamental regular, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pode ser iniciado a partir do 1º ano do 2º ciclo (4º ano do Ensino Fundamental). Contudo, pela minha experiência como professor municipal de língua inglesa, tenho observado que o início do ensino da referida língua acontece, preferencialmente, a partir do sexto ano, obedecendo o que está previsto no parágrafo 5º do art. 26 da lei nº 9. 394/1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Como mostra o quadro abaixo, baseado na Portaria SMED 342/18 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que estabelece a relação nominal das escolas municipais e suas respectivas regionais, o ensino de inglês como língua estrangeira pode ser ofertado em 179 (cento e setenta e nove) escolas.

Quadro 1 - Escolas Municipais da RME/BH

ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE									
Regional	Barreiro	Centro-sul	Leste	Nordeste	Noroeste	Norte	Oeste	Pampulha	Venda Nova
Nº de Escolas	29	15	14	27	17	20	14	14	29

Fonte: Portaria SMED 342/18

Porém, não há garantia de que o ensino de inglês seja ofertado em todas as unidades. A oferta depende das séries/ciclos que cada escola possui. Por exemplo, se a escola oferecer o ensino até o 2º ano do 2º ciclo (5º ano), é bem provável que não haja a oferta do ensino de inglês, já que a LDBEN obriga que ela se inicie no 6ª ano do ensino fundamental, ou seja, 3º ano do 2º ciclo.

Na RME/BH, a política em relação ao ensino da língua inglesa é pulverizada. De acordo com uma reportagem disponível no *site*⁵ da prefeitura de Belo Horizonte, há o programa *Improve Your English*⁶, que é vinculado à Secretaria de Relações Internacionais e à Subsecretaria de Assuntos e Investimentos

⁵Informações retiradas da reportagem intitulada “Programa da PBH investe na melhoria do inglês da rede municipal” de 08/10/2018.

⁶ Esse programa foi substituído pelo “Programa Falando com o Mundo” instituído pelo decreto 17.264, de 24 de jan. 2020. O Falando com o Mundo mantém a política do Improve your English, mas amplia a política municipal para outros idiomas.

Estratégicos da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Esse programa tem várias parcerias com o foco na formação continuada do professor. Por exemplo, convênio com a Cultura Inglesa – o professor pode frequentar cursos regulares com bolsa – com o Conselho Britânico, com o Educonle/UFMG⁷ e Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU). Há formações no exterior por meio do *Partners of the America*.⁸ Além disso, há uma política linguística na rede municipal que é vinculada à Educação Integral e instituída pela Portaria SMED 21/2018, que dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas na RME/BH.

Em outubro de 2019, foram iniciadas as atividades do Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade (CLIC), que, entre outras atividades, objetiva oferecer à comunidade cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim, libras e português como língua de acolhimento. No *site*⁹ da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), há as atividades e parceiros do CLIC. Comparando as atividades relacionadas às linguagens oferecidas pelo CLIC com a Portaria SMED 21/2018, é possível inferir que esse centro concretiza a proposta demonstrada na Portaria 21/2018, que propõe a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir do ano de 2018.

Por fim, há o projeto denominado Jornada Literária que tem como público alvo alunos do 4º ao 9º anos e da Educação de Jovens e Adultos. Esse projeto incentiva qualquer professor, independentemente da disciplina lecionada, à produção de livros literários, passando por todas as fases, do planejamento à edição. Por meio da Jornada Literária¹⁰, o professor de inglês pode desenvolver em seus alunos habilidades relacionadas à produção escrita.

De acordo com informação disponível no *site*¹¹ da PBH, a rede de ensino de Belo Horizonte possui muitos professores de inglês e atende cerca de 113 (cento e treze) mil alunos no ensino fundamental. Por causa desses números expressivos, é importante compreender como esses professores ensinam a produção escrita em inglês. Além disso, em um contexto onde “cada vez mais pessoas ao redor do

⁷ Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeira-Faculdade de Letras/UFMG.

⁸ Programa de intercâmbio entre professores de inglês da RME/BH e o Estado de Colorado/EUA.

⁹ <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/clic> acesso em 29 de dez. 2019.

¹⁰ <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/jornada-literaria> acesso em 29 de dez.2019.

¹¹ <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao> acesso em: 29 de dez. 2019.

mundo estão passando mais e mais tempo na posição de escritor”¹² (BRANT, 2009, p. 54), a compreensão de como a habilidade de produção escrita é ensinada é muito importante.

Brant (2009) relata uma mudança em relação à necessidade de produção escrita de um bibliotecário em uma universidade. Quando iniciou seu trabalho no começo dos anos de 1980, esse trabalhador tinha uma necessidade de uso muito mais limitado da escrita do que em 2005, época em que “Leonardo escreve com mais frequência, em mais gêneros e em mais espaços do que há 25 anos”.¹³

Essa constatação de Brant (2009) é devido a uma mudança na sociedade em que a habilidade de escrita é cada vez mais relevante, visto que “no final do século 20, mudança no trabalho, provocada por computadores e acesso à internet, criou um aumento no letramento escrito” (BRANT, 2009, p. 57).¹⁴

Ser usuário de uma língua estrangeira, se expressando por meio da produção escrita, foi potencializado pelo acesso a computadores em casa ou em locais de trabalho, e, principalmente, pelo acesso a telefones móveis. Mesmo as classes mais populares da nossa sociedade, onde se encontra uma parcela considerável dos alunos da RME/BH, possuem celulares e podem comentar as postagens em diversas mídias usando a língua inglesa, caso tenham acesso à internet.

Contudo, antes de explicitar o porquê deste trabalho focalizar no ensino da produção escrita, demonstro um breve panorama do ensino da língua inglesa no Brasil. Esse ensino pode ser analisado por diversas perspectivas. Apresento uma perspectiva histórica (LEFFA, 1999) e uma perspectiva dada por meio de trabalhos (MICCOLI, 2011; BARCELOS, 2011; ARRUDA, 2014; CONSELHO BRITÂNICO, 2015) que analisam o ensino da língua inglesa no Brasil.

Leffa (1999) apresenta um resumo da história do ensino do inglês no Brasil. No Brasil Imperial, o inglês era ensinado juntamente com outras línguas como: as clássicas (latim e grego) e modernas (francês, alemão e italiano). O ensino das línguas clássicas – mortas - e modernas – vivas – era baseado na tradução de textos e análise gramatical. Na primeira República (1889 a 1929), houve uma

¹² More and more people around the world are spending more and more time in the posture of a writer (minha tradução).

¹³ Leonard writes more often, in more genres, and toward more venues than he did 25 years ago (minha tradução).

¹⁴ By the end of the twentieth century, change in work – enhanced by computer technology and the Internet – was creating a surplus of writing literacy (minha tradução).

diminuição na carga horária, não era mais ensinado o grego, o italiano tornou-se facultativo e o aluno devia optar entre aprender alemão ou inglês. Nesse período, já se constatava que o aluno saía do ensino secundário sem aprender a língua inglesa, já que a frequência era livre e havia uma certa expectativa de aprovação gratuita. A metodologia de ensino ainda seguia os métodos do Brasil Imperial (LEFFA, 1999).

Na reforma de 1931, o professor Carneiro Leão introduziu o método direto no Colégio Pedro II. Em seu livro “O ensino das línguas vivas” ele explicita as bases de ensino do método direto. Entre elas, há a orientação de ensinar o idioma na língua alvo, ensinar a gramática por meio da indução, nunca traduzir os sentidos das palavras por meio da língua materna e sim por meio de ilustrações e objetos concretos no mundo real, ensinar o idioma nesta ordem: ouvir, falar, ler e escrever, por fim, ler não somente as obras clássicas, mas jornais, revistas e almanaques impressos no país da língua a ser aprendida (LEFFA, 1999).

Na reforma Capanema, 1942, o método direto ainda era a sugestão oficial. Porém, o que se chegou às escolas foi uma versão simplificada do método de leitura usado nos Estados Unidos (LEFFA, 1999). Contudo, apesar das críticas, muitos alunos saíam do ensino médio lendo os autores no original. “Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.” (LEFFA, 1999, p. 12). Depois dos anos dourados, as leis que se seguiram reduziram ainda mais a oferta de ensino de línguas estrangeiras. Em 1971, muitas escolas do ensino fundamental não as ofertavam e no ensino médio só havia uma aula por semana. Muitos alunos saíam do ensino básico sem estudar nenhuma língua estrangeira (LEFFA, 1999).

Na nossa história recente, temos as leis federal (LDBEN, 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que desde 2017¹⁵ institui a oferta da língua inglesa, de forma obrigatória, a partir do 6º ano) e municipal (Portaria SMED 317/14, que dispõe sobre a organização para o ensino fundamental regular), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que desde 2014 institui a oferta da língua inglesa a partir do 1º ano do 2º ciclo (4º ano). Além dessa legislação que obriga o ensino de inglês na rede pública, há vários documentos oficiais que sugerem como a língua inglesa deve ser ensinada nos níveis federal (Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998; Orientações Curriculares do

¹⁵ Redação dada pela lei nº 13.415, 2017.

Ensino Médio (OCEM), 2006; Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017), estadual (Currículo Básico Comum (CBC), 2014; Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), 2018) e municipal (Proposições Curriculares do Ensino Fundamental (PCEF - Língua Inglesa, 2009). Espera-se que esses documentos sejam lidos e compreendidos pelos professores atuantes nas salas das escolas da RME/BH.

No que diz respeito ao discurso dos professores sobre o ensino de língua inglesa na rede pública, há um estudo realizado pelo Conselho Britânico (2015) com professores de todas as regiões do país. Nesse estudo, os professores ouvidos relatam a vulnerabilidade social da maioria de seus alunos, turmas grandes e heterogêneas, baixos salários e contratos de trabalho temporário para os servidores não efetivos. Alguns, apesar de não ter formação específica em língua inglesa, usam seus próprios recursos para melhorar as habilidades linguísticas. Há relatos de sobrecarga de trabalho, falta de recursos didáticos que atendam suas demandas de ensino, livros didáticos avançados para o nível de conhecimento dos seus alunos, desvalorização do ensino da língua e números reduzidos de aula, entre outros itens (CONSELHO BRITÂNICO, 2015).

Apesar das dificuldades em ensinar a língua inglesa nas escolas, os motivos que mantêm esses profissionais na profissão são “estabilidade do cargo público, possibilidade de mudar a realidade do aluno e liberdade dentro das salas de aula” (CONSELHO BRITÂNICO, 2015, p. 25).

Além dos aspectos negativos apresentados pelo estudo do Conselho Britânico (2015), estudos sobre crenças (BARCELOS, 2011) afirmam que:

Conforme apontado por Barcelos (2008) em sua revisão de alguns estudos sobre crenças de professores defendidos em programas de pós-graduação no Brasil, constatou-se que a maioria dos participantes desses estudos possui a crença de que não é possível aprender inglês em escolas públicas e de que o curso de idioma é o lugar *par excellence* para se aprender essa língua. (BARCELOS, 2011, p. 149).

A crença de muitos professores de que não se aprende inglês em escolas públicas leva a práticas de ensino em que predomina o ensino do mínimo (BARCELOS, 2011).

Para que haja um processo de mudança dessas crenças e atitudes profissionais e pedagógicas, Miccoli (2011) apresenta algumas características que um professor deve possuir. Primeiro, o professor deve ser seguro. Não há como ensinar sem ter segurança do assunto a ser ensinado ou segurança em relação à administração das diversas situações que ocorrem em uma sala de aula. A insegurança desacredita o professor perante sua turma. Segundo, os professores devem ser flexíveis, terem um bom humor e serem esperançosos (MICCOLI, 2011). Com tantas dificuldades que existem no exercício da profissão, se o professor não tiver essas características, é bem provável que ele desista ou fique demasiadamente frustrado e sem ânimo para exercer o papel de transformador social que a sociedade espera dele. Por fim, “a humildade é a habilidade especial que permite reconhecer falhas e a necessidade de melhorar sempre” (MICCOLI, 2011, p. 175). Apesar dos muitos empecilhos que possam aparecer, a formação continuada parece ser o meio pelo qual o professor pode se manter atualizado e proporcionar um ensino de sucesso na escola em que atua.

Arruda (2014) para responder a pergunta feita por Barcelos (2011, p. 158) “Por que não temos narrativas de aprendizes bem-sucedidos, narrativas de professores que fazem a diferença, de alunos que aprenderam inglês da escola pública, e finalmente, de escolas públicas que fazem a diferença?”, propôs um “levantamento de experiências de sucesso na aprendizagem de língua inglesa, na escola regular, por meio de narrativas de aprendizes e seus respectivos professores” (ARRUDA, 2014, p. 372).

Os participantes da pesquisa de Arruda (2014) eram alunos e professores da RME/BH. Os professores indicaram os alunos que, segundo suas percepções, aprendiam a língua inglesa na escola e que nunca estudaram em um curso livre de idiomas. Para ser um professor participante da pesquisa, o professor deveria ser comprometido com o ensino (ARRUDA, 2014). Uma das bases teóricas usadas nessa investigação foi o conceito de motivação. Pessoas motivadas no que fazem se engajam nas atividades, se esforçam para terem êxitos e são perseverantes. Essas características foram encontradas em alunos descritos como aprendizes bem-sucedidos (ARRUDA, 2014). Como mostrou a pesquisa de Arruda (2014), envolver-se em uma atividade, esforçar-se por ela e perseverar para ter êxito no resultado, é fundamental para mudar a realidade de ensino nas escolas regulares.

Com esta dissertação, baseada em uma pesquisa com docentes de língua inglesa que atuam nas salas de aulas da RME/BH, focalizando o ensino da produção escrita e o material didático utilizado nesse ensino, espero melhorar a compreensão sobre a frequência de ensino dessa habilidade, bem como expandir o conhecimento sobre a visão que os professores têm a respeito do ensino de produção escrita e os motivos que os levam a utilizar um material em detrimento do outro. Além disso, a avaliação que eles fazem desses materiais é um dos pontos centrais desta pesquisa. Segundo Silva,

é possível analisar, no discurso de [...] professores, as suas próprias avaliações a respeito de livros ou outros materiais didáticos: as apreciações, as manifestações de afeto, como os expressam e, em determinados casos, por que e como se posicionam (SILVA, 2015, p.374)

Nesse sentido, o discurso dos professores é a fonte para entender tanto o ensino de produção escrita quanto as avaliações sobre o material usado, bem como o motivo para usá-lo.

Este estudo é relevante e pode contribuir para a melhoria da educação pública brasileira por vários motivos. Primeiro, é necessário conhecer mais sobre o contexto de ensino de produção escrita nas escolas brasileiras. Larsen-Freeman; Cameron (2008, p.204) afirmam que “contexto inclui o físico, o social, cognitivo e o cultural e não é separado do sistema”.¹⁶ Nesse sentido, o ensino de produção escrita está inserido em uma cultura escolar e é influenciado pela visão que o professor tem de língua, texto, escrita e aprendizagem. A concepção que o professor tem sobre esses conceitos influencia sua prática de ensino. As abordagens de escrita apresentadas na literatura de ensino de escrita em língua estrangeira que apresentam esses conceitos serão desenvolvidas no capítulo de Fundamentação Teórica. Além disso, o material didático que o professor usa para realizar as atividades nas aulas, a seleção do que ensinar e como ensinar são fatores que precisam ser melhor compreendidos no ensino de produção escrita em língua estrangeira.

Segundo, apesar de haver vários trabalhos acadêmicos relacionados ao ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira (SANTOS, 2011;

¹⁶ context includes the physical, social, cognitive, and cultural, and is not separable from the system.

MURADAS, 2014; BAMBIRRA, 2004) - cito apenas alguns para exemplificar-, em Belo Horizonte, há uma carência de estudos exclusivos sobre como são ensinadas as atividades de produção escrita pelos professores de inglês das escolas públicas da RME/BH. Essa carência pode ser devida a complexidade desse ensino ou por, até recentemente, as orientações dos documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) - terem focalizado no ensino da compreensão escrita.

Bambirra (2004), na sua dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), objetivou avaliar, em duas turmas da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular, se a abordagem via gêneros textuais, baseada nas estruturas genéricas dos textos de Hasan (1989), contribuiria para melhorar o ensino da produção escrita. Nas conclusões, Bambirra (2004) diz a) que os alunos não tinham, quase nunca, oportunidade para produzir textos e quando tinham, as atividades levavam o aluno a crer que escrever é treinar estruturas gramaticais e lexicais estudadas, b) depois do tratamento com os conceitos teóricos da abordagem via gênero, isto é, a explicitação das marcas principais do gênero e sua função social, ela percebeu que houve uma melhora na qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

Santos (2011), na sua dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em inglês da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), focaliza seu estudo nas concepções de língua e escrita de seis alunas em um curso oferecido por ela em uma universidade pública do estado de São Paulo. Ela fundamenta seu trabalho na perspectiva conceitual de Ferreira (2005). Tal perspectiva alia a escola australiana de gêneros textuais com a pedagogia baseada na teoria da atividade. No começo da pesquisa, Santos (2011) constata que as alunas possuíam uma visão de língua e escrita tradicional. Ao longo do curso, inicia uma mudança nessa visão propiciada pelas reflexões realizadas em sala de aula e nos diários. Por fim, ela conclui que são necessárias mudanças nas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas para que haja melhoria no ensino da produção escrita.

Muradas (2013), na sua dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – UFMG, investiga, em uma turma numerosa do Ensino Médio de uma escola particular, como a plataforma do Google Docs pode ser

usada no ensino colaborativo de escrita em inglês do gênero biodata. Ela baseou seus estudos nas teorias de gêneros textuais e escrita como processo. Para concretizá-lo, Muradas (2013) aplicou dois questionários com os alunos. Um antes da intervenção, para verificar as percepções que eles tinham das atividades de escrita e outra após, para verificar se houve mudança nessa percepção. Também, ela avalia as produções dos estudantes. Na sua conclusão, ela constata que a plataforma é um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento colaborativo da escrita em inglês.

A carência de trabalhos mencionada anteriormente pode ser confirmada por meio de pesquisa feita tanto na plataforma do Google Acadêmico quanto nos bancos de dados das plataformas de consulta de dissertações e teses dos programas de pós-graduação¹⁷ na área de estudos de linguagens da UFMG e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e do programa de pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS). Por esse motivo, este trabalho é exploratório e tem o potencial de contribuir com novos dados sobre essa prática social.

Por ser exploratório, é necessária uma compreensão mais detalhada dessa atividade social: ensino de produção escrita de inglês como língua estrangeira na REM/BH. Allwright (2006) descreve três fases em relação ao ensino de língua estrangeiras. A primeira focalizava a prescrição, onde o trabalho do linguista era prescrever como o professor deveria ensinar. Na segunda, o foco era a descrição. No começo, a descrição era alinhada à prescrição. O intuito era descrever o que o professor fazia para, então, prescrever um modo diferente para ele fazer. Depois, a descrição foi usada como um sistema de *feedback* para os professores. Após terem suas práticas descritas, eles decidiriam se mudariam ou não a forma de ensinar em sala.

Na terceira fase, trabalhos acadêmicos reconheceram que a aula é resultado da interação de todos os participantes, por isso não podia esperar que apenas um participante, no caso, o professor, mudasse tudo de forma unilateral. Nesse sentido, ao invés de prescrever/descrever a prática docente, seria melhor lhe ajudar a compreender o seu contexto de trabalho para que ele soubesse como

¹⁷ Esses são os programas de pós-graduação strictu sensu presentes na cidade de Belo Horizonte, onde a pesquisa é realizada. Nesses programas, há professores da RME/BH que atuam como alunos pesquisadores.

encontrar as melhores opções (ALLWRIGHT, 2006). Nesse sentido, este trabalho é relevante e necessário porque ajudará a esclarecer a visão de ensino dos professores e os materiais didáticos que eles usam para ensinar a produção escrita em inglês como língua estrangeira. Com essa compreensão, este estudo poderá contribuir com melhorias no ensino da produção escrita e conhecer quais materiais didáticos são usados pelos docentes.

Por fim, há um motivo pessoal. Em uma reunião com professores da RME/BH, ouvi um dos professores dizer que não há produção escrita em inglês. Essa afirmação me fez refletir sobre a importância de ensinar essa habilidade. Como ex-aluno de escola pública, não tenho lembranças de ter feito nenhuma produção escrita em língua inglesa. Como professor, percebi que eu negligenciava essa aprendizagem e não criava estratégias para ensiná-las ao meu aluno. Reproduzia uma tradição de ensino que contribuía para fortalecer a crença de que não se ensina e nem aprende inglês nas escolas públicas (BARCELOS, 2011).

Após essas reflexões, focalizei meu ensino na produção escrita seguindo as orientações das abordagens de ensino que não separam língua do uso social e nem desprezam a importância dos gêneros textuais para o ensino de língua. Para ensinar a escrever, tive que aprimorar as estratégias de ensino das outras habilidades, mas sem me esquecer do foco em contribuir para que meus alunos se tornassem escritores de textos. Esse foco respeita os limites existentes em relação ao nível linguístico dos alunos do ensino fundamental, e considera as adversidades mostradas em diversos trabalhos acadêmicos e pesquisas realizadas em contexto de ensino público.

Depois de realizar várias produções com meus alunos, interessei-me em conhecer a prática de ensino de produção escrita dos outros profissionais da rede. Entender a frequência e o modo de ensinar a produção escrita podem contribuir com compartilhamento de práticas de sucesso que ajudam a reescrever histórias de ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas (ARRUDA, 2014).

Após explicitar as razões para a realização dessa proposta investigativa, apresento o objeto de pesquisa e os seus objetivos.

Como o foco deste trabalho é compreender o ensino de produção escrita e saber qual material didático é usado para realizar esse ensino, as perguntas que orientam este trabalho são:

1) Para os professores, o que é ensinar produção escrita em inglês como LE?;

2) Os professores de língua inglesa da RME/BH usam as atividades de produção escrita sugeridas no livro didático (LD) fornecido pelo PNLN para ensinarem essa habilidade ou usam atividades elaboradas em materiais didáticos que eles mesmos produzem?;

3) Quais motivos eles alegam para o uso ou o não uso das atividades de produção escrita dos LD ou dos materiais didáticos produzidos por eles?;

4) Como os professores avaliam as atividades de produção escrita?;

5) Como são as atividades propostas pelos LD ou pelo material didático produzido pelo próprio professor?.

Objetivo geral:

- Investigar o ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira na RME/BH, considerando o uso de materiais didáticos.

Objetivos específicos:

- Identificar a visão que os professores têm de produção escrita e seu ensino em língua inglesa;

- Verificar se os professores aplicam as atividades de produção escrita propostas pelo livro didático adotado, e/ou se eles usam materiais didáticos produzidos por eles;

- Elencar os motivos para o uso ou não uso do LD ou outro material didático pelos professores, assim como as avaliações que fazem destes;

- Descrever, a partir dos relatos dos docentes, as propostas de atividades de produção escrita nos LD utilizados e/ou materiais didáticos produzidos pelos professores.

Após contextualizar este estudo, apresentar as justificativas para realizá-lo e mostrar seus objetivos, os capítulos seguintes discorrem sobre o referencial teórico desta pesquisa, a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais.

O referencial teórico, exposto no capítulo 2, se alinha à concepção de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional e aos Sistemas de Avaliatividade e Ideação relacionados a essa concepção de linguagem. Além disso, é necessário apoiar, teoricamente, na literatura sobre abordagens de escrita e em trabalhos acadêmicos que abordam a avaliação e uso de material didático no contexto escolar.

A metodologia, presente no capítulo 3, usa o procedimento de estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada. Esses dados são analisados, no capítulo 4, à luz do referencial teórico mencionado. Por fim, são apresentadas as considerações finais dialogando com os resultados encontrados neste trabalho.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar teoricamente este estudo e atingir os objetivos propostos quanto à visão de produção escrita em inglês e seu ensino, à utilização das atividades de produção escrita propostas pelo LD fornecido pelo PNLD ou das atividades produzidas pelos próprios professores, à avaliação dessas atividades e o motivo para usá-las ou não usá-las e, conseqüentemente, as descrições de tais atividades por meio dos relatos dos professores da RME/BH, uso os Sistemas de Ideação (MARTIN; ROSE, 2007) e Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), fundamentados na visão de língua da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday e Matthiessen (2014) e Halliday e Hasan (1989) e abordagens de ensino de produção escrita (BROWN; LEE, 2015; PARKER, 1987; OLIVEIRA, 2015; HYLAND, 2007; MARTIN; ROSE, 2005). Além dessas teorias, estudos sobre material didático (SILVA, 2010, 2012, 2013; CHOPPIN, 2004; TEODORO, 2018; REPOLÊS, 2019) e sua produção (LEFFA, 2007) subsidiam esta pesquisa.

2. 1 Linguagem segundo a LSF

Halliday e Hasan (1989) advogam por uma visão sociosemiótica da linguagem. Nessa perspectiva, semiologia, nos estudos linguísticos, não está apenas associado aos estudos dos signos¹⁸, mas ao estudo dos sistemas de signos, isto é, “ao estudo do significado de uma maneira geral”¹⁹ (HALLIDAY; HASAN, 1989, p.4). Halliday e Hasan (1989, p. 4) dizem que “linguística é um tipo de semiologia. É um aspecto do estudo do significado”.²⁰

Portanto, a linguagem é compreendida como sistema de significados interligados que é externalizado por meio de algo que se chama signo. Nesse sentido, o foco dessa visão linguística é no significado potencial do sistema denominado linguagem. A língua se inter-relaciona com outros modos de construir e

¹⁸ Para Saussure (1916), signo é a combinação do conceito (significado) e da imagem acústica (significante). Por imagem acústica podemos entender o som, a escrita ou um desenho, ou seja, a materialidade daquela ideia abstrata.

¹⁹ Study of meaning in its most general sense (minha tradução).

²⁰ Linguistics, then, is a kind of semiotics. It is an aspect of the study of meaning (minha tradução).

transmitir significados (modo de vestir, as cores, os sons, os gestos, as organizações espaciais, etc), e todos eles constituem a linguagem humana. A visão de língua adotada nesta dissertação, sobretudo na análise dos dizeres dos professores, está relacionada aos conceitos da LSF. A linguagem humana, que compreende todos os modos de constituir e transmitir significado, constitui a cultura humana (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Em relação ao outro termo que compõe a perspectiva sociosemiótica da linguagem, o termo “social”, Halliday e Hasan (1989, p. 4) afirmam que, além de social significar sistema de significados ou cultura, social é um termo mais específico e indica “estrutura social que é um aspecto do sistema social”.²¹ Esse termo é importante porque clarifica a relação entre o sistema de significados interligado (linguagem) e a relação que esse sistema tem com o mundo (estrutura do aspecto social). Essa perspectiva social não exclui as outras perspectivas de língua, mas é a primeira que é observada para explicar os fenômenos linguísticos (HALLIDAY; HASAN, 1989). Na explicação para a adoção do termo social, (HALLIDAY; HASAN, 1989) esclarecem que estão preocupados com questões educacionais e que a aquisição de conhecimento acontece nas relações sociais dentro de uma instituição social: a escola.

Essa visão de língua recai sobre o estudo de textos que são expressos por meio do código verbal. Segundo Halliday e Hasan (1989, p. 10), textos são concebidos como algo “feito de significados”²²; “uma unidade semântica”.²³ Textos são a manifestação viva da língua e devem ser concebidos, simultaneamente, como produto e processo. Produto porque é tangível, pode ser registrado, estudado, possui um tipo de construção e é o resultado do seu contexto imediato. Processo porque pertence a uma rede contínua de escolhas semânticas. Por ser uma teoria semiótica-social, o termo “processo” tem sentido de “um evento interativo, uma troca de significados social [...] todo texto, em qualquer língua, é significativo porque pode ser relacionado à interação entre os falantes”²⁴ (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 15). Portanto, os significados são trocados em forma de textos pelos membros da cultura

²¹ Social structure as one aspect of the social system (minha tradução).

²² Made of meanings (minha tradução).

²³ A semantic unit (minha tradução).

²⁴ An interactive event, a social exchange of meanings [...] every kind of text in every language is meaningful because it can be related to interaction among speakers (minha tradução).

(HALLIDAY; HASAN, 1989). Além disso, texto e contexto, nessa perspectiva de linguagem, são inter-relacionados.

Texto e contexto são vistos como aspectos do mesmo processo porque “há um texto e há outro texto que o acompanha: texto que é “com”, nomeado contexto” ²⁵ (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5). Contexto significa “todo o ambiente em que o texto se desenvolve” ²⁶ (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5) e ele existe primeiro que o texto. (HALLIDAY; HASAN, 1989). Esse “todo ambiente” deve ser entendido de acordo com o termo contexto de situação. Esse contexto de situação vai além das palavras ou sentenças que antecedem ou precedem uma parte específica do texto que o leitor quer examinar. Para entender melhor esse conceito, Halliday e Hasan (1989) descrevem o trabalho de Malinowski (1923, 1935).

Malinowski era um antropólogo que pesquisava nativos das ilhas Trobriand e interagiu com os nativos na língua deles. Porém, os leitores que iriam ler o seu trabalho eram leitores de língua inglesa. Malinowski percebeu que nem a tradução literal nem a livre expressavam a totalidade do sentido que ele presenciou junto aos nativos ao observar uma expedição de pesca. Para que os leitores de língua inglesa compreendessem essa expedição, ele usou a estratégia de fazer comentários da situação observada e vivenciada já que a linguagem verbal, por meio da tradução, não apreendia toda a riqueza de significados expressos naquele momento (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Depois de ter cunhado o contexto de situação, Malinowski percebeu que o contexto imediato dos textos proferidos pelos pescadores fazia parte e estava relacionado a um contexto de significados mais amplo. Esse contexto mais amplo é o contexto da cultura. Nesse sentido, ambos contextos, cultural e situacional, são “necessários para o entendimento adequado do texto” ²⁷ (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 7). O conhecimento do contexto de situação possibilita a compreensão dos significados pelos participantes em uma interação verbal ou não verbal. O sentido não está na palavra, mas é construído pelo contexto de acordo com o contexto de uso da linguagem.

²⁵ There is a text and there is other text that accompanies it: text that is ‘with’, namely the context (minha tradução).

²⁶ The total environment in which a text unfolds (minha tradução).

²⁷ Necessary for the adequate understanding of the text (minha tradução).

Halliday e Hasan (1989) advogam que, por estarem inter-relacionados, o texto revela o contexto de situação e as escolhas feitas no contexto do situação formam o texto. Para explicar essa inter-relação, Halliday e Hasan (1989) cunharam os termos: campo, relação e modo. “Esses conceitos servem para interpretar o contexto social do texto, o ambiente em que os significados são trocados”²⁸ (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 12).

Resumidamente, esses termos se referem ao que é dito (campo) quem são os interlocutores do ato comunicacional (relação) e o papel que a língua exerce (modo). A explicitação consciente desse contexto social é para “interpretar processos que acontecem inconscientemente a todo o tempo, durante a vida diária – em outras palavras, para representar o sistema que está por trás desses processos”²⁹ (HALLIDAY; HASAN, 1989, 14). A coleta de dados desta pesquisa pode exemplificar os conceitos: campo, relação e modo.

A coleta foi feita por meio de questionário e entrevista. O campo do discurso, nesta pesquisa, é o conteúdo sobre o que dizem os professores (o ensino de produção escrita, em geral) nos questionários e entrevistas. As relações do discurso são concretizadas por mim (pesquisador) que quero e demando informações a eles (professores participantes). Eles me fornecem as informações de forma voluntária. O voluntariado é inerente, atualmente, nas relações entre pesquisadores e participantes. A relação entre pesquisador e participante é marcada pelo distanciamento. Porém, quando me coloco como professor da RME/BH, esse distanciamento é amenizado, já que, respeitada as especificidades contextuais, atuo nas salas de aula da RME/BH. Por fim, o modo é verbal escrito (respostas dos questionários) e verbal oral (gravação áudio-visual via *Google meet*). Contudo, depois de transcrever a entrevista, para facilitar a análise, o modo verbal oral transforma-se em modo verbal escrito.

Campo, relação e modo estão relacionados a outro conceito importante na LSF de Halliday e Hasan (1989): o conceito de função. Halliday e Hasan (1989, p. 17) afirmam que “função é igual a uso”.³⁰ Halliday e Matthiessen (2014) descrevem três funções inerentes à linguagem humana: ideacional, interpessoal e textual. Cada

²⁸ These concepts serve to interpret the social context of a text, the environment in which meanings are being exchanged (minha tradução).

²⁹ To interpret, processes that go on unconsciously all the time, in the course of daily life – in other words, to represent the system that lies behind these processes (minha tradução).

³⁰ We can say that function equals use (minha tradução).

uma dessas funções é relacionada a um aspecto do contexto de situação. A metafunção ideacional é relacionada ao campo, metafunção interpessoal à relação e a metafunção textual ao modo.

A metafunção ideacional tem a função experiencial. Por meio dela, são expressas as experiências internas e externas dos participantes do discurso, bem como as relações que esses participantes fazem com o mundo interno e externo. A metafunção interpessoal expressa as relações entre os participantes. Por exemplo, pai/filho, governo/aliados, com autoridade/sem autoridade, formal/informal, discurso assertivo/modulado etc. Por fim, a metafunção textual expressa a organização do texto, do fluxo de informações ao longo do dizer.

Apesar de ter essa divisão, Halliday e Hasan (1989, p. 23) explicam que “toda oração, no texto, é multifuncional”.³¹ Essas metafunções estão presentes em todas as orações, simultaneamente, por meio das realizações léxico-gramáticas, ou seja, na parte tangível da língua. Cada metafunção tem um sistema léxico-gramatical próprio. Sendo assim, a análise da linguagem verbal pode ser feita observando cada oração por um ângulo diferente.

Além de pensar a língua por meio das metafunções, outro conceito da LSF relevante para esta dissertação é o de estratificação da língua. Halliday e Matthiessen (2014, p. 26) dizem que a “língua é organizada em 4 estratos: semântico, léxico-gramático, fonológico e fonético”.³²

Os estratos semântico e léxico-gramático estão no plano do conteúdo. O plano do conteúdo faz uma interface com o ambiente externo ao falante/escritor. A língua sempre está em contato, de alguma forma, com esse ambiente. Nesse sentido, as experiências internas e externas do indivíduo e suas relações interpessoais são transformadas em significados (estrato semântico). Os significados do estrato semântico são transformados em palavras e orações (palavras aqui entendidas como o contínuo que vai das palavras à gramática) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Os estratos fonológico e fonético estão no plano da expressão. Nesse plano, o meio ambiente é o próprio corpo do falante. A fonética faz interface com o elemento biológico (corpo humano) para a fala e audição enquanto a fonologia

³¹ Every sentence in a text is multifunctional (minha tradução).

³² Language is thus organized into four strata – semantics, lexicogrammar, phonology, and phonetics (minha tradução).

organiza a fala em estruturas formais e sistemas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Apesar de Halliday e Matthiessen (2014) terem se baseado na fala para explicar o plano da expressão, ele, na escrita, é caracterizado pelo grafológico, que é entendido como um contínuo entre palavras e orações.

A figura 1 sintetiza a Linguística Sistêmico-Funcional. Nela, está explícito que a língua contém os dois planos anteriormente mencionados: 1) plano do conteúdo – semântica do discurso e léxico-gramática; 2) plano da expressão – expressão oral/escrita. Os contextos de situação e cultura não são linguísticos, mas uma descrição do contexto social. Ela mostra a complexidade da linguagem humana e como o contexto imediato do texto (contexto de situação) influencia na produção de significado de qualquer texto. Os significados são produzidos tanto por escritores/falantes quanto leitores/ouvintes. Além disso, por meio da figura, é possível visualizar o contexto mais amplo onde todos os significados de uma determinada cultura são produzidos. As setas e as figuras planas tracejadas indicam a inter-relação entre um nível da língua e outro. Essa inter-relação mostra como um nível influencia e é influenciado pelo outro.

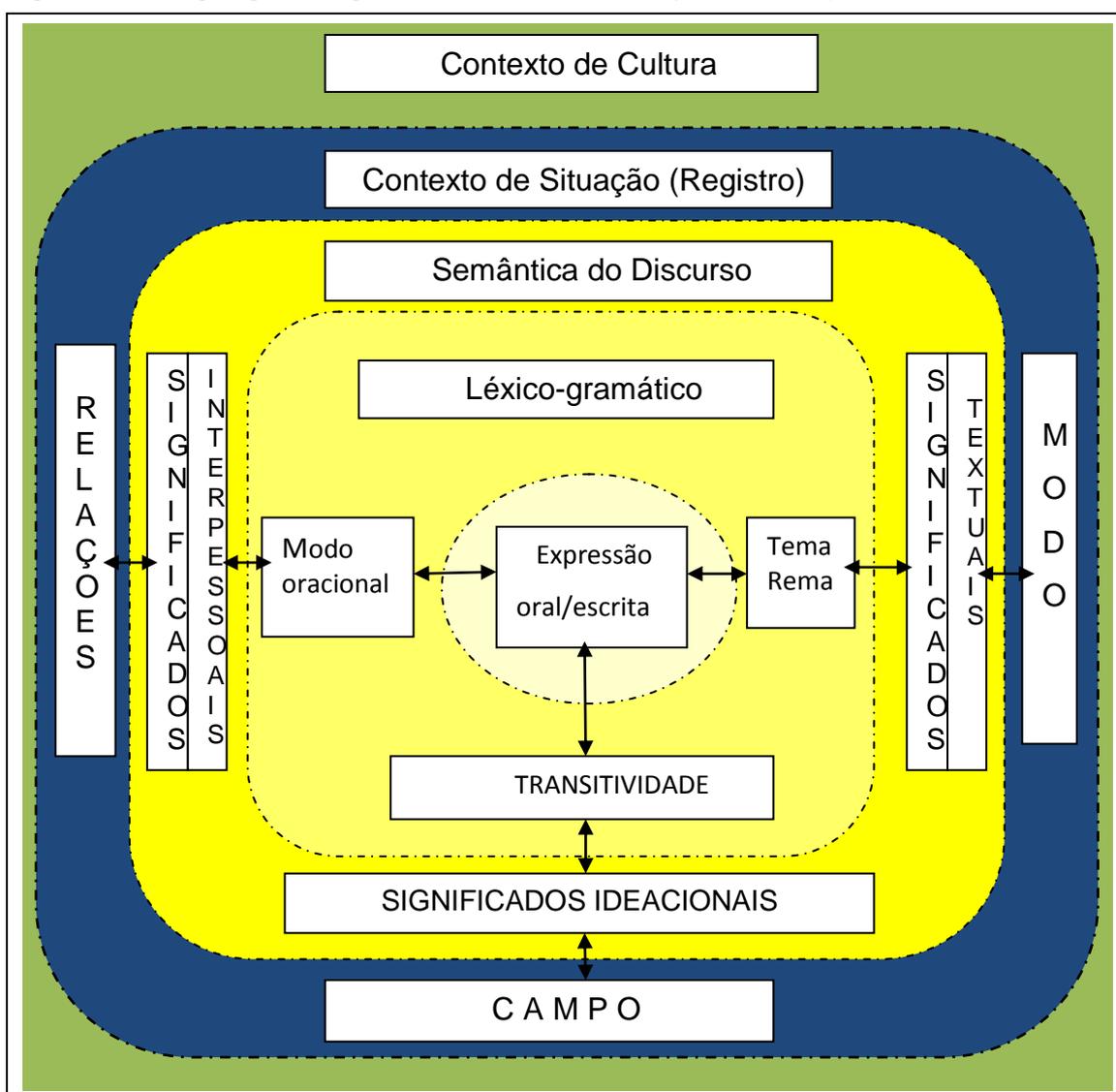
Para entender essa influência, é necessário refletir sobre as escolhas que os participantes do discurso fazem ao usarem a língua no dia a dia. Por exemplo, em um simples diálogo é possível conceber a inter-relação de todos os níveis explícitos na figura 1. O contexto de situação de um diálogo é formado pelo campo, o assunto do diálogo, pelas relações, quem participa desse diálogo e, pelo modo, o papel que a língua desempenha neste diálogo. O diálogo pode ocorrer por meio de aplicativo ou pessoalmente, falado ou escrito.

O campo, as relações e o modo influenciam os significados no nível semântico-discursivo da língua. Os participantes fazem escolhas nos sistemas presentes no léxico-gramático (sistema de transitividade, sistema de modo oracional, tema e rema) da língua para se expressarem (nível da expressão) oralmente ou por escrito. As palavras e a gramática, na LSF, fazem parte de um contínuo: o léxico-gramático. Esse contínuo pode ser realizado por meio de sons ou símbolos escritos. O participante leitor/ouvinte, para interagir com outro participante no discurso, deve interpretar esses sons ou símbolos escritos.

Esse resumo teórico apresenta alguns conceitos básicos para compreender a visão de língua sustentada por Halliday e Hasan e outros linguistas

que desenvolvem teorias linguísticas baseadas nesse conceito de linguagem. Martin e Rose (2007) descrevem o sistema semântico discursivo da ideação, baseado na metafunção ideacional que se relaciona ao campo do discurso. Martin e White (2005) descrevem o sistema semântico discursivo da avaliatividade, baseado na metafunção interpessoal que se refere às relações do discurso. Essas duas teorias são base para a análise dos dados deste trabalho e as apresento nas próximas seções.

Figura 1 – Linguagem segundo a LSF de Halliday e Hasan (1989)



Fonte: Inspirado em Silva, 2016, p. 30

2. 2 Sistema da Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) fundamenta diversos trabalhos acadêmicos, na área da educação, quando o objetivo de pesquisa é avaliar a recepção de materiais didáticos por professores e alunos (SILVA, 2012; TEODORO, 2018; REPOLÊS, 2019). Silva (2015, p. 369) afirma que estudar recepção “é perceber como os usuários desses materiais se posicionam frente a algo que possivelmente eles escolheram ou não [...] significa investigar como esses sujeitos avaliam o material”. Neste estudo, o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) é usado para compreender a avaliação que os professores da RME/BH fazem das atividades de produção escrita sugeridas pelo material didático de língua inglesa fornecido pelo PNLD e do material didático com as atividades de produção escrita que eles mesmos produzem. Quando avalia, o professor expressa seus motivos para o uso de um material em detrimento do outro. Nesse sentido, esse sistema contribui para revelar os motivos alegados pelos professores.

No livro “*The language of evaluation: appraisal in English*”, baseado na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday e Matthiessen (2014), Martin; White (2005, p.1) dizem que:

O livro é sobre interpessoal na linguagem, sobre presença subjetiva de escritores/falantes em textos quando eles adotam opiniões tanto em relação ao material que eles apresentam como as pessoas com quem eles se comunicam. É sobre como escritores/falantes aprovam e desaprovam, expressam entusiasmo e ódio, aplaudem e criticam.³³ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1).

Em relação ao termo interpessoal, os autores fazem menção à metafunção interpessoal desenvolvida na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa metafunção está associada às relações sociais concretizadas no uso da língua. Nessas relações, os participantes expressam suas afeições, opiniões e valores sobre pessoas e coisas. Esses

³³This book is concerned with the interpersonal in language, with the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate. It is concerned with how writers/speakers approve and disapprove, enthuse and abhor, applaud and criticize.

participantes julgam os seres conscientes, demonstram afeto ou desafeto pelas pessoas ou coisas e avaliam objetos e fenômenos naturais. Com o Sistema de Avaliatividade, que está no nível semântico discursivo da língua, os autores pretendem estender os significados produzidos pela metafunção interpessoal (MARTIN; WHITE, 2005, p. 6).

O Sistema de Avaliatividade é composto por três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. Os três, de forma integrada, constituem uma ferramenta ou referencial para mostrar como a avaliação é expressa na língua/ou no discurso. O subsistema atitude, que se divide em afeto, julgamento e apreciação e pode ser positiva ou negativa, implícita ou explícita, envolve três regiões semânticas: emoções, ética e estética (MARTIN; WHITE, 2005). Sendo que, cada uma dessas regiões tem um foco de análise. Quando a atenção do analista se atém aos “participantes conscientes, incluindo pessoas, coletividades humanas e instituições”³⁴ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 59), o termo usado é afeto. Afeto é o centro do subsistema atitude, e a fonte para as análises dessa região semântica são as emoções dos participantes.

Para exemplificar uma realização léxico-gramatical do afeto e das outras regiões semânticas, uso trecho do trabalho da Teodoro (2018) que analisa, no discurso de professores de inglês da Rede Pública de Ouro Preto – MG (professores das redes municipal e estadual), a avaliação que os mesmos fazem do livro didático de inglês fornecido pelo PNLD.

P7: O do oitavo ano, eu não leciono nessa turma. Não posso falar muito, mas **eu acho desesperador**. Eu não quero pegar turma de oitavo ano pelo fato de ter uma aula por semana. É um absurdo o que é feito com o ensino de língua inglesa no estado por isso. Chega no nono ano continua... **Fica angustiante**. Porque você tem **muitos textos**³⁵... Você tem, no nosso caso, a realidade de Ouro Preto, você vai trabalhar... Muitas vezes aquele aluno que você tem que trabalhar a perspectiva dele de fazer uma prova de um instituto federal de língua estrangeira. **O menino não consegue. Ele não assimila**. Você não consegue trabalhar muitas estratégias de leitura. Você tem que trabalhar tradução muitas vezes pra ele começar a ter uma noção daquilo que é. E **ele não consegue** (TEODORO, 2018, p. 66).

³⁴ Conscious participants, including persons, human collectives and institutions (minha tradução).

³⁵ Teodoro (2018) não destacou com negrito, nessa citação, as atitudes relacionadas à apreciação e julgamento.

A citação anterior é de uma professora descrevendo o livro didático (P7 indica professora 7) e, em sua dissertação, Teodoro (2018) a usou para exemplificar, somente, a atitude da professora referente ao afeto. Porém, além do afeto, vou usá-la para exemplificar outras realizações do Sistema de Avaliatividade. Em um pequeno trecho do discurso, quando analisado à luz do Sistema de Avaliatividade, além do afeto, podem ser revelados julgamentos e apreciações, que estão associados, respectivamente, à ética e à estética.

Ao falar “eu acho desesperador” e “fica angustiante” a P7 demonstra sentimentos negativos (afeto negativo) em relação ao ato de trabalhar com o material didático fornecido pelo PNLD. Ela fica desesperada e angustiada porque “você tem muitos textos”. A expressão “tem muitos textos” se refere à apreciação de composição do livro didático. Quando o objetivo é avaliar “coisas, concretas ou abstratas, materiais ou simbólicas”³⁶ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 59), o termo usado é “apreciação”. Pelo entendimento da professora, por ter muitos textos, o livro é complexo e difícil para se trabalhar com alunos de baixa proficiência. Nessa parte do discurso da P7, ela julga a capacidade de aprendizagem de língua inglesa do aluno. Ao avaliar “o comportamento do participante consciente”³⁷ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 59), o termo usado é “julgamento”. Ao relatar “o menino não consegue” e “ele não assimila”, a professora faz um julgamento negativo da capacidade de aprendizagem do aluno.

Como demonstrado, o Sistema de Avaliatividade, por estar no nível semântico discursivo da língua, ou seja, no estrato da criação e interpretação de sentidos, se realiza no nível léxico-gramatical por meio de vários recursos linguísticos. Nos parágrafos seguintes, detalho afeto, julgamento e apreciação apresentando as possíveis realizações léxico-gramaticais. Contudo, por ser um sistema semântico-discursivo, suas realizações léxico-gramaticais são dependentes do contexto em que as relações sociais acontecem.

“Afeto tem como foco o registro dos sentimentos positivos e negativos: Estamos felizes ou tristes, confiantes ou preocupados, interessados ou entediados?”³⁸ (MARTIN; WHITE, 2005, pg. 42). Sempre há um participante consciente

³⁶ Things, whether concreto or abstract, material or semiotics (minha tradução).

³⁷ The behaviour of these conscious participant (minha tradução).

³⁸ Affect is concerned with registering positive and negative feelings: do we feel happy or sad, confident or anxious, interested or bored? (minha tradução).

experienciando uma emoção e um fenômeno que causa essa emoção. No nível léxico-gramático, o afeto pode se manifestar de várias maneiras. O quadro seguinte apresenta algumas possibilidades.

Quadro 2 - Possíveis realizações léxico-gramaticais do afeto

AFETO COMO	EXEMPLO	REALIZAÇÃO
Característica	o professor desiludido com o sistema de ensino.	Epíteto
	o homem estava com raiva/ era bom/amoroso	Atributo
	o homem correu ansiosamente/desesperadamente	Circunstância de modo
Processo ³⁹	eu gosto de suprir os alunos com vários modelos antes de partir para a produção escrita / é necessário refletir sobre o assunto/ quero fazer uma faculdade/ ouça o <i>listening</i> com atenção	Mental (emotivo, cognitivo, perceptivo)
	ele chorou ao ver a situação/ela ria de tudo.	Comportamental
Comentário	tristemente , ele saiu da reunião/ infelizmente , haverá outra crise do governo Bolsonaro.	Adjunto modal

Fonte: Martin; White (2005, p. 46) e dados desta pesquisa (2021)

Além dessas possibilidades de realização léxico-gramatical, o afeto pode ser materializado no discurso por meio da metáfora gramatical. Martin; White (2005, p. 150) dizem que metáfora gramatical “envolve uma categoria (uma característica ou um processo) sendo apresentado como se fosse outra categoria (uma entidade/coisa)”.⁴⁰ Para exemplificar esse conceito, Martin; White (2005, p. 46) menciona “realizações nominalizadas tanto de características (alegria, tristeza) quanto de processos (pesar – significando tristeza, soluço – no sentido de chorar até soluçar). Para entender melhor esse conceito, a palavra beijo serve como exemplo. Segundo Halliday e Hasan (1989, p. 19) “um beijo [...], embora seja codificado

³⁹ Na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014), o termo verbo é substituído por processo. Os processos são categorizados em seis grupos: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial. Como Martin; White desenvolvem sua teoria baseada na GSF, eles usam termos alinhados com essa visão gramatical.

⁴⁰ Grammatical metaphors in that they involve one category (a quality or a process) being presented as if it were another category (a thing/entity) (minha tradução).

gramaticalmente como um nome, é normalmente o nome de uma ação, não é o nome de um objeto”.⁴¹

Martin; White (2005, p. 49) dizem que afeto “agrupa as emoções em três categorias: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação”.⁴² A primeira categoria está relacionada aos sentimentos como tristeza, ódio, felicidade e amor. A segunda está relacionada com o bem-estar social do participante. Sentimentos de ansiedade, medo e confiança estão presentes nessa categoria. Por fim, no terceiro grupo, os sentimentos estão associados a alcance de resultados. Sentimentos de frustração e realizações fazem partes desse grupo (MARTIN; WHITE, 2005).

O participante consciente pode sentir in/felicidade ou projetá-lo em um objeto/situação ou outro participante. Por exemplo, a oração “eu me **sinto horrível** hoje” revela como o participante se sente. A oração “eu **amo aquela atividade**” demonstra que o participante projetou o seu sentimento em uma coisa. Ao considerar in/segurança, os sentimentos são “em relação ao nosso ambiente, incluindo as pessoas que o compartilha conosco”⁴³ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 49). Se o participante diz “**estou confiante** com a situação” mostra que o ambiente externo não o amedronta. No caso da in/satisfação, se o participante expressar “**fui muito elogiado** pela minha conquista”, ele demonstra um sentimento de satisfação. Os exemplos ilustram as categorias, mas a interpretação dessas categorias semânticas-discursivas é dependente do contexto.

O quadro abaixo sintetiza os três grupos mencionados.

Quadro 3 – Categorização das emoções

CATEGORIA	SENTIMENTOS	REALIZAÇÃO LÉXICO-GRAMATICAL
In/Felicidade	Relacionados ao coração	Sinto horrível
In/Segurança	Relacionados ao bem-estar social	Estou seguro
In/Satisfação	Relacionados a alcance de metas	Fui muito elogiado pela minha conquista

Fonte: Martin; White, 2005

⁴¹ A Kiss [...] although it is coded grammatically as a noun, it is normally the name of an action, not the name of an object (minha tradução).

⁴² Groups emotions into three major sets having to do with un/happiness, in/security and dis/satisfaction (minha tradução).

⁴³ In relation to our environs, including of couse the people sharing them with us (minha tradução).

Por fim, “atitudes envolvem gradações dos significados, que têm um potencial de serem intensificados e comparados”⁴⁴ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 44). Apesar desse aspecto do subsistema atitude ser desenvolvido junto ao subsistema gradação, é importante mencioná-lo para que o Sistema de Avaliatividade seja concebido como vários conceitos interligados. Exemplos de gradação são: muito triste, bastante complexo, um tipo de atividade e extraordinariamente competente. Além dessas realizações, as gradações podem ser feitas por meio de escolhas lexicais, em forma de escala. Por exemplo, **não gosto, odeio, detesto** (MARTIN; WHITE, 2005).

Depois de detalhar afeto, a próxima região semântica a ser apresentada é a relacionada à ética. O termo usado no subsistema atitude é julgamento. “Julgamento lida com atitudes em relação ao comportamento que admiramos ou criticamos, louvamos ou condenamos”⁴⁵ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42). Para ilustrar as realizações de julgamento que aparecem no discurso em pesquisas na área da educação, apresento um trecho do trabalho de Repolês (2019).

Eu não acho que é exatamente relacionado ao material didático, não. Acho que a maior dificuldade é que **eles não querem mesmo**⁴⁶, é... não vai me levar a lugar algum [...]. É, acho também, pela área de risco, né, pela vida que eles já têm, então, eu tenho todas essas dificuldades. (REPOLÊS, 2019, p. 78)

O trabalho de Repolês (2019) é sobre a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas de Ensino de Minas Gerais. No trecho acima, a professora participante critica a postura de alguns alunos em relação à aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Ela faz uma avaliação negativa do comportamento de alguns alunos. Quando o foco de análise da avaliação é “o comportamento dos participantes conscientes”⁴⁷ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 59), usamos as categorias de análise do julgamento.

O julgamento é dividido em dois grupos: estima social e sanção social. Estima social está relacionado à rede de formação social construída no dia a dia do

⁴⁴ Attitudes involve gradable meanings, which have the potential to be intensified and compared (minha tradução).

⁴⁵ Judgement deals with attitudes towards behaviour, which we admire or criticise, praise or condemn (minha tradução).

⁴⁶ Não há negrito na tese de Repolês (2019).

⁴⁷ The behaviour of these conscious participants (minha tradução).

participante consciente. Esta rede é constituída na convivência familiar, entre amigos, nas relações informais dentro das instituições e “tende a ser vigiada na cultura oral, por meio de conversas, piadas e histórias de vários tipos”⁴⁸ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52). Por outro lado, sanção social “é mais frequentemente apresentado na escrita por meio de regulamentações a respeito de como se comportar de acordo com normas estabelecidas pelo Estado e Igreja. [...] são observâncias relacionadas a deveres cívicos e religiosos.”⁴⁹ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52). Além dessa classificação, há uma subdivisão nos dois grupos.

Essa subdivisão será apresentada no quadro a seguir.

Quadro 3 – Subdivisões da estima social e sanção social

ESTIMA SOCIAL	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAIIS	
	Positivo (admiração)	Negativo (crítica)
Normalidade (quão especial alguém é)	sortudo, normal, natural, familiar	sem sorte, estranho, obscuro, imprevisível
Capacidade (quão capaz alguém é)	vigoroso, maduro, poderoso, esperto	fraco, leve, imaturo, estúpido, sem estudo
Tenacidade (quão perseverante alguém é)	bravo, confiável, incansável, flexível	tímido, impaciente, inconsequente, não confiável
SANÇÃO SOCIAL	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAIIS	
	Positivo (louvor)	Negativo (condenação)
Veracidade (quão verdadeiro alguém é)	verdadeiro, honesto, cuidadoso, independente	mentiroso, desonesto, manipulativo, enganoso
Propriedade (quão ético alguém é)	bom, ético, respeitoso, generoso	cruel, imoral, corrupto, injusto

Fonte: Martin; White (2005, p. 53)

Martin; White (2005, p. 52) alertam que uma lista de palavras “não deve ser tratada como um dicionário de valor de julgamento que possa ser mecanicamente usada na análise do texto”.⁵⁰ Esse alerta é importante porque as categorias estão no nível da semântica do discurso. Nesse sentido, a interpretação deve considerar a língua em uso. Se alguém usar a frase “ele é muito generoso” de uma forma irônica, a palavra “generoso” não se referirá a um julgamento positivo, já que o seu sentido é o oposto, ou seja, uma pessoa sovina.

⁴⁸ Tends to be policed in the oral culture, through chat, gossip, jokes and stories of various kind (minha tradução).

⁴⁹ Is more often codified in writing, as edicts, decrees, rules, regulations and laws about how to behave as surveilled by church and state (minha tradução).

⁵⁰ Should not be treated as a dictionary of the value of judgement which can be mechanically applied in a text analysis (minha tradução).

Além dessas realizações léxico-gramaticais, Martin; White (2005, p. 54) dizem, seguindo o sistema de modalização de Halliday (2004), que “normalidade é para usualidade, capacidade é para habilidade, tenacidade é para inclinação, veracidade para probabilidade e propriedade para obrigação”.⁵¹ Apesar de um dos objetivos deste trabalho ser analisar a avaliação dos professores de inglês da RME/BH a respeito das atividades de produção escrita dos materiais didáticos que eles usam, uso os conceitos de julgamento no trabalho, no que couber. O foco não é avaliar pessoas, mas uma coisa (atividades de produção escrita em inglês como língua estrangeira). Contudo, alguns conceitos chaves sobre julgamento da teoria do Sistema de Avaliatividade são necessários para subsidiar este trabalho. A seguir detalho os conceitos sobre apreciação.

“Apreciação envolve avaliações de fenômenos naturais e semióticos, em concordância com os meios/modos em que eles são valorizados ou não em um determinado campo” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 43). Esses fenômenos se referem a elementos materiais ou abstratos. Ao que se refere ao interesse deste trabalho, os conceitos associados à apreciação são usados para compreender como os professores da RME/BH avaliam as atividades de produção escrita e, ao avaliar, os professores, provavelmente, relatam os motivos por usarem uma atividade em detrimento de outra. Contudo, antes de detalhar os critérios de análise pertinentes à região semântica da estética, domínio da apreciação, demonstro como apreciação aparece nos discursos em pesquisas na área da educação. O primeiro exemplo é retirado de Repolês (2019) e o segundo de Teodoro (2018).

Eu acho que ele ainda tem, assim, é mais **voltado sabe, pra gramática**, e os textos, quando tem os textos, igual, são **textos mais extensos** que é... os meninos... **é fora da realidade deles**, totalmente... (Professora Glória, E. 02). (REPOLÊS, 2009, p. 138).

P9: Eu vejo que **é um livro bom**, né! Porque ele **é bem contextualizado**. **Traz assuntos atuais**, né! **E assunto até que...** É... **Despertam um...** Assim... **Bem interesse dos meninos** porque **tá bem dentro da atualidade**, né! São **assuntos bem atuais** (Apreciação) (TEODORO, 2018, p. 66).

⁵¹ Normality is to usuality, as capacity is to ability, as tenacity is to inclination, as veracity is to probability, as propriety is to obligation (minha tradução).

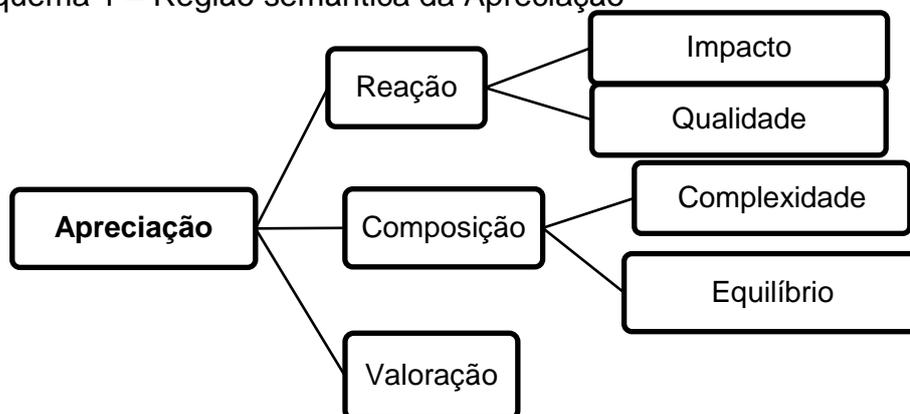
Nos dois excertos, há apreciação de livros didáticos fornecidos pelo PNLD. No primeiro, a apreciação é negativa. Nas perspectivas de ensinamentos comunicativo e funcionalista que enfatizam o uso da língua no processo de ensino e aprendizagem, materiais didáticos que privilegiam atividades que visam a estudar a estrutura linguística do idioma de uma forma descontextualizada, ou seja, focando apenas em regras léxico-gramaticais têm uma valoração negativa. Além disso, textos extensos são difíceis de ensinar quando os alunos possuem baixa proficiência linguística. Textos menores podem ser considerados menos densos linguisticamente.

Por outro lado, no segundo excerto, a apreciação é positiva. Livros, em que a temática é familiar aos alunos, são considerados bons para usar em sala de aula. Por meio desses exemplos, pode-se afirmar que o mesmo objeto de apreciação, no caso, livros didáticos fornecidos pelo PNLD, dependendo do aspecto que chama a atenção do usuário, pode ter uma apreciação negativa ou positiva.

Após essa ilustração, detalho as categorias de análise da apreciação e apresento as possíveis realizações léxico-gramaticais dessa região semântica. Essas categorias são divididas em três: reação, composição e valoração.

Reação é subdividida em impacto e qualidade e está associada ao modo como as coisas ou fenômenos prendem a nossa atenção ou nos agradam. Composição em proporção e complexidade e está relacionada à harmoniosidade e se o objeto analisado é simples ou complexo. Por fim, valoração diz respeito à inovação, a autenticidade e o valor das coisas para quem aprecia (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56). O esquema abaixo sintetiza as categorias da apreciação.

Esquema 1 – Região semântica da Apreciação



Fonte: Martin; White, 2005.

O quadro 4 demonstra as possíveis realizações léxico-gramaticais da apreciação.

Quadro 4 – Possíveis realizações léxico-gramaticais da Apreciação

REAÇÃO		REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAS	
		Positivo	Negativo
Impacto (isto me atraiu?)		cativante, interessante, fascinante, notável	chato, previsível, entediante, sem graça
Qualidade (eu gostei disto?)		esplêndido, encantador, lindo, atraente	feio, grotesco, repulsivo, desagradável
COMPOSIÇÃO		REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAS	
		Positivo	Negativo
Proporção (isto é harmonioso?)		harmonioso, proporcional, simétrico, consistente	irregular, imperfeito, assimétrico, desorganizado
Complexidade (isto é difícil de entender?)		claro, detalhado, preciso, simples	complicado, extravagante, complexo, confuso
VALORAÇÃO		REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAS	
		Positivo	Negativo
(isto é valoroso?)		único, autêntico, efetivo, criativo	insignificante, comum, falso, normal

Fonte: Martin; White, 2005, p. 56

Além dessas possíveis realizações léxico-gramaticais por meio dos adjetivos, Martin; White (2005, p. 57) dizem que:

Podemos pensar em **reação**, **composição** e **valoração** em relação a processos mentais, como olhamos as coisas. **Reação** é relacionada a afeto (emoção – “isto me atrai”, desejo – “eu quero isto”); **composição** está relacionada a percepção (nossa visão da organização); e **valoração** está relacionada a percepção (nossa opinião após refletir) (MARTIN; WHITE, 2005, p. 57).

Processos mentais é uma das seis classificações dos verbos feita pela GSF de Halliday e Matthiesse (2014). Os autores classificam os elementos da oração em Experienciador e Fenômeno. O Experienciador é o participante que percebe, sente, deseja e pensa sobre o mundo. O fenômeno é o que é percebido, sentido, desejado e pensado pelo Experienciador (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nesse sentido, as orações mentais são classificadas em emotivas, perceptivas, cognitivas e desiderativas.

Para que não haja confusão entre afeto e reação (apreciação) é importante ter em mente a origem da emoção (afeto) e o que causa a emoção (reação). Por exemplo, na oração “eu amo o livro” a origem do sentimento amor é uma pessoa, portanto, essa oração é categorizada como afeto. Por outro lado, “consideramos essa coleção adorável” é classificada como reação porque a coleção causa no falante uma reação positiva.

Como apresentado, o subsistema atitude pode ser positivo, negativo e graduável. Além disso, ao analisar o discurso, o analista deve considerar a fonte de análise (participante consciente – **afeto**), e o objetivo de análise (reação, composição e valoração das coisas – **apreciação** e comportamento dos participantes conscientes – **juízo**). Apesar de ser possível listar as possíveis realizações léxico-gramaticais desse subsistema, as listas não devem ser entendidas como um recurso para aplicação automática, mas como possíveis referências. A interpretação dos dados deve levar em consideração o contexto.

O quadro a seguir sintetiza o subsistema atitude.

Quadro 5 – Síntese do Subsistema Atitude

Subsistema Atitude	Afeto	In/felicidade	
		In/segurança	
		In/satisfação	
	Juízo	Estima Social	Normalidade
			Capacidade
			Tenacidade
		Sanção Social	Veracidade
	Reação	Reação	Propriedade
			Impacto
		Composição	Qualidade
Complexidade			
Valoração	Valoração	Balanceamento	

Fonte: Martin; White, 2005.

Após detalhar o subsistema atitude, nos parágrafos seguintes, discorro sobre o subsistema engajamento.

O subsistema engajamento, situado no nível semântico-discursivo da linguagem, fornece recursos para analisar se um falante/escritor “se apresenta a

favor, contra, indeciso ou neutro em relação a posicionamentos de outros falantes/escritores”⁵² (MARTIN; WHITE, 2005, p. 93). Além disso, ao falar ou escrever algo, quem fala ou escreve “antecipa as respostas de ouvintes/leitores atuais, potenciais ou imaginários”⁵³ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92).

Para que esse conceito seja usado, é necessário ampliar o conceito de diálogo. Não se pode pensar no diálogo como apenas uma interação verbal entre duas pessoas físicas, de forma presencial, mas como qualquer tipo de comunicação verbal, seja ela oral ou escrita (MARTIN; WHITE, 2005). Textos acadêmicos, cujos objetivos são analisar o discurso, são bons exemplos para compreender esse conceito. Por exemplo, este trabalho dialoga com vários discursos. Nele, há vozes de teóricos, pesquisadores e professores. Todas essas vozes se entrelaçam para formar a dissertação. Sempre que há uma citação curta, longa ou uma paráfrase, há um diálogo entre esta dissertação e as diversas obras que já existem antes dela ser escrita.

Teodoro (2018, p. 75), ao entrevistar professoras para conhecer as avaliações que as mesmas fazem sobre os livros didáticos de inglês fornecidos pelo PNLD, apresenta a seguinte declaração “P10: Não. Sinceramente não foi. Não foi. (escolha certa).” Essa oração, descontextualizada, não apresenta nenhum sentido e, aparentemente, não dialoga com nenhum outro interlocutor. Contudo, se a analisarmos no contexto da dissertação de Teodoro (2018), a palavra “não” refuta a escolha de alguém. Esse alguém não está explícito nesse pequeno excerto, mas ele é um participante real do mundo social e é refutado pela P10.

Essa afirmação é possível de ser feita porque a heterogeneidade discursiva constitui a linguagem humana (BRANDÃO, 2004). A noção de heterogeneidade é atribuída a Bakhtin (Voloshinov, 1929). Brandão (2004, p. 62) diz que essa noção

postula uma concepção do ser humano em que o outro desempenha um papel fundamental; para ele, o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro [...] a dialogização do discurso tem uma dupla orientação: uma voltada para os “outros discursos” como processos constitutivos do discurso, outra voltada para a interlocução – o destinatário” (BRANDÃO, 2004, p.62-64)

⁵² They present themselves as standing with, as standing against, as undecided, or neutral with respect to these speakers and their values positions (minha tradução).

⁵³ To anticipate the responses of actual, potential or imagined readers/listeners (minha tradução).

Essa heterogeneidade discursiva, na teoria do subsistema engajamento desenvolvida por Martin; White (2005), é denominada de heteroglossia. Nessa perspectiva de linguagem, “toda comunicação verbal, ao falar ou escrever, é dialógica em que ao falar ou escrever é sempre relevar a influência de, referenciar a, ou discutir, de alguma maneira, o que foi antes dito/escrito” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92).

A perspectiva dialógica contrapõe a Saussure (1916, p. 22) que afirma que a “fala é [...] um ato individual de vontade e inteligência”. A perspectiva dialógica não considera a função primária da linguagem como individual, autoexpressiva e psicológica (MARTIN; WHITE, 2005), mas como um fenômeno social de interação verbal (BRANDÃO, 2004). Esse não reconhecimento da função individual e autoexpressiva da linguagem advém do reconhecimento de que “toda comunicação verbal tem uma referência anterior a outras vozes e a outros pontos de vista alternativos”⁵⁴ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99).

Apesar de todo e qualquer discurso ter uma multiplicidade de vozes que o antecede, Bakhtin categoriza os textos entre monoglóssicos e heteroglóssicos. Texto monoglóssico não reconhece, não apresenta realizações léxico-gramaticais referenciando outras vozes enquanto textos heteroglóssicos reconhecem e apresentam realizações léxico-gramaticais referenciando outras vozes. A tabela abaixo apresenta algumas realizações.

Quadro 6 – Possíveis realizações léxico-gramaticais de monoglossia e heteroglossia

MONOGLOSSIA	HETEROGLOSSIA
Os bancos são avarentos.	<u>Há argumentos que dizem que</u> os bancos são avarentos.
	<u>Na minha opinião,</u> os bancos são avarentos.
	<u>Todos sabem que</u> os bancos são avarentos
	Os bancos <u>não</u> têm sido avarentos.

Fonte: Martin; White (2005, p. 100)

Tradicionalmente, textos monoglóssicos são classificados como fatuais e objetivos porque eles apresentam informações como certas e imutáveis (MARTIN; WHITE, 2005). Brandão (2004, p. 165) diz que “o monólogo é completo e surdo à resposta do outro, não o espera e não reconhece nele força decisiva [...] O

⁵⁴ All verbal communication occurs against a heteroglossic backdrop of other voice and alternative viewpoints (minha tradução).

monólogo pretende ser a última palavra”. Ao afirmar que “os bancos são avarentos”, o falante/escritor não reconhece, léxico-gramaticalmente, outras vozes que podem se engajar no discurso. Por outro lado, expressões como “há argumentos que dizem”, “na minha opinião”, “todos sabem que” e “não”, reconhecem a existência de vozes preexistentes àquele texto.

O subsistema engajamento demonstra as realizações léxico-gramaticais que podem expandir o diálogo ou contraí-lo. A expansão do diálogo acontece quando o texto permite, convida, invoca e possibilita outras vozes e posições alternativas. Por outro lado, a contração dialógica restringe, suplanta, opõe, nega e rejeita outras vozes e posições alternativas (MARTIN; WHITE, 2005).

Nas citações abaixo, apresento exemplos de expansão dialógica provenientes de trabalhos recentes sobre materiais didáticos fornecidos pelo PNLD que usam esse arcabouço teórico.

P5: **Eu acho** que ele deveria tratar mais temas que tivessem a ver com a nossa realidade (Expansão dialógica/ Acolhimento/ Probabilidade) (TEODORO, 2018, p. 72).

Professora Júlia: Quando são textos menores, quando, quando são exercícios mais práticos, mais simples, **eu acho**⁵⁵ que eles acompanham melhor (REPOLÊS, 2019, 85).

Esses exemplos são da categoria entretenimento. Entretenimento ocorre quando “explicitamente, a voz autoral apresenta seu posicionamento como um entre as possíveis posições, baseado na sua própria subjetividade”⁵⁶ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 98).

Como é visto nos exemplos, tanto a participante da dissertação de Teodoro (2018) quanto da tese de Repolês (2019) expressam suas avaliações por meio da expressão “eu acho”. Ao usar a primeira pessoa do singular, as participantes reconhecem que suas opiniões e avaliações são baseadas em suas subjetividades e, portanto, há o reconhecimento de que outros professores podem ter avaliações e opiniões diferentes. Esse reconhecimento do outro permite a expansão dialógica porque possibilita que posições alternativas se engajem no campo discursivo.

⁵⁵ Não está grifado na tese de Repolês (2019).

⁵⁶ By explicitly presenting the proposition as grounded in its own contingent, individual subjectivity, the authorial voice represents the proposition as but one of a range of possible positions.

Em relação à contração dialógica, a categoria relevante para este trabalho é a de contraargumentação. Em relação à contraargumentação, Martin; White (2005) a definem como “realizações léxico-gramaticais que apresentam a proposição atual, porém, em seguida, recoloca ou suplanta essa proposição por uma inesperada”.⁵⁷ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 120). No exemplo, “há dificuldades, mas ensino produção escrita”. A expressão “ensino produção escrita” é oposto à expectativa do ouvinte já que, por causa da dificuldade, o mais esperado seria não ensinar produção escrita.

O exemplo acima ajuda a assimilar esse conceito. Porém, na perspectiva dialógica, a interpretação do ouvinte/leitor deve ser considerada. No exemplo da oração “apesar das dificuldades, ensino produção escrita”, se o ouvinte/leitor estiver alinhado ao discurso de que, independentemente das dificuldades encontradas pelo professor, ele deve ensinar a produção escrita, esse ouvinte/leitor tende a pensar que apesar das dificuldades, é natural o professor ensinar essa habilidade.

O quadro abaixo apresenta possíveis realizações léxico-gramaticais das categorias do subsistema engajamento mencionadas.

Quadro 7 – Possíveis realizações léxico-gramaticais do entretenimento e contra-argumentação

Categoria	Realização	Exemplos
Expansão dialógica: categoria entretenimento	Verbos que indicam possibilidade	Poder, dever
	Adjuntos modais	Talvez, provavelmente, definitivamente
	Atributos modais	É possível que, é provável que
	Circunstâncias	No meu ponto de vista
	Certos verbos mentais/projeções atributivas	Eu suspeito que, eu acredito, eu penso, estou convencido que, eu duvido
	Postulações baseadas na aparência/evidência	Parece que, aparentemente, a pesquisa sugere
	Alguns tipos de perguntas retóricas ou expositivas	Carla está tendo uma recaída?
Contração dialógica: categoria contra-argumentação	Conjunções concessivas e adversativas Conectivos Advérbios	Embora, apesar de, mas Contudo, porém, entretanto Surpreendentemente, ainda, apenas

Fonte: Martin; White, 2005

⁵⁷ Formulations which represent the current proposition as replacing or supplanting, and thereby ‘countering’, a proposition which would have been expected in its place.

O subsistema engajamento apresenta outras categorias de análise além das mencionadas. Entretanto, são as duas apresentadas que interessam para este trabalho. Por fim, esse subsistema intenta revelar como os falantes/escritores, ao apreciarem algo, se alinham a certas proposições/opiniões ou se distanciam delas, possibilitando posições alternativas ou limitando-as ou excluindo-as. Por estar diretamente interessado na relação entre os falantes, ele está associado no campo teórico da LSF à metafunção das relações.

Além do subsistema engajamento, há o subsistema gradação que contribui para construir os sentidos produzidos pelo sistema de Avaliatividade. Esse subsistema é relatado a seguir.

O subsistema gradação está relacionado ao modo como os sentidos das atitudes (afeto, julgamento e apreciação) são graduados. (MARTIN; WHITE, 2005). Por exemplo, na oração “o livro é muito interessante”, o advérbio muito intensifica a apreciação positiva do livro. Nesta outra oração, “eu tenho uma certa vontade de aprender sobre novas abordagens de ensino”, a expressão uma certa suaviza a vontade/desejo de aprendizagem. Essa expressão indica que o interesse do falante/escritor não é pleno. Ele não tem um total comprometimento com esse interesse.

Além da relação com o subsistema atitude, o subsistema gradação se relaciona com o subsistema engajamento. A sentença “poucos linguístas concordam com essa tese” pode sugerir uma baixa filiação do falante/escritor com a tese mencionada. Ao contrário de “a maioria dos presentes acredita nessa situação” pode sugerir um alto comprometimento do falante com a situação.

O subsistema gradação está subdividido em duas categorias semântico-discursivas. Os termos “força” e “foco” são usados para nomear essas categorias. Força é subdividida em intensificação e quantificação enquanto foco é subdividido em aumento e diminuição.

Os quadros 8, 9, 10 seguintes demonstram, respectivamente, possíveis realizações léxico-gramaticais da gradação por meio da força (intensificação), força (quantificação) e foco (aumento/diminuição).

Quadro 8 – Possíveis realizações léxico-gramaticais da Força (Intensificação)

	Realizações	Exemplos
Força (intensificação)	Advérbios que alteram características, processos (verbos), expressões de modalidade ou outro advérbio	<u>Levemente</u> inteligente <u>Extremamente</u> bobo Isto nos limita <u>muito</u> É muito <u>provável</u> que Fale <u>mais</u> baixo
	Graus de adjetivo	<u>O mais</u> bonito Ele é <u>mais alto do que</u> eu
	Repetição	Está <u>quente, quente, quente</u> Este foi o discurso mais <u>odioso, irresponsável</u> e <u>pavoroso</u> do presidente
	Figuras de linguagem	Os preços estão <u>nas alturas</u> Ele come <u>como um cavalo</u>

Fonte: Martin; Rose (2005)

Quadro 9 – Possíveis realizações léxico-gramaticais da Força (quantificação)

	Realizações	Exemplos
Força (quantificação)	Quantidade (pronomes indefinidos)	<u>Muitas</u> atividades <u>Poucas</u> páginas <u>Muitas</u> dificuldades
	Extensão de tempo e espaço (adjetivos, pronomes indefinidos, locuções prepositivas)	<u>Próxima</u> semana <u>Perto da</u> escola Um tempo <u>distante</u>
	Figura de linguagem	<u>Uma</u> <u>montanha</u> <u>de</u> atividades para corrigir

Fonte: Martin; Rose (2005)

Quadro 10 - Possíveis realizações léxico-gramaticais do Foco (aumento/diminuição)

	Realizações	Exemplos
Foco (aumento)	Adjetivos	Real, verdadeiro, genuíno
Foco (diminuição)	Expressões, adjetivos, sufixos diminutivos	Um tipo de, bonzinho, mais ou menos, meio

Fonte: Martin; Rose (2005)

Os quadros anteriores não esgotam as possibilidades de realizações léxico-gramaticais do subsistema gradação. As categorizações servem para visualizar possibilidades, não para apresentar uma lista de palavras fixa. Gradação está no semântico-discurso da língua. Nesse sentido, o sentido das realizações

lexicais é sensível ao contexto em que se concretiza a expressão verbal escrito ou verbal oral do usuário da língua.

Apresento, a seguir, o Sistema de Ideação segundo os autores Martin e Rose (2007).

2.3 Sistema de Ideação

Sistema de Ideação está no nível semântico-discursivo da linguagem e refere-se a “como nossa experiência é construída no discurso”⁵⁸ (MARTIN; ROSE, 2007, p. 73). Esse sistema é associado à metafunção ideacional da LSF. Essa metafunção está relacionada ao campo, ou seja, ao assunto que é falado ou escrito. No campo, os participantes executam ações e relações em determinadas circunstâncias. O campo está relacionado às experiências externas e internas dos participantes e as relações que eles fazem entre os eventos concretos e abstratos dos quais participam (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Martin e Rose (2007, p. 74) afirmam que “o modelo da experiência humana no coração do significado ideacional, em todas as línguas, é de processos (verbos) envolvendo pessoas, coisas, lugares e qualidades”. No quadro abaixo, há um exemplo de uma oração de acordo com essa perspectiva de linguagem.

Quadro 11 - Modelo de oração segundo Martin e Rose (2007)

A reunião	entre os professores	para discutir a escolha das atividades de produção escrita	aconteceu	rapidamente	na sala dos professores.
Coisa	qualidade	qualificador	evento	qualidade	circunstância

Elaborado pelo pesquisador (2021)

A familiaridade com os termos do Sistema de Ideação é essencial para entender a proposta dos autores em relação ao modo como a experiência é construída no discurso. Os autores afirmam que a análise de uma oração não deve se limitar apenas a sua estrutura, ou seja, analisando-a como um conjunto de palavras, mas deve ser analisada por uma perspectiva semântico-discursiva. Essa perspectiva evidencia que “a oração constrói uma atividade que envolve pessoas e

⁵⁸ How our experience is construed in discourse (minha tradução).

coisas”⁵⁹ (MARTIN; ROSE, 2007, p. 74). No exemplo do quadro 11, o processo acontecer remete à existência de uma atividade: a reunião.

Antes de detalhar a proposta do Sistema de Ideação, é importante conhecer a terminologia usada para processos e participantes cunhada pela GSF de Halliday e Matthiessen (2014). Essa terminologia é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 12 - Terminologia dos processos e participantes na GSF

O governo	simplificou		a tabela de impostos.
Ator	processo material		Meta
Dentro da barriga	o bebê	percebe	o mundo exterior.
Circunstância	experenciador	processo mental	Fenômeno
Você	está		satisfeito com sua carreira? Atributo
Portador	processo relacional		
Dunga	pede	desculpas	à torcida.
Dizente	processo verbal	verbiagem	Receptor
Neymar	dança		em evento beneficente.
Comportante	processo comportamental		Circunstância
Houve	uma alta de 70,7% nas vendas de notebooks.		
processo existencial	Existente		

Fonte: Fuzer; Cabral (2014)

Como visto no quadro acima, os processos são divididos em seis grupos: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial. Para cada processo há termos para seus respectivos participantes. Foi a partir dessa classificação de Halliday que Martin e Rose (2007) elaboraram o Sistema de Ideação para analisar as experiências dos participantes no discurso.

Os quadros 11 e 12 não pretendem esgotar os termos usados pelos autores. O objetivo dos quadros é demonstrar uma perspectiva diferente de análise e nomenclatura que difere da gramática tradicional.

Depois de apresentar a relação entre o Sistema de Ideação e a Gramática Sistêmico-Funcional detalho a proposta de Martin e Rose (2007) para analisar a experiência no discurso.

⁵⁹ The clause construes an activity involving people and things (minha tradução).

Martin e Rose (2007) elencam três relações que nos ajudam a delimitar o campo do discurso: a) relações taxonômicas (relações entre os itens lexicais de um texto), b) relações nucleares (configuração dos elementos dentro de cada oração), c) sequências de atividades (sequências de processos a processos em série de orações). Elementos, no Sistema de Ideação, são pessoas, coisas, processos (verbos) características e lugares.

Em relação às relações taxonômicas, há dois tipos principais. A classificadora que é a relação entre classes e membros (hipônimo/hiperônimo) e a composicional que é a relação entre partes e todo (merônimo/helônimo) (MARTIN; ROSE, 2007). Relações classificadoras acontecem quando incluímos pessoas e coisas dentro de um grupo maior. Por exemplo, amor, ódio, raiva são sentimentos. Então, amor, ódio e raiva são hipônimos porque são membros de uma classe maior o hiperônimo sentimento, ao passo que relações composicionais acontecem quando dividimos um todo em várias partes. Por exemplo, orelha, nariz, boca e olhos são merônimos da face que é o todo, ou seja, o helônimo.

Outras relações lexicais taxonômicas são repetição, sinonímia e contrastes. Repetição significa que o mesmo léxico é, às vezes, repetido por meio de diferentes formas gramaticais (casar, casado, casamento). Sinonímia são léxicos diferentes que compartilham significados semelhantes (careca, calvo). Contrastes são antônimos (novo, velho), converse (professor, aluno) e série. A série é um contraste que tem uma escala (quente, morno, frio, gelado) ou ciclo (segunda, terça, quarta etc) (MARTIN; ROSE, 2007).

Repolês (2019, p. 95) sintetiza bem as relações lexicais taxonômicas “construídas em um campo de experiência do meio escolar.”

- a)** Repetições: aluno, alunos, aluna, alunas;
- b)** Sinônimos: alunos, estudantes, discentes, aprendizes, educandos;
- c)** Contraste: 1) oposições (antônimos e papéis inversos) referentes à letra b – mestre, professor, docente, educador, formador, mentor, orientador;
2) séries (escalas e ciclos) – excelente, muito bom, bom, médio, fraco; ano letivo, semestre, bimestre, quinzena, semana, dia, hora/aula;
- d)** Classe: 1) classe – avaliação; 2) co-classe – diagnóstica, formativa, classificatória;

e) Parte: 1) parte inteira – Unit 1; 2) co-parte – *warming up, reading, vocabulary study, text comprehension, listening, speaking, grammar, writing, review*. (REPOLÊS, 2019, p. 95).⁶⁰

As relações lexicais taxonômicas são recursos de análise para identificar as visões dos professores em relação ao ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira porque a prática docente está dentro de uma tradição de ensino mais ampla e as suas ações de ensino são partes de um todo pedagógico.

A outra relação é denominada de relações nucleares. Essa relação tem como base a premissa: “o padrão essencial da experiência é que pessoas e coisas participam em um processo”⁶¹ (MARTIN; ROSE, 2007, p. 91).

Partindo dessa premissa, o processo é o centro nas relações que constroem a experiência. Há participantes envolvidos com o processo que são centrais, marginais e periféricos. O participante principal é o *Medium*. Agente e Beneficiário são classificados como marginais e circunstâncias ficam em posições consideradas periféricas nas relações nucleares (MARTIN; ROSE, 2007).

O quadro seguinte exemplifica as relações nucleares dentro de uma oração.

Quadro 13 – Relações nucleares dentro da oração

O estudante	realizou	todos os exercícios	durante a semana.
Agente	processo	<i>médium</i>	circunstância

Elaborado pelo pesquisador (2021)

Nesse exemplo, a informação principal é todos os exercícios porque o os estudantes podem ser deixados fora da oração quando ela é escrita na voz passiva: todos os exercícios foram realizados. Analisando essa oração de acordo com os termos de Martin e Rose (2007), temos:

O estudante -> agente (margem)

Realizou -> processo (centro)

Todos os exercícios -> *Medium* (núcleo)

Durante a semana -> circunstância de tempo (periferia)

O quadro 14 a seguir apresenta uma oração em que o Beneficiário é presente.

⁶⁰ Em Rapolês (2019), não há palavras sublinhadas nem letras em negrito no exemplo dado.

⁶¹ The essential experiential pattern is that people and things participate in a process (minha tradução)

Quadro 14 – Relações nucleares dentro da oração

O livro didático	fornece	atividades prontas	à professora de inglês.
Agente	processo	<i>medium</i>	beneficiário

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021)

Nesse exemplo, o participante beneficiado envolvido com o processo é à professora de inglês. Nesse sentido, temos a seguinte análise:

O livro didático -> agente (margem)

Fornece -> processo (centro)

Atividades prontas – *Medium* (núcleo)

À professora de inglês – beneficiário

O quadro seguinte apresenta os 6 (seis) tipos de *Ranges* propostos por Martin e Rose (2007).

Quadro 15 – Tipos de *Ranges*

Núcleo da oração junto com o <i>Medium</i>	Todas as minhas amigas	me	invejavam.
	<i>medium</i>	<i>Range entity</i>	processo
	O aluno	é	popular.
Centro da oração junto com o processo	<i>medium</i>	processo	<i>Range quality</i>
	A professora	teve	um novo livro.
	<i>medium</i>	processo	<i>Range possession</i>
Centro da oração junto com o processo	Eu	vou tomar banho.	
	<i>medium</i>	<i>range: process</i>	
	Ele	é	um estudante.
Centro da oração junto com o processo	<i>medium</i>	processo	<i>Range: class</i>
	Ele	tem	um desejo.
	<i>medium</i>	processo	<i>Range: part</i>

Fonte: baseado em Martin; Rose (2007)

Como observado no quadro, os *Ranges entity, quality e possession* ficam na mesma posição do *Medium*. Essa posição indica que esses *Ranges* estão diretamente envolvidos com os processos na construção da experiência. Eles fazem parte da informação essencial da oração. Em relação aos *Ranges process, class and part*, eles estão no centro junto com o processo. Martin e Rose (2007) explicam que o nome (substantivo) que acompanha o *Range process* é a própria atividade.

Por fim, Martin e Rose (2007) classificam as circunstâncias como interior – (*inner*) e exterior (*outer*). Essa classificação é de acordo com o grau de envolvimento da circunstância com o processo. As circunstâncias exteriores (lugar, tempo e causa) são mais periféricas porque não podem ser expressas como participantes. Por exemplo: ele trabalha em uma escola municipal. A circunstância de lugar em uma escola não pode ser expressa como participante.

Por outro lado, as circunstâncias internas (papel, meio e assunto) podem ser expressas como um participante, por isso são menos periféricas. Por exemplo: ele conversa sobre a atividade de produção escrita. A circunstância de assunto sobre a atividade de produção escrita pode ser expressa como um participante ele disse atividade de produção escrita.

As relações nucleares apresentadas anteriormente juntamente com as relações taxonômicas contribuem para mapear a experiência dos participantes no discurso. Como essas relações estão na semântica do discurso, suas realizações léxico-gramaticais são diversas dentro de um campo de discurso. O uso desses recursos depende dos objetivos de análise do analista.

Após detalhar as relações taxonômicas e nucleares, nos próximos parágrafos, detalho a última relação do Sistema de Ideação denominada de sequência de atividades.

A palavra “atividades” no termo sequência de atividades se refere aos processos que exprimem as experiências construídas pelos participantes em um determinado campo discursivo. Martin e Rose (2007, p.106), ao explicarem a análise de um texto para demonstrar como essa categoria semântico-discursiva se materializa no mundo físico, dizem que “as atividades correr, escalar, nadar são implicitamente construídas como componentes de caçar”.⁶²

Como o processo é o centro nas relações nucleares, por meio dele, podem ser verificados “os papéis das pessoas e das coisas em uma sequência de atividades”⁶³ (MARTIN; ROSE, 2007, p. 103). As coisas e pessoas podem ser o *Medium*, o Beneficiário, o Agente, o Range e ter relações taxonômicas de classe e parte dentro do campo.

⁶² The activities run, climb, swim are implicitly construed as components of hunting (minha tradução).

⁶³ The roles of people and things in activity sequences (minha tradução).

Martin e Rose (2007, p. 101) dizem que “um campo da experiência humana é composto por sequências de atividades recorrentes.”⁶⁴ Essa sequência de atividades pode ser prevista dentro de um campo. Repolês (2019, p. 97) afirma que “os gêneros textuais/discursivos podem ajudar a prever tais atividades em cada campo do discurso”. Martin e Rose (2007, p. 102) dão exemplo da previsibilidade dentro do campo da experiência discursiva das histórias “as fases que podemos esperar das histórias são: contexto temporal e espacial, episódios, descrições, problemas, reações etc”.⁶⁵

Como textos são organizados em fases distintas, podemos esperar uma série de atividades dentro desta fase. Martin e Rose (2007, p. 105) dizem que “limites entre fases são materializados lexicalmente por uma quebra nas relações taxonômicas entre os processos ou por um contraste lexical entre os processos”⁶⁶. Um dos exemplos dos autores é um relato pessoal. Nesse relato, a expressão depois da conversa indica uma mudança de fase no texto.

A proposta de Leffa (2007) em relação à produção de material didático pode ser analisada pelo viés da sequência de atividades do Sistema Ideação. Leffa (2007) apresenta quatro itens que devem ser observados na preparação do material de ensino: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007). Esses itens podem ser considerados fases distintas de sua proposta. Lembrando que a produção de qualquer material didático, além de suporte para quem usa, tem como objetivo o ensino.

A sequência de atividades proposta por Leffa (2007) para realizar materiais didáticos é expressa por meio dos substantivos análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Quando os processos (verbos) são expressos por meio de nomes (substantivos), o termo usado na GSF é metáfora gramatical. Martin e Rose (2007, p. 106) dizem que “Halliday descreve tais padrões como metáfora gramatical, no qual uma categoria semântica como o processo é realizado por uma classe gramatical atípica como um nome”.⁶⁷

⁶⁴ A field of human experience is composed of recurrent sequences of activities (minha tradução).

⁶⁵ We would expect stories to include phases such as settings, episodes, descriptions, problems, reactions and so on (minha tradução).

⁶⁶ Boundaries between phases are realized lexically, by a break in taxonomic relations between processes, or by a lexical contrast between processes (minha tradução).

⁶⁷ Halliday describes such patterns as grammatical metaphors, in which a semantic category such as a process is realized by an atypical grammatical class such as a noun (minha tradução).

Quando ocorre a metáfora gramatical, o recurso dado pelo Sistema de Ideação é transformar o nome em processo e os demais participantes podem ser incluídos. No caso da proposta de Leffa (2007), a sequência de atividades é:

- 1) O professor analisa a necessidade, o interesse e conhecimento prévio do aluno;
- 2) O professor desenvolve o material de acordo com os objetivos da atividade, as abordagens teóricas e os recursos materiais necessários;
- 3) O professor da turma, outros professores ou os alunos implementam o material;
- 4) O professor da turma, outros professores ou os alunos avaliam o material.

Associando a sequência de atividades com as relações nucleares, percebe-se que o participante principal da primeira oração é o aluno. Nas orações 2, 3 e 4 o participante principal é o material.

A proposta de Leffa (2007) serve para ilustrar a aplicação dos conceitos do Sistema de Ideação e análises mais detalhadas são apresentadas no capítulo sobre análises. Geralmente, a sequência de atividades é apresentada entre as fases distintas do texto. Caso o analista tenha interesse em analisar uma fase de forma minuciosa, ele deve focar naquela fase específica. Martin e Rose (2007) lembram que as ferramentas de análise de um texto são como qualquer outra ferramenta de trabalho. Para usá-las com habilidade, é necessária prática.

Por fim, os Sistemas de Avaliatividade e Ideação são instrumentos de análise de textos situados no domínio semântico-discursivo que atendem a objetivos específicos do analista. Esses sistemas são usados neste trabalho para demonstrar como os professores da RME/BH avaliam e descrevem as propostas de atividades de produção escrita, tanto as criadas por eles, quanto as fornecidas pelos livros do PNLD e que visão eles possuem de língua e ensino de produção escrita.

Na próxima seção teórica, discuto as abordagens de ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira apresentadas na literatura.

2. 4 Abordagens de ensino de produção escrita

As abordagens de ensino para produção escrita em inglês como língua estrangeira são: tradicional (escrita como produto), processual (cognitivista, escrita

como processo) e social (gêneros textuais) (OLIVEIRA, 2015; RAIMES, 1983; PARKER, 1987; MARTIN; ROSE, 2005; BROWN; LEE, 2015; HYLAND, 2007). Além desses autores que escrevem sobre ensino de escrita, esta seção relata as orientações das Proposições Curriculares Ensino Fundamental – Língua Inglesa da RME/BH (2010) e as habilidades de escrita de língua inglesa apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A escolha desses dois textos oficiais se justifica porque o foco da pesquisa é o ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental em uma rede pública.

Escrita como produto é o termo usado para denominar a abordagem de escrita tradicional. Essa abordagem preconiza que o escritor, em contexto escolar, o aluno, deve produzir seu texto escrito de uma única vez, sem oportunidade de revisá-lo junto ao professor ou a outro colega de classe. Na primeira e única redação, o texto precisa estar gramaticalmente correto. Nesse sentido, a forma do texto (correção ortográfica e gramatical) é mais importante que o conteúdo (o assunto escrito).

Textos publicados na língua e considerados corretos segundo as normas prescritas pela gramática normativa são a fonte de modelos para os alunos. As estruturas sintáticas usadas nesses textos, o emprego das regras de pontuação e a ortografia padrão que eles apresentam devem ser observadas e seguidas pelos alunos. Aqueles que conseguem seguir essas normas, segundo essa abordagem, são considerados aprendizes de sucesso, já que a escrita não pode conter construções sintáticas consideradas erradas pela norma culta. Além disso, grafias de palavras fora do padrão e uso de pontuação não previsto nas gramáticas tradicionais empobrecem o texto do aluno.

Na escrita como produto, a visão de língua é a estruturalista. A estrutura correta da língua é aquela prevista na gramática tradicional e os textos, para serem corretos, devem se espelhar nas regras ali contidas ou em textos consagrados da língua. O professor, nessa visão de escrita, é o único leitor do texto e tem o papel de corrigir os textos dos alunos observando as regras de sintaxe, de ortografia e de pontuação. O produto da escrita a ser avaliado é o texto entregue ao professor, em uma única versão definitiva.

Apesar dessa visão de língua que considerar como adequada e correta outra variante linguística que não seja a culta e não dar oportunidade ao aluno de

aprender por meio de diversas revisões, a escrita como produto contribui com a noção de paragrafação. Cada parágrafo precisa ter apenas uma ideia central e ter um tópico frasal que é desenvolvido pelas orações-suporte (OLIVEIRA, 2015).

Atividades de produção escrita que visam reforçar aspectos gramaticais ou lexicais de um texto são compatíveis com essa abordagem. Como exemplo podem ser citadas as atividades que solicitam aos alunos a reescrita de frase positivas para negativas ou interrogativas. Atividades comuns feitas com os alunos para eles memorizarem a forma do verbo *to be* ou dos auxiliares *do* e *does*.

Outras atividades que se alinham a escrita como produto são descrições de figuras que visam treinar expressões linguísticas que sempre aparecem juntas (*on the left of the corner, on the right, there is, there are*), reescritas de parágrafos de um tempo verbal para outro tempo verbal para treinar a forma do tempo verbal objeto de ensino, exercícios com lacunas nos quais os alunos devem preencher com a conjunção correta ou com o artigo adequado ou com o tempo verbal apropriado para aquela oração (RAIMES, 1983).

Exercícios que solicitam aos estudantes a identificação e correção de palavras grafadas diferente da forma expressa nos dicionários da língua são compatíveis com essa abordagem. Além disso, exercícios voltados para identificação e correção da pontuação segundo a gramática normativa também são usados no ensino da escrita como produto.

Os exemplos mostram que a escrita como produto foca na forma do texto (aspectos sintáticos, ortográficos e de pontuação) e não no conteúdo expresso. Silva; Silva (2020, p. 4) dizem que

a abordagem como produto, focando na acuidade léxico-gramatical - sendo esse foco uma das críticas apontadas pelas outras abordagens – contribui com aspectos importantes do ensino de produção escrita, dependendo do propósito didático-pedagógico do docente. Caso o professor intenta a consolidação de certos aspectos gramaticais, essa abordagem, por valorizar a estrutura da língua, pode auxiliá-lo nesse objetivo. Além disso, o domínio de formas ortográficas e sintáticas é bastante valorizado na publicação de um texto (SILVA;SILVA, 2020, p. 4).

O foco no produto final, sem considerar as diversas fases da escrita, fez surgir uma abordagem alternativa. A escrita como processo. Essa abordagem não

considera a produção escrita em um único ato. Ela é vista como uma atividade em processo que requer diversas fases.

Brown e Lee (2015) apresentam três fases do processo de produção escrita: a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita. Em cada uma dessas fases são esperadas certas atividades que auxiliam o aluno no seu processo de aprender a escrever. Na pré-escrita, os alunos devem ler texto, discuti-los em dupla ou em grupo e fazer o *brainstorming* (anotar toda e qualquer ideia para seu texto).

A fase da escrita do texto é subdividida em várias fases. Há a fase da primeira versão do texto, em que o aluno escreve seu texto focando no assunto, no que ele quer escrever. É uma escrita mais livre, sem se preocupar com as convenções léxico-gramaticais e de pontuação. Nessa fase, o aluno recebe o primeiro *feedback* do professor e dos seus pares. A segunda fase da produção escrita é quando o aluno recebe de volta seu texto com as anotações do professor ou do colega de turma. Essas anotações visam contribuir com a produção textual daquele aluno. Ao receber o texto com o *feedback*, o aluno deve observá-la e fazer as mudanças necessárias. Por fim, na última fase da produção escrita, o aluno, após um segundo *feedback*, deve observar as convenções gramaticais e padrões retóricos daquele texto. Essa é a fase da edição em que o texto deve ficar pronto para publicação.

A pós-escrita é a apreciação e divulgação do texto já revisado e editado. Depois do texto finalizado, ele é passível de avaliação já que ele se torna o produto de um processo, o processo da escrita (planejamento, várias versões e publicação). Autoavaliação, avaliação de outro aluno ou do professor são formas de avaliarem o produto da escrita (BRONW; LEE, 2015).

Outro autor que discorre sobre escrita como processo é Parker (1987). Ele apresenta uma proposta detalhada do que seria a fase da pré-escrita. Para esse autor, nessa fase da escrita, o escritor deve: **a)** escolher o assunto do texto, **b)** projetar um leitor real ou imaginário para o texto (público alvo), **c)** definir o objetivo do texto (convencer, informar, apresentar, descrever, narrar, debater, contradizer, explicar etc), **d)** escolher o formato do texto (carta ao editor, relatório, memorando, apenas um parágrafo etc), **e)** escolher a voz textual (ser ele mesmo ou escolher interpretar – escrever como se fosse um médico, um político etc), **f)** situar seus sentimentos e os sentimentos dos possíveis leitores em relação ao assunto, **g)**

limitar um tópico (o tópico é o estreitamento do assunto – assunto: política – tópico: partidos políticos do Brasil), **h**) ponto de vista (está relacionado à pessoa do discurso – 1º, 2º ou 3º pessoas), **i**) escrever o tópico frasal (a oração que contém o assunto delimitado para ser desenvolvido). O detalhamento apresentado não exclui leituras e discussões prévias antes da escrita (PARKER, 1987).

Para Parker (1987) as fases da pré-escrita e da revisão (2º e 3º fases da escrita na perspectiva de Brown e Lee, 2015) são as que o aprendiz recebe mais apoio. A escrita (1º versão) é feita apenas pelo estudante. Nessa fase, o autor indica que o estudante deve se ater à organização elaborada na pré-escrita e observar a organização do texto (começo e fim, sequência linguística – narrativa, descritiva, expositiva; formas de organizar o parágrafo – comparação/contraste, causa e efeito, instruções, ordem espacial, cronológica ou de relevância; conectivos lógicos de adição, comparação, contraste, ênfase, exemplificação, exceção, lugar, finalidade, repetição, resultado, consequência, tempo e resumo) (PARKER, 1987). A consciência e uso de todos os elementos da escrita são absorvidos à medida que o aluno pratica os seus textos. A cada novo texto, ele já seria capaz de acrescentar novos elementos a primeira versão de sua escrita.

Em relação ao processo de revisão, Parker (1987, p. 13) afirma “você pode usar seus pares e seu professor para esta importante fase”.⁶⁸ Parker (1987) elege a fase da edição primeiro que a revisão. Para editar o texto, ele sugere uma sequência de ações: 1) formação de grupos de três, 2) cada membro do grupo troca sua primeira versão do texto um com o outro, 3) quem for editar o texto de alguém deve fazer uma leitura rápida tanto do detalhamento apresentado na fase da pré-escrita quanto da primeira versão para apreender a ideia geral do assunto e a organização do texto, em seguida, ler novamente e fazer comentários de acordo com o todo (pré-escrita e 1ª versão), 4) se necessário, comentar o texto fazendo as sugestões baseadas em uma tabela com critérios de correção gramaticais e ortográficos, 5) o editor deve sugerir supressões, alterações ou remoções de partes do texto ou parágrafos, se necessário, 6) o elogio também é importante, quem edita não pode apenas apontar melhorias e correções (PARKER, 1987).

Após a edição do texto por pares, “se houver qualquer coisa que você não entenda ou não concorde, converse com seus pares para que você possa revisar

⁶⁸ You can use your peers and your teacher for this important step. (minha tradução)

seu texto antes de submetê-lo ao professor”⁶⁹ (PARKER, 1987, p. 15). A revisão, neste ponto de vista, é a leitura final para verificar se o texto, ainda, precisa modificações ou correções. Caso o escritor julgue o texto apto para a publicação, o processo de escrita termina e o texto pode ser publicado ou entregue para o professor, se for o caso de uma tarefa escolar.

Na escrita como processo, o professor tem um papel mais ativo do que na escrita como produto. Além de corrigir o produto final e elaborar atividades visando acuidade léxico-gramatical, ele acompanha o aluno em todas as etapas da escrita, desde as leituras e anotações iniciais até o aval para a publicação do texto. Mesmo após a produção, aquele texto é passível de apreciação pelo professor por meio de discussões e comentários.

Essa abordagem de produção escrita traz benefícios para a aprendizagem já que reconhece a necessidade de acompanhamento do professor e da colaboração entre os pares nas diversas etapas do ato de escrever. Contudo, como dizem Silva;Silva (2020, p. 5)

o tempo despendido nas fases da pré-escrita e revisões é um desafio a ser superado. O docente deve ter um planejamento didático-pedagógico que prevê o uso de várias aulas até o momento da entrega do texto final. Outra dificuldade é a administração de uma atividade que demanda tempo, e como muitas vezes há poucas aulas semanais e turmas numerosas (realidade das escolas brasileiras), é difícil, mas não impossível, querer de professores e alunos uma visão de ensino e avaliação com caráter mais processual, não apenas focalizando o produto (SILVA;SILVA, 2020, p. 5).

Tempo despendido e sequências didáticas que demandam muitas aulas são desafios para os professores da rede municipal que fazem parte desta pesquisa, mas os benefícios para aprendizagem da produção escrita em inglês preconizados pela abordagem processual devem ser considerados pelos professores que almejam ensinar produção escrita.

A abordagem processual, apesar de teorizar a produção escrita por meio de um processo (planejamento, escrita do texto e suas diversas revisões até a publicação), mantém a mesma visão de língua da abordagem anterior. Uma visão de

⁶⁹ If there is anything you do not understand or agree with, talk to your peers so that you can revise your paper before you submit it to your teacher (minha tradução)

língua focada na estrutura ideal da língua. Essa idealização de uma única variante linguística concebe uma língua descontextualizada do seu uso social.

A última abordagem considerada nesta dissertação é a social ou via gêneros textuais. Uma das diferenças cruciais que essa abordagem teórica de ensino de produção escrita tem em relação às duas anteriores está associada à concepção de língua. Enquanto as abordagens anteriores – produto e processo – visualizam uma língua idealizada, desconexa do uso social, a abordagem via gêneros não separa língua e sociedade.

A abordagem social entende que os usuários de qualquer língua natural as usam para expressar suas necessidades, anseios e vontades. Essa visão de língua é sustentada pelas abordagens funcionalistas da linguagem, dentre elas a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Sendo assim, o foco de ensino é capacitar os usuários da língua a produzir textos que venham ao encontro de suas necessidades e vontades sócio-comunicativas. Para que eles produzam textos concretos que circulem na sociedade, eles precisam dominar os padrões linguísticos e retóricos daqueles textos, considerando o contexto de situação e de cultura.

Escrever um e-mail para um amigo o convidando para uma festa tem organização linguística e retórica diferente de um e-mail solicitando uma vaga de emprego. Nos dois exemplos, é usado o modo escrito verbal e o mesmo recurso tecnológico. Porém, os contextos de produção, no que se refere a quem é direcionado o texto, o conteúdo do assunto, a qual caixa de e-mail é direcionada a mensagem e, principalmente, a intenção comunicativa do usuário da língua, são diferentes.

Nessa abordagem, textos são concebidos como a parte tangível de uma prática social. Se a intenção comunicativa do usuário da língua é convidar um amigo para uma festa, essa intenção é materializada por meio de um texto. Nesse sentido, cada texto que circula na sociedade é derivado de uma intenção comunicativa de um usuário da língua e possui características linguísticas e retóricas comumente reconhecidas pelos usuários da língua que lêem e escrevem aquele texto (HYLAND, 2007).

Ensinar alunos a produzir cartazes pode parecer mais fácil para alguns professores do que ensiná-los a produzir resenhas de filmes porque o gênero cartaz parece ser mais produzido e lido nas escolas do que o gênero resenha de filmes.

Professores de diversas disciplinas podem solicitar produção de cartazes aos alunos.

Portanto, produzir cartazes é uma prática social recorrente para os alunos, o código linguístico, no caso da disciplina de inglês, seria o fator novo. Além disso, esse tipo de texto pode ser menos denso linguisticamente do que resenha de filme. O professor de língua inglesa precisa ter consciência de que textos que não fazem parte do cotidiano do aluno precisam de mais instrução escolar. Essa instrução, na abordagem via gêneros, envolve a leitura e produção desses textos (HYLAND, 2007).

Atividades de produção escrita baseadas na abordagem via gêneros devem considerar o contexto de circulação social do gênero. O professor deve explicitar, por meio de exemplos, os padrões retóricos e linguísticos do gênero que será estudado e avaliar a relevância do gênero para o grupo de estudantes. Além disso, ele é responsável por dar suporte ao processo de escrita, desde a desconstrução conjunta do texto que será produzido até a fase de uma independência maior do aluno (HYLAND, 2007).

Em relação à avaliação, ela deve ocorrer quando o professor julgar o aluno preparado, ou seja, depois do aluno ter tido a oportunidade de vivenciar experiências de ensino que vão desde a leitura detalhada de exemplos do gênero textual a ser produzido até as atividades de produção que visam dar mais autonomia para o aluno na produção daquele texto.

Alunos que compreendem o contexto de circulação do gênero (quem escreve, para quem se escreve, o que é escrito e quando), seus padrões linguísticos e retóricos estão preparados para serem avaliados. Essa preparação advém de uma abordagem avaliativa que valoriza a explicitação dos critérios a serem avaliados. Esses critérios estão relacionados às principais características do gênero textual estudado e, posteriormente, produzido. Nesse sentido, há uma integração entre ensino e avaliação (HYLAND, 2007).

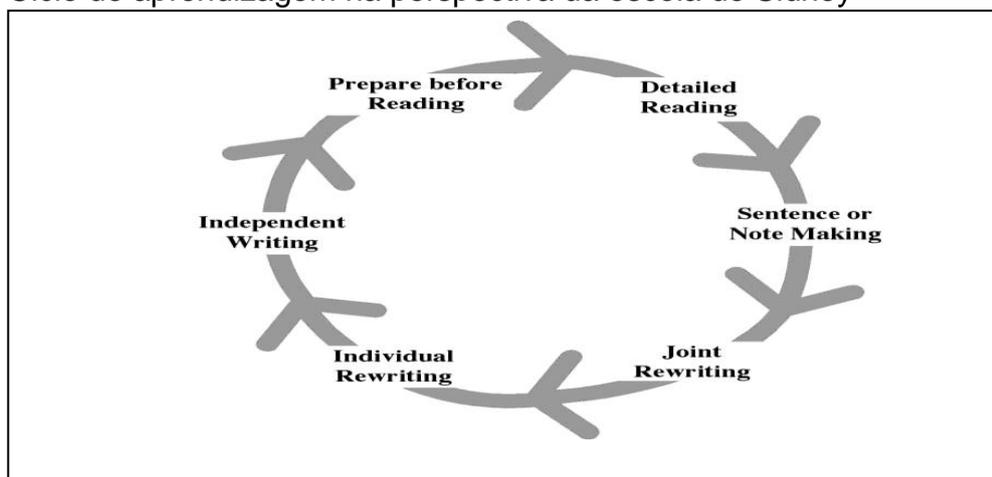
Na abordagem social, o professor tem um papel bastante ativo. Sendo o par mais competente da relação, ele é o responsável por ensinar ao aluno todas as características daquele texto e orientar o aluno até ele conseguir ter um controle do texto alvo. Esse controle significa fazer uso daquele texto quando for necessário. Por

exemplo, o aluno deve saber produzir um convite de aniversário quando precisar, fazer uma lista de compras quando a mãe pedir etc.

Como o foco é aprender a produção escrita para suprir as necessidades, vontades e interesses sócio-comunicativos, o professor pode fornecer ao aluno contato com produções textuais mais técnicas e, desse modo, capacitar o aluno para ler e escrever gêneros textuais que, possivelmente, não teria acesso no seu núcleo familiar (HYLAND, 2007). Em relação aos textos considerados familiares aos alunos, como receitas, os alunos podem reconhecê-los, mas, provavelmente, precisam de instrução para produzi-los.

Martin e Rose (2005, p. 10) apresentam o seguinte ciclo de aprendizagem.

Figura 2 - Ciclo de aprendizagem na perspectiva da escola de Sidney



Fonte: Martin; Rose (2005, p. 10)

Esse ciclo apresenta uma metodologia para ensinar leitura e escrita via gêneros. Apesar deste trabalho focalizar, especificamente, no ensino de escrita nas escolas da RME/BH, considerando o material didático utilizado pelo professor, a pedagogia via gêneros não separa o ensino da leitura do da escrita. A compreensão do gênero estudado por meio da leitura é fundamental para que o aprendiz tenha uma escrita independente.

A fase preparatória da escrita “começa com uma discussão acerca do contexto em que o texto está inserido”⁷⁰ (MARTIN; ROSE, 2005, p.11). Além do

⁷⁰ Begins with discussion of the background to the events of the text, that is the overall field of which it is a part (minha tradução).

professor apresentar, explicitamente, o contexto do texto estudado, mostrando ao aluno que aquela produção está inserida em algo mais amplo, ele deve mostrar a lógica do texto ao aluno, ou seja, como ele é estruturado. Após essa fase, na leitura detalhada, o professor ler o texto cuidadosamente com os alunos para que eles tenham a compreensão específica do texto. Essas duas fases são etapas da desconstrução do gênero (MARTIN; ROSE, 2005).

Depois da leitura detalhada, os estudantes devem se envolver em atividades de tomadas de notas sobre o texto estudado em que são focalizadas a ortografia e as estruturas léxico-gramaticais mais significativas para o aluno (MARTIN; ROSE, 2005). Essas atividades ajudam os estudantes a se familiarizarem com a forma e o significado das palavras que pertencem ao campo (assunto) estudado. As fases de leitura e da tomada de nota podem ser entendidas como pré-escrita, se pensarmos nas atividades que precedem a escrita. Uma das diferenças entre essa abordagem e a anterior (escrita como processo) é que há, explicitamente, uma ênfase na leitura cuidadosa com os estudantes do gênero que será produzido.

A próxima fase do ciclo é a escrita conjunta. Nessa fase “os estudantes praticam uma ampla variedade de características da língua no nível do discurso, do léxico-gramática e ortografia, apoiados pelo professor e pelo conhecimento adquirido pela tomada de notas” ⁷¹ (MARTIN; ROSE, 2005, p. 17). Após esse apoio do professor para a reescrita do texto, o aluno deve escrever a sua primeira versão do texto baseado no texto escrito em conjunto com o professor. Esse processo de “mediação semiótica, de Vygotsky’s (1981) ‘categorias inter-psicológicas’ para ‘categorias intra-psicológicas’ (Hasan 2004 b) é concretizado por uma série de passos, desconstruindo não apenas o texto, mas as tarefas de leitura e escrita” ⁷² (MARTIN; ROSE, p. 17).

Esse modelo apresenta, explicitamente, a importância da instrução do parceiro mais experiente no processo de aprendizagem e ensino. A interrelação entre os indivíduos propicia um andaime para que o aluno desenvolva capacidades durante o processo e se torne mais independente. Martin e Rose (2005, p. 17) dizem

⁷¹ Students are practising a wide range of language features at the levels of discourse, lexicogrammar and graphology, supported by the teacher and their command of the field in the notes.

⁷² Semiotic mediation, from Vygotsky’s (1981) ‘inter-psychological categories’ to ‘intra-psychological categories’ (Hasan 2004b), is thus accomplished in a series of manageable steps, deconstructing not just the text, but the tasks of reading and writing.

que “o suporte é gradualmente removido”⁷³. À medida que o estudante vivencia e participa das fases, ele vai internalizando o campo do texto e suas características linguísticas discursivas.

Após apresentar autores que teorizam o ensino de produção escrita em língua inglesa, demonstro como esse ensino é preconizado pelas Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da RMEBH (2010) e BNCC (2017).

2.4.1 O ensino de produção escrita nos documentos governamentais

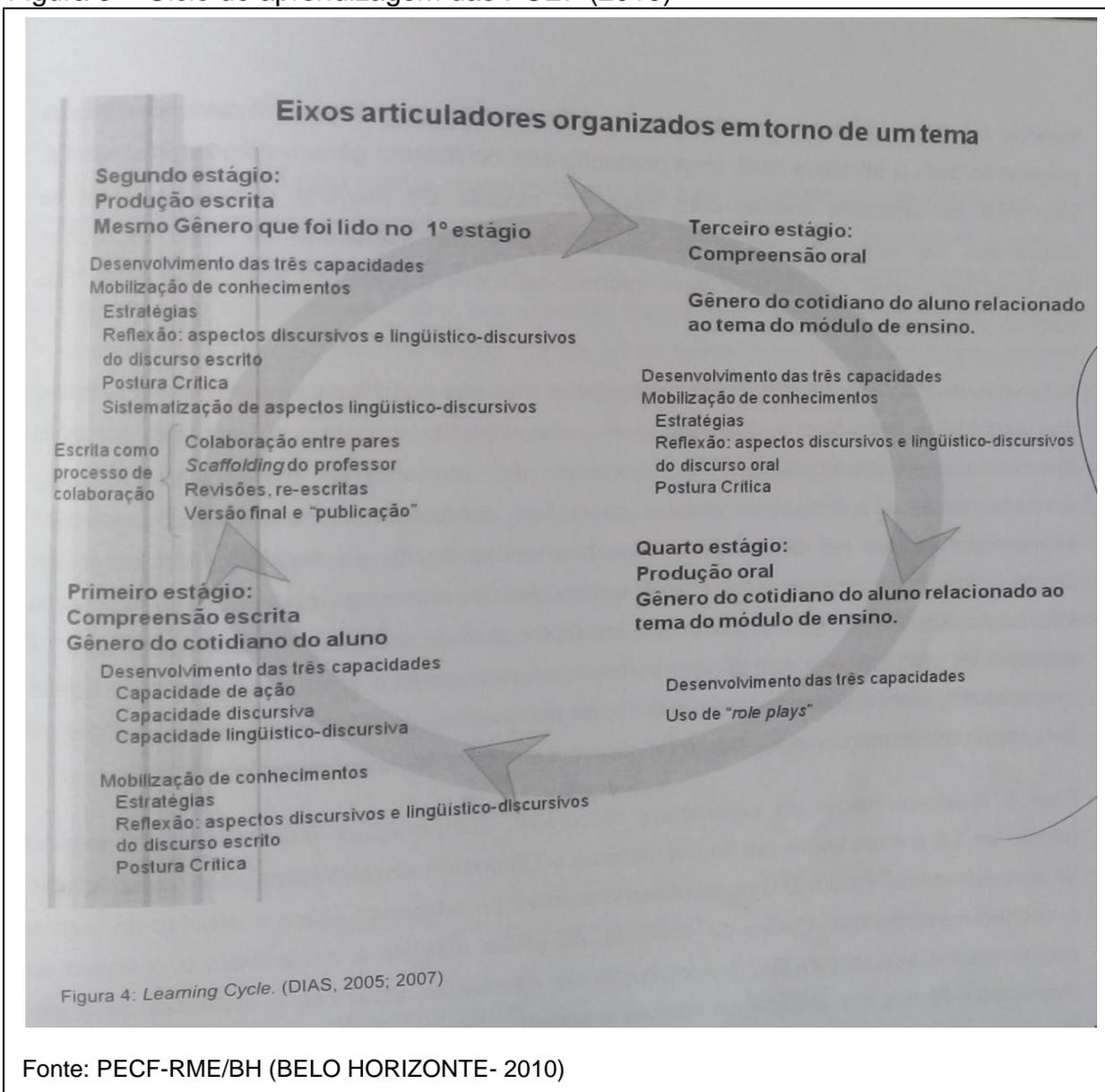
As Proposições Curriculares do Ensino Fundamental (PCEF) (BELO HORIZONTE, 2010, p. 9) estabelecem que:

a abordagem aqui proposta não se ancora no ensino de estruturas gramaticais isoladas do seu contexto de uso. O foco passa a ser a linguagem concebida como atividade social, histórica e cognitiva e, portanto, ancora-se em diferentes gêneros textuais (BELO HORIZONTE, 2010, p.9)

A abordagem de ensino é explicitamente via gêneros textuais. A materialização dessa abordagem é feita por meio do ciclo apresentado a seguir.

⁷³ The scaffolding support is gradually withdrawn

Figura 3 - Ciclo de aprendizagem das PCEF (2010)



Como é visto no modelo anterior, por meio dos gêneros textuais, as capacidades de linguagens são desenvolvidas durante o processo de aprendizagem do aluno. Essas capacidades são: a) ação – estão relacionadas ao reconhecimento do gênero e o seu contexto de produção (assunto, autor, leitor alvo, objetivo do autor, quando e onde o texto foi escrito e qual gênero escolhido), b) discursivas - estão relacionadas ao reconhecimento geral de cada gênero (organização, tipologia (narrativa, injuntiva, descritiva, narrativa e explicativa), elementos verbais que constituem o texto e *layout*), e c) lingüístico-discursivas – estão associadas ao léxico-gramatical presente no texto estudado (BELO HORIZONTE, 2010).

“A escolha dos gêneros e dos textos com os quais vai trabalhar compete ao professor. Tal decisão deve ser embasada no contexto sócio comunicativo que ele deseja que seus alunos vivenciem” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 11). O professor tem liberdade para escolher o gênero, mas ao ensiná-lo, é importante que saiba qual capacidade desenvolverá em seu aluno. Para ajudar na metodologia de ensino, as PCEF sugerem ao professor que trabalhe a produção escrita baseada no mesmo gênero estudado na leitura. Além disso, as PCEF se baseiam nos andaimes que são “apoio à aprendizagem por meio de tarefas instrução, sequência de atividades, materiais, etc” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 13) para que o aluno, gradualmente, adquira as capacidades necessárias para usar as quatro habilidades (leitura, escrita, audição e fala).

Em relação à produção escrita, as PCEF (2010, p. 60) acrescentam: “o texto só se aperfeiçoa no processo de planejamentos, rascunhos, reescritas, leituras a respeito do assunto sobre o qual o texto está sendo produzido, novas reescritas, versão final e publicação”. Portanto, o ensino de produção escrita, além de estar dentro de um arcabouço mais amplo denominado ensino via gêneros, também se utiliza das contribuições da abordagem de escrita como processo.

A BNCC (2017) apresenta a língua inglesa como um dos componentes curriculares da área de conhecimento das linguagens (língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa). Esse componente curricular deve ser oferecido, obrigatoriamente, a partir do sexto ano nas escolas brasileiras.

O foco da BNCC não é nenhum componente curricular específico, mas “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2017, p. 8). “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p.8). A competência geral número quatro diz que o aluno deve “utilizar diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 9). Nesse sentido, o conceito da sociosemiótica da linguagem em que reconhece a diversidade de forma de produzir significados na cultura humana, além do signo verbal (HALLIDAY, 1989) é compatível com uma das competências gerais da BNCC (2017).

No que se refere à especificidade das áreas de linguagens, a BNCC (2017, p. 63) diz que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais,

mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”. Nesse sentido, a visão de linguagem é compatível com as PCEF da RME/BH.

Ao discorrer sobre o componente curricular língua inglesa, a BNCC (2017, p. 241) “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca”. O conceito de língua franca defendido pela BNCC (2017) a desvincula de modelos ditos como corretos e a associa à pluralidade de usuários da língua inglesa vista na atualidade. O aluno deve ter a consciência de que a língua inglesa pertence aos seus usuários e não a uma cultura ou nacionalidade específica.

A BNCC (2017) organiza o ensino de inglês para os alunos do Ensino Fundamental 2 em cinco eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural). Cada eixo é composto por unidades temáticas que são desmembrados em objetos de conhecimento que por sua vez são apresentados por meio de habilidades. A BNCC (2017, p. 29) estabelece que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”.

Como o foco desta dissertação é o ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira, o quadro seguinte mostra as habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas no eixo escrita.

Quadro 16 – Habilidades do eixo escrita BNCC (2017)

EIXO ESCRITA			
	Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.	Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.	Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.
6º ANO	Listar	Ideias	para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto
	Organizar	Ideias	selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
	Produzir	textos escritos	em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas,

			sua comunidade e seu contexto escolar
7º ANO	Planejar	a escrita de textos	em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
	Organizar	Texto	em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
	Produzir	textos diversos	sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
8º ANO	Avaliar	a própria produção escrita e a de colegas	com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).
	Reconstruir	o texto	com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
	Produzir	textos	(comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
9º ANO	Propor	potenciais argumentos	para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	Utilizar	recursos verbais e não verbais	para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
	Produzir	Textos	(infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico

Fonte: BNCC (2017)

Ao analisar os verbos e os complementos, as habilidades do eixo escrita se assemelham às fases da escrita como processo. Por exemplo, listar ideias, organizar ideias, planejar a escrita de textos e propor potenciais argumentos podem ser ações feitas na fase da pré-escrita; produzir textos escritos/textos diversos/textos, organizar texto, utilizar recursos verbais e não verbais podem ser ações da primeira versão da escrita; avaliar a própria produção escrita e de colegas e reconstruir o texto podem ser ações da edição/revisão do texto, ou seja, as ações voltadas para melhorar o texto que são suas diversas versões até a publicação. Entretanto, há de se observar que as habilidades voltadas para a avaliação do texto é mencionada apenas uma vez e há ausência de habilidades que focalizam na fase da pós-escrita.

Concluindo, as habilidades não precisam, necessariamente, ser desenvolvidas apenas no ano que está descrito no quadro. Elas podem ser trabalhadas em qualquer ano, respeitando a complexidade do texto trabalhado.

Após discorrer sobre as abordagens de escrita presentes na literatura e nos documentos oficiais, em seguida, há a seção sobre materiais didáticos.

2.5 Materiais didáticos

Em relação aos materiais didáticos, podemos separá-los, nesta dissertação, em dois grupos. O primeiro refere-se a materiais didáticos elaborados pelo próprio professor da turma. O material elaborado pelo professor da turma pode ser incluído na definição genérica de Brian Tomlinson (1998, p. xiii) “qualquer coisa que é usada para ensinar os aprendizes a língua”.⁷⁴ Qualquer coisa pode ser entendida como atividades preparadas manualmente ou atividades retiradas do livro didático ou de outra fonte, como internet, para ensinar produção escrita. Por meio de uma sequência de ensino, o professor da turma pode elaborar um material didático focando em um objetivo específico de aprendizagem específico.

Leffa (2007, p.15) define criação de uma sequência de ensino como a produção de “uma sequência de atividades que tem por objetivo um instrumento de aprendizagem.” Essa sequência, idealmente, deve ser recursiva. Segundo esse

⁷⁴ Anything which is used to help to teach language learners (minha tradução).

autor, na preparação do material de ensino, quatro itens devem ser observados: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007).

A análise é o diagnóstico do perfil do aluno, considerando suas necessidades e interesses de aprendizagem, bem como seu conhecimento prévio. O material preparado deve servir de andaime para o aluno, deslocando-o do seu nível de conhecimento atual a um mais adiantado. O desenvolvimento é subdividido em várias etapas: objetivos da atividade, as abordagens teóricas que sustentam a atividade, o conteúdo que será apresentado na atividade, habilidade que se pretende ensinar (fala, escuta, leitura e escrita), recurso usado pelo professor e como será a sequência da apresentação da atividade (LEFFA, 2007).

Ancorado no conceito de desenvolvimento, o professor, quando elabora um material de ensino, pode estabelecer metas de aprendizagem a longo, médio ou curto prazo. Por exemplo, ensinar uma resenha no ensino fundamental leva mais tempo que ensinar um cartaz. Também, o objetivo do ensino é orientado pela filiação teórica do professor. Se ele acredita que o ensino de língua está associado apenas a estruturas gramaticais e vocabulário, aparecerão no seu material didático diversas atividades com esse foco. Se ele for adepto a uma visão funcionalista, priorizará atividades que focam na língua em uso. Para ensinar o conteúdo e a habilidade escolhida, o professor pode usar recursos que vão do mais tradicional (papel e quadro) a aparelhos diversos (rádio, televisão, data show, celulares e computadores) e aplicativos.

A implementação do material de ensino produzido pode ser feita pelo próprio professor que o produziu, por outro professor ou pelo aluno, sem a presença do professor (LEFFA, 2007). As atividades que os professores preparam no seu dia a dia de ensino são exemplos da primeira implementação. Quando um grupo de profissionais prepara material didático para professores da educação básica aplicar nas salas de aula, junto com o material, deve haver um conjunto de instruções sugerindo formas de implementação do material. Atualmente, os manuais dos professores dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD servem como exemplo para esse tipo de implementação. Contudo, há casos em que a atividade de ensino é feita para que o aluno a utilize sem a presença do docente. Os diversos exercícios para a aprendizagem de língua disponíveis na *internet*, em que os alunos recebem o *feedback* de forma instantânea, são exemplos que podem ser citados.

A última fase da produção do material de ensino defendida por Leffa (2007) é a avaliação. Ela pode ser feita pelo próprio professor que criou a atividade. Nesse caso, a cada vez que ele leciona com a atividade preparada, ele pode adequá-la a realidade da sala de aula. Essa readequação é uma avaliação contínua que ele faz da eficácia do material. Quando o material é preparado para um grupo de professores, a avaliação tem um caráter mais formal já que outros profissionais irão julgar a proposta. Além dos professores que avaliam as atividades, pode haver também a avaliação por parte dos alunos.

Analisar como os professores da RME/BH avaliam as atividades de produção escrita tanto do material didático que eles preparam quanto das propostas das atividades de ensino de produção escrita presentes nos LD fornecidos pelo PNLD é um dos objetivos desse trabalho.

O segundo grupo de materiais didáticos tratados nesta dissertação é o livro didático fornecido pelo PNLD. O livro didático, apesar de estar contido na definição genérica apresentada anteriormente, pode ser definido por meio do termo “livro do curso” apresentado por Brian Tomlinson (1998, p. xi)

Livro didático é o que fornece o material central para um curso. Ele objetiva providenciar tudo quanto possível em um único livro e é planejado para que possa ser o único livro que os alunos usarão durante o curso. Este livro tem atividades de gramática, de vocabulário, de pronúncia, de leitura, de escrita, de audição e de fala⁷⁵ (TOMLINSON, 1998, xi).

O livro didático de inglês fornecido pelo PNLD intenta prover aos alunos o conteúdo necessário para suas aprendizagens. A inclusão do material didático de língua inglesa para os alunos dos anos finais do ensino fundamental é, relativamente, recente. Essa inclusão ocorreu em 2011.

Segundo Repolês (2019), no segundo edital para o ensino fundamental (PNLD 2014), há critérios impostos pelo edital para a inscrição do livro didático de língua inglesa no programa e sua posterior seleção e distribuição para as escolas públicas brasileiras. Esses critérios abordam “projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral,

⁷⁵ A textbook which provides the core materials for a course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course. Such a book usually includes work on Grammar, vocabulary, pronunciation, functions and the skills of reading, writing, listening and speaking (minha tradução).

elementos linguísticos, questões teórico-metodológicas e manual do professor” (REPÔLES, 2019, p. 60). Como é visto pelos critérios, o material que chega às mãos de professores e alunos visa ser o suficiente para o ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil.

Apesar de uma seleção minuciosa, há um discurso recorrente a respeito da inadequação do material didático fornecido pelo PNLD ao contexto de atuação do professor de inglês (REPOLÊS, 2019; TEODORO, 2018). Essa inadequação pode gerar uma adaptação desse material pelo professor. Brian Tomlinson (1996, p. xiii) diz que adaptação é “fazer mudanças no material para melhorá-lo ou torná-lo mais adequado para um tipo particular de aprendiz. Adaptação pode incluir redução, adição, omissão, modificação ou complementação” ⁷⁶ desse material didático. Como será visto na análise dos dados, há participantes que complementam o material fornecido pelo PNLD.

Além da categorização de materiais didáticos, esta pesquisa considera o uso do livro didático baseado em autores que estudam esse material específico (SILVA, 2010, 2012, 2013; CHOPPIN, 2004; TEODORO 2018).

Pesquisar esse recurso didático é importante porque ele é fonte de autoridade do saber para professores e alunos, pode direcionar o ensino e ser usado como referência para elaboração de programas e currículos. Além disso, o livro didático seleciona, organiza o conteúdo e promove a divisão entre níveis de proficiência (SILVA, 2010). Silva (2010), observando que muitas pessoas têm contato com esse material, desde o planejamento, avaliação, formatação, distribuição e uso efetivo por professores e alunos, corrobora com Choppin (2004) que já reconhecia a onipresença de forma desejável ou real no mundo do livro didático.

Além das importâncias já mencionadas, Choppin (2004) relata 4 (quatro) funções creditadas aos livros didáticos: 1ª) função curricular (programa de ensino oficial) - o livro didático é “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553); 2ª) função instrumental, que se refere à prática de métodos de aprendizagem por meio de exercícios e atividades para que sejam desenvolvidas habilidades e

⁷⁶ Making changes to material in order to improve them ou make them more suitable for a particular type of learner. Adaptation can include reducing, adding, omitting, modifying and supplementing (minha tradução).

competências nos aprendizes; 3ª) função ideológica e cultural, que se refere ao domínio cultural e dos valores da classe dirigente; 4ª) função documental, que se refere ao desenvolvimento do espírito crítico nos alunos por meio da confrontação ou observação do conteúdo. Essa função é recente e está relacionada à formação crítica dos professores. Por fim, essas funções podem aparecer em maior ou menor grau dependendo da época e da sociedade onde o LD está inserido (CHOPPIN, 2004).

As pesquisas sobre livro didático, tradicionalmente, focam no conteúdo e em critérios de avaliação para seleção de livros a serem usados em sala de aula (SILVA, 2013). O conteúdo pode ser o conhecimento e as metodologias das áreas específicas e o conteúdo ideológico. Em relação à avaliação, o livro didático, antes de ser disponibilizado para escolha e conseqüente uso, é avaliado pelo Ministério da Educação (MEC) (SILVA, 2015). Contudo, depois dessa avaliação institucional, o LD é avaliado pelos professores no processo de escolha e depois, por professores e alunos, quando é usado na prática. Nesse momento, há um encontro entre o interesse desta dissertação e os estudos sobre LD porque o foco desta pesquisa é compreender mais sobre a avaliação que os professores fazem das atividades de produção escrita propostas pelo LD, seus usos ou não usos, e os porquês por usá-las ou substituí-las por atividades provenientes de materiais didáticos produzidos pelo próprio professor.

Silva (2015, p. 369) afirma que estudar recepção “é perceber como os usuários desses materiais se posicionam frente a algo que possivelmente eles escolheram ou não [...] significa investigar como esses sujeitos avaliam o material”. Um recente trabalho investigativo (TEODORO, 2018) com professores de inglês de Ouro Preto, concluiu que:

Apesar de reconhecerem a qualidade e importância desses materiais, os docentes não os consideram adequados aos contextos em que atuam. [...] Os docentes também revelam um desejo por um livro menos complexo, menor e mais adequado às condições de ensino vivenciadas na escola pública. Nessa perspectiva, a maior parte dos professores busca um LD pautado em metodologias estruturalistas, revelando não ter conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam o PNLD, e dos documentos

oficiais mais recentes que fundamentam o ensino de língua inglesa na educação básica no Brasil (TEODORO, 2018, RESUMO).

Como demonstrado acima, os docentes consideram o LD inadequado aos seus contextos de atuação. Essa inadequação, como será vista na análise dos dados, aparece no discurso dos professores participantes desta pesquisa.

Por fim, Silva (2012), conclui, por meio dos discursos dos professores, que o LD de língua inglesa (pesquisa anterior ao PNLD para língua inglesa), possui várias representações como: a) fonte de recursos, conteúdos de atividades, pesquisa; b) agente porque leva o aluno a fazer algo; c) facilitador do trabalho docente; d) guia o fazer docente, é o ponto de partida, de orientação e direção; e) atração por meio de desafios, textos, imagens e *layout*; f) suporte relacionado à ideia de fonte e facilitador, mas é algo mais específico aquilo que alguma coisa é sustentada; g) outras representações como curso, organizador, possibilidade e mercadoria. Como serão mostradas adiante nesta dissertação, algumas dessas representações aparecem no discurso dos professores da RME/BH.

Depois de apresentar os conceitos teóricos (língua segundo a LSF, Sistemas de Avaliatividade e Ideação, abordagens de escrita e conceitos sobre materiais didáticos) que norteiam este trabalho, explano a metodologia.

3 – METODOLOGIA

Este capítulo contém o enquadramento metodológico desta pesquisa, os instrumentos (questionário e entrevista) usados para a coleta de dados junto aos professores da RME/BH, o procedimento de coleta de dados, o perfil dos participantes, as considerações éticas e os critérios para análise dos dados.

3.1 - Enquadramento Metodológico

Segundo Köche (2011, p. 69), método científico deve ser compreendido “como a descrição e discussões de quais critérios básicos são utilizados no processo de investigação científica”. Partindo dessa definição, este capítulo intenta apresentar os critérios usados para as escolhas feitas durante o processo que investiga o ensino de produção escrita de inglês como língua estrangeira nas escolas da RME/BH, considerando o material didático utilizado pelos professores.

As primeiras decisões a serem explicitadas dizem respeito à abordagem, à natureza, ao objetivo e ao procedimento usado nesta pesquisa. Esta pesquisa não se alinha “ao mito da objetividade pura, isenta de influências das ideias pessoais dos pesquisadores” (KÖCHE, 2011, p. 60). Nesse sentido, as primeiras decisões foram baseadas no contexto da pesquisa. Por ser realizada com professores e por se interessar pela prática de ensino, a abordagem escolhida foi a qualitativa.

Segundo Dörnyei (2007, p.38), abordagem qualitativa “se preocupa com opiniões subjetivas, experiências e sentimentos individuais. Portanto, os objetivos explícitos da pesquisa é explorar a visão dos participantes da situação estudada”.⁷⁷ Nesse sentido, essa abordagem é adequada à pesquisa apresentada porque seus objetivos envolvem a exploração da visão dos participantes sobre a situação de ensino de escrita em inglês. Também, como a fonte dos dados são os discursos de professores da RME/BH, a abordagem qualitativa se mostra a mais adequada ao objetivo desta pesquisa. As opiniões, experiências e sentimentos desses

⁷⁷Concerned with subjective opinions, experiences and feelings of individuals and thus the explicit goals of the research is to explore the participant’s views of the situation been studied (minha tradução)

profissionais são essenciais para conhecer mais sobre o ensino da produção escrita nas escolas da RME/BH.

O potencial da pesquisa em gerar conhecimentos passíveis de aplicação foi o critério usado para definir sua natureza. De acordo com Prodanov; Freitas (2013, p. 51) pesquisa de natureza aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Compreensão e conhecimento mais detalhados sobre o ensino de produção escrita, que perpassam a visão desse ensino, os materiais usados e sua avaliação na abordagem específica de produção escrita podem ser explorados em palestras, cursos, oficinas e produção de material didático para professores em serviço e em formação. Além disso, este estudo pode estimular a reflexão de vários professores em relação ao ensino de produção escrita.

Em relação aos objetivos, a carência de trabalhos acadêmicos em relação ao ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira na RME/BH foi decisiva para defini-la como pesquisa exploratória. Segundo Córdova; Silveira (2009, p. 35), pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito [...]. A grande maioria dessas pesquisas envolve: [...]; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado”.

Quanto ao procedimento metodológico, é usado o estudo de caso. Ele foi eleito porque visa aprofundar o conhecimento, de forma detalhada, sobre a prática de ensino dos professores. Duff (2008) apresenta várias definições de estudo de caso. Uma delas apresenta a seguinte definição dada por pesquisadores em educação: “o estudo feito em detalhes de uma instância de um fenômeno em seu contexto natural e da perspectiva dos participantes envolvidos nesse fenômeno” (GALL, 2003 apud DUFF, 2008, p. 22). Nesta pesquisa, o caso específico é o ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira na RME\BH, e os participantes são os professores que atuam na rede de ensino mencionada.

Por focar em um aspecto do fazer docente do professor de inglês (ensino da produção escrita), o estudo de caso é vantajoso por possibilitar um alto grau de completude e uma análise detalhada (DUFF, 2008). Além disso, após a análise cuidadosa dos dados, ele pode gerar possibilidades de entendimentos sobre algumas características desse ensino (DUFF, 2008). No caso deste estudo, as

possibilidades de entendimentos estão relacionadas ao uso ou não das atividades de produção escrita propostas no livro didático fornecido pelo PNLD ou materiais próprios, aos motivos que levam a escolha de um material por outro, às avaliações que os professores fazem dos seus materiais e das propostas do LD, aos recursos usados para elaborar seus próprios materiais de produção escrita e às visões que eles têm de produção escrita e seu ensino.

Possibilidades de entendimentos indicam que há a possibilidade do ensino ser feito e conduzido do modo revelado pelos dados. Se os dados do estudo de caso trazem à tona evidências de visões e fazeres, eles servem para questionar um pensamento dominante sobre um aspecto da prática docente. Por exemplo, um dos motivos para a realização desta pesquisa é desconstruir o discurso de que não há ensino de produção escrita em inglês nas escolas públicas. O estudo de caso pode revelar situações e contextos da existência desse ensino.

Em estudos de caso, possibilidade de entendimento não significa generalizar. Segundo Duff (2008, p. 48) generalização é “um ponto muito controverso e crucial para entender o valor dos estudos de caso”. Por ter como amostragem um número limitado de representantes da população estudada, a generalização é limitada nos estudos de caso. Por outro lado, Duff (2008, p. 52) diz que “as descobertas teóricas provenientes de estudos de caso inovadores relacionados a gênero, raça/etnicidade e identidade na aprendizagem de língua estrangeira, contudo, atingiram ampla generalização dentro da área”.

3.2 – Instrumentos de Coleta de Dados

Na coleta de dados, foram usados questionário semiaberto e entrevista semiestruturada. Primeiramente, o questionário da página subsequente é apresentado, em seguida, a entrevista.

PESQUISA SOBRE ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Prezados/as Professores/as da RMEBH, meu nome é Charles André da Silva e trabalho na rede desde 2015. Sou aluno mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, orientado pelo Prof. Doutor Renato Caixeta da Silva. O objetivo deste questionário é conhecer aspectos relacionados à sua trajetória profissional dentro da RMEBH e à sua prática pedagógica, especialmente, o ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira, considerando o material didático. Sua participação é voluntária. Por favor, seja verdadeiro/a em suas respostas para que os dados fornecidos subsidiem uma pesquisa fidedigna a realidade. Obrigado.

Seção – Identificação do Participante

1) Qual é o seu e-mail?

2) Há quanto tempo você trabalha como professor/a de inglês?

0 a 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 21 a 25 26 a 30 Mais de 30

3) Há quanto tempo trabalha na RMEBH?

0 a 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 21 a 25 26 a 30 Mais de 30

4) Em qual região de Belo Horizonte você trabalha?

Barreiro Centro-Sul Leste Nordeste Noroeste Norte
 Oeste Pampulha Venda Nova

5) Atualmente, trabalha em outra rede?

sim não

6) Se a sua resposta anterior for sim, em qual outra rede você trabalha?

7) Formação Profissional

Licenciatura Letras Inglês Licenciatura Dupla Inglês Português
 Licenciatura Inglês e outro idioma Especialização Mestrado
 Doutorado Pós-Doutorado

Seção – Prática pedagógica e uso do material didático no ensino de produção escrita

8) Com qual frequência você ensina a produção escrita em inglês?

- Muita frequência (toda semana ou a cada quinze dias)
 Alguma frequência (uma aula no mês)
 Pouca frequência (algumas aulas no semestre)
 Raramente (algumas aulas no ano) Nunca

9) Como você ensina produção escrita em língua inglesa?

Você usa o livro didático fornecido pelo PNLD para o ensino de produção escrita?

- sim não

10) Qual livro didático fornecido pelo PNLD é adotado pela sua escola?

11) Como você usa as atividades de produção escrita sugeridas no livro didático fornecido pelo PNLD? Detalhe. (Se você não usa as atividades de produção escrita sugeridas no livro didático, responda: não uso).

12) Você usa material didático produzido por você para ensinar a produção escrita? Qual? Detalhe. (Se você não produz seu material, responda: não produzo).

13) O material didático usado por você para o ensino de produção escrita é:

- Somente o livro didático fornecido pelo PNLD
 Somente o material didático produzido por mim
 Ambos (livro didático produzido pelo PNLD e material produzido por mim)

14) Como você produz seu material didático para o ensino de produção escrita? Quais recursos você utiliza? (Se você não produz seu próprio material, responda: não se aplica).

15) O material produzido por você substitui as atividades de produção escrita sugeridas no livro didático ou as complementa? Explique. (Se você não produz seu próprio material, responda: não se aplica).

16) Como você avalia as atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático fornecido pelo PNLD? (Se você não usa as atividades de produção escrita sugeridas pelo PNLD, responda: não se aplica).

17) Qual é a sua avaliação do material didático que você produz para ensinar produção escrita em inglês como língua estrangeira? (Se você não produz atividades de produção escrita, responda: não se aplica).

18) Em quais aspectos suas atividades de produção escrita diferem das atividades sugeridas pelo livro didático fornecido pelo PNLD? (Se você não produz atividades de produção escrita, responda: não se aplica).

O questionário semiaberto anterior disponibilizado para os professores foi eleito para coleta de dados porque reúne características de questionários abertos e fechados (DÖRNYEI, 2003).

Como mostram as seções “Identificação do Participante” e “Prática pedagógica e uso do material didático no ensino de produção escrita”, esse questionário objetivou delimitar o perfil profissional e a prática pedagógica relacionada ao ensino da produção escrita dos professores participantes.

Dörnyei (2003, p. 35), ao apresentar o questionário fechado, destaca a seguinte característica: os questionários fechados “não requerem dos participantes a produção de nenhuma escrita livre. Ao invés disso, eles precisam escolher uma das alternativas propostas”.⁷⁸ Sendo que “a maior vantagem dos questionários fechados são a tabulação e codificação diretas, sem espaço para subjetividade”.⁷⁹ (DÖRNYEI, 2003, p. 35). Nesse sentido, as questões que se enquadram na característica apresentada por Dörnyei (2003) apresentam uma possibilidade limitada de respostas que facilitam a tabulação. Uma das possibilidades de questões de questionários fechados são as perguntas que medem alguma coisa usando uma escala (DÖRNYEI, 2003). Por exemplo, na questão 8, para medir a frequência de ensino de produção escrita foi usada uma escala que tem seu valor máximo como muito e valor mínimo como nunca. Outra possibilidade usada no questionário apresentado são as questões de múltipla escolha, em que o “respondente tem de marcar uma ou mais opções”⁸⁰ (DÖRNYEI, 2003, p. 43). O recurso de múltipla escolha é usado em várias questões fechadas do questionário.

Em relação ao questionário com questões abertas, a característica principal é que elas têm um espaço em branco para os participantes responderem (DÖRNYEI, 2003). Uma das vantagens em usar questões abertas é porque “nós não sabemos a quantidade de possíveis respostas e, portanto, nós não podemos providenciar categorias de respostas pré-prontas”⁸¹ (DÖRNYEI, 2003, p. 47). Por exemplo, saber o endereço eletrônico do potencial participante é algo quase impossível antes que ele responda.

⁷⁸ Do not require the respondents to produce any free writing; instead, they are to choose one of the alternatives (minha tradução).

⁷⁹ The major advantage of closed-ended questions is that their coding and tabulation is straightforward and leaves no room for rater subjectivity (minha tradução).

⁸⁰ Respondents being asked to mark one or more options.

⁸¹ We do not know the range of possible answers and therefore cannot provide pre-prepared response categories (minha tradução).

Enfim, o questionário foi produtivo e necessário porque, em um contexto pandêmico (ano de 2020 foi marcado pela pandemia da COVID-19), esse instrumento possibilitou alcançar diversos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, via recursos tecnológicos (aplicativo do Whatsapp e e-mail). Dessa forma, ele garantiu a coleta de dados e evitou contato presencial com os participantes.

A seguir a entrevista é apresentada.

Entrevista semiestruturada realizada com os participantes

- 1) Descreva, brevemente, o ensino de inglês no contexto em que você atua.
- 2) O que é ensinar produção escrita em inglês como LE?
- 3) Como você ensina produção escrita em inglês na sua escola?
- 4) Qual material você utiliza para ensinar a produção escrita? (livro didático ou material didático produzido por você). Descreva esse material.
- 5) Qual é o seu objetivo ao ensinar produção escrita em inglês?
- 6) Para você, qual é a importância em ensinar essa habilidade?
- 7) Você utiliza as atividades de produção escrita sugeridas no livro didático? Por qual motivo?
- 8) Como você descreve as atividades de produção escrita proposta no LD adotado?
- 9) Você as utiliza na íntegra ou faz adaptações? Explique.
- 10) Quando você ensina produção escrita com base no LD, você complementa com outros recursos? Quais e por quê?
- 11) Descreva as atividades de produção escrita sugeridas no livro didático adotado?
- 12) O que te motiva a usar as atividades de produção escrita sugeridas no livro didático?
- 13) Qual é a sua avaliação a respeito das atividades de produção escrita do material didático adotado?
- 14) O conteúdo e o material utilizado por você em sala de aula é decidido por todos os professores da área ou é individualizado, cada um prepara o seu? (Dissertação, Brito, 2007)
- 15) Por que você produz seu próprio material de produção escrita e não usa as atividades sugeridas pelo livro didático?
- 16) O material preparado por você segue qual abordagem de ensino referente à produção escrita?
- 17) Você poderia me descrever as atividades de produção escrita que você prepara?
- 18) Na sua opinião, como o aluno aprende a escrever em inglês?
- 19) Você acha possível ensinar produção escrita em escolas públicas? Por quê?

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

A entrevista anterior é o outro instrumento utilizado para coletar os dados. Segundo Duarte (2004, p. 215)

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. [...] Elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade (DUARTE, 2015, p. 2015).

Como o interesse desta pesquisa é conhecer a visão dos professores da RME/BH em relação ao ensino da produção escrita, a avaliação do material didático e descrever suas práticas pedagógicas por meio dos seus discursos, considerando o material didático utilizado, o uso desse instrumento coaduna com o objetivo exploratório deste trabalho.

A estrutura da entrevista escolhida foi a semiestruturada. Segundo Dörnyei (2007, p. 136), nesse tipo de entrevista, “o entrevistador fornece orientação e direção [...], mas, também, está disposto a prosseguir por caminhos interessantes e permite o entrevistado elaborar certos assuntos”.⁸² Nesse sentido, elaborei 19 questões que serviram para conduzir a entrevista, mas me coloquei a disposição do entrevistado para esclarecer dúvidas, se ocorressem, e o incentivei a acrescentar outras informações se ele julgasse necessário. Além disso, o modelo de entrevista permitiu que eu solicitasse esclarecimentos, se necessário.

3.3 - Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados realizou-se por meio de um questionário semiaberto elaborado na plataforma *Google Forms* e por meio de uma entrevista semiestruturada. O formulário com o questionário foi disponibilizado, via *link*, em dois grupos de *Whatsapp* de professores da RME/BH dos quais participo. Em um grupo, há 47 professores. No outro grupo, há 10 participantes. Eu não estou incluso no número total de participantes. Com a minha participação, são 48 participantes no primeiro grupo e 11 no segundo.

⁸² The interviewer provides guidance and direction [...], but is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues (minha tradução)

O link direcionando para o formulário foi disponibilizado do dia 03/09/20 a 20/09/20 nos grupos de *Whatsapp*. Além dos grupos, o link foi encaminhado a 139 endereços eletrônicos de e-mails nos dias 8 e 9 de setembro de 2020. Esses 139 e-mails de professores de inglês da RME/BH estão contidos na lista de transmissão usada pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte para divulgar assuntos institucionais de interesse dos professores que lecionam a língua inglesa na rede. Como faço parte desse grupo de profissionais, recebo os comunicados via essa lista de transmissão. Dos 139 endereços eletrônicos, 11 não receberam a mensagem e o e-mail retornou a minha caixa de mensagem.

Portanto, 128 profissionais que, potencialmente, ensinam inglês na RME/BH podem ter tido contato com o formulário via e-mail. Como os professores que participam dos grupos de *Whatsapp* são profissionais da rede, provavelmente, eles receberam o link do formulário tanto por e-mail quanto pelos grupos. Como alguns professores participam dos dois grupos, não é possível somar 47 + 10 e afirmar que 57 receberam por *Whatsapp*. Além disso, não há como afirmar que todos os que estão no grupo recebem regularmente mensagens via e-mail da Secretaria de Educação. O que se pode afirmar é que, pelos menos, 128 profissionais que podem estar lecionando nas salas de aula da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, possivelmente, receberam a mensagem com o *link* do questionário. Desses 128, 23 responderam (18,6%). Ao longo da dissertação, os respondentes são identificados como P1, P2, ... até P23.

Em relação à entrevista semiestruturada, o período para a coleta de dados via entrevista foi de 21/09/2020 a 25/10/2020. A plataforma utilizada foi o *Meet* do *Google Drive*. Antes da realização da entrevista, os participantes assinaram o TCLE e um termo autorizando a gravação da imagem e da voz. Nesse termo, está definido que o uso para a pesquisa será apenas da transcrição da voz, não sendo permitido o uso da imagem dos participantes.

O primeiro critério usado na escolha dos professores para a entrevista, entre os que responderam o questionário, considera a representatividade de cada regional de Belo Horizonte e a frequência com que os professores ensinam a produção escrita em suas aulas. A escolha pela representatividade regional é devida à importância de ter dados que abranjam de forma ampla o ensino da produção escrita na RME/BH.

Por envolver uma escolha consciente e seletiva da amostragem, ela é considerada como intencional. Segundo Silverman (2009, p. 275) “a amostragem intencional exige que pensemos criticamente sobre os parâmetros da população na qual estamos interessados e baseados neles escolhamos cuidadosamente nosso caso de amostra”.

Baseado na representatividade da regional e na frequência de ensino de escrita em inglês como língua estrangeira, no dia 21/09/20, enviei 7 e-mails, individualmente, para cada participante de cada regional que respondeu que ensina produção escrita com muita frequência. Para ter um dado de contraste, também, convidei para a entrevista a respondente que informou que nunca ensina produção escrita. Os primeiros participantes convidados foram os P4, P8, P9, P13, P14, P16, P20 e P22.

Por não ter havido manifestação de interesse de nenhum dos primeiros convidados, no dia 01/10/2020, foi enviado para os participantes P3, P5, P6, P11, P12, P15, P18 e P21. O critério usado para esse grupo considera, primeiramente, a representatividade da regional. Em segundo lugar, a frequência de ensino de produção escrita. Por exemplo, o participante P6 declarou que é da regional Norte. Essa regional é a mesma do participante P1. Como o P6 declarou que ensina com muita frequência a produção escrita em inglês, ele recebeu o convite e o P1 não foi convidado.

Desta vez, houve duas manifestações de interesse. A participante P3 da regional Leste aceitou o convite e a entrevista foi realizada em 07/10/20. O participante P18 da regional Venda Nova se interessou. Enviei-lhe o TCLE e termo de uso de som e imagem e ele não respondeu.

Essas duas tentativas já revelaram a dificuldade em conseguir a participação dos professores por meio da entrevista virtual. Essa modalidade foi escolhida por ser a mais segura, já que a entrevista foi realizada durante o estado de calamidade decretado por causa da pandemia de Covid-19. A modalidade de entrevista pode ter influenciado a baixa adesão, bem como os problemas trazidos pela Covid-19. Contudo, o foco desta pesquisa não é averiguar as desvantagens ou vantagens de entrevistas gravadas de forma remota, por isso, não é possível afirmar que a modalidade seja o fator decisivo para a baixa adesão.

Embora a amostragem na pesquisa qualitativa possa ser mais flexível, novas tentativas foram feitas com intuito de aumentar a representatividade das regionais. O número pretendido, inicialmente, pode mudar de acordo com o desenvolvimento do trabalho “à medida que novos fatores emergem” (SILVERMAN, 2009, p. 277). A baixa adesão nas entrevistas era um fator inesperado já que, no questionário, a única regional não representada foi a Oeste.

No dia 07/10, foi enviado aos demais respondentes P1, P2, P10, P19 e P23 o convite para a entrevista. O convite não foi enviado aos participantes P7 e P17 porque a resposta dos participantes, em relação ao endereço eletrônico, não estava correta. Eles escreveram um endereço eletrônico fora do formato convencional. O participante P10 respondeu e informou que não iria participar porque estava em readaptação funcional e que, após 20 anos de trabalho, tinha solicitado o afastamento da sala de aula pela total falta de vontade em trabalhar como professor e por não acreditar mais na educação brasileira. Agradei esse profissional que tanto contribuiu para a educação pública, mas, pela resposta, sucumbiu aos diversos desafios enfrentados diariamente no ofício do ensino.

No dia 19/10, fiz a última tentativa de contato. Enviei convite, individual, novamente, para todos os participantes, excetuando os participantes P3 (tinha feito a entrevista) P7 e P17 (endereço eletrônico fora do formato padrão) e P10 (não aceitou o convite). A participante P22 da regional Centro-Sul aceitou o convite e a entrevista foi realizada no mesmo dia (19/10/20).

Apesar das várias tentativas relatadas anteriormente, apenas dados de duas regionais, obtidos por meio de entrevista, são analisados por meio da entrevista: dados da regional Leste, por meio da participante P3, na entrevista realizada em 07/10/2020 com duração de 43 min e 25 s; e dados da regional Centro-Sul, por meio da participante P22, na entrevista realizada em 19/10/20 com duração de 33 min e 55 s.

As entrevistas com as duas participantes foram realizadas, como foi dito, por meio da plataforma *Google Meet*. Elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para facilitar a análise dos dados. As participantes foram bastante solícitas respondendo todas as perguntas de acordo com seus contextos de atuação. As entrevistas foram necessárias e produtivas com o intuito de esclarecer e complementar as informações dadas nos questionários.

3.4 - Perfil dos participantes baseado nas respostas dos questionários

Os participantes da pesquisa são os professores de inglês que atuam no ensino fundamental da RMEBH, independente do ano. A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, também, oferece a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, para os fins deste estudo, essa modalidade de ensino não foi considerada.

A tabela abaixo revela o perfil dos 23 professores que responderam o questionário.

Tabela 1 – Perfil dos professores que responderam o questionário

Participante	Anos de atuação como professor de inglês	Anos de trabalho na RMEBH	Região de BH em que trabalha	Trabalha em outra rede	Formação Acadêmica	Frequência em que ensina produção escrita	Usa o livro didático fornecido pelo PNLD
P1	Mais de 30	16 a 20	Norte	Sim	Especialização	Pouca	Sim
P2	11 a 15	0 a 5	Nordeste	Não	Licenciatura Dupla Inglês Português	Alguma	Não
P3	26 a 30	21 a 25	Leste	Não	Especialização	Alguma	Sim
P4	16 a 20	6 a 10	Pampulha	Sim	Licenciatura Letras Inglês	Muita	Sim
P5	11 a 15	11 a 15	Pampulha	Não	Mestrado	Pouca	Sim
P6	16 a 20	11 a 15	Norte	Sim	Mestrado	Muita	Não
P7	16 a 20	6 a 10	Venda Nova	Não	Especialização	Raramente	Não
P8	6 a 10	0 a 5	Noroeste	Não	Licenciatura Dupla Inglês Português	Muita	Não
P9	Mais de 30	11 a 15	Norte	Sim	Licenciatura Inglês e outro idioma	Muita	Não
P10	11 a 15	0 a 5	Nordeste	Sim	Licenciatura Dupla Inglês Português	Alguma	Não
P11	16 a 20	0 a 5	Nordeste	Sim	Licenciatura Dupla Inglês Português	Muita	Sim
P12	16 a 20	11 a 15	Barreiro	Sim	Especialização	Alguma	Não
P13	6 a 10	6 a 10	Venda Nova	Sim	Especialização	Muita	Sim
P14	6 a 10	0 a 5	Barreiro	Sim	Especialização	Muita	Sim
P15	6 a 10	6 a 10	Centro-Sul	Não	Mestrado	Pouca	Sim
P16	11 a 15	11 a 15	Nordeste	Não	Especialização	Muita	Sim
P17	6 a 10	21 a 25	Barreiro	Sim	Licenciatura	Pouca	Não

					Inglês e outro idioma		
P18	Mais de 30	21 a 25	Venda Nova	Não	Licenciatura Dupla Inglês Português	Alguma	Sim
P19	6 a 10	21 a 25	Nordeste	Não	Especialização	Muita	Não
P20	16 a 20	16 a 20	Leste	Não	Licenciatura Letra Inglês	Muita	Sim
P21	6 a 10	6 a 10	Noroeste	Não	Licenciatura Letra Inglês	Alguma	Sim
P22	Mais de 30	6 a 10	Centro-Sul	Não	Mestrado	Nunca	Sim
P23	6 a 10	0 a 5	Barreiro	Sim	Licenciatura Dupla Inglês Português	Raramente	Sim

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

A tabela mostra a diversidade de tempo de atuação entre os professores da REM/BH. Há professores que terminaram a graduação há mais de 30 anos, e docentes que terminaram, no mínimo, há 6 anos. No questionário, há duas incoerências em relação ao tempo de atuação. Os participantes P17 e P19 responderam que possuem de 6 a 10 anos de atuação como professores de língua inglesa, mas a atuação na rede está entre 21 a 25 anos. Os dados não permitem afirmar se esses profissionais erraram ao responder ou se iniciaram na rede em outro cargo e com o tempo migraram para o ensino de língua inglesa.

Quase metade dos respondentes afirma que trabalha em outra rede de ensino. A outra rede pode ser escolas públicas de outro município (Betim ou Contagem, cidades da região metropolitana de Belo Horizonte) ou escolas da Rede Estadual de Ensino ou escolas privadas ou cursos livres de idioma. Esse dado mostra a diversidade de contextos em que o mesmo profissional atua.

Em relação à formação acadêmica, os professores de inglês da RME/BH apresentam uma diversidade em suas formações. Apenas três profissionais declaram que possuem somente a Licenciatura Letras Inglês. Os outros participantes têm formação acadêmica que varia entre licenciatura dupla, especialização e mestrado. Esses dados mostram que os professores, em sua grande maioria, possuem uma formação continuada ou, na própria formação inicial, caso das licenciaturas duplas Inglês Português ou Inglês outro idioma, têm acesso a arcabouços teóricos que vão além dos fornecidos por uma formação acadêmica monolíngue.

Ao serem perguntados se usam o livro didático fornecido pelo PNLD em suas aulas dedicadas ao ensino de produção escrita, a princípio, 14 respondentes responderam sim e 9 responderam não. Porém, o P8⁸³, P17, P19, ao serem questionados sobre qual material usam, o LD ou material produzido por eles mesmos, responderam que usam ambos: o LD e o material produzido por eles mesmos. Sendo assim, apesar de terem respondido não, reconheceram, em outra pergunta, o uso do LD. Portanto, o número de participantes que revela usar o LD são 17 e 6 usam apenas o material produzido por eles mesmos.

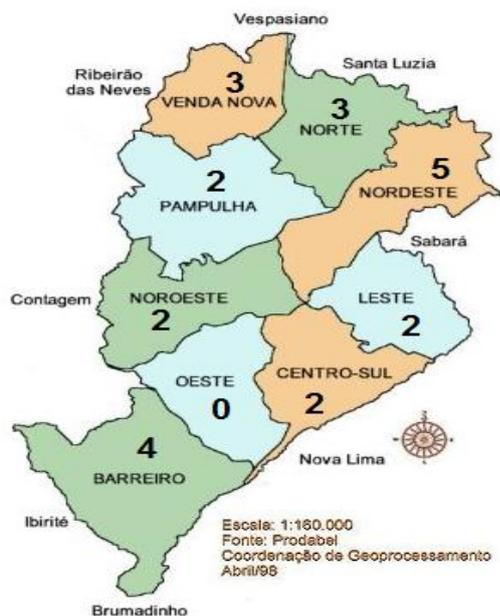
Os dados mostram a relevância do programa nacional de distribuição do livro didático no dia a dia do docente nas escolas públicas da RME/BH. Segundo os respondentes, há uma variedade de títulos (*It fits, Bridges, Way to English, Become, Team up, Become, It's time, Alive*). Há professores que relataram não saber do título por diversos motivos. Os motivos alegados são: a) não lembra porque não usa o LD, b) não lembra porque este ano (2020) o material foi trocado e não foi enviada a escolha feita por ela, c) os livros ainda não chegaram à escola (provavelmente não participou do processo de escolha) e d) não sabe porque está em readaptação funcional. Há um respondente que disse que usa o livro Positivo (P14). Esse título não está entre os aprovados pelo PNLD. Provavelmente, por atuar na rede privada de ensino, ele aproveita as atividades desse contexto nas suas aulas de produção escrita na rede pública.

É importante ressaltar que a coleta de dados foi feita durante a pandemia da COVID-19. Talvez, se a coleta não fosse feita durante esse ano atípico, que acarretou a suspensão das aulas presenciais, as respostas referentes aos títulos dos livros seriam diferentes porque o ano de 2020 foi ano de escolha de novos livros didáticos. Além disso, os dados dos questionários se referem às práticas pedagógicas sem considerar todas as novidades e desafios trazidos pelo ensino remoto no ano de 2020.

Sobre a representatividade dos participantes, o mapa seguinte permite visualizar as regionais de trabalho desses profissionais. Há representatividade de 8 regionais de Belo Horizonte. Apenas professores que atuam na região Oeste não responderam os questionários.

⁸³ Este participante, respondendo as demais perguntas, apresentou dados que remetiam apenas ao uso do material que elabora.

Mapa 1 – Regionais de Belo Horizonte com a quantidade de representações



Fonte: <http://www.pbh.gov.br/smsa/montapagina.php?pagina=distritos/index.html> acesso: 21 out. 2020 (adaptado)

No mapa 1, cada número indica a quantidade de respondentes por regional. Como é visto, embora não se possa pensar em generalizações por causa da natureza da pesquisa e do seu procedimento metodológico, a quantidade de regionais que abarcam esta pesquisa mostra uma credibilidade aos dados e pode representar o que acontece em algumas escolas da RME/BH.

Por fim, a frequência do ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira é um dado relevante na definição do perfil dos participantes deste estudo. As opções de respostas no questionário foram: a) muita frequência (toda semana ou a cada quinze dias), b) alguma frequência (uma aula no mês), c) pouca frequência (algumas aulas no semestre), d) raramente (algumas aulas no ano) e, e) nunca.

Dez participantes responderam que ensinam a produção escrita em língua inglesa com muita frequência. Esse número representa quase a metade dos professores. 6 participantes responderam que ensinam a produção escrita com alguma frequência. 4 professores responderam que ensinam com pouca frequência. 2 disseram que ensinam raramente e, apenas 1 informou que nunca ensina a produção escrita em suas aulas de inglês nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Os dados revelam que o ensino de produção escrita em inglês é realizado, pelo menos uma vez no mês, em 69,6% das escolas em que houve participantes. Apesar do procedimento de pesquisa adotado nesse estudo não permitir generalizações, os dados levam a entender que a oferta de ensino de produção escrita acontece nas escolas públicas de Belo Horizonte em uma frequência classificada como muita ou alguma vez ao mês.

Os professores que dizem que ofertam poucas vezes o ensino de produção escrita estão em escolas que, somadas, representam 17,4% das escolas pesquisadas. Os professores que dizem que ofertam algumas vezes no ano ou nunca ofertam o ensino de produção escrita estão em escolas que, somadas, representam 13% das escolas. Esse dado sugere que, de cada 100 escolas públicas da RME/BH, 13 escolas ofertam aos seus alunos o ensino de produção escrita algumas vezes ao ano ou nunca ofertam.

No geral, os dados revelam que o professor de inglês da RME/BH ensina a produção escrita e usa o material didático. Essas informações mostram a relevância desta pesquisa para as pesquisas sobre ensino da produção escrita e avaliação do uso de material didático. Além disso, os participantes têm anos de experiência de atuação nas salas de aula e possuem uma formação acadêmica bem diversificada.

3.5 - Considerações Éticas

Esta pesquisa segue os princípios éticos estabelecidos nas resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que dispõem sobre a ética em pesquisa com seres humanos. Além disso, os dados, tanto do questionário quanto da entrevista, foram coletados após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética do CEFET-MG, sob o número do parecer consubstanciado 4.057.336. Sendo 29/05/2020 a data da aprovação.

Houve o compromisso com o consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa respeitando seus direitos a ter conhecimento dos objetivos da pesquisa, dos métodos utilizados e a serem informados que poderiam optar, a qualquer momento, pelo desligamento da pesquisa sem sofrerem prejuízos de quaisquer ordens. Além disso, em todo o momento, os valores éticos, sociais,

religiosos e culturais dos participantes foram respeitados, bem como suas identidades ficaram sob anonimato.

Os riscos pela participação na pesquisa restringiram-se ao dispêndio de tempo, sem conflitos com o exercício de sua função na RME/BH. Os participantes responderam as perguntas do questionário e da entrevista de acordo com as suas disponibilidades, sendo a critério de cada um o momento mais oportuno para efetivar sua participação.

3.6 – Critérios para a Análise dos Dados

Os dados são analisados à luz das teorias que abordam tanto o ensino da escrita como os Sistemas de Avaliatividade e de Ideação baseados na GSF, considerando os estudos sobre materiais didáticos. Por meio desses referenciais teóricos, analiso o discurso dos docentes sobre a visão que eles têm de produção escrita e seu ensino, motivo para usar as atividades de produção escrita dos materiais didáticos que eles utilizam no ensino de produção escrita, as avaliações que esses professores fazem dessas atividades e como eles descrevem-nas.

A seguir, no capítulo de análises dos dados, o discurso dos 23 participantes é analisado de acordo com as teorias mencionadas.

4 - ANÁLISE DOS DADOS

Os dados deste trabalho obtidos por meio de 23 (vinte e três) questionários e 2 (duas) entrevistas são analisados à luz dos Sistemas de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e Ideação (MARTIN; ROSE, 2007). Além desses sistemas, subsidiam a análise teóricos que discorrem sobre as abordagens de ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira (OLIVEIRA, 2015; RAIMES, 1983; PARKER, 1987; MARTIN; ROSE, 2005; BROWN; LEE, 2015; HYLAND, 2007) e trabalhos acadêmicos que usam os sistemas mencionados como aporte teórico para analisarem a receptividade de materiais didáticos pelos usuários, no caso do discurso pedagógico, professores e alunos.

4.1 – Organização da análise

Esta análise é organizada em 2 (duas) seções. A primeira seção foca no objetivo específico que almeja identificar a visão que os professores têm de produção escrita e seu ensino em LE. A segunda seção reúne os outros três objetivos específicos: a) verificar se os professores aplicam as atividades de produção escrita propostas pelo livro didático adotado, e/ou se eles usam materiais didáticos produzidos por eles, b) elencar os motivos para o uso ou não uso do LD ou outro material didático pelos professores, assim como as avaliações que fazem destes, c) descrever, a partir dos relatos dos docentes, as propostas de atividades de produção escrita nos LD utilizados e/ou materiais didáticos produzidos pelos professores.

A organização apresentada foi escolhida porque ela permite uma análise que dialoga, constantemente, com os objetivos deste trabalho. Além disso, por ser uma pesquisa exploratória, a intenção do trabalho é elucidar, por meio dos dados coletados, um conhecimento mais detalhado da visão dos professores sobre a produção escrita e seu ensino, qual material didático eles usam para ensinar a produção escrita em inglês, os motivos para usarem esse material e a avaliação feita por eles desse material e como eles descrevem as atividades de produção escrita presentes no material didático usado por eles.

Os participantes são representados por meio de abreviações. Por exemplo, P1 significa o participante 1; P2 significa participante 2 e assim por diante. Essas abreviações remetem à Tabela 1 – Perfil dos professores que responderam os questionários, localizada no capítulo metodológico. Essa forma de identificação objetiva manter a privacidade dos participantes direcionando a atenção aos dados e não à fonte deles. É a participação dos profissionais em educação que possibilita a concretização deste trabalho, mas, é o foco nos dados que viabiliza um estudo que contribuirá com o entendimento sobre o ensino de produção escrita em inglês na RME/BH e o material didático usado para ensinar essa produção.

A seguir inicio a análise focando no primeiro objetivo específico.

4. 2 – A visão dos professores sobre produção escrita em língua inglesa e seu ensino

Os dados não apresentam os conceitos de produção escrita e seu ensino de forma tão sistematizada e elaborada quanto os autores consultados os apresentam. Contudo, apresentam pistas léxico-gramaticais que remetem aos conceitos teóricos usados pelos professores ao ensinar a produção escrita. Além disso, os dados revelam alguns gêneros ensinados nas escolas da RME/BH e apresentam as características desses por meio de apreciações (uma das atitudes previstas no sistema de Avaliatividade), com foco na composição (proporção e complexidade). (ver quadro 4).

Nesta seção, primeiramente são analisados os dados relativos aos questionários. Essa apresentação justifica-se porque o objetivo é demonstrar o geral (respostas de 23 respondentes) para depois apresentar informações mais detalhadas oriundas das duas entrevistas realizadas.

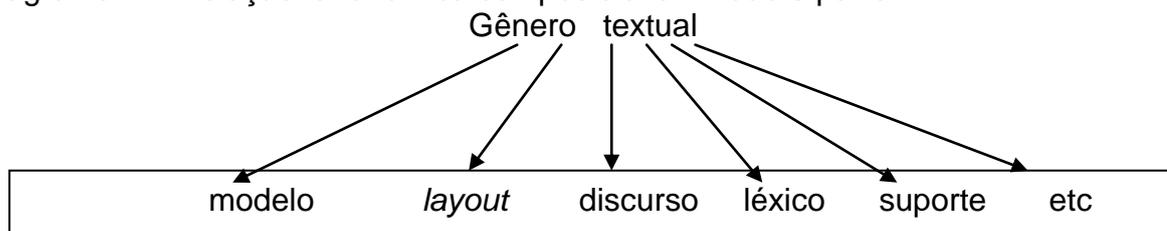
Como o termo “visão” é um termo genérico para se referir a concepções teóricas e crenças de ensino, elas foram mais detalhadas na entrevista. Nos questionários, a visão de produção escrita e seu ensino é apresentada de forma mais sucinta.

Ao responderem a seguinte pergunta “como você ensina produção escrita em língua inglesa?”, os respondentes dos questionários revelaram uma variedade de caminhos possíveis para ensinarem essa habilidade em sala de aula. Por

exemplo, o participante P20 respondeu da seguinte forma “gêneros textuais como modelo, trabalho as marcas do gênero como *layout*, discurso, léxico, suportes do gênero etc”.

Por meio da relação taxonômica composicional (MARTIN;ROSE, 2007, p. 80), é possível ver as diversas partes que o ensino de produção escrita tem nas aulas desse professor.

Diagrama 1 – Relação taxonômica composicional – todo e parte



Fonte: dados da pesquisa (2020)

De acordo com o diagrama, o gênero textual escolhido para ser ensinado seria o todo e as partes que esse todo é subdividido são: modelo do gênero, layout do gênero, discurso/léxico esperado para o gênero, suporte de circulação do gênero e etc. O etc indica que há algo mais nessa abordagem de ensino.

Martin e Rose (2005) apresentam um modelo pedagógico para o ensino via gêneros textuais. Seu modelo expande o modelo de Rothery (1994). Rothery (1994) mostra um modelo onde o ensino é feito em 3 fases. A primeira fase é a apresentação do modelo do gênero, do seu propósito, do seu contexto de produção, e da sua estrutura. Nessa fase, o professor tem o papel fundamental de apresentar todas as características do texto e seu contexto de produção para o aluno. Na segunda fase, há uma produção conjunta entre alunos e professor. O professor, tendo um maior domínio do gênero estudado, auxilia a produção junto ao aluno. Na última fase, o aluno, dominando os padrões retóricos e formais daquele gênero, está preparado para uma produção mais independente e criativa.

A expansão feita por Martin e Rose (2005) almeja preparar todos os alunos para produção de textos de forma adequada ao contexto e que todos os alunos tenham sucesso em sua produção. Para que isso aconteça é necessário que o professor, na fase da desconstrução textual, faça uma leitura minuciosa e detalhada de todos os aspectos de produção do texto e do padrão-léxico gramático

daquele gênero. Na fase da construção conjunta, além do professor ser o parceiro mais competente, o aluno é incentivado a usar trechos ou padrões linguísticos do texto lido na sua produção, bem como trabalhar com padrões de frases que apareceram no texto para criarem parágrafos. Por fim, depois desse trabalho, o aluno pode começar uma escrita mais independente.

É importante salientar que a proposta de Martin e Rose (2005) foca no ensino. Como o aluno tem suporte e é incentivado a ser participativo no processo, espera-se que haja a aprendizagem. Contudo, essa pesquisa, por não focar na aprendizagem de produção escrita, mas no ensino de produção escrita, não discutirá os aspectos que buscam a compreender a aprendizagem de maneira eficaz e para todos os alunos como a abordagem via gênero, defendida por esses autores, preconiza. Porém, como o professor em sala de aula sempre menciona a eficácia de um método ou material em relação à aprendizagem de seu aluno, a aprendizagem margeia as discussões.

Como visto nessa proposta de Martin e Rose (2005), a escrita via gênero associa elementos da escrita como processo e da escrita como produto. Ela valoriza as diversas etapas da produção escrita que se inicia em uma leitura mais detalhada até a produção independente, sendo incentivada à escrita colaborativa, sem menosprezar os aspectos formais (léxico-gramaticais) do texto a ser construído.

O participante P20, ao mostrar as partes que subdividem sua aula de ensino de produção escrita, enfatizou os preceitos teóricos preconizados na fase da desconstrução textual. Como o participante não manifestou interesse em realizar a entrevista, não há como saber se o etc significa as outras partes do ensino via gênero. As outras partes do ensino via gênero são a fase da escrita em conjunto com o professor e a fase da escrita mais independente.

Outros participantes, em seus discursos, indicam que também podem se alinhar a pressupostos preconizados pelos teóricos que defendem o ensino via gênero textual. O participante P2 disse: “primeiro dou um texto pronto pra preencherem somente algumas palavras e a partir daí partimos para uma prática mais livre”. A sequência de atividades que ele faz é: **dar** um texto pronto para preencher algumas palavras e, depois, **partir** para uma prática mais livre. Ele fornece um modelo e, depois, incentiva os alunos a criarem seu texto. Entretanto, apesar de não estar explícito se ele ensina o contexto de produção do modelo

fornecido, essa prática sugere o ensino de produção escrita via gênero. Contudo, não apresenta toda a sistematização vista na teoria.

O participante P5 disse “trabalhamos aquele gênero com algum tipo de interpretação de texto, dou dicas de escrita e peço que eles façam a produção em casa”. Essa sequência de atividade mostra que esse participante **trabalha** o gênero, **dá** dicas de escrita e **pede** ao aluno que faça em casa. Novamente, o discurso sugere a prática via gêneros. Contudo, para que o aluno faça em casa, ele precisa, antes, ter um longo processo de instrução em sala de aula. Esse processo de instrução que, teoricamente, garantiria o sucesso do aluno na produção escrita.

O participante P21, que se mostra mais alinhado à escrita como produto, relata “eu sigo os padrões básicos de estruturação de frases e a sua evolução para um texto coerente e conciso. Respeitando as ordens dos elementos dentro de uma sentença”. Se o discurso deste participante for analisado por meios das relações taxonômicas nucleares, fica nítido que o *medium* da frase são **padrões básicos de estruturação de frases** e **ordem dos elementos**. Portanto, há uma preocupação com os elementos formais da escrita, no que diz respeito às prescrições léxico-gramaticais prescritas na gramática tradicional.

O participante P10 apresenta discurso de ensino de produção escrita semelhante ao P21. Ele disse que ensina produção escrita “unindo os elementos gramaticais, vocabulário e tema”. Similar ao P21, o P10 expressa que, na sua prática docente, o ensino de produção escrita deve levar em consideração **elementos gramaticais, vocabulário e tema**. Como pode ser visto pelos dados, estes dois participantes possuem um discurso próximo à escrita como produto, valorizando o aspecto estrutural da produção de textos.

Além de indicar, no discurso, alinhamentos às abordagens de ensino previstas na literatura da área, há vários participantes que repetem o termo “livro didático” em seus discursos. Martin e Rose (2007 p. 81) dizem que “repetição e sinonímia são recursos particularmente úteis onde o assunto do texto é muito complexo”.⁸⁴ Ensinar produção escrita em uma língua estrangeira é bastante complexo e requer do professor diversos recursos e estratégias. A repetição do termo “livro didático/livro” mostra que o livro fornecido pelo PNLD é um desses

⁸⁴ Repetition and synonymy are particularly useful resources where the field of a text is very complex (minha tradução)

recursos. Em seguida há as declarações dos participantes em que o termo “livro didático” é usado.

Participante P1 “a partir de atividades sugeridas pelo livro didático”.

Participante P3 “uso os **modelos do livro** para apresentar as propostas de escrita. Quando não há, forneço imagens e outros estímulos. Os alunos também usam a internet”.

Participante P4 “utilizo as **propostas do livro**”.

Participante P5 “uso também **atividades de produção do livro didático**”.

Participante P13 “seguindo as instruções do **livro**”.

Participante P11 “utilizo parte delas ou somente a ideia que **essas atividades** (do livro) trazem”.

Participante P15 “**ele** (o livro) é mais um suporte”.

Participante P16 “**buscando aquelas atividades** (no livro) pertinentes ao tema que estou trabalhando no momento”.

Participante P17 “uso como o **livro** indica”.

Participante P18 “sempre utilizo (**as atividades do livro**) de forma parcial”.

Participante P19 “de acordo com o assunto sigo o **livro**”

Participante P20 “às vezes adapto **a questão** (do livro)”

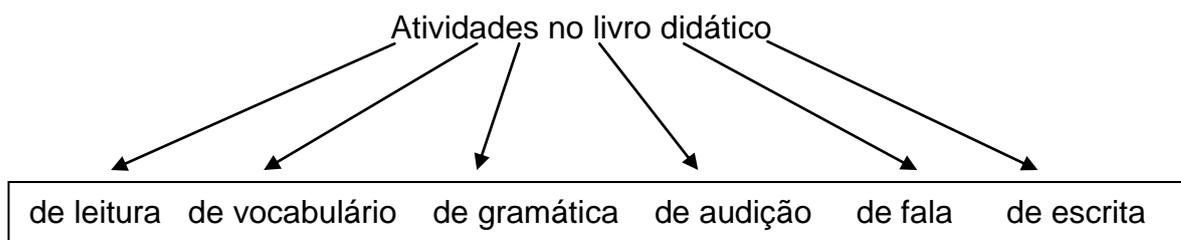
Participante P21 “geralmente eu sigo as instruções sugeridas no **livro didático**”

Participante P23 “**seguindo as orientações dos livros didáticos**, sugerindo a escrita de alguns gêneros”.

Os participantes P1, P3, P4, P5, P13, P11, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21 e P23 relataram que fazem uso do livro didático nas aulas de produção escrita. Esses dados corroboram com Silva (2016, p. 210) sobre a representação do livro didático de inglês como fonte. Ao analisar o discurso de usuários de livros didáticos, ele afirma que “para os professores, o livro é uma fonte de recursos, de conteúdo, de atividades e de pesquisa”. Apesar da pesquisa de Silva (2016) não ter considerado os livros do PNLD, os professores desta pesquisa usam os livros didáticos do PNLD como fonte de atividades, de modelo a serem seguidos, fonte de propostas didático-pedagógicas e suporte.

A partir da relação taxonômica todo e parte, pode ser observada a especificidade do uso das atividades de produção escrita do livro didático. Em seguida, há um diagrama que consta as possíveis atividades existentes em um livro didático fornecido pelo PNLD.

Diagrama 2 – Relação taxonômica composicional – todo e parte



Fonte: dados da pesquisa (2020)

As atividades que existem em, provavelmente, qualquer LD podem ser organizadas em partes. A parte das atividades de leitura, a parte das atividades voltadas para a aquisição de vocabulário, a parte da gramática, a parte da audição, a parte da fala e a parte da escrita. Os participantes desta pesquisa mostraram que usam a parte específica das atividades da parte de produção escrita.

Como a aprendizagem da língua integra todas as atividades, aqui divididas em partes, a escrita pode estar presente em todas as atividades, mas não com o foco e as características específicas das atividades destinadas exclusivamente para a produção escrita. Por exemplo, ao responder uma pergunta de interpretação de texto, o aluno pode escrever; ao aprender um grupo de vocabulário relacionado a um tema ou à formação de palavras, o aluno pode escrever; ao estudar as regras gramáticas, o aluno pode escrever para fixar a estrutura; ao escutar um áudio, o aluno pode escrever demonstrando que compreendeu uma informação específica; ao participar de uma atividade de fala, o aluno pode fazer anotações escritas para subsidiar sua fala.

Observa-se que nos exemplos citados acima a produção escrita subsidia a aprendizagem de outra habilidade. O professor não está centrado na aprendizagem de produção escrita. Contudo, de forma assistemática, ensina a escrever usando conceitos teóricos das diversas abordagens. Quando o aluno redige uma resposta, ela pode servir como base para uma atividade de pré-escrita. Quando o aluno estuda um conjunto de palavras específicas de um campo

discursivo (animais do zoológico, família, meios de transporte), ao focalizar na estrutura das palavras, o professor está mais orientado para a escrita como produto.

Entretanto, nas atividades específicas de produção escrita, há de considerar o leitor, a função comunicativa do texto, o layout do texto e os padrões retóricos comumente associados a esse texto, bem como os aspectos léxico-gramaticais previstos na ortografia e na gramática e entender aquele ensino como processo. A produção escrita deve considerar aspectos advindos dos conceitos da escrita como processo e como gêneros textuais porque a visão de produção escrita meramente como produto traz limitações para o ensino e aprendizagem.

Portanto, o escrever, de certa forma, pode estar presente em todas as outras atividades, porém, nas atividades de produção escrita, o ato de escrever leva em consideração outros elementos além da reescrita da fala (atividades de audição), treino da forma (atividades de gramática e ortografia), responder um pergunta de interpretação de texto (atividade de leitura) e anotações que ajudarão na fala (atividades de fala).

Em oposição aos participantes que declaram que usam o livro didático, há participantes que explicitam que não usam as atividades de produção escrita sugerida pelo livro didático. Há uma repetição do léxico não.

Participante P2 “**não** uso”.

Participante P6 “**não** uso”.

Participante P7 “**não** uso”.

Participante P8 “**não** uso”.

Participante P9 “**não** uso”.

Participante P10 “**não** uso”. (readaptação funcional)

Participante P12 “**não** uso”.

Participante P14 “**não** uso”.

Participante P22 “**não** uso”.

De acordo com os dados a quantidade de professores que alega usar, de alguma forma, as atividades de produção escrita do livro didático é superior à quantidade que alega o não uso do livro. 14 participantes, em seus discursos, expressam explícita ou implicitamente o termo “livro/livro didático” e 9 indicam que não usam as atividades de produção escrita propostas pelo LD. Na próxima seção

desta análise, os motivos para usar ou não o livro didático fornecido pelo PNLD serão discutidos.

Ao falarem como ensinam a produção escrita, os professores também mencionam os textos que eles ensinam. Ao mencionar os textos que ensinam, alguns os avaliam segundo o subsistema atitude por meio de sua composição. Além da avaliação, por meio da repetição, eles distinguem as características dos textos ensinados nas salas de aula das escolas públicas da Rede de Ensino de Belo Horizonte.

O participante P2 disse que ensina “normalmente com tipos textuais **mais simples** como bilhete, convite ou mensagem”. Esse participante avalia bilhete, convite e mensagem como textos simples. A simplicidade desses textos os torna possíveis de serem ensinados nas escolas. Além disso, ao graduar a avaliação com o intensificador **mais**, este participante demonstra que há outros textos que ele considera simples. Entretanto, entre os textos simples, ele escolhe os **mais simples** para ensinar aos seus alunos.

O participante P4 afirma “gosto muito das fichas de entrevista, dos perfis a serem completados, coisas **mais simples**”. A avaliação desse participante é idêntica a do participante P2. Para ele, fichas de entrevistas e perfis a serem completados são os textos mais simples para serem ensinados. O participante P6 diz que ensina “através de atividades variadas, mas na maioria das vezes como descrição de perfis pessoais, *likes and dislikes, daily routine, etc.*” Apesar de não avaliar, cita perfis entre os textos ensinados, o mesmo texto citado pelo P4. Também, o participante P11 menciona o ensino de perfis “utilizando *profiles*, apresentação de lugares”.

Portanto, a avaliação principal dos exemplos mencionados é relacionada à sua composição no que se refere à complexidade dos textos. Textos menos complexos são avaliados como positivos de acordo com os professores participantes desta pesquisa. Além de avaliarem os textos ensinados como simples, os professores, por meio da repetição dos termos “curto e pequeno”, demonstram a extensão dos textos de produção escrita que são ensinados aos seus alunos. Essa extensão é uma avaliação por meio da proporção do texto de acordo com o subsistema atitude. Textos menores são avaliados como positivos. A seguir, exemplos desses relatos.

Participante P9 “escrita de textos **curtos** ou muito **curtos, pequenos** diálogos”.

Participante P11 “*profiles* e **pequenos** textos que sirvam de base para que os alunos, a princípio sigam como exemplos para depois criar os próprios textos”.

Participante P12 “**pequenos** textos de diferentes gêneros textuais”.

Participante P13 “diálogos, textos **pequenos**”.

Participante P14 “normalmente sugiro a produção de entrevistas, parágrafos **curtos** contextualizados com o assunto abordado, pesquisas sobre algum tema e apresentação para a turma”.

Participante P19 “Construção de frases e **pequenos** textos baseados em modelos”

Projetando a relação taxonômica de contraste do Sistema de Ideação, por meio dos antônimos das palavras, pode-se também observar a avaliação dos textos de produção escrita que são ensinados e suas características, bem como os textos que os professores evitam ensinar em sala de aula.

Quadro 17 – Avaliação dos textos ensinados e suas características

Os dados apresentam que os textos ensinados são:	Por dedução, os textos que são evitados são:
Muito simples	Muito complexo
Simple	Complexo
Curto	Longo
Pequeno	Grande

Elaborado pelo pesquisador (2020)

Por meio do quadro acima, fica nítido que o texto de produção escrita para ser ensinado nas escolas da RME/BH deve ser considerado pelo professor, em atuação, como muito simples ou simples e tendo a extensão curta/pequena. Exemplos desses textos que aparecem nos dados são: perfis, pequenos diálogos, entrevistas, parágrafos pequenos e pequenos textos.

Parágrafos pequenos e pequenos textos são um tipo de guarda-chuva que podem abarcar vários dos textos sugeridos pelas Proposições Curriculares de Língua Inglesa (BELO HORIZONTE, 2010) da Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Esse documento, que orienta o ensino de língua inglesa no município, sugere o ensino de propagandas, mensagens, histórias em quadrinhos, calendários,

rótulos, letras de música, receitas culinárias, listas de compras, afazeres etc, cartões, convites, placas de aviso, folders, charges, piadas, cartas, instruções, biografias, diagramas e gráficos, diários, sinopses, *e-mails* e *webpages*. (BELO HORIZONTE, 2010). Todos os textos acima, a depender da estratégia de ensino de professor, podem ser interpretados como simples e curto.

As proposições de BH sugerem que, antes do ensino de produção, haja a atividade de leitura do texto produzido. Por exemplo, antes de ensinar a produção escrita de um rótulo, o aluno deve ler rótulos para que ele se familiarize com o contexto de produção (assunto, quem escreveu, para quem escreveu, qual o propósito do escritor, qual gênero textual escolhido, onde e quando o texto foi escrito), com a estrutura textual (a organização do texto, tipologia do texto, elementos não-verbais do texto e layout do texto) e, por fim, com a estrutura linguística do texto (itens lexicais recorrentes no texto estudado) (BELO HORIZONTE, 2010).

Após a leitura realizada da forma acima, o aluno, no processo de produção escrita, deve escolher o assunto do rótulo, ter uma intenção comunicativa e pensar na função do texto (rótulos servem para informar o comprador a data de validade do produto, ingredientes do produto, pode conter as instruções de uso, ou seja, além de apresentar o produto comercialmente, ele deve trazer informações técnicas sobre esse produto), pensar nas características do leitor (não só o comprador, mas também um fiscal), pensar na tipologia do texto (no caso dos rótulos há predominância de sequências descritivas e injuntivas), pensar no *layout* (como será a disposições dos vários elementos verbais e não-verbais que constituem um rótulo, as várias fontes de texto que contêm um rótulo), e por fim, pensar na estrutura linguística (rótulo tem número para serviço de atendimento ao consumidor, para data de validade, tem tabelas de com informações nutricionais (alimentos), tem endereço).

É importante ressaltar que a ação cognitiva é fundamental no ato de escrever. Contudo, a escrita é uma atividade primordialmente material (nos termos da GSF), já que o escritor deve expressar no mundo físico/concreto as opções que ele escolheu mentalmente. Por exemplo, se ele escolheu que a cor do rótulo é verde, ele deve colorir o rótulo de verde. Se ele pensou que a fonte do nome do produto será 16, ele deve escrever com a fonte 16.

O exemplo da produção escrita de um rótulo não esgota todos os detalhes que podem aparecer em um rótulo de produto. Ele demonstra que o ensino de produção escrita de um texto, seguindo o modelo proposto pelas Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2010), possivelmente, demandará diversas aulas. Nessa perspectiva, até textos que, aparentemente, são pequenos, a depender do contexto de produção e dos detalhes inerentes ao seu *layout* e à sua estrutura linguística, podem ser complexos e dependente de um cuidadoso planejamento antes de ser ensinado.

Silva e Silva (2020, p. 19) concluem que o ato de escrever, em atividades propostas em livros didáticos fornecidos pelo PNLD, requer um aluno agente e atuante no mundo físico já que ele “deve criar, produzir, escrever, anotar, rascunhar, listar, selecionar e escolher informações para produzir o seu texto”. Os autores reforçam que cabe aos pesquisadores e professores ter consciência desse papel agente já que, ao escrever, o aluno usa a língua, atuando no mundo real.

Após demonstrar a visão de produção escrita e seu ensino, de acordo com os dados dos questionários, duas participantes, a P3 e a P22, fizeram a entrevista semiestruturada. Os parágrafos a seguir analisam o discurso contido nessas duas entrevistas.

Para a participante P3, produção escrita envolve 3 (três) fases. O processo se divide em antes, durante e depois.

eu sempre penso, assim, toda habilidade ... tem um antes, o durante, o depois. Então, na questão da escrita é a mesma coisa. Não adianta eu pedir pra eles escreverem alguma coisa e assim, no vácuo,.. Primeiro, a gente faz é o que tá ali, né. O assunto que tá ali no livro ou que tá rolando na sala. A gente conversa sobre isso, a gente levanta vocabulário, né. Eu tiro dúvidas. Eles pesquisam, né. Isso é o antes e depois eles escrevem e depois tem um *feedback*, né. Ou eu falo oralmente ou eu escrevo na própria produção o que pode melhorar ou até se eles podem reescrever com algumas dicas que eu dou. Então é isso, né. **(P3)**

Ao analisar esse trecho pela perspectiva do subsistema engajamento (subsistema do Sistema de Avaliatividade que analisa a origem do discurso), a oração “**eu** sempre penso [...] toda habilidade tem um antes, o durante, o depois”, explicitamente, expande o discurso da participante. Expandir o discurso significa reconhecer que outros professores da RME/BH podem ter um conceito de produção

escrita diferente do seu. O que ela pensa, não é necessariamente, idêntico aos demais professores da RME/BH.

Porém, conceber a produção escrita como um processo é uma visão defendida por Parker (1987) e Brown; Lee, 2015. Além desses autores, Silva; Silva (2020, p. 19), ao analisar a abordagem predominante em coleções didáticas aprovadas pelo PNLD (2013 a 2019) concluíram que “com relação à abordagem predominante, os dados revelam ser esta a escrita como processo”. Nesse sentido, a visão da participante P3 de produção escrita coaduna com autores apresentados na dissertação que desenvolvem conceitos sobre ensino de produção escrita baseados na escrita como processo e com autores de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Por ser a abordagem predominante nos LDs, ela está acessível a todos professores do Brasil que usam os LDs fornecidos pelo governo federal.

A escrita como processo apresenta três fases de ensino distintas. Em cada uma dessas fases é esperada uma sequência de ações. As ações previstas dentro de um campo podem ser analisadas pela relação lexical denominada sequência de atividades do Sistema de Ideação. Martin e Rose (2007, p. 101) definem “sequência de atividades como uma série de ações que são esperadas no campo”.⁸⁵ O campo do discurso, nesse caso, é o conceito de produção escrita como escrita.

De acordo com P3, as ações de ensino antes da escrita são: “A gente conversa sobre isso, a gente levanta vocabulário, né. Eu tiro dúvidas. Eles pesquisam, né”. (grifo meu). Conversar sobre o assunto, focar no léxico do campo do discurso a ser escrito, tirar as dúvidas dos alunos e ler sobre o assunto (pesquisar), são ações de ensino que preparam os alunos para a atividade de escrita. As ações de ensino durante a escrita são: “eles **escrevem** [...] **tem um feedback**, né. Ou eu **falo** oralmente ou eu **escrevo** na própria produção o que pode melhorar ou até se eles **podem reescrever** com algumas dicas que eu dou”. Os alunos escrevem a primeira versão do texto e recebem um *feedback* oral ou escrito e, com esse *feedback*, eles podem melhorar a sua escrita.

A última fase prescrita pela escrita como processo não é mencionada nesse trecho da P3. Porém, em outro trecho da entrevista, a participante relata.

⁸⁵ activity sequences are series of events that are expected by a field.

eu acho que é possível ensinar. Eu ensino, né. Às vezes não flui bem. A atividade não dá certo, mas a próxima já tá certo, é legal, tem os frutos, né. Eles produzem coisas. Eles querem mostrar. Então, eu acho que é possível ensinar a escrita sim. Dá trabalho. Tem que ser planejado, né. Às vezes a gente gasta um monte de aula para escrever uma coisinha, mas no final sempre sai. Então, eu acho que é possível e necessário. (P3)

Ao expressar “eles **produzem** coisas. Eles querem **mostrar**”, P3 conclui a sequência de eventos esperada dentro do arcabouço teórico da escrita como processo.

Ao analisar o papel dos participantes (pessoas ou coisas), por meio das relações nucleares do Sistema de Ideação, verificam-se seus posicionamentos no campo de experiência educacional que foca no ensino e aprendizagem de produção de textos em inglês como língua estrangeira.

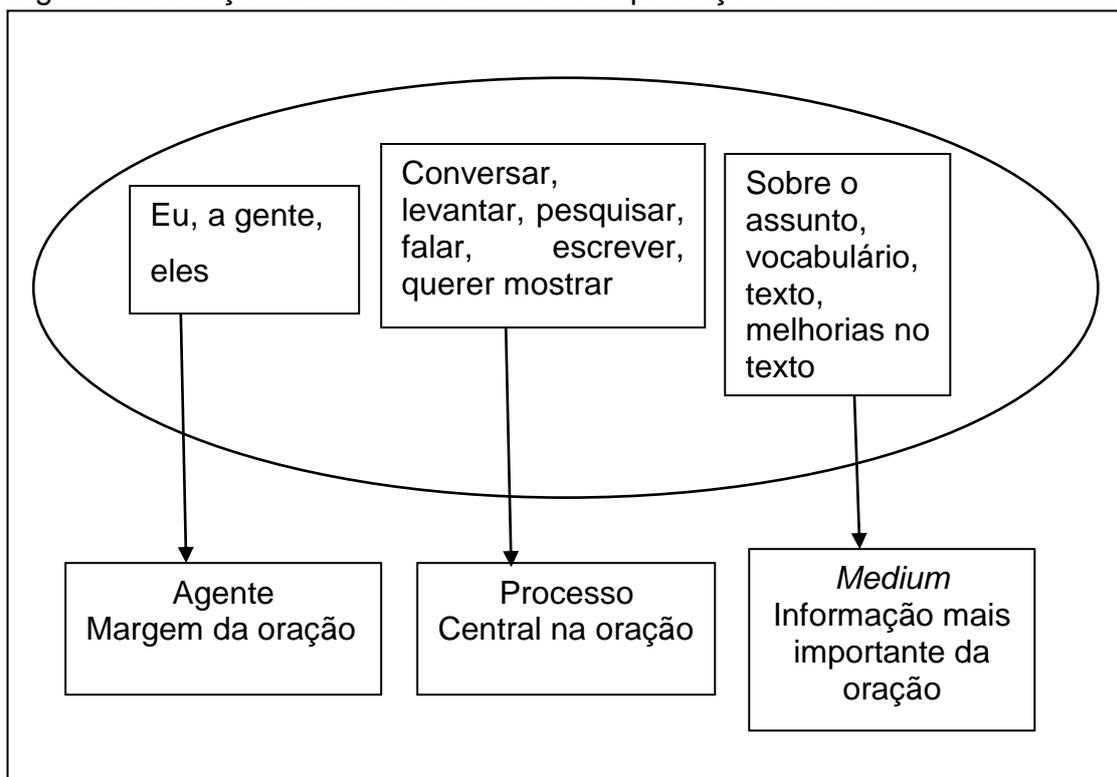
Quadro 18 - Relações nucleares dos participantes envolvidos no processo

Antes da produção escrita	A gente	Conversa	sobre isso (assunto que está no livro ou a temática da aula)
	A gente	Levanta	Vocabulário
	Eu	Tiro	Dúvidas
	Eles	Pesquisam	(sobre o assunto)
Durante a produção escrita	Eles	Escrevem	(o texto)
	Tem (eu)	um <i>feedback</i> (falo)	Oralmente
	Tem (eu)	um <i>feedback</i> (escrevo)	O que pode melhorar na própria produção
Depois da produção escrita	Eles	querem mostrar	(a produção escrita)

Fonte: dados da pesquisa (2020)

A ilustração a seguir demonstra o lugar de cada participante nas relações nucleares apresentadas no quadro anterior. De acordo com essa imagem, o participante *medium* possui um lugar essencial na oração porque sem ele não há processo. Ou seja, aquela experiência não existe. Os demais participantes (agente, beneficiário e *range*) ficam à margem da oração porque podem ser deixados de fora. (MARTIN; ROSE, 2007).

Figura 4 - Relações nucleares em aulas de produção escrita



Elaborado pelo autor (2020)

As relações nucleares na Figura 4 mostram que, nas aulas de produção escrita da participante P3, as experiências vividas por alunos e professora são de conversas, pesquisas, escritas e vontades de mostrar o texto escrito. Sendo que assunto/temáticas discutidas, aprendizagem de novos vocabulários, esclarecimento de dúvidas, produção de textos e ações para melhorar esses textos são essenciais nas aulas, sem os quais as experiências dos alunos e da professora não existiriam em relação ao ensino e aprendizagem de produção escrita.

Essas vivências de alunos e professora são possíveis porque a participante P3 avalia que “**eu** acho que é possível ensinar. **Eu** ensino. **Eu** acho que é possível e necessário” (P3). Ao usar o pronome eu, a participante expande seu discurso de forma máxima. Nesse sentido, sua posição pode não ser seguida por todos os profissionais de língua inglesa que atuam na RME/BH. Outros posicionamentos, provavelmente, coexistem com o seu.

A participante P22 tem uma visão diferente de ensino de produção escrita. Ela expressa outras prioridades de ensino.

O que é ensinar produção escrita em inglês como língua estrangeira?
Essa que é a minha questão maior, porque eu vejo o escrever em

uma língua estrangeira, na minha opinião, é, assim, a última etapa na hora de introduzir uma língua estrangeira. Eu penso que muito do que se faz em sala de aula está voltado pro ouvir e pro participar. Interagir com a língua, usar a língua mais de brincadeira, usar a língua em atividades sociais, né. É, aquelas funções básicas. A produção é, na minha *performance*, ela fica muito aquém. Eu praticamente nunca fiz nenhuma atividade que conduzisse os meninos a escrever em inglês. O máximo que eu consigo chegar é em colocá-los, é, montar frases a partir de uma sequência de palavras desordenadas. O máximo que eu consigo é criar neles, assim, essa percepção de colocar as palavras em uma ordem adequada no inglês. É ordem vocabular. Então, isso não chega a ser escrever. Isso é quase uma pré-produção. Com isso eu penso que o aluno vai começar a entender como é a estrutura do inglês. (P22)

A participante P22 diz: “eu vejo o escrever em uma língua estrangeira, na minha opinião, é, assim, a última etapa na hora de introduzir uma língua estrangeira”. A visão de que o ensino de uma língua estrangeira deve priorizar uma habilidade em detrimento de outra, segundo Richards e Rodgers (1999), é recorrente quando os métodos de ensino são analisados. Segundo eles, “alguns métodos focam primeiramente nas habilidades orais e dizem que a leitura e a escrita são secundários e derivam da transferência das habilidades orais”.⁸⁶ (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 20).

Orientações dando preferência ao ensino de uma habilidade aparecem ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras. Os reformistas do final do século XIX acreditavam que “aprendizes, primeiro, deviam ouvir a língua, antes de vê-la na forma escrita”.⁸⁷ (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 7). Os defensores do método situacional e abordagem oral diziam “ensino de língua começa com a língua falada”⁸⁸ (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 34). Defensores do método áudiolingual diziam que “as habilidades da língua são ensinadas na seguinte ordem: ouvir, falar, ler e escrever”⁸⁹ (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 53).

A participante P22, ao usar o pronome “eu”, à luz do sub-sistema engajamento do Sistema de Avaliatividade demonstra que pode haver outras visões de ensino. Por exemplo, a participante 3 não demonstra uma hierarquia entre as habilidades a serem ensinadas.

⁸⁶ Some methods focus primarily on oral skills and say that reading and writing skills are secondary and derive from transfer of oral skills (minha tradução).

⁸⁷ Learners should hear the language first, before seeing it in written form (minha tradução).

⁸⁸ Language teaching begins with the spoken language (minha tradução).

⁸⁹ The language skills are taught in the order of listening, speaking, reading, and writing (minha tradução).

eu vou ensinando as quatro habilidades pra eles. Cada aula eu vou fazendo um pouquinho de cada coisa, né. Eles escutam, eles repetem. Tento fazer pequenas conversações com eles e, no final, sempre tem alguma coisa para eles escreverem. Na prova, também, que são as avaliações trimestrais, eles sempre têm que escrever alguma coisa lá em inglês pra mim. E o objetivo é esse que eu falei, né, é trabalhar as quatro habilidades. (P3)

A participante P3, ao falar “o objetivo é esse [...] é trabalhar as quatro habilidades”, ela demonstra, no seu discurso, um alinhamento com a abordagem comunicativa já que, nessa abordagem, “leitura e escrita podem começar desde o primeiro dia, se desejado”.⁹⁰ (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 67). E o foco dessa abordagem é comunicar com a língua, ou seja, é usá-la para expressar suas necessidades, emoções e pensamentos. E, também, compreender as necessidades, emoções e pensamentos de outros.

A participante P22, ao relatar sua prática de ensino de produção escrita, diz “**a produção** é, na minha *performance*, ela **fica muito aquém**. Eu praticamente nunca fiz nenhuma atividade que conduzisse os meninos a escrever em inglês” (P22). Se esse trecho for analisado na perspectiva da categoria semântico-discursiva julgamento do subsistema atitude do Sistema de Avaliatividade, nota-se que a participante critica sua própria atuação em relação ao ensino de produção escrita. Ao avaliar o ensino de produção escrita negativamente, ela emite um julgamento negativo sobre quem é responsável pela sua condução. No caso, ela mesma. Além disso, o intensificador “muito” gradua sua prática, colocando-a abaixo do esperado na sua própria avaliação.

Essa consciência indica que o professor, na sua prática, escolhe a frequência que irá ensinar determinada habilidade em detrimento de outra. Essa escolha deriva da sua crença de ensino e das prioridades que ele estabelece para suas turmas, observando o contexto de atuação.

Contexto é um termo muito amplo, podendo significar dados fatuais e concretos (número de aulas semanais, recursos disponíveis na escola ou recursos privados do profissional, quantidade de alunos em sala, turmas que leciona, entre outros), ou percepção/posicionamentos/avaliações de situações e pessoas que fazem parte daquele ambiente de ensino. Observa-se que a forma de se posicionar

⁹⁰ Reading and writing can start from the first day, if desired (minha tradução).

em relação às pessoas e situações faz com que o contexto de ensino possa ser diferente de acordo com a percepção e experiência de cada indivíduo.

O quadro abaixo compara os contextos de ensino das participantes P3 e P22 relatados nas entrevistas.

Quadro 19 – Comparação do contexto de atuação das participantes P3 e P22

Contexto de atuação do P3	Contexto de atuação do P22
<ul style="list-style-type: none"> • Este ano estou dando aula de inglês para o sétimo e oitavo anos; • Esse ano eu tive a sorte, né, de dar aulas para 20, 22 alunos do oitavo ano que foram meus alunos no quarto e quintos anos; • Até o ano passado eu dava aula de inglês para os quartos e quintos anos; • Material não me falta (dicionário, jogos, flash cards, minirretroprojeto, todos os alunos receberam livros, uso também meu celular, uso livro didático, também produzo muito material, folders de viagem); • Acho que o caso lá da escola é um caso à parte. Eu acho que era a única escola que tinha inglês nos quartos e quintos anos. Então, ainda estou colhendo esses frutos, mas agora não tem mais. Eles tiraram o inglês dos quartos e quintos anos; • Tem uma outra professora de inglês. Nós não trabalhamos juntas. É uma pena. A gente até tenta fazer alguma coisa junto, mas não flui. A gente troca material. Eu passo coisa pra ela e ela pra mim. Não tem conversa, não tem planejamento. Mas, eu acho que falta também coordenação, né, chegar. • Eu acho que é possível ensinar a escrita sim. Dá trabalho. Tem que ser planejado, né. Às vezes a gente gasta um monte de aula para escrever uma coisinha, mas no final, sempre sai. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dou aula para os sextos, sétimos, oitavos e nonos anos, duas vezes por semana; • A clientela dessa escola é de um nível socioeconômico muito baixo. São crianças que não tem uma cultura escolar. É não tem o hábito de fazer atividades em casa. Já melhoraram muito; já houve um progresso muito grande; • Pouco a pouco eu consigo utilizar o livro didático. Eu não consigo fechar as atividades durante o ano; • Eu vejo que o aluno tem ainda muita dificuldade em lidar, inclusive, com esse material; • O ensino de inglês no contexto da minha escola está em desenvolvimento positivo, mas falta muito falta muito coisa; • O ensino tem muita a ver com hábito de estudos mesmo, né. Os meninos praticamente, é, praticamente, é, não tinham nem o hábito de levar a prova, a avaliação, de dar um valor a avaliação; • Infelizmente eu não ensino produção escrita. Eu tou numa fase em que eu quero que eles consigam ouvir pequenos áudios, áudios curtos e reconhecer, é, o se o falante está perguntando ou respondendo ou se é uma conversa, se é uma briga ou se é uma piada. • Eu penso que o aluno primeiro tem que ser exposto a muita escuta para ele poder conseguir selecionar de tudo que ele ouve e fazer algo para escrever; • Eu fui taxativa. Eu fui categórica dizendo que eu não ensino produção escrita, mas me lembrei agora que, no sexto ano e no sétimo ano, eu costumava pedir ao aluno para criar pequenas fichas aquelas biodatas, né; • Quando a gente está fazendo isso, a gente tá desenvolvendo produção escrita, né. Então, talvez para mim o que fica mais evidente é que eu nunca corriji redação. • Até o fato da gente ter só duas aulas por semana é uma restrição por que uma

	<p>produção escrita você tem que corrigir, você tem que devolver para o aluno, mostrar os erros ou fazer com que ele perceba o erro. Eu acho uma coisa muito complexa. Então, eu geralmente procuro fazer com que o aluno tenha naquela aula de inglês, assim, um momento interativo, social. É onde tem pequenos diálogos. É algumas encenações. Uma leitura em voz alta para deixá-lo mais confortável com a pronúncia, para elevar a autoestima. Realmente, eu não dou, o verdadeiro, o valor que a pesquisa aqui dá para produção escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meu aluno não dá conta, são tarefas muito complexas (propostas de ensino de produção escrita do livro didático) • Eu acho que elas são, foram feitas pensando em num aluno que não é o meu. Mas, pode ser de uma outra escola porque eu sei que a prefeitura tem escolas de clientela muito variadas.
--	---

Fonte: dados da pesquisa (2020)

As relações taxonômicas é outra forma de análise do Sistema Ideação juntamente com as relações nucleares e sequências de atividades. Por meio da relação taxonômica classificadora, é possível verificar, no quadro anterior, como o aluno é posicionado no discurso do participante P22. Os termos usados por Martin e Rose (2007) para analisar de acordo com a relação classificadora são classe e co-classe.

Quadro 20 – O aluno segundo a participante P22

<p>Classe social - classe Classe alta - co-classe Classe média - co-classe Classe baixa - co-classe Classe muito baixa - co-classe</p>	<p>Estudante – classe Sem cultura escolar - co-classe Sem hábito de fazer atividades em casa – co-classe</p>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Classificando o aluno pertencente à classe social muito baixa e sem cultura escolar, a participante P22 demonstra os desafios que os professores de inglês enfrentam no seu dia a dia de trabalho. Esse relato mostra a relevância que a

escola pública tem para as classes sociais menos favorecidas já que ela é responsável por prover a educação básica para os filhos de cidadãos brasileiros originários das classes sociais mais baixas do estrato social. Essa educação não se resume a oferta apenas de conteúdos curriculares, mas de elementos pertencentes à cultura escolar, como: regularidade de fazer atividades em casa e hábitos de entender as avaliações escolares como parte do processo da sua aprendizagem.

Ao avaliar o comportamento geral dos alunos de sua escola, de acordo com a categoria de julgamento do subsistema atitude do Sistema de Avaliatividade, a participante P22 apresenta um julgamento positivo, dizendo: “já melhoraram muito; já houve um progresso muito grande” (P22). É importante destacar que ao graduar o julgamento com os intensificadores “muito e muito grande”, o participante demonstra o progresso feito por esses alunos de uma forma global, mas, em relação às habilidades específicas, no caso da produção escrita, esse progresso não foi o mesmo.

Ela relata: “meu aluno não dá conta” (P22). O julgamento de capacidade do aluno, em relação às competências necessárias para resolver as atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático, é avaliado como negativo, abaixo do esperado. Contudo, a participante P22 diz: “infelizmente, eu não ensino produção escrita”. A palavra “não” indica uma polaridade negativa. Numa perspectiva experiencial da gramática sistêmico-funcional, essa polaridade significa ausência dessa experiência. Se a participante P22 não ensina produção escrita, significa que não há atividades de produção escrita em suas aulas. Como consequência, o aluno não vivencia a aprendizagem dessa habilidade e continua não tendo aptidão para com os exercícios de produção escrita. Em relação à produção escrita, há um ciclo vicioso de não ensino que gera a não aprendizagem.

Em outro momento da entrevista, a participante P22 reconhece que há ensino dessa habilidade, mas não de forma frequente e sistematizada. Ela diz:

Eu fui taxativa. Eu fui categórica dizendo que eu não ensino produção escrita, mas me lembrei agora que, no sexto ano e no sétimo ano, eu costumo pedir ao aluno para criar pequenas fichas, aquelas biodatas (P22).

Por meio de uma oração mental, a participante projeta suas lembranças “me lembrei que eu costumo pedir aos alunos para criar pequenas fichas, aquelas

biodatas”. Se essa oração for reescrita, é possível analisá-la de acordo com as relações taxonômicas nucleares.

Quadro 21 – Reescrita da oração da participante P22

Agente Os alunos	Processo costumam criar	Medium pequenas fichas, biodatas	Beneficiário para mim.
---------------------	----------------------------	--	---------------------------

Ao reescrever, fica nítido que “pequenas fichas, biodatas” é o elemento mais importante da oração. É o *médium* (MARTIN; ROSE, 2007). Sem ele, a experiência demonstrada pelo processo material “criar” não se concretizaria. Portanto, apesar de dizer que não ensinava a produção escrita, ao longo da entrevista, o participante lembrou que oferece aos seus alunos o ensino de produção escrita. Contudo, o ensino dessa habilidade é menos frequente do que outras.

Ao comparar o discurso das participantes P3 e P22, por meio das orações mentais, é perceptível a forma que os participantes concebem o ensino de produção escrita. Sobre as orações mentais, Halliday e Matthiessen (2014) dizem que são experiências internas do indivíduo, relacionadas ao processo da consciência. São reflexões, desejos, pensamentos e reações em relação ao mundo externo, compartilhadas socialmente. As orações mentais expressam como os indivíduos percebem o mundo a sua volta, o que eles acham, pensam, sentem e desejam este mundo.

Quadro 22 – Comparação entre orações mentais das participantes P3 e P22

P3 Eu acho que é possível ensinar a escrita sim.	P23 Acho , mas eu não vejo como prioridade.
--	--

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Ao serem perguntadas se achavam ser possível o ensino dessa habilidade, ambas responderam que sim. Nesse sentido, por meio do subsistema engajamento, é verificado que as participantes têm um alinhamento discursivo em relação à possibilidade de ensinar a produção escrita nas salas de aula da REM/BH. Contudo, a participante P22, em seguida, contraargumenta a sua proposição dizendo: “**mas**, não vejo como prioridade”. O “mas” indica uma contraargumentação. É uma contração discursiva. Ela restringe a possibilidade de outras opiniões, ações sobre o assunto. Ou seja, apesar de achar possível o ensino de produção escrita, a

participante P22 não entende essa habilidade como prioridade de ensino para o seu aluno.

Ao ouvir a afirmação positiva como resposta, o esperado é que houvesse um discurso pró-ensino de produção escrita nas aulas. Porém, o “mas” restringe esse discurso não permitindo um detalhamento desse ensino e coloca no lugar da produção escrita outras prioridades de ensino. Por meio das orações mentais, a participante P22 expressa os desejos de ensino que ela tem para os seus alunos e como ela pensa que devem ser as atividades em sala de aula: “eu **quero** que os alunos que eles consigam ouvir pequenos áudios, áudios curtos”; “eu **quero** que eles consigam reconhecer se o falante está perguntando ou respondendo ou se é uma conversa, se é uma briga ou se é uma piada”; “eu **penso** que o aluno primeiro tem que ser exposto a muita escuta para ele poder conseguir selecionar de tudo que ele ouve e fazer algo para escrever”.

Portanto, por meio de uma sequência de atividades mentais, é possível verificar que os desejos e o que essas professoras pensam ser prioridades para as suas turmas influenciam na frequência da habilidade linguística ensinada e aprendida pelos alunos. Ter vontades e pensamentos que não colocam o ensino de produção escrita como prioridades, não significa que a professora não saiba o que fazer para ensiná-la. P22 diz “até o fato da gente ter só duas aulas por semana é uma restrição por que uma produção escrita você tem que corrigir, você tem que devolver para o aluno, mostrar os erros ou fazer com que ele perceba o erro. Eu acho uma coisa muito complexa”. Ao declarar os processos envolvidos no ensino de produção escrita, ele expressa uma sequência de atividade: **corrigir** a produção, **devolvê-la** ao aluno, **mostrar** os erros ou **fazer** com que ele perceba o erro. Esses eventos são esperados dentro de um ensino de produção escrita que considera a escrita como processo.

Ao final dessa sequência de atividade, a participante P22 aprecia a produção escrita em termos de complexidade: “eu acho uma coisa muito **complexa**”. O ensino de produção escrita, por causa dos diversos detalhes que envolvem seu ensino e, pela condição de trabalho vista como inadequada, especialmente, no que concerne ao tempo (2 aulas por semana), é concebida com um valor negativo, sendo esse ensino complexo e, portanto, sendo trocado por outras prioridades de

ensino. Além disso, o intensificador “muito” expressa o quão desafiador é ensinar essa habilidade para essa participante.

Por outro lado, a participante P3 traz outro entendimento das dificuldades em ensinar a produção escrita. Ela diz: “dá trabalho. Tem que ser planejado, né. Às vezes a gente gasta um monte de aula para escrever uma coisinha, mas no final, sempre sai”. A participante P3 também avalia o ensino de produção escrita de forma negativa. Ele “dá trabalho”, porém, a participante apresenta uma sequência de atividades diferente: **planejar**, **gastar** várias aulas, **escrever** uma coisinha e **publicar** (no final, sempre sai).

Pela perspectiva dessa participante, o planejamento é fundamental já que a escrita demanda diversas aulas “para escrever uma coisinha”. O produto do trabalho coletivo (professora e alunos), já que o participante inclui como agentes os alunos por meio do pronome “a gente”, é “uma coisinha”. Essa forma diminutiva pode ser interpretada, usando o subsistema gradação do Sistema de Avaliatividade, como um recurso para diminuir o valor do que é avaliado. Contudo, como o ensino de produção escrita é compreendido como complexo, trabalhoso, que demanda várias aulas e depende da participação ativa de professores e alunos, o produto, mesmo sendo caracterizado por um diminutivo, no contexto da participante, tem um valor positivo.

A relação taxonômica de contraste do Sistema de Ideação é usada para resumir as concepções e contextos apresentados pelas participantes P3 e P22. Essas participantes, ao responderem o questionário, relataram que ensinam a produção escrita com alguma frequência e nunca, respectivamente. Segundo Martin e Rose (2007, 86), o termo contraste se refere a “elementos que diferem significativamente em significados”.⁹¹

Quadro 23 – Comparação entre os contextos e concepções de ensino das participantes P3 e P2

<p>P3 Não menciona a condição socioeconômica dos alunos e a falta de hábitos escolares.</p>	<p>P22 Enfatiza a condição socioeconômica dos alunos e a falta de hábitos escolares para justificar o baixo desempenho escolar.</p>
<p>Até 2019, a escola oferecia a disciplina de</p>	<p>Na sua escola não há oferta de língua</p>

⁹¹ Contrasts are elements that differ significantly in meaning (minha tradução).

<p>língua inglesa aos quartos e quintos anos. Essa oferta é vista como positiva, já que possibilita um contato precoce dos alunos com a língua inglesa e, conseqüentemente, esses alunos têm mais horas de instrução em língua inglesa se todo o ensino fundamental for considerado.</p> <p>Turmas do 8º ano com 20 e 22 alunos. Esses alunos já tinham sido alunos da participante nos quartos e quintos anos. A quantidade de aluno inferior a 30 é considerada um fator positivo para o ensino e aprendizagem. (Essas turmas são referentes ao ano de 2020. Ano em que as aulas foram suspensas em março, devido à pandemia da Covid-19).</p> <p>Usa uma variedade de materiais didáticos para ensinar (dicionário, jogos, flash cards, minirretroprojeter, todos os alunos receberam livros, uso também meu celular, uso livro didático, também produzo muito material, folders de viagem).</p> <p>Há outro professor de língua inglesa na escola, mas não há um trabalho em conjunto, apesar de haver troca de material entre eles. A falta de trabalho em conjunto é vista como um fator negativo.</p> <p>Objetiva ensinar as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, escrever e ler).</p> <p>Reconhece que o ensino de produção escrita é trabalhoso, por isso deve ser planejado para ser executado durante várias aulas e a participação ativa dos alunos é destacada por meio do pronome “a gente”, mostrando que sem o protagonismo discente não há produção escrita.</p>	<p>inglesa nos quartos e quintos anos e não foi mencionado se essa oferta já existiu. 2 aulas por semana são consideradas insuficientes e é vista como um fator negativo no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Não menciona turmas com números de alunos abaixo de 30. Geralmente, as turmas do ensino fundamental II têm de 30 a 35 alunos na sala.</p> <p>Menciona o uso do livro didático (pouco a pouco consigo utilizar o livro didático)</p> <p>É o único professor da escola.</p> <p>A capacidade de compreensão oral é a habilidade vista como a principal, raramente, expõe os alunos à prática de produção escrita.</p> <p>Considera o ensino de produção escrita como algo muito complexo e, para ser ensinado, é preciso condições melhores (mais aulas por semana) e é necessário que seja a prioridade do professor.</p>
---	---

Fonte: dados da pesquisa

O quadro 23 mostra diferenças entre números de alunos em sala, início de aprendizagem (início nos quartos e quintos anos), variedade de materiais para o ensino, relevância dada à classe socioeconômica dos alunos e hábitos escolares associadas, pela participante, a essa classe, bem como, prioridades de ensino dos professores das turmas. Essas diferenças mostram que elementos fatuais (número de alunos em sala, início precoce de aprendizagem de língua inglesa) e elementos

relacionados à crença, ou seja, o que o profissional de ensino acredita ser um aluno ideal para aprender e como deve ser seus comportamentos escolares, somados à prioridade de ensino do professor, influenciam na frequência de ensino de uma determinada habilidade linguística, no caso deste trabalho, no ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira.

A participante P3, ao relatar sobre a escola em que trabalha oferecer o ensino de língua inglesa aos quartos e quintos anos, disse que achava que era a única escola a ter essa oferta. Como essa oferta ocorreu até 2019, a escola que antes era uma exceção, a partir de 2020, seguiu o padrão obrigatório de oferta das demais escolas, ou seja, o ensino de inglês a partir dos 6º anos. Além disso, ter salas com 20 a 22 alunos no ensino fundamental II também não é o comum das escolas que oferecem essa etapa do ensino.

A participante P22 enfatizou o número de aulas (2 por semana) como um fator negativo para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, especialmente, no que concerne ao ensino de produção escrita. Contudo, há escolas que oferecem 1 aula por semana. O participante P12 relatou “os alunos da RME/BH iniciam a língua inglesa a partir do 6º ano e geralmente com a carga horária de uma aula semanal”. Como professor de inglês da rede, já tive anos em que as minhas turmas só tinham uma aula de inglês por semana. A quantidade de aula semanal é mais um dos desafios que o professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tem de superar para realizar o seu trabalho. Com certeza, a carga horária ofertada destinada ao ensino de língua inglesa é um fator que limita o trabalho docente.

Concluindo esta parte da análise, os dados demonstram que o ensino de produção escrita em língua inglesa acontece nas salas de aula da rede pública de Belo Horizonte. Contudo, esse ensino nem sempre é regular e sistematizado porque o que é ensinado e como é ensinado depende das prioridades que o professor estabelece para a sua turma. A frequência de ensino perpassa por uma escala que, no discurso dos professores que atuam em sala, vai de nunca ensinar a produção escrita a ensinar com muita frequência.

Em relação à visão de como é ensinar a produção escrita, os dados mostram que, no discurso dos professores, há indícios de alinhamento teórico-metodológico que mistura conceitos derivados de escrita como processo e como abordagem via gêneros textuais. Por exemplo, a participante P3 indica que ensina a produção

escrita em processo (antes, durante e depois) e que usa os modelos do livro didático. Os léxicos antes, durante, depois se remetem à escrita como processo, mas iniciar o ensino de produção escrita observando um modelo do gênero a ser escrito remete à escrita via gêneros.

Entretanto, a maioria dos participantes cita algum léxico que remete somente a abordagem via gêneros (P2, P4, P5, P6, P9, P11, P12, P13, P14, P19, P20, P23), mas não apresentam a sistematização teórica apresentada pelos autores citados nesta dissertação. Como não houve entrevistas com esses participantes, não há como precisar o grau de alinhamento teórico que eles têm com a abordagem via gênero. Há, também, participantes que usam léxicos que se alinham a abordagem de escrita como produto (P1, P8, P10, P15, P16, P18, P22).

O discurso dos professores, no geral, não demonstra a sistematização prevista nos textos teóricos. Entretanto, esta falta de sistematização no discurso não desabona a capacidade dos profissionais já que ensinar uma língua estrangeira é algo muito complexo com necessidade de uma formação contínua, e estudos como este tendem a contribuir para essa formação.

Em relação aos textos ensinados nas aulas de produção escrita de inglês como língua estrangeira, os dados revelam que eles são avaliados em relação a sua complexidade (simples ou muito simples) e proporcionalidade (curtos/pequenos). Esses dados mostram que, projetando o contraste segundo o Sistema de Ideação, textos considerados complexos pelos professores e com extensão média ou longa são evitados por professores nas salas de aula da RME/BH. Isso parece ser devido à proficiência do aluno do ensino fundamental II que frequenta a rede pública de ensino ou até mesmo pela natureza do ensino da produção escrita, a falta de confiança do professor em ensinar essa habilidade. De acordo com a participante P22, ela avalia que é “muito desafiante escrever bem”.

Concluindo esta seção, os professores, ao manifestarem suas visões de produção escrita e seu ensino, abordam os textos que eles ensinam e suas características, o material que usam para ensinar e um julgamento a respeito das capacidades linguísticas dos alunos. A filiação a uma determinada abordagem de ensino em detrimento de outra é feita por meio de léxicos que remetem a essa abordagem. Contudo, como não houve entrevistas com todos os participantes, não é

possível verificar se esses profissionais possuem plena consciência teórica das suas práticas relacionadas ao ensino de produção escrita.

O quadro a seguir resume, por meio da repetição ou menção de léxicos relacionados àquela vertente teórica, a quantidade de participantes que, possivelmente, são alinhados a uma determinada abordagem de escrita.

Quadro 24 – Quantidade e percentual de participantes alinhados a determinada vertente teórica de ensino de escrita

	Abordagem de ensino de produção escrita		
	Via gênero	Processo	Produto
Participantes	P2, P5, P6, P12, P14, P19, P20 7 (30%)	P3 1 (4,3%)	P10, P21, P22 3 (13%)
Repetição de léxico	bilhete, convite, gênero, perfis pessoais, gêneros textuais, entrevistas, charges, HQs, modelos de textos.	Antes, durante e depois	Elementos gramaticais, vocabulário, estruturação de frases, montar frases

Fonte: dados de pesquisa (2020)

O quadro acima mostra que, no discurso desses participantes, apareceram léxicos relacionados a certa abordagem de escrita. Como só houve entrevista com as participantes P3 e P22, apenas as filiações teóricas dessas participantes são mais embasadas em suas falas.

Os participantes P1, P4, P11, P13, P15, P16, P17, P18, P23. 9 (nove) participantes 39% mencionaram algum uso do livro didático fornecido pelo PNLD, mas não indicaram, lexicalmente, uma filiação teórica. Os participantes P3 e P5 também disseram que usam o livro didático, mas revelaram léxicos que denotam alguma predileção por uma das abordagens de ensino de produção escrita.

Os participantes P7, P8 e P9 (13%) disseram que não usam o livro didático, mas não mencionaram nenhum léxico que sugere algum alinhamento com alguma abordagem. O participante P7 declarou, categoricamente, que não ensina produção escrita.

Na próxima seção, serão analisados, com mais detalhes, os outros três objetivos desta pesquisa. Se os professores usam as atividades elaboradas por eles mesmos para ensinar produção escrita ou se usam as sugestões do LD, os motivos por usá-las ou rejeitá-las, bem como a avaliação que fazem das mesmas. Além disso, é analisada a descrição que os docentes fazem da atividade de produção

escrita do material didático. Como esses três objetivos possuem relação próxima, a análise dos mesmos será feita em uma única seção.

4.3 – Avaliação e motivo para usar o material de ensino de produção escrita, bem como sua descrição

Antes de começar a analisar como os participantes avaliam o material que eles usam para ensinar produção escrita em inglês como língua estrangeira e de como eles descrevem esse material, bem como analisar os motivos alegados para usá-los ou não, é importante ressaltar que nesta seção não será feita a separação entre a análise dos questionários e das entrevistas. Os dados objetos desta seção apresentam em ambos os instrumentos de pesquisa informações similares.

Além disso, é necessário explicitar novamente o foco deste trabalho: pesquisar o ensino de produção escrita pelos professores de inglês da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte, considerando o material didático. Material didático, nesta dissertação, pode ser interpretado no sentido genérico definido por Brian Tomlinson (1998, p. xiii) “qualquer coisa que é usado para ajudar o aprendiz de língua a aprender”⁹², incluindo o livro didático de língua inglesa fornecido pelo PNLD.

A tabela abaixo mostra qual material didático os professores relataram que usam em suas aulas.

Tabela 2 – Material didático usado pelos professores

Participante	Região de BH em que trabalha	Usa as atividades de produção escrita do livro didático fornecido pelo PNLD	Usa material didático que elabora	Usa ambos ou livro do PNLD ou material didático que elabora
P1	Norte	Sim	Não	Livro do PNLD
P2	Nordeste	Não	Sim	Material didático que elabora
P3	Leste	Sim	Sim	Ambos
P4	Pampulha	Sim	Sim	Ambos
P5	Pampulha	Sim	Sim	Ambos
P6	Norte	Não	Sim	Material didático que elabora
P7	Venda Nova	Não	Não	X
P8	Noroeste	Não	Sim	Material didático que elabora
P9	Norte	Não	Sim	Material didático que

⁹² Anything which is used to help language learners to learn (minha tradução)

				elabora
P10	Nordeste	Não	Usava	Material didático que elabora
P11	Nordeste	Sim	Sim	Ambos
P12	Barreiro	Não	Sim	Material didático que elabora
P13	Venda Nova	Sim	Sim	Ambos
P14 ⁹³	Barreiro	Não	Sim	Material didático que elabora
P15	Centro-Sul	Sim	Sim	Ambos
P16	Nordeste	Sim	Sim	Ambos
P17	Barreiro	Sim	Sim	Ambos
P18	Venda Nova	Sim	Sim	Ambos
P19	Nordeste	Sim	Sim	Ambos
P20	Leste	Sim	Sim	Ambos
P21	Noroeste	Sim	Sim	Ambos
P22	Centro-Sul	Sim	Não	Livro do PNLD
P23	Barreiro	Sim	Não	Livro do PNLD

Fonte: dados da pesquisa (2020)

As respostas dos participantes apresentadas na tabela anterior, a partir das respostas ao questionário, mostram que três participantes usam apenas as atividades propostas no livro didático fornecido pelo PNLD para ensinar a produção escrita (P1, P22, P23); sete participantes usam somente o material que eles elaboram (P2, P6, P8, P9, P10, P12, P14) e doze usam ambos, o material elaborado por eles e as atividades propostas pelo livro do PNLD (P3, P4, P5, P11, P13, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21). Há um X nos dados do participante P7 porque ele respondeu que não ensina produção escrita e, em todas as demais respostas do questionário ele se manteve coerente com essa informação. Como este participante não manifestou interesse pela entrevista, não há como saber seus motivos ou se ensina a produção escrita de uma forma não sistematizada.

O quadro a seguir apresenta o resumo desses dados.

Quadro 25 – Quantidade de professores que usam cada material

Usam somente as atividades propostas no livro didático	Usam somente o material que elaboram	Usam ambos
3	7	12

Fonte: dados da pesquisa (2020)

⁹³ Este participante declarou, como consta na tabela 1, que usa o livro didático Positivo. Título que não consta no PNLD. Na tabela 2, ele declarou que não usa as atividades de produção escrita sugeridas pelo LD. Parece que, nos dados dessa tabela, ele se refere ao livro fornecido pelo PLND.

Como demonstra o quadro 25, a maioria dos professores usa tanto as atividades propostas pelo livro didático como elabora suas próprias atividades, e a minoria usa somente as propostas de atividades do livro didático.

Após apresentar esse quantitativo, os próximos parágrafos desta seção de análise focam na avaliação do material didático pelo professor, o motivo para ele usar tal material em detrimento de outro e a descrição, pelo discurso, que ele faz deste material didático.

4.3.1 – Avaliação das atividades de produção escrita propostas pelo LD

Ao serem solicitados a avaliarem as atividades de produção escrita do livro didático fornecido pelo PNLD, estes participantes responderam o seguinte:

P1 **Às vezes**, são **muito difíceis** para os alunos fazerem sozinhos.

P8 **Fora da realidade** dos estudantes, **em geral**.

P10 Não uso, porque os temas e a forma de abordagem são **totalmente fora da realidade** dos nossos alunos.

P11 **Muitas delas** requerem um conhecimento maior da língua.

P13 Algumas são **muito difíceis**. É necessário mudar.

P15 **Razoáveis para difíceis**. A gradação do nível de dificuldade é **muito rápida** para os meus alunos.

P16 As atividades, **em geral**, não respeitam o nível de inglês dos alunos.

P19 **Fracas**.

P20 Como falei anteriormente acho que sugerem **poucas atividades**.

P23 As avalio **muito acima** das habilidades dos alunos.

Como visto pelos dados, a avaliação desses participantes é predominantemente negativa (muito difícil, fora da realidade do aluno (irreal), aumenta o nível de dificuldade rapidamente). Essa apreciação negativa leva em conta a complexidade das atividades do material fornecido pelo PNLD, usando os termos do Sistema de Avaliação. As atividades, segundo esses participantes, são consideradas complicadas e complexas para os alunos. Outra avaliação negativa da categoria da apreciação que consta nos dados é a proporção. Os léxicos “fracas e poucas atividades”, no contexto dos dados da pesquisa, se referem

à irregularidade das atividades de produção escrita sugeridas nos LDs. Para esses participantes, o livro não propõe atividades de produção escrita com a regularidade necessária para a aprendizagem dos alunos.

Além disso, essa avaliação é frequentemente acompanhado por um léxico que denota gradação. Por exemplo, “muito, em geral, poucas, algumas e totalmente”. Essa gradação modaliza o discurso dos participantes. Ora intensificando-o, ora suavizando-o.

O participante P1 considera as atividades “muito difíceis”. A dificuldade exagerada da atividade, na visão do participante, impede que os alunos a façam sozinhos. Isso significa que o ensino da atividade depende de um detalhamento e acompanhamento minucioso que impossibilita a realização da tarefa no contexto de atuação do participante. Contudo, ao graduar o enunciado por meio do “às vezes”, o participante indica que algumas atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático são adequadas ao seu contexto de atuação.

O participante P10, com o intensificador “totalmente”, maximiza a gradação do adjetivo “irreal”. Isto significa que, para esse participante, as atividades de produção escrita sugeridas pelos livros didáticos são totalmente inadequadas ao seu contexto de trabalho. Contudo, o participante P8, ao graduar com “em geral”, minimiza o entendimento de que as atividades são “fora da realidade”. Para o P8, quase sempre as atividades de produção escrita dos LDs são inadequadas ao seu contexto, mas nem sempre.

Para o participante P20, a avaliação negativa é graduada pelo termo quantificador “poucas”. O participante P20 diz que, o livro “traz poucas atividades do mesmo gênero e não dá para os alunos fixarem aquele gênero e já passa para outro”. Na visão de ensino do participante, uma ou duas atividades do mesmo gênero textual é insuficiente para que o aluno aprenda a produzi-lo de forma independente e crítica.

Outro dado importante dessa análise é a repetição do termo alunos. Isso denota que, os professores, em geral, ao avaliarem as atividades sugeridas pelo livro didático, as avaliam de acordo com o nível de proficiência dos alunos que eles têm em sala de aula. Apesar de não haver menção de uma prova diagnóstica que avaliasse o nível de proficiência linguística do aluno, no geral, esse nível de proficiência é interpretado como abaixo do grau de complexidade apresentado pelas

atividades sugeridas pelo LD fornecido pelo PNLD. Os dados sugerem que a prática diária de ensino dentro das salas de aula da RME/BH faz com que os professores identifiquem o nível linguístico dos alunos que eles ensinam.

Outros participantes que avaliaram as propostas de produção escritas presentes nos livros didáticos responderam que:

P3 Tem **muita coisa boa, mas** os alunos precisam de mais estímulos.

P4 **Boas, quando não são complexas.**

P5 Eu **gosto** das sugestões, **mas algumas** são **difíceis** de se trabalhar por causa do nível de proficiência dos alunos.

P6 Sinceramente não avaliei ainda com profundidade essa parte, **mas** normalmente são **extensas** e não provocam ou instigam os nossos alunos a produzirem.

P17 São **interessantes, porém**, às vezes trabalhamos em projetos na escola, de temas diversos, dessa maneira, **preciso procurar outras fontes.**

P18 São **boas, mas** para o nível de ensino que presencio na Rede, acredito que **não são eficazes**, pois estão além da realidade do aluno e exigem um nível de conhecimento alto, até mesmo nas atividades mais simples.

P21 No geral são **aplicáveis e úteis**, outras, **entretanto**, são **elevadas demais**. Há uma evolução dos textos nos livros que não condizem com a velocidade real do aprendizado dos estudantes.

P22 Muito **interessantes**, muito **relevantes, inspiradoras**, [mas] elas foram feitas pensando em um aluno que não é o meu.

As avaliações desses participantes diferem dos demais em alguns aspectos. Excetuando o P6, eles iniciam suas opiniões com uma apreciação positiva em relação às atividades de produção escrita propostas nos livros didáticos fornecidos pelo PNLD. Essas apreciações positivas são categorizadas segundo o subsistema atitude como reação-qualidade (boa, boas), como reação-impacto (interessantes) e por meio da valoração positiva (aplicáveis e úteis). Contudo, em seguida, usam um termo que contradiz essa avaliação positiva. Além disso, ao apreciar positivamente as atividades do livro didático, apenas a participante P3 usa o quantificador “muito” para fazer sua apreciação positiva.

Essa participante, por meio do processo existencial “ter”, revela que as atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático são “boas”. Contudo,

logo em seguida, ela contra-argumenta seu próprio discurso usando o termo “mas”. Ao introduzir a segunda oração com o “mas”, a participante frustra a expectativa do leitor/ouvinte. Ao invés de concluir que, por ser muito boas as atividades, ela as usa com frequência, ela, na sequência do seu discurso, revela o contrário dessa expectativa. Elas são boas, mas os alunos precisam de algo mais. Esse algo mais é denominado como “estímulos”. Estímulos, nesse caso, pode ser um termo genérico para nomear qualquer ajuda adicional que o participante deve prover além do LD, como imagens complementares, exercícios para pesquisar no laboratório de informática e atividades extras em sala de aula (P3).

O participante P5, ao usar o processo mental “gostar” que denota afeto/emoção, expressa uma afetividade positiva pelas atividades de produção escrita do livro didático. Contudo, em seguida, como o participante P3, ele contra-argumenta seu próprio discurso afirmando que “algumas são difíceis”. O quantificador “algumas, suaviza a afirmação. Ele indica que há atividade que são possíveis de se trabalhar no seu contexto, mas nem todas.

Como há uma repetição de léxicos que contra-argumentam a apreciação positiva das propostas das atividades de produção escrita sugeridas nos livros didáticos fornecidos pelo PNLD usados nas salas de aula das escolas da RME/BH, o quadro abaixo apresenta os itens lexicais usados para apreciar positivamente as atividades do livro didático, os itens lexicais que denotam a contra-argumentação e os itens lexicais que, em seguida, avaliam as atividades como negativas.

Quadro 26 – Itens lexicais que avaliam e contra-argumentam a apreciação das atividades

Itens lexicais que denotam apreciação positiva	Itens lexicais usados para contra-argumentar a apreciação positiva	Itens lexicais que denotam apreciação negativa
As propostas de atividades são boa, boas, úteis, interessantes, relevantes, inspiradoras, úteis, aplicáveis, eu gosto	mas, porém, entretanto, quando não	são complexas, difíceis, extensas, ineficazes, inadequadas, elevadas demais.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

O quadro anterior revela a interpretação apresentada na seção 1 (quadro 17) desta análise em relação às características e avaliação dos textos ensinados

nas salas de aula da RME/BH. Os textos ensinados são avaliados como simples ou muito simples e têm a extensão curto/pequeno.

O quadro a seguir, à luz das relações taxonômicas do contraste, expande as características dos textos ensinados pelos professores em atuação nas salas de aula.

Quadro 27 – Características dos textos ensinados nas salas de aula

O texto deve ser		O texto não pode ser	
Simple	para o aluno.	Complexo	para o aluno.
muito simples			
Pequeno		Extenso	
Curto		Difícil	
Fácil		Ineficaz	
Eficaz		Muito elevado	
Elevado		Inadequado	
Adequado			

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

A repetição do léxico “aluno” e do seu sinônimo “estudante” revela que o professor, ao ensinar produção escrita, se preocupa em averiguar se o texto é simples, muito simples, pequeno/curto, fácil, e elevado para o seu aluno. Textos com essas características, na avaliação dos participantes desta pesquisa, são considerados eficazes para os alunos que cursam inglês na rede pública de Belo Horizonte.

Se a relação taxonômica nuclear for usada para sintetizar a posição do aluno no ensino de produção escrita, é fácil compreender a sua posição de beneficiário.

Quadro 28 – Relação nuclear sintetizando a posição do aluno em relação ao ensino da produção escrita

O professor da RMEBH	ensina	produção escrita em inglês como língua estrangeira	ao regularmente matriculado nas escolas.
Agente	Processo	Medium	Beneficiário

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

O aluno das escolas públicas da RME/BH, beneficiário, aquele a quem é ofertado o ensino de produção escrita, tem as habilidades linguísticas julgadas como

aquém da maioria das propostas de produção escritas dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD.

O discurso referente à inadequação das atividades do livro didático ao nível linguístico do aluno corrobora com os dados encontrados em Teodoro (2018). Por exemplo, o participante P23, ao dizer: “as avalio **muito acima** das habilidades dos alunos”, expressa que os alunos não dão conta das atividades. O participante P11, ao falar que “**muitas delas** requerem um conhecimento maior da língua”, sugere que os alunos não têm conhecimento suficiente para fazerem as atividades. O participante P1, ao relatar que “às vezes, são **muito difíceis** para os alunos fazerem sozinhos”, revela que os alunos não conseguem fazer as atividades sozinhos. Essas declarações mostram um julgamento implícito em relação à capacidade dos alunos para fazerem as atividades propostas pelos livros. Seria um julgamento negativo revelando que o conhecimento dos alunos estaria aquém da maioria das propostas de produção escrita nos livros didáticos. Isso revela a discrepância entre o nível linguístico esperado pelos autores e, até mesmo pelos avaliadores do MEC, e a realidade percebida por esses participantes.

A pesquisa de Teodoro (2018) objetivou analisar a avaliação do livro didático de língua inglesa fornecido pelo PNLD, sem focar em uma parte específica, ou seja, as atividades de produção escrita propostas nos livros, como é um dos objetivos deste trabalho. Seu trabalho foi feito com professores da rede pública da cidade de Ouro Preto – MG.

Segundo Teodoro (2018 p.77)

Ao serem solicitados que descrevessem o material utilizado por eles, os professores remetem a adjetivos com conotação mais negativa do que positiva.

É possível identificar que há um sentimento de descontentamento da grande maioria deles, devido à complexidade e ao nível de dificuldade dos LDs. Na grande maioria das ocorrências, os professores alegam que os livros são “muito complexos e difíceis”, além de apresentarem textos e atividades “muito longas” que tomam muito tempo para serem explicadas e feitas:

Nesse sentido, os professores também apontam que os livros exigem muito dos alunos, partindo do pressuposto que eles já dominam a língua estrangeira. Esses, por sua vez, segundo os docentes, não possuem conhecimento suficiente para acompanhar as atividades propostas no livro. Alguns

professores justificam inclusive, que não deram continuidade na utilização do livro devido ao seu grau de dificuldade para os alunos (TEODORO, 2018, p. 77).

Teodoro (2018) ao relatar o discurso dos professores participantes de sua pesquisa modaliza seu discurso usando a expressão “maioria das ocorrências” para informar que nem sempre os professores alegam que o livro didático, no seu todo, possuem atividades complexas e difíceis. Essa modalização também é encontrada no discurso de alguns participantes desta pesquisa.

Além disso, os docentes participantes desta pesquisa, como visto, avaliam que, em muitas ocasiões, as atividades propostas de produção escrita dos livros didáticos são superiores ao conhecimento linguístico dos alunos. Essa avaliação é similar aos participantes da pesquisa da Teodoro (2018) que dizem que “os livros exigem muito dos alunos” (TEODORO, 2018, p. 77). Portanto, os alunos “não possuem conhecimento suficiente para acompanhar as atividades propostas no livro” (TEODORO, 2018, p.77).

Vale ressaltar que as atividades, para proporcionarem oportunidades de aprendizagem, devem ser elevadas, mas não “elevadas demais”, como pontua o participante P21. Devem graduar o nível de dificuldade, mas não “muito rápido”, como afirma o participante P15. Por fim, as atividades são ineficazes porque são sugeridas poucas atividades do mesmo gênero, de acordo com o participante P20. Aprender a produzir um texto demanda mais do que o estudo e prática de produção de 1 (um) ou dois modelos. Na subseção 4.3.2, apresento a avaliação do material elaborado pelos docentes.

A BNCC, apesar de apresentar diversas habilidades linguísticas que o aluno do ensino fundamental II deve adquirir ao longo dos anos, afirma que “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos” (BNCC, 2017, p. 241). Ao modalizar com a expressão “pode possibilitar”, deixa margem para interpretar que o ensino nas escolas públicas, em muitos casos, não garante o acesso aos saberes linguísticos. O que é mais claro, na BNCC, é que o ensino deve ser orientado por uma visão de inglês como língua franca, dentro da prática dos multiletramentos e, por fim, ao ensinar, o professor deve ter uma atitude de acolher todas e quaisquer variantes da língua (BRASIL, 2017).

O discurso oficial é muito genérico e abarca conceitos muito amplos. Os dados sugerem que, no dia a dia do professor, ele almeja que os alunos adquiram

habilidades linguísticas concretas para que, aos poucos, se tornem independentes em relação ao uso da língua inglesa. Para isso, é necessário um material didático que ele avalie como pertinente ao seu contexto de atuação. Ou seja, que atenda o nível linguístico do aluno e apresente um grau de dificuldade que permita um grau de autonomia ao aluno. Esse material didático, nesta pesquisa, é o que ele produz.

Antes de analisar a avaliação do material de produção escrita que o professor elabora, a tabela a seguir resume a avaliação do livro didático. Os participantes em negrito contraargumentaram seus discursos.

Tabela 3 - Resumo da análise das atividades de produção escrita do LD

REAÇÃO	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAIIS	
	Positivo	Negativo
Impacto (isto me atraiu?)	Interessante P17 P22 Inspiradoras P22	
Qualidade (eu gostei disto?)	boa P3 P4 P18 gostar P5	
COMPOSIÇÃO	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAIIS	
	Positivo	Negativo
Proporção (isto é harmonioso?)		Infrequente, poucas P19 P20 P3 P17 Extensas P6
Complexidade (isto é difícil de entender?)	razoável P15	difícil P1 P11 P12 P15 P16 P23 P5 P21 complexas P4
VALORAÇÃO	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAIIS	
	Positivo	Negativo
(isto é valoroso?)	útil P21 aplicável P21 relevante P22	irreal P8 P10 ineficaz P18 inadequada P22

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A tabela anterior mostra a predominância da avaliação negativa das atividades de produção escrita dos livros didáticos. Contudo, não há nenhuma avaliação negativa relacionada à reação, sugerindo que as atividades são boas e interessantes, mas, por causa da sua complexidade e proporção, em sua maioria, não são valorizadas no contexto de atuação do professor da RME/BH.

A seguir a avaliação do material didático elaborado pelos professores.

4.3.2 – Avaliação do material didático elaborado pelos próprios professores

Os participantes da pesquisa, ao avaliar o material didático que eles usam além do livro didático fornecido pelo PNLD para ensinarem produção escrita, majoritariamente, fazem uma avaliação positiva.

As avaliações do próprio material que eles elaboram são as seguintes:

P2 É **eficaz** para o que é proposto.

P3 Acho meus materiais **bem atuais** e levam a prática de todas as habilidades, na medida do possível.

P4 **Boas**.

P8 **Satisfatória**, uma vez que o conhecimento linguístico da maioria dos estudantes é incipiente.

P9 Geralmente têm um **apelo visual interessante** e se **adequam às necessidades e à realidade do contexto escolar** em que estou inserido.

P12 **Atende aos meus alunos**, uma vez que possuem nível básico.

P14 **Satisfatória**.

P16 Acredito ser de **ótima qualidade**.

P17 **Satisfatório**.

P18 O material que utilizo em minhas aulas **permite que eu alcance mais os alunos** e consiga atingir melhor os objetivos de produção de escrita, **apesar de julgar insuficiente**, principalmente pela forma como as ministro, uma ou duas vezes por semana de aula, fazendo com que o aprendizado não seja efetivo em boa parte dos alunos.

P19 **Funciona** para os alunos que têm interesse.

P20 **Acho que funciona** na maioria das vezes.

Três participantes (P4, P14 e P17) fazem uma avaliação positiva sucinta dos materiais didáticos que eles produzem para ensinar produção escrita. Eles avaliam suas atividades com apenas um léxico. O participante P4 afirma que suas atividades são “boas”; o participante P14 diz que elas são “satisfatória”; o participante P17 avalia suas atividades como “satisfatório”. Essas são apreciações positivas, focando reação-qualidade (boas) e valor (satisfatórias) de acordo com o Sistema de Avaliatividade.

Essas avaliações, apesar de sucintas, se comparadas com as respostas que os participantes deram ao avaliar as atividades sugeridas pelo LD, podem elucidar mais detalhes sobre seus significados. Por exemplo, o participante P4 avalia as atividades do LD como “boas, quando não são complexas”. Portanto, as suas são “boas” porque são simples ou mais simples que as do livro didático. Ele valoriza suas atividades porque, pensando na composição, elas são menos complexas.

O participante P14 avalia os livros didáticos do PNLD de uma forma vaga. Ele diz “faço uma avaliação qualitativa” (P14). Essa oração não permite inferências baseadas no léxico-gramático. Contudo, o termo “satisfatória” pode significar que suas atividades satisfazem as necessidades de ensino do seu contexto. Em relação ao participante P17, ele avalia as atividades de produção escrita do LD como “interessantes, porém, às vezes trabalhamos em projetos na escola, de temas diversos, dessa maneira, preciso procurar outras fontes” (P17). Nesse sentido, as ações de procurar sugerem que a elaboração de outras atividades ajuda a delinear um papel agentivo do docente.

Os outros 7 (sete) participantes deram mais informações sobre suas avaliações positivas em relação às atividades que eles produzem para ensinar produção escrita em inglês como língua estrangeira. Os participantes P8, P12, P18 e P19 explicitaram os termos “alunos/estudantes” em seus discursos. Essa explicitação apresenta de forma clara que as atividades são elaboradas pensando em um beneficiário específico: os alunos da rede pública de Belo Horizonte que são ensinados por esses professores. Eles dão valor as suas atividades porque, em suas avaliações, elas são mais eficazes para a aprendizagem de seus alunos.

Os participantes P8 e P12 relatam que produzem atividades satisfatórias e que atendem ao nível linguístico de seus alunos. O participante P8 modaliza seu discurso o graduando com o quantificador “**maioria dos** estudantes”. Essa modulação indica que há uma heterogeneidade entre os níveis linguísticos de seus alunos. Essa gradação deixa margem para interpretar que alguns de seus alunos não são incipientes. Apesar de poder ter alunos não iniciantes na aprendizagem de língua inglesa em suas turmas, ele não indica que prepara atividades específicas para eles.

O participante P18 diz “o material que utilizo em minhas aulas permite que eu alcance mais os alunos e consiga atingir melhor os objetivos de produção de

escrita, apesar de julgar insuficiente”. Esse participante avalia o material que ele produz como adequado ao seu contexto porque atende melhor as necessidades dos seus alunos em relação aos objetivos estipulados para a produção escrita. Essa avaliação é acompanhada por uma contra-argumentação “apesar de”. Nesse sentido, ele avalia seu material mais pertinente e adequado às capacidades linguísticas dos seus alunos, mas, ainda, não é o suficiente para atender plenamente os objetivos de ensino por causa de outros fatores contextuais, no caso o número de aulas semanais.

O participante P19 avalia suas atividades como eficazes por meio do processo material “funcionar”. Entretanto, como o participante P18, ele apresenta outros fatores que influenciam no sucesso da aprendizagem além do material utilizado. Indicando que, para o professor ter sucesso em seu ensino e perceber o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos relacionadas a produzir textos com autonomia e criticidade, é importante que o aluno tenha interesse em desenvolver essas atividades.

Esse participante julga o comportamento dos alunos em relação às atividades que ele produz. Os que mostram interesse pelas atividades recebem uma avaliação positiva e, conseqüentemente, aprendem com as atividades que ele produz. Elas “funcionam” para esses alunos. Os que não têm interesse recebem um julgamento negativo e, por causa dessa falta de interesse, não aprendem. As atividades não funcionam para esses alunos.

Três participantes (P3, P16 e P20), ao avaliarem os materiais didáticos que eles produzem para ensinar produção escrita, usam a primeira pessoa do discurso. Na interpretação do subsistema engajamento, esse recurso linguístico expande no máximo o discurso, deixando margem para que ouvintes/leitores não se alinhem aos seus discursos. A participante P3 avalia seus materiais como “bem atuais”. O termo “bem” gradua o discurso e pode ser interpretado como materiais que acompanham os assuntos correntes na sociedade. O termo “atual” é categorizado como valorização no subsistema atitude. Portanto, ao usar esse vocábulo, ela mostra que valoriza seu material.

Em relação ao participante P16, ele aprecia seu material como de “ótima qualidade”. O termo “ótima” indica que, para o participante P16, seu material excede a qualidade de outros materiais, no caso desta pesquisa, do material fornecido pelo

PNLD. O participante P20, por meio do processo mental “achar”, avalia seu material como eficaz. Contudo, modaliza seu discurso com a expressão “maioria das vezes”, indicando que não é certo que o seu material funciona sempre. Similarmente, a participante P3 gradua seu discurso com “na medida do possível”, mostrando que há situações em que seu material não leva à prática de todas as habilidades.

Estes participantes (P3, 16, P20), ao avaliarem os materiais que eles elaboram com os termos “atuais, funcionar e ótima”, demonstram que eles valorizam seus trabalhos de produção de MD para ensino de produção escrita. Eles julgam que o material que eles elaboram é mais eficaz para a aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, seus alunos aprendem mais as habilidades relacionadas à produção escrita usando os materiais que eles elaboram do que se estivessem usando as atividades de produção escrita propostas pelo LD do PNLD.

Cinco participantes (P5, P6, P10, P13 e P15) não avaliaram explicitamente os materiais que eles produzem para ensinar produção escrita. Eles apresentam um discurso marcado pela modalização em que expressam incertezas em relação à eficácia do material que produzem, possibilidades de maior investimento na produção de material próprio e a vontade de não produzir material didático.

O participante P5 afirma: “tento me aproximar do nível dos alunos quando escolho as produções, mas **de uma certa forma não sei até que ponto é o suficiente** para que eles desenvolvam habilidades de escrita”. Esse participante esforça para produzir atividades adequadas ao nível de seus alunos. Porém, com a expressão “de uma certa forma não sei até que ponto é o suficiente”, ele demonstra, no seu discurso incerteza em relação à eficácia dos recursos didáticos produzidos para desenvolver as habilidades de produção escrita em seus alunos.

Os participantes P6 e P13 apresentam os seguintes discursos com aspectos semelhantes.

P6 Acredito que posso investir mais, mas na minha visão produção escrita é muito mais do que a produção de textos, envolve a escrita de perfis, receitas, film reviews, etc.

P13 Ainda em desenvolvimento.

Esses participantes não avaliariam diretamente os materiais didáticos que eles produzem. Eles se colocam em um processo de aprendizagem relacionado à

construção de material em que há consciência do participante P6 da possibilidade dele investir mais no desenvolvimento de material didático de ensino de produção escrita eficaz e eficiente. Similarmente, o participante P13 expressa que os materiais didáticos produzidos por ele para ensinar produção escrita estão em desenvolvimento.

A explicitação de que ainda há espaço para investir mais e, por consequência, desenvolver mais determinada área relacionada à formação docente mostra que a formação continuada é o caminho para o desenvolvimento de habilidades profissionais que, certamente, contribuem para que as escolas públicas tenham professores cada vez mais capacitados para ensinar a língua inglesa.

O participante P10 disse que suas atividades são **suficientes** para transmitir os objetivos que ele tem relacionados à produção escrita. Ao analisar o léxico “suficiente” à luz dos graus de obrigatoriedade apresentados por Fuzer e Cabral (2014), é verificado que as atividades que ele produz são aceitáveis, ou seja, ele não apresenta recursos didáticos além dos objetivos que ele estabelece e nem aquém desses objetivos de ensino.

O participante P15 expressou o seguinte desejo:

P15 Eu **gostaria de não produzir** e encontrar um material adequado ao meu público.

Por meio do processo mental desiderativo “gostaria”, o participante expressa seu desejo em ter materiais didáticos para produção escrita que ele avaliasse como adequados ao seu público e mostra um desconforto em produzir material didático para ensino de produção escrita. Ele produz, mas a contragosto.

Por fim, quatro participantes P1, P7, P22, P23 não avaliaram o material produzido por eles e os participantes P11 e P21, ao invés de avaliarem o material que ele produzem, avaliaram o LD fornecido pelo PNLD.

O participante P1 disse que não produz material didático e ensina produção escrita com pouca frequência (algumas aulas no semestre). O participante P7 disse que não produz material didático e ensina produção escrita raramente (algumas vezes no ano). Contudo, em outra pergunta, diz que não ensina produção escrita. A participante P22 disse que não produz material e nunca ensina produção escrita. Contudo, na entrevista, revelou que ensina produção escrita, mas não é sua prioridade e a frequência é menor em relação a outras habilidades. O participante

P23 disse que não produz material e ensina produção escrita raramente (algumas vezes no ano). A pouca frequência no ensino de produção escrita, provavelmente, deve ser um dos motivos para não produzirem material didático.

A tabela seguinte resume a análise apresentada pelos participantes que avaliaram, explicitamente, o material que elaboram.

Tabela 4 - Resumo da análise das atividades de produção escritas elaboradas pelos professores

REAÇÃO	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMÁTICAIS	
	Positivo	Negativo
Impacto (isto me atraiu?)	Interessantes P9 Ótima qualidade P16	
Qualidade (eu gostei disto?)	Boas P4	
COMPOSIÇÃO	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMÁTICAIS	
	Positivo	Negativo
Proporção (isto é harmonioso?)		Insuficiente P18
Complexidade (isto é difícil de entender?)		
VALORAÇÃO	REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMÁTICAIS	
	Positivo	Negativo
(isto é valoroso?)	Eficaz P2 P18 P19 P20 Atual P3 Satisfatórias P8 P17 Adequadas P9 P12	

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Como é visto na tabela anterior, os participantes avaliam de forma positiva o material didático que produzem. Apenas 1 participante apresenta uma apreciação negativa de proporção já que ele julga insuficiente o número de aulas semanais que a disciplina língua inglesa possui. Concluindo, os docentes apreciam suas atividades como atraentes para os alunos e eficazes para a aprendizagem da produção escrita.

Na próxima subseção, o motivo para usar o material didático é analisado.

4.3.3 - O que leva o professor a usar o material didático?

O uso de um material didático em detrimento de outro está intrinsecamente ligado à sua avaliação. Essa avaliação, nos dados desta pesquisa, aparece associada ao julgamento das capacidades linguísticas dos alunos que estudam na RME/BH. O professor, ao avaliar e selecionar a atividade de ensino de produção escrita, tem como parâmetro as capacidades linguísticas do aluno que ele ensina no seu dia a dia.

Os dados apontam que, em geral, as atividades para ensino de produção escrita, para serem usadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, independentemente, se forem produção própria ou forem propostas sugeridas pelo LD, devem ser avaliadas por eles como simples, muito simples, fácil, eficaz para o propósito de ensino e elevado (não muito além das capacidades do aluno) e devem sugerir produção de textos com extensão pequena/curta.

Nesse sentido, se o professor avaliar a proposta de atividade como complexa, muito complexa, difícil e ineficaz para o propósito de ensino e muito elevada (além ou muito além das capacidades do aluno) e com produção de textos considerados como extensos/grandes, ele não a usa.

Os seguintes professores (P3, P4, P5, P14, P15, P17, P19, P20, P21 – 39,1%) responderam que as atividades que eles elaboram complementam as propostas de atividades do livro didático fornecido pelo PNL. Portanto, para estes professores, a complementação das propostas do livro didático é o principal motivo para criarem suas atividades.

P3 As complementa. Eu gosto de suprir os alunos com vários modelos antes de partir para a produção escrita.

P4 Complementa. Gosto de seguir o livro, mas às vezes as atividades são complexas, então eu adapto.

P5 Complementa.

P14 Complementa.

P15 Complementa.

P17 Complementa.

P19 Complementa. Os exercícios do livro são muito pouco. Nem com vários exercícios alguns alunos conseguem acompanhar.

P20 **Complementa**, pq o livro traz poucas atividades do mesmo gênero e não dá para os alunos fixarem aquele gênero textual e já passa pra outro. Muito pobre.

P21 Complementa.

Essa complementação é necessária já que as propostas dos livros não atendem todas as expectativas dos professores em relação ao contexto de atuação dos mesmos. Nesse sentido, o motivo para usar as atividades de produção própria é para complementar as propostas de acordo com o seu contexto de atuação.

Por meio da repetição da palavra complementa, pode-se perceber que, 39,1 % dos professores de inglês da RME/BH, que responderam os questionários, fazem uso das propostas sugeridas pelo livro didático, mas não na integralidade de como elas são sugeridas. Para compreender a complementação feita pelo professor, é necessário analisá-la juntamente com o uso que ele diz fazer das atividades propostas pelo LD.

A participante P3 diz que usa os “modelos” dos LD, mas, por meio do processo mental desiderativo “gostar”, mostra um afeto/sentimento positivo em suprir seus alunos com “vários modelos” antes da produção escrita. Portanto, o motivo que ele usa o livro é por ele ser uma fonte de atividades (SILVA, 2016). Contudo, essa fonte, pelo que parece, nem sempre é o suficiente e ele deve prover mais modelos para os seus alunos por meio de suas próprias atividades.

O participante P4, por meio do processo mental desiderativo “gostar”, revela um afeto/sentimento por seguir o livro. Nesse sentido, as atividades de produção escrita do livro são um guia ou curso (SILVA, 2016). Porém, em seguida, contraargumenta seu discurso por meio do “mas” e modaliza a avaliação negativa de que há atividades de produção escrita complexas no LD com o termo “às vezes”. Essa gradação suaviza o discurso de que as atividades de produção escrita são complexas. Há atividades complexas, mas não sempre. Quando são complexas, ele deve adaptar. Portanto, as adaptações que ele faz nas propostas são as complementações necessárias para usá-las em seu contexto de atuação.

O participante P5 diz que faz as atividades sugeridas, mas avalia que “algumas são difíceis de trabalhar por causa do nível de proficiência dos alunos”. Novamente, avaliação negativa de complexidade é acompanhada por um termo que gradua essa avaliação de que há algumas avaliadas como fáceis. As atividades

avaliadas como fáceis, ele as usa da forma como está no livro, as difíceis devem ser ajustadas ao nível linguístico de seu aluno. Portanto, a adaptação das propostas é o motivo para ele usar seu próprio material.

Os discursos dos participantes P14, 15, 17, 19, 20 e 21 se assemelham ao dos participantes P3, P4 e P5 já analisados com mais detalhes no sentido de que as atividades do livro didático precisam ser complementadas quando são avaliadas como complexas para os alunos. Essa complementação é uma forma de adaptação da proposta. Também, quando não há propostas de atividades do mesmo gênero em quantidade suficiente para que os alunos consolidem as habilidades necessárias para produzir aquele gênero com autonomia e criticidade.

Em relação ao participante P14 é importante observar que, sua resposta apresenta uma contradição. Ele disse que não usa as atividades propostas pelo livro didático, mas depois diz que complementa. A resposta coerente seria que ele usa somente as atividades que ele produz. Contudo, como o participante não manifestou interesse em participar da entrevista, não há como saber o motivo dessa incoerência.

Quatro participantes (P11, P13, P16, P18 – 17,3%) informaram que o motivo para usarem suas atividades é para substituir as propostas do LD. A substituição alegada é feita por motivos que se assemelham a complementação. O professor substitui a atividade do livro didático quando ela é avaliada como complexa, difícil e muito acima da capacidade linguística do aluno. Percebe-se por esses dados uma elevada recorrência da categoria complexidade do subsistema atitude.

Esses participantes, apesar de alegarem que substituem as atividades de produção escrita do livro didático fornecido pelo PNLD, disseram que usam ambos os materiais. A substituição acontece quando a proposta do livro didático é avaliada como inadequada aos contextos de atuação deles. Por meio da expressão “às vezes”, o discurso é graduado e mostra que nem sempre é necessário substituir as atividades do livro didático.

A seguir, apresento a fala dos participantes mencionados.

P11 **Na maioria das vezes**, as substitui.

P13 São atividades **diferentes**.

P16 **Às vezes** sim, outras vezes uso as mesmas propostas pelo livro.

P18 Na maioria das vezes substitui, mas como prefiro ter um parâmetro, utilizo o livro, apesar de ter um nível muito elevado nas atividades propostas pelo livro didático.

Como visto nos dados os participantes P11, P16, P18, eles “às vezes” ou “na maioria das vezes” substituem as atividades propostas pelos livros didáticos. Essas expressões podem ser interpretadas como que “quase sempre” são necessárias as substituições, mas nem sempre elas acontecem.

Nesse sentido, o motivo apresentado para substituir as atividades do livro didático é parecido com os dos outros participantes que alegam que as complementam. Ele está associado à avaliação negativa que os participantes dão às propostas das atividades do livro didático. O participante P11 diz que as atividades do livro didático são de “um nível superior ao dos alunos”. O participante P16 diz que “as atividades em geral não respeitam o nível de inglês dos alunos”. O participante P18 diz que as atividades do livro “estão além da realidade dos alunos e exigem um nível de conhecimento alto, até mesmo nas atividades mais simples”. O participante P13 diz que “algumas são muito difíceis, é necessário mudar”.

Concluindo, por causa das avaliações negativas apresentadas, eles substituem as atividades de produção escrita por atividades que aproximam da realidade dos alunos (P11, P13 e P18) e lúdicas (P16). A ludicidade e a adequação ao nível linguístico do aluno (motivo frequente nos dados) são as razões para eles usarem as atividades de produção própria.

Também, há participantes que afirmam não usar, de nenhuma forma, as propostas do livro didático. Eles usam apenas o material didático que elaboram (P2, P6, P8, P9, P10, P12 – 26%).

O participante P2 diz que personaliza suas atividades de produção escrita para que elas sejam atraentes para seus alunos. Nesse sentido, a personalização das atividades e a atração que elas exercem sobre os alunos são apreciações positivas e, conseqüentemente, são os motivos para que esse participante utilize suas atividades de produção escrita em detrimento das atividades sugeridas pelos LDs. As atividades do P2 são avaliadas, positivamente, como reação-impacto segundo o subsistema atitude. Por outro lado, por meio do contraste, pode ser inferido que o participante não usa as atividades de produção escrita do LD porque

elas são genéricas e não atendem a individualidade dos alunos da sua turma e, por não atender essa individualidade, elas não são atraentes.

O participante P8 afirma que as suas atividades são “satisfatórias”. Portanto, ele usa e valoriza suas atividades porque elas satisfazem as necessidades que ele julga que os seus alunos possuem em relação à produção escrita em inglês como língua estrangeira.

O participante P9 avalia suas atividades como visualmente interessantes (reação-impacto) e apropriadas ao contexto em que atua. Essas características fazem com que eles usem as suas atividades ao invés das atividades de produção escrita do livro didático.

O participante P10 apresenta uma avaliação semelhante ao P8, dizendo que suas atividades são “suficientes” para transmitir seu objetivo. O participante P10 avalia suas atividades como apropriadas para os seus alunos. Ambos participantes apresentam motivos parecidos como os demais, alegando que substituem completamente as atividades do livro didático para atender as especificidades dos alunos que eles ensinam, especialmente no que diz respeito à capacidade linguística apresentada pelo aluno no momento do ensino.

Por fim, os participantes P1, P7, P22 e P23 disseram que usam apenas as propostas de produção escrita dos livros didáticos. O participante P1 avalia as atividades negativamente “às vezes **muito difíceis** para os alunos fazerem sozinhos”. Contudo, no seu discurso, não apresenta atividades complementares ou de substituição. Ele diz que usa o “quadro” para ajudar os alunos com as palavras desconhecidas. O participante P23, como o participante P1, avalia as propostas do livro didático negativamente. Para esse participante, elas são “**muito acima** das habilidades dos alunos”, mas também não apresenta atividades complementares ou de substituição e diz que segue “as orientações dos livros didáticos”. Os participantes P7 e P22 disseram que usam somente o livro didático, mas não ensinam produção escrita. Porém, a P22, na entrevista, mostrou que ensina raramente.

A tabela seguinte resume esta subseção.

Tabela 5 – Motivos alegados para usar o MD

	Complementa as atividades de produção escrita propostas pelo LD	Substitui as atividades de produção escrita propostas pelo LD	Usa apenas as atividades de produção escrita que elaboram	Usa apenas as atividades de produção escrita propostas pelo LD
Quantidade/porcentagem	9\ 31,9%	4\ 17,3%	6 \ 26%	3\ 13%
Avaliação negativa do LD	Atividades complexas, difíceis e escassas.	Atividades complexas, difíceis, além da capacidade linguística dos alunos, inadequada ao contexto escolar	Não são atraentes, despersonalizadas, insatisfatórias, desinteressantes, inapropriadas, insuficientes para o propósito de ensino	Difíceis, acima da realidade linguística dos alunos
Avaliação positiva do LD	Apresenta modelo, guia, curso			Guia, curso, fonte
Avaliação positiva do material elaborado	Fáceis, eficazes, abundantes	No nível do aluno, lúdicas, adequadas	Atraentes, personalizadas, satisfatórias, interessantes, apropriadas, suficientes para o propósito de ensino	

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

4.3.4 - Como o professor descreve as atividades de produção escrita do material didático usado

A descrição do material não é realizada apenas por aspectos linguísticos relacionados ao campo do discurso. Ao descrever, os professores usam léxicos relacionados à avaliação (difícil, complexo, apropriado, personalizado, atraente, simples etc). Como a avaliação já foi explorada anteriormente, esta subseção analisa o discurso focalizando nos léxicos que compõem o campo do discurso.

O professor da RME/BH, quando descreve o material, apresenta os recursos que ele usa para elaborar seu material.

A repetição do léxico “internet” e seu sinônimo “online” mostram como a rede mundial de computadores é fonte para elaborar as atividades de produção escrita.

P2 Eu trabalho com imagens da **internet**.

P3 Uso vários **sites**.

P6 Usamos a **internet** como ferramenta de busca e de pesquisa, editor de texto, etc.

P8 Adequando textos retirados da **internet**.

P9 Recursos: livros diversos e **Internet**.

P11 Consulto alguns **sites** para ensino de Inglês e outros materiais que tenho em casa.

P12 Pesquiso na **internet** e outros livros didáticos mais condizentes com a realidade em que trabalho.

P13 Boto **online**.

P14 Ferramentas Tecnológicas Computacionais: **sites**, blogs, word, PowerPoint, etc.

P15 Uso a **internet** basicamente.

P16 Utilizo material que encontro na **internet**, como videos, textos, reportagens.

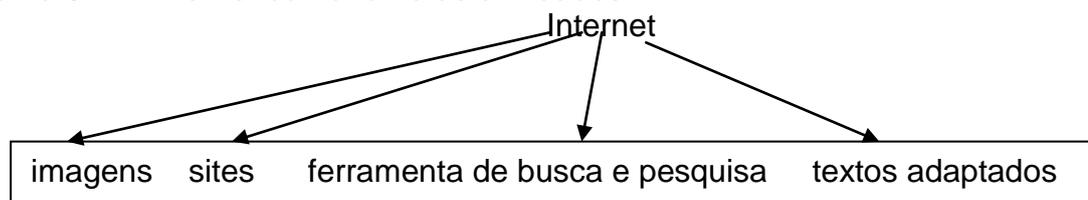
P17 **Internet**, livros de cursos de língua, textos de jornais.

P19 **Internet** e outros livros didáticos.

P20 Pesquiso sempre na **internet**, entro muito nos sites British Council ESL.

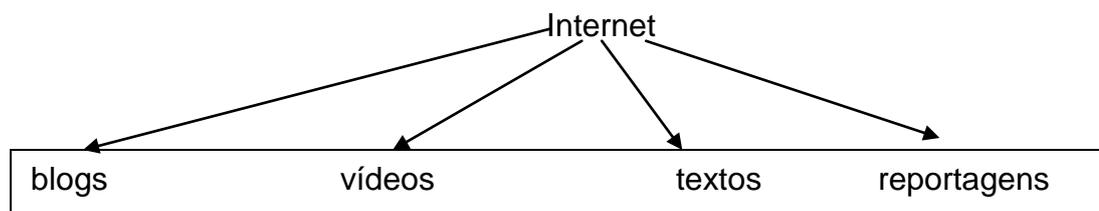
Por meio da relação composicional “todo/parte” do Sistema de Ideação, é verificado, no diagrama seguinte, como o todo (internet/online) e suas partes são uma fonte para as atividades de produção escrita dos professores da RME/BH.

Diagrama 3 – A internet como fonte de atividades



Fonte: dados da pesquisa (2020)

Diagrama 3 - Continuação



Fonte: dados da pesquisa (2020)

Como é visto no diagrama 3, a internet é fonte de imagens, sites, textos que podem ser adaptados ou não, vídeos, reportagens e blogs. Além disso, a internet é vista como uma ferramenta de busca e pesquisa onde, em tese, se efetua a busca pelas partes (textos escritos ou orais, vídeos e imagens em geral) necessárias para serem usadas como atividades de produção escrita. Essas partes podem ser manipuladas em programas de computadores ou podem ser unidas para formar a atividade. Por exemplo, o professor pode adaptar o texto e inserir uma imagem ou manipular uma imagem e inserir um texto.

Além da internet, os participantes relataram que usam outros recursos para elaborarem seus materiais didáticos de produção escrita. Por meio da relação taxonômica classificadora no quadro abaixo, há possibilidade de verificar a relação entre a classe (fontes de recurso para a elaboração de atividades de produção escrita) e as co-classes (recursos usados).

Quadro 29 - Relação classificadora taxonômica das fontes de recursos para a elaboração de atividades

Classe – Fonte de recurso para a produção de atividades de produção escrita
Co-classe - internet
Co-classe – cartazes
Co-classe – editor de textos/Word
Co-classe – PowerPoint
Co-classe – livros diversos/livros de cursos de idiomas/outro livros didáticos
Co-classe – outros materiais que tenho em casa
Co-classe – material coletado em viagens
Co-classe – cursos

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

Como pode ser visto, os participantes desta pesquisa, apesar de usarem, predominantemente, a *internet* como fonte de recurso para a elaboração de seus materiais, eles usam programas de computador (*Word/PowerPoint*) para

manipularem e adequarem o produto de suas pesquisas as suas necessidades e objetivos. Além disso, usam material impresso (cartazes/livros/materiais de viagens/materiais de cursos) como fonte de recursos para a elaboração de suas atividades.

Além da fonte, os dados apresentaram a composição das atividades produzidas pelos participantes.

P2 Eu trabalho com **imagens** da internet, o mais parecido possível com *realia*...as vezes eu crio o **texto** para uma situação específica.

P4 Uso **imagens**, faço cartazes para servir de modelo para os alunos.

P5 Gosto de usar **vídeos** e **textos** com o gênero da produção. Mas raramente produzo material para a produção.

P8 Adequando **textos** retirados da internet

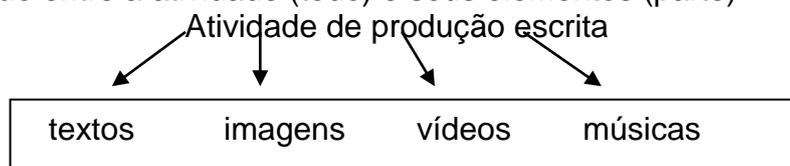
P9 Vale acrescentar que também uso material áudio-visual (não produzido por mim) já existente (**vídeos**, **músicas**, etc retirados da Internet ou de outros materiais didáticos).

P16 Utilizo material que encontro na internet, como **vídeos**, **textos**, **reportagens**.

A composição das atividades pode ser analisada por meio da relação taxonômica composicional todo/parte.

O diagrama seguinte apresenta essa relação.

Diagrama 4 – Relação entre a atividade (todo) e seus elementos (parte)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

As atividades podem ser compostas por imagens diversas, textos, vídeos e músicas. Por meio dos dados, é possível saber que os textos são pequenos/curtos e as imagens, vídeos e músicas são avaliadas pelos participantes como atraentes para o aluno e apropriadas ao contexto de atuação.

A descrição do material das atividades de produção escrita dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD é feita pelas participantes P3 e P22 que responderam a entrevista semiestruturada.

O participante P3 diz que “eu não conheço o livro todo. Eu não olhei o livro todo”. Como o livro didático fornecido pelo PNLD possui uma variedade de atividades que contemplam o trabalho com as quatro habilidades, nem sempre o professor julga necessário analisar todas as atividades disponíveis no LD. Além disso, o professor utiliza as atividades de acordo com seu objetivo de ensino e considerando as necessidades específicas dos alunos que eles ensinam. O uso das atividades pode ser feita de acordo com a instrução proposta no LD ou o professor pode adaptar segundo as especificidades do seu contexto de atuação.

Outro fator que pode explicar o motivo para não analisar as atividades de produção escrita do LD a ponto de descrevê-las com detalhe é a avaliação negativa das atividades de produção escrita. A avaliação referente à discrepância entre o nível linguístico exigido pelas atividades e a capacidade real do aluno em desenvolvê-las com um certo grau de autonomia é recorrente ao longo dos dados.

Apesar do participante P3 afirmar não ter analisado detalhadamente as atividades, no seu discurso, aparecem léxicos relacionados à descrição das atividades.

P3 As atividades de produção escrita sugeridas lá do livro são mais para trabalhar **vocabulário**. Ela tem uma **receita** e dentro dessa receita ela trabalha os **verbos de comando**.

A participante P3 mencionou um tipo de texto “receita” e aspectos linguísticos relacionados a esse texto “vocabulário/verbos de comando” (imperativos). Esse trecho pode ser analisado à luz da relação de composição.

Quadro 30 – Descrição das atividades de produção escrita do LD

Todo – Atividades de produção escrita
Parte – gênero textual (receita)
Co-parte – classe – características léxico-gramaticais típicas daquele gênero (imperativos)

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020)

A descrição do quadro 30 é genérica, mas todos os textos propostos para serem produzidos por meio de uma atividade, teoricamente, constituem um gênero

textual e, qualquer texto, do ponto de vista puramente linguístico, é constituído pelo aspecto léxico-gramatical da linguagem.

O ensino de produção de textos é complexo e, como visto, na literatura (OLIVEIRA, 2015; RAIMES, 1983; PARKER, 1987; MARTIN; ROSE, 2005; BROWN; LEE, 2015; HYLAND, 2007), depende de planejamento e envolvimento ativo de professores e alunos.

A minha experiência como docente mostra que, geralmente, a seção de escrita, no que diz respeito à produção de um gênero, fica restrita a poucas páginas de uma unidade do livro didático, e toda a complexidade que envolve o ensino dessa habilidade pode ficar comprometida. Esse pouco espaço gráfico para essa habilidade traz a percepção relatada pela participante P3 “eles não exploram muito esta questão da produção escrita, né, no livro, por isso que eu gosto de complementar”. Nesse sentido, adaptações, complementações e até mesmo substituições de toda a proposta são necessárias caso o professor intenta ensinar produção escrita aos seus alunos.

A participante P22, ao descrever as atividades do livro didático, apresenta discurso semelhante ao da participante P3.

P22 A coleção [...] é muito diversificada. E ela tem a preocupação de expor o aluno a diversos **gêneros textuais**. Então, quando a gente está trabalhando com livro eles tem contato com **canções**, com **pequenas biografias**, com **questionários curtos**, **piadas**, às vezes, assim, **curiosidades**.

A participante P22 foca na co-classe gênero textual da classe proposta de atividade de produção escrita dos livros didáticos. “Questionários curtos” podem ser interpretados como atividades de *quizzes* em que os estudantes devem responder, por escrito, uma série de perguntas sobre um tema. “Curiosidades” podem ser interpretadas como textos curtos que abordam fatos considerados importantes e relevantes pelo autor do livro didático.

Por fim, por meio do Sistema de Ideação e suas relações composicionais (todo/parte) e classificatórias (classe/co-classe), pode ser verificado que o material didático elaborado pelo professor participante é, majoritariamente, retirado da internet. Nesse espaço virtual, o professor consegue diversos recursos pedagógicos para ensinar produção escrita em inglês. Esses recursos (textos, imagens, vídeos) podem ser usados da forma que estão na internet ou podem ser manipulados de

acordo com o interesse didático-pedagógico do docente. Além disso, outros recursos como livros, cartazes, apresentação no PowerPoint, material de cursos, material coletado em viagens podem ser usados como material didático nas aulas de produção escrita.

No que diz respeito à descrição das atividades de produção escrita propostas pelos LDs, as duas participantes (P3 e P22), que participaram da entrevistas, apresentaram a diversidade de gêneros disponíveis nos livros para o ensino de produção escrita. Contudo, como o ensino precisa de mais ações além daquelas propostas nos livros, a P3, que declarou que ensina produção escrita, usa outros recursos pedagógicos para complementar as atividades.

No próximo capítulo apresento as considerações finais desta dissertação, relacionando os resultados com os objetivos inicialmente propostos, mostrando as contribuições deste trabalho e as limitações inerentes a um trabalho com este escopo metodológico.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, são revistas, de forma sucinta, questões referentes às teorias que fundamentam este trabalho, à justificativa para que ele acontecesse, a seus objetivos, à sua metodologia e aos resultados da análise dos dados. Além desse retorno à estrutura da dissertação, são apresentadas as contribuições que este trabalho pode dar às discussões sobre o ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira e a avaliação dos materiais didáticos usados nesse ensino, sobretudo na RME/BH, bem como as limitações inerentes ao escopo metodológico usado nesta investigação. Por fim, apresento reflexões e questionamentos para a continuidade de trabalhos acadêmicos que se interessam pelas temáticas de estudo presentes nesta dissertação.

As teorias que fundamentaram este trabalho estão relacionadas à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASSAN, 1989). A visão de língua defendida nessas teorias é a de que esta é um dos modos semióticos usados para construir significados, e a língua é inseparável das relações sociais dos seres humanos. Essa visão funcionalista da língua demonstra que usamos a língua para expressar nossas experiências internas e externas (metafunção ideacional), para manter as relações com o mundo social que nos circunda (metafunção interpessoal) e para organizar mensagens (metafunção textual).

Martin e White (2005), baseado na metafunção interpessoal, ampliam a compreensão da criação de significados interpessoais por meio do Sistema de Avaliatividade. Esse sistema se subdivide em atitude (afeto, apreciação e julgamento), gradação e engajamento. Esses subsistemas foram base para analisar as avaliações que os professores da RME/BH fizeram dos materiais didáticos que eles usam para ensinar a produção escrita nas escolas.

Outro sistema base para este trabalho é o Sistema de Ideação (MARTIN; ROSE, 2007). Ele apresenta um método de análise de texto por meio das relações taxonômicas, nucleares e sequências de atividades que possibilita o analista do discurso a visualizar “a representação global de pessoas e coisas construídas pelo texto” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 73). Esse sistema expande a compreensão sobre os significados construídos associados à metafunção ideacional.

O método de análise sistematizado do Sistema de Ideação possibilitou tanto elucidar as abordagens de escrita a que os participantes desta pesquisa, possivelmente, se afiliam, quanto os motivos para usarem um material didático em substituição ou complementação a outro, além de clarear os recursos usados na elaboração de atividades e as partes que compõem estas atividades.

Em relação à justificativa, este trabalho é relevante porque busca suprir uma carência de estudos que visam compreender melhor o ensino de produção escrita em língua inglesa nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e os materiais didáticos usados neste ensino, bem como satisfazer um interesse pessoal. A carência de trabalhos acadêmicos, a curiosidade e o interesse por essa temática foram fatores essenciais para propor o trabalho e executá-lo.

A partir disso, os seguintes objetivos de pesquisa foram estabelecidos:

Geral: Investigar o ensino da produção escrita em inglês como língua estrangeira na RME/BH, considerando o uso de materiais didáticos.

Específicos: 1 - identificar a visão que os professores têm de produção escrita e seu ensino em LE; 2 - verificar se os professores aplicam as atividades de produção escrita propostas pelo livro didático adotado, e/ou se eles usam materiais didáticos produzidos por eles; 3 - elencar os motivos para o uso ou não uso do LD ou outro material didático pelos professores, assim como as avaliações que fazem destes; 4 - descrever, a partir dos relatos dos docentes, as propostas de atividades de produção escrita nos LD utilizados e/ou materiais didáticos produzidos pelos professores.

Para alcançar os objetivos, o caminho metodológico escolhido foi a abordagem qualitativa de natureza aplicada com objetivo exploratório por meio do procedimento metodológico estudo de caso. Um questionário criado no *Google Forms* foi o instrumento usado para coletar os dados de 23 participantes. 2 desses 23 participantes aceitaram fazer a entrevista por meio do *Google Meet*. Essas entrevistas foram transcritas para facilitar a análise dos dados.

A análise dos dados foi organizada em duas seções. A primeira discutiu o primeiro objetivo específico desta pesquisa e a segunda os demais objetivos específicos.

Os resultados referentes ao objetivo 1, que foi parcialmente cumprido, mostram menção à abordagem de ensino de produção escrita que, possivelmente, o

professor tem uma filiação ou predileção, revelam características dos textos ensinados nas salas de aula da RME/BH e mostram qual material didático (do PNLD ou elaboração própria) é usado para ensinar essa habilidade.

Por meio da relação taxonômica da repetição do Sistema de Ideação, podem ser percebidos léxicos mencionados pelos professores que se referem ao campo de determinada abordagem teórica. 7 participantes (30%), possivelmente, têm mais filiação teórica com a abordagem via gêneros, 1 participante (4%) com a escrita como processo e 3 (13%) com a escrita como produto.

9 participantes (39%) não mencionaram a abordagem de ensino quando responderam a pergunta de como ensinam produção escrita. Eles se detiveram a dizer sobre o livro didático utilizado. Portanto, a repetição do léxico livro didático/livro mostra a influência que esse material didático parece exercer na prática desses profissionais. Eles disseram que usam o livro como fonte de atividades, de modelo a serem seguidos, fonte de propostas didático-pedagógicas, de ideais e usa como suporte. 1 participante (4%) afirmou que não ensina produção escrita e 2 participantes (8%) afirmaram que usam somente o material produzido por si, mas não demonstraram, nas respostas, menção a nenhuma abordagem de ensino de produção escrita.

Contudo, como houve apenas duas entrevistas, uma com a participante P3 (filiada à escrita como processo) e outra com a P22 (filiada à escrita como produto), não há como tecer conclusões precisas sobre a abordagem teórica usada pela maioria dos professores. Apenas mencionando léxicos do campo teórico de certa abordagem, não é o suficiente para concluir que esse professor usa de forma consciente, nas suas aulas de ensino de produção escrita, as prescrições da teoria em que possivelmente ele se baseia. Os dados são insuficientes já que as respostas nos questionários foram sucintas e os participantes não aceitaram o convite para fazerem as entrevistas.

Em relação, exclusivamente, ao material didático utilizado no ensino de produção escrita, 12 participantes (52%) disseram que usam tanto o material didático do PNLD quanto material didático que elaboram. 3 participantes (13%) usam apenas as atividades de produção escrita nas salas de aula. 7 participantes (30%) disseram que usam apenas o material que elaboram e 1 participante (4%) diz

que não usa nenhum material para o ensino de produção escrita em inglês porque não ensina essa habilidade.

Como mostram os dados, a maioria dos professores usa ambos materiais didáticos (livros didáticos do PNLD e material que elaboram). Esses dados sugerem também que o programa de distribuição dos livros didáticos é importante para o ensino de produção escrita em inglês nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Entretanto, concordo com Repolês (2019, p. 195) quando diz que “não há livro didático ideal, logo, ao apropriar-se do MD, sua adequação ao contexto de trabalho de cada professor é inevitável, desejável e sugerida por autores, especialistas e pelo próprio edital do PNLD”.

Por não haver livro didático ideal, pode-se entender o fato de que 13 participantes (56%) disseram que complementam as atividades de produção escrita sugeridas pelo livro didático. Essa complementação são adaptações da atividade para adequar ao contexto de ensino do professor. 6 participantes (26%) disseram que só usam as atividades que elaboram porque são mais adequadas e eficazes no seu contexto de atuação. 3 (13%) participantes disseram que usam somente a atividade do livro didático. Desses participantes, 2 avaliaram as atividades de produção escrita de forma negativa, mas, no questionário, apresentaram que seguem somente o livro. A participante P22, como participou da entrevista, usa as atividades de produção escrita que ela acha adequada ao seu contexto, mas mostrou que seu foco de ensino não é a produção escrita.

O uso ou não uso de um material didático está intrinsecamente relacionado à sua avaliação. 18 participantes da pesquisa (78%) avaliaram as atividades de produção escrita dos livros didáticos com, pelos menos, um aspecto negativo. A avaliação negativa relacionada à complexidade e proporção, foi superior à avaliação negativa relacionada à valoração. Desses 18 participantes, 7 (30%) iniciaram seus discursos com avaliação positiva de reação e valoração, mas, em seguida, contraargumentaram com uma apreciação negativa. 5 participantes (21%) não avaliaram as atividades de produção escrita dos LDs.

Os resultados encontrados neste trabalho são similares aos resultados encontrados por Teodoro (2018, p. 92) “observei que apesar de reconhecerem a qualidade dos LDs fornecidos via PNLD, e de avaliá-los com características positivas, os docentes não consideram estes materiais adequados ao contexto em

que atuam”. Os participantes da pesquisa de Teodoro (2018) são professores da rede pública da cidade de Ouro Preto – MG. O todo – livro didático – é considerado, no geral, como inadequado. Similarmente, a parte – atividade de produção escrita – recebe a mesma avaliação.

Em relação à avaliação do material que os professores da RME/BH elaboram para ensinar produção escrita em inglês, 12 participantes (52%) o avaliaram positivamente. A apreciação positiva da valoração superou a avaliação positiva da reação. Não houve nenhuma apreciação positiva de composição. Desses 12 participantes, 1 avaliou sua atividade negativamente de acordo com a proporção-composição (como insuficiente). Essa avaliação, segundo o próprio participante (P12), está relacionada às poucas horas/aula por semana. Como o participante leciona de uma a duas vezes por semana em cada turma, ele julga seu material insuficiente para atingir todos os alunos por causa das poucas aulas. Esse dado mostra que a quantidade de aulas pode impactar negativamente na sequência de ensino.

5 participantes (21%) apontaram a necessidade de mais investimento na elaboração de material didático para ensino de produção escrita por eles mesmos. Desses 5 participantes, 1 manifestou interesse de não produzir material didático e encontrar materiais adequadas ao seu contexto. 6 participantes (26%) não avaliaram o material didático que elaboram. Desses 6, 4 disseram que não produzem e 2 avaliaram o livro didático ao invés do seu material.

Por fim, os resultados derivados do último objetivo específico demonstraram, por meio da repetição do léxico “internet”, que 14 participantes (60%) usam a rede mundial de computadores como fonte para elaboração do seu material didático para o ensino de produção escrita. Outros 5 participantes (21%) citarem outros recursos como cartazes, livros didáticos, materiais provenientes de cursos e viagens. 4 participantes (17%) disseram que não elaboram material de produção escrita.

O material didático elaborado pelos professores da RME/BH é composto por textos, imagens, vídeos e músicas. Essas partes (textos, imagens, vídeos e músicas) que compõem o todo (o material didático para ensino da produção escrita) podem ser usadas da forma que se encontram na fonte de origem (internet ou outros

recursos impressos) ou serem manipulados em programas de computadores para se adequarem ao contexto e objetivo pedagógico do professor.

Após o resumo dos resultados desta pesquisa, observa-se que ela atingiu os objetivos propostos e contribuiu com uma maior compreensão do ensino de produção escrita em inglês como língua estrangeira na RME/BH. Os dados sugerem que o ensino dessa habilidade nas salas de aula das escolas dos professores participantes acontece numa frequência variável, apoiado em conceitos atinentes às três abordagens de ensino de escrita apresentadas como referencial teórico deste estudo.

O material didático usado pelos professores é, no geral, o material didático fornecido pelo PNLD e o material didático que eles elaboram. As avaliações negativas referentes à complexidade, proporção e valoração das atividades do LD parecem ser uma pista para o fato de não serem usadas integralmente com os alunos. Contudo, algumas dessas atividades podem ser adaptadas para o contexto de atuação do professor e alguns modelos inspiram os profissionais e são apreciados como interessantes, apesar de a maioria das atividades ser vista como inadequada ao contexto de atuação dos professores participantes.

O material didático que eles elaboram recebe uma avaliação oposta à do livro do PNLD. O fato dos professores produzirem materiais didáticos complementando ou substituindo o LD sugere que esses profissionais assumem uma postura de agente do ensinar, não se submetendo e nem submetendo seus alunos à mera reprodução do que é proposto pelos autores de LDs. Eles possivelmente pensam sobre suas realidades e seus alunos. Trabalham em prol de uma adequação do ensino ao público atendido e à realidade de seus contextos de atuação.

As limitações deste estudo advêm da sua própria abordagem. Sendo uma pesquisa qualitativa, não são permitidas generalizações. Além disso, a baixa adesão dos participantes nas entrevistas impediu o acesso a informações que elucidariam questões relacionadas aos objetivos propostos, principalmente em relação à abordagem de ensino que o professor se baseia para ensinar produção escrita. Quais caminhos teórico-metodológicos eles utilizam para fazer com que seus alunos atuem no mundo social por meio da escrita usando a língua inglesa. Como escrever

é uma ação bastante complexa, sem os relatos das entrevistas, não foi possível aprofundar nessas questões.

Outras pesquisas que tenham como tema o ensino e a aprendizagem de produção escrita em língua inglesa nas escolas públicas da RME/BH e os materiais usados para concretizá-los podem ajudar a compreender melhor esse aspecto do ensino de inglês. Outras formas de coleta de dados podem ser feitas como a coleta em campo e entrevistas com os profissionais nas escolas, o que eu planejei, mas não fiz por causa da pandemia da Covid-19. Além disso, sugestões de pesquisas analisando os materiais didáticos elaborados pelos professores para compreender melhor as complementações e substituições que eles fazem, e pesquisas com apreciação dos alunos sobre esses materiais.

É importante frisar que, no curso deste trabalho, professores, pais e alunos tiveram que usar as tecnologias de informação para manter as atividades escolares. A pandemia provocada pelo COVID-19 forçou a escola que, muitas das vezes, julgava o uso de celulares em sala de aula como um hábito negativo, a reconhecer esse aparelho como um aliado fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, pesquisas que revelam a necessidade do letramento digital, multiletramentos e letramento crítico são fundamentais para mostrar como esses letramentos promovem a cidadania em uma sociedade em que as práticas de letramento migram rapidamente para o mundo virtual.

Por fim, apesar de não haver livro didático perfeito que atenda todas as especificidades contextuais de cada escola e até mesmo de cada sala de aula, os produtores de materiais didáticos para o PNLD e os gestores responsáveis pela avaliação dos livros didáticos de língua inglesa inscritos no PNLD precisam levar em consideração e investigar as apreciações negativas que aparecem nos trabalhos acadêmicos. Além deste trabalho, trabalhos recentes como Teodoro (2018) – realizado com professores da rede pública de Ouro Preto\MG e Repolês (2019) – realizado com professores da rede pública estadual da Zona da Mata\MG - apresentam apreciações negativas em relação ao livro didático fornecido pelo MEC.

Manter um discurso de que só o professor deve adaptar desobriga os produtores de livros e gestores do MEC a fazerem ações como formação continuada de professores que visem prepará-los para usarem o material fornecido pelo PNLD com seus alunos. Esta pesquisa mostra que este material é um aliado importante no

dia a dia do fazer pedagógico do professor, uma vez que a maioria dos professores o usa no planejamento e elaboração de novos materiais. É importante frisar que muitas adaptações partem do livro didático e que, estas atividades, apesar de serem avaliadas como inadequadas para o uso direto com os alunos, servem de inspirações para a elaboração de atividades avaliadas como mais adequadas. Por fim, este trabalho revela a necessidade de valorização da produção de materiais didáticos feita pelos professores, a qual acontece informalmente nas escolas sem a devida visibilidade. Eles produzem materiais didáticos que consideram a relação entre leitura e escrita e têm um potencial de promover letramento crítico, multiletramentos e letramento digital. A iniciativa desses professores propicia aos alunos experiências de aprendizagem relacionadas não só à produção escrita em inglês, mas de leitura, fala e compreensão oral.

6 – REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In.: GIEVE, S.; MILLER, I. K. **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

ARRUDA, C. F. B. Experiências bem-sucedidas de inglês na escola pública: a relação entre agência e propiciamento. In: MICCOLI, L. (Ed.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014, v. 8, p. 371-400.

BAMBIRRA, M. R. A. **A eficácia do uso de uma abordagem via gêneros textuais no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira, para alunos do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2004. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BARCELOS, A.M.F. Lugares (im)possíveis de aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Ed.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED n. 317 de 22 de novembro de 2014. **Diário oficial do Município**, Poder Executivo, Belo Horizonte, ano XX, n 4689. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>> . Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED n. 342 de 14 de dezembro de 2018. **Diário oficial do Município**, Poder Executivo, Belo Horizonte, ano XXIV, n 5674. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1204520>> . Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED n. 21 de 20 de fevereiro de 2018. **Diário oficial do Município**, Poder Executivo, Belo Horizonte, ano XXIV, n 5674. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1204520>> . Acesso em 12 dez. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental** – língua inglesa. Belo Horizonte. MG. 2010.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ªed. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRANT, D. Writing over reading: new directions in mass literacy. In: BAYNHAM, M; PRINSLOO, M. (Ed.). **The future of literacy studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 54-74.

BRASIL. **Palácio do Planalto**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

_____. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510 de 07 de abril de 2016. Brasília, 2016.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Secretaria de Educação**. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>> acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Secretaria de Educação**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: editora, 2015 – 1ª ed. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf .Acesso em: 20 ago. 2019.

BROWN, H. D; LEE, H. Teaching writing. In: _____. **Teaching by principles**. 4th ed. NY: Pearson, 2015. cap. 18, p. 426-461.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CÓRDOVA, F. P; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, E. T; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porta Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

DÖRNYEI, Z. Qualitative, quantitative and mixed methods research. In:_____. **Research methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: OUP, 2007. p. 24-46.

DÖRNYEI, Z. Constructing the questionnaire. In: _____. **Questionnaires in second language research**: construction, administration and processing. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 35-50.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DUFF, P. A. Defining, describing, and defending case study research. In: **Case study research in Applied Linguistics**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. ch. 2, p. 21-59.

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação a pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-42.

HALLIDAY, M. A; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3 ed. Londres; Nova York: Arnold, 2014.

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 16, p. 148-164, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **The modern language journal**, n. 92 ii, p. 200-213, 2008.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In: HASAN, R; MATTHIESSEN, C; WEBSTER, J. J. (Org.). **Continuing discourse on language: a functional perspective**. London: Continuum, 2005. p. 252-280.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2007.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que ... In: LIMA, D. C. (Ed.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 171-184.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular de Língua Inglesa**. Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.

MURADAS, P. M. **A escrita em inglês do gênero “biodata” por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio: um estudo de caso**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, L. A. O ensino da escrita. In: _____. **A aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 149-190.

PARKER, F. P. **Writing: process to product**. USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1987.

PRODANOV, C. P; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford University Press, 1983. 176 p.

REPOLÊS, M. C. P. **Coleções didáticas de língua inglesa/PNLD: a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas mineiras**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, C. L. O. **Ensino da escrita em inglês com foco no desenvolvimento: uma análise das concepções de língua e escrita dos alunos**. 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2011.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. In:___ BALLY, C; SECHEHAVE, A (Org.). São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, R. C. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

_____. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários**. 2012. 332 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, PUC, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Pesquisas Sobre Livros Didáticos De Línguas: Reflexões. **Anais do SILEL**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1- 9, 2013.

_____. A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. **Letras**, Santa Maria, v. 25, n.50, p.359-382, jan./jun. 2015.

SILVA, I. M; JORGE, M.L.S. Alguns princípios no ensino de escrita. In:___ PAIVA, V.L.M.O. (Ed.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês: com foco na autonomia**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 149-172.

SILVA, C. A; SILVA, R. C. Análise das atividades de produção escrita em livros didáticos de inglês do PNLD à luz do sistema de transitividade: que abordagem predomina?. **Revista da Abralin**, v. 19, n. 1, p. 1-23, 2020.

SILVERMAN, D. Pesquisa qualitativa confiável. In: _____ **Interpretação de dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3 ed. Porto Alegre, 2009. p. 245-281.

TEODORO, R. C. **O livro didático de inglês fornecidos via PNLD**: como avaliam os professores? 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2018.

TOMLINSON, B. (ed.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.