

LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: REPRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO NO DISCURSO DOS ALUNOS

ENGLISH LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOL: REPRESENTATION AND EVALUATION IN STUDENTS' DISCOURSE

EL IDIOMA INGLÉS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS: REPRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL DISCURSO ESTUDIANTIL

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-140>

Data de submissão: 12/08/2025

Data de publicação: 12/09/2025

Maria Catarina Paiva Repolês

Doutora em Estudos de Linguagens

Instituição: Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), Campus Rio Pomba

E-mail: catarina.repolês@ifsudestemg.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6233-9216>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7812070253249750>

RESUMO

O Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais em Rio Pomba recebe anualmente alunos de diferentes municípios da Zona da Mata Mineira para cursarem o ensino médio integrado ao técnico, técnicos concomitantes e subsequentes, cursos superiores e de pós-graduação. As escolas públicas passaram a receber livros didáticos de língua inglesa, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011 e 2012 para o ensino fundamental e médio respectivamente (Brasil, 2008; Brasil, 2009). Considerando estes fatos: alunos oriundos de diversas cidades, a inclusão da língua inglesa no PNLD, e o paradoxo da importância concebida a esse idioma nos documentos oficiais e sociedade versus ambiente escolar, buscou-se neste estudo fazer uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem do inglês por meio do discurso dos alunos. Os instrumentos usados para coletar o discurso discente foram dois questionários. A análise foi feita por meio da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e do Sistema de Avaliatividade (Martin e Rose, 2007). Apesar de algumas avaliações negativas quanto ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, os alunos apontaram preferências por atividades vivenciadas em aulas, possibilitando questões que levem à reflexão e à busca pela valorização do idioma na escola pública.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Discurso Discente. Valorização do Idioma.

ABSTRACT

The Federal Institute of the Southeast of Minas Gerais in Rio Pomba receives students from different municipalities in the Zona da Mata Mineira to attend high school integrated with technical courses, concurrent and subsequent technical courses, as well as higher and postgraduate courses. Public schools began to receive English language textbooks, through the National Textbook Program (PNLD), in 2011 and 2012 for elementary and high school, respectively (Brasil, 2008; Brasil, 2009). Considering these facts: students from different cities, the inclusion of the English language in PNLD, and the paradox of the importance attributed to this language in official documents and society versus the school environment, this study reflects on teaching/learning English through students' speech. The instruments used to collect the student discourse were two questionnaires. The analysis was conducted

using Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1994) and the Appraisal System (Martin and Rose, 2007). Despite some negative evaluations regarding teaching/learning English, the students pointed out preferences for some activities, allowing questions that lead to reflection and search for the valorization of the language in public schools.

Keywords: English Language. Student Discourse. Language Appreciation.

RESUMEN

El Instituto Federal del Sudeste de Minas Gerais en Rio Pomba recibe anualmente a estudiantes de diversos municipios de la Zona da Mata Mineira para cursar estudios de secundaria integrados con formación profesional, formación profesional concomitante y posterior, educación superior y programas de posgrado. Las escuelas públicas comenzaron a recibir libros de texto en inglés a través del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) en 2011 y 2012 para estudiantes de primaria y secundaria, respectivamente (Brasil, 2008; Brasil, 2009). Considerando estos factores: estudiantes de diferentes ciudades, la inclusión del inglés en el PNLD y la paradoja de la importancia atribuida a esta lengua en los documentos oficiales y la sociedad frente al entorno escolar, este estudio buscó reflexionar sobre la enseñanza/aprendizaje del inglés a través del discurso estudiantil. Se utilizaron dos cuestionarios para recopilar el discurso estudiantil. El análisis se realizó mediante la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday, 1994) y el Sistema Evaluativo (Martin y Rose, 2007). A pesar de algunas evaluaciones negativas sobre la enseñanza/aprendizaje del inglés, los estudiantes mostraron preferencia por las actividades en el aula, lo que generó preguntas que incitan a la reflexión y al fomento de la apreciación lingüística en las escuelas públicas.

Palabras clave: Lengua Inglesa. Discurso Estudiantil. Apreciación Lingüística.

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Inglês venho, há bastante tempo, vivenciando os muitos empecilhos que o ensino/aprendizagem do idioma enfrenta. Entre alguns, o número reduzido de aulas, as classes lotadas, a baixa hierarquia da disciplina. Decidi, então, buscar no discurso dos alunos a visão sobre as aulas de inglês. Essa escolha resulta de, principalmente, três aspectos relacionados ao meu ambiente de trabalho e que, a meu ver, merecem a pesquisa e a discussão. O primeiro deles se ancora na primeira distribuição dos livros didáticos de língua inglesa para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio em 2011 e 2012, respectivamente. Essa distribuição é feita pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2008; Brasil, 2009). O segundo aspecto se relaciona ao fato de recebermos no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, em Rio Pomba, discentes das mais variadas cidades da Zona da Mata Mineira, o que implica diferentes histórias e experiências de aprendizagem. O terceiro motivo que me impele a buscar o discurso dos alunos é justamente por ser nele que espero levantar questões que levem à reflexão e à busca pela valorização do idioma na minha escola.

Neste texto perpasso pelos três motivos citados, procurando deter-me mais no discurso dos discentes que será analisado à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (Michael Halliday, 1994) e do Sistema de Avaliatividade (Martin e Rose, 2007).

O discurso da maioria dos alunos que iniciam o Ensino Médio no *Campus Rio Pomba* implica diferentes histórias e experiências de aprendizagem devido à variedade das cidades de origem. Por isso, sua escolha para direcionar-me neste estudo. Além disso, o acesso, de forma recorrente, a avaliações negativas quanto ao ensino/aprendizagem da língua inglesa me impele à reflexão e à busca por meios de valorização do idioma no ambiente escolar. Do mesmo modo, outras leituras corroboram esse pensar e discutem o papel da escola pública no ensino de língua estrangeira. Em Lima (2011), dezesseis especialistas analisam o discurso do “Inglês em escolas públicas não funciona”. As respostas “oferecidas pelos múltiplos olhares” pontuam o propósito do ensino de outras línguas como forma de ampliar os horizontes linguísticos dos estudantes “para o desenvolvimento de sua cidadania, a qual, mesmo distante dos grandes centros, cumpre um papel na sociedade local e global” (Lima, 2011, 4^a capa). A narrativa desvendada aos olhos dos especialistas é de um aluno que não teve êxito na aprendizagem do idioma na escola pública.

Não é novidade, para aqueles envolvidos com o ensino/aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, enfrentar problemas advindos da pouca valorização da disciplina. Isso, infelizmente, ocorre tanto em relação aos alunos quanto aos próprios colegas e gestores, não obstante os documentos oficiais exaltarem a importância do idioma.

Passo, então, a um panorama das razões que me levaram a desenvolver este estudo, iniciando pelo primeiro aspecto.

2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

O Ministério da Educação – MEC, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, procede à distribuição de livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários aos alunos e professores da educação básica, incluindo a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos. Para receberem os livros, as escolas públicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem estar cadastradas no programa.

Segundo consta no portal do MEC, o principal objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores. Os livros entregues aos alunos são devolvidos ao final do ano letivo e reutilizados por outros discentes durante um período de três a quatro anos. Por isso, a distribuição de novos livros ocorre separadamente para cada segmento da educação (Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio)¹.

Para participarem do PNLD, editoras e autores devem seguir as regulamentações exigidas nos editais. Estes são abrangentes e apresentam critérios tanto gerais quanto específicos para cada componente curricular de forma a facilitar a seleção do material didático. A avaliação pedagógica é feita por equipes técnicas formadas por especialistas de diferentes instituições públicas. Os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados para constituírem o Guia de livros didáticos. Esse Guia, com as resenhas e outras informações importantes, “é um documento elaborado para apoiar o processo de escolha realizado pelo conjunto de professores de cada escola”, segundo consta na página <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>.

Apesar da existência do PNLD desde 1985 e de outros programas anteriores com o mesmo fim, a primeira distribuição dos livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) para as escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio ocorreu em 2011 e 2012, respectivamente. Desde então, o número de coleções didáticas que atende aos editais vem aumentando, o que mostra a importância dos estudos a respeito do material didático.

Assim, no contexto educacional, a inclusão do material didático de inglês no PNLD pode ser considerada recente e demanda pesquisas, principalmente sobre sua recepção e uso por professores e

¹ O PNLD de 2019 trouxe mudanças como: materiais didáticos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todas as obras dos anos iniciais do Ensino Fundamental serão consumíveis mantendo o ciclo trienal de mudança de títulos. Por outro lado, os anos finais do Ensino Fundamental passarão ao ciclo de mudança de títulos a cada quatro anos (<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-2019>).

alunos. Os usuários discentes se relacionam ao segundo aspecto que alavancou esse estudo. Faço agora uma breve apresentação do *Campus Rio Pomba* e de seu corpo discente, contexto deste estudo.

3 CONTEXTO DO ESTUDO

O *Campus Rio Pomba* do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais fica na Zona da Mata Mineira, que é formada por 142 municípios. Conforme consta na página oficial do *campus*, a escola fundada em agosto de 1962 vem de uma tradição de Escola Agrícola. Com uma metodologia adaptada ao sistema escola-fazenda, visava, à época, atender às necessidades do meio rural e à escolarização dos filhos de pequenos proprietários e trabalhadores rurais.

Não obstante os cursos voltados para os objetivos iniciais, a escola participa das mudanças socioeconômicas advindas do desenvolvimento da região, ampliando e diversificando os cursos de forma a garantir qualificações profissionais adequadas à demanda regional do mercado. Periodicamente, cursos e conteúdos curriculares são revistos sem, no entanto, desconsiderar o desenvolvimento sustentável.

Com esse perfil, a instituição oferece o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Alimentos, Agropecuária, Meio Ambiente, Zootecnia, Informática e Química. A escola também oferece Cursos Técnicos concomitantes e subsequentes, Graduação e Pós-graduação. O corpo docente é composto por professores especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. O público discente, em sua maioria, é oriundo das cidades circunvizinhas.

As turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado são heterogêneas com situação socioeconômica mista. A idade dos alunos varia entre 14 e 16 anos e cada turma, em geral, comporta 35 a 40 alunos. São 35 vagas abertas em edital para cada turma, não incluindo alunos que, porventura, venham a repetir a série.

Como visto na caracterização da escola, ela recebe alunos de variadas cidades, e até o ano de 2014 era-lhes oferecido o alojamento escolar. Assim sendo, muitos saem pela primeira vez de suas casas e passam a morar distante das famílias, hoje em repúblicas estudantis, casas e apartamentos divididos com colegas. Outros, dos municípios mais próximos, fazem a viagem diária, via transporte escolar.

A princípio, refleti sobre a pouca exposição ao idioma que teriam os estudantes da região interiorana. Porém, a mídia e as tecnologias, de certa forma, atuam para minorar o distanciamento desse público, aproximando-o do contato internacional mais comum nos grandes centros. Não obstante o fato, é também notado que, ao chegarem ao ensino médio, muitos ainda não têm celulares modernos, *tablets* ou notebooks. Sendo assim, o contato com essas ferramentas e com as línguas

estrangeiras passa a se intensificar com a entrada no ensino médio, com maior interação com outras pessoas além da família e com um ambiente de estudo integral.

O terceiro aspecto, que é o discurso dos discentes que iniciam o Ensino Médio no *Campus Rio Pomba*, é analisado pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), cujos principais representantes são Halliday (1979, 1985, 1994, 2004), Halliday e Hasan (1976, 1989) e outros estudiosos que desenvolveram teorias fundamentadas no arcabouço da LSF, como Martin e Rose (2007).

Apresento a seguir um breve panorama da LSF de forma a facilitar o entendimento da análise a ser feita posteriormente.

4 SOBRE A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A LSF foi desenvolvida, inicialmente, pelo linguista britânico Michael Halliday na década de 50 e ancorada na abordagem funcionalista. Halliday desenvolveu a chamada Gramática Sistêmico-Funcional que se diferencia da gramática tradicional. A primeira analisa toda a situação comunicativa, entendendo que qualquer enunciado está inserido em um contexto de uso, enquanto a gramática tradicional é normativa, estuda as estruturas internas da língua em orações descontextualizadas. Com isso, o precursor da teoria apresenta como os falantes de uma língua a usam para representar a experiência humana e relacionar-se com outras pessoas por meio de mensagens organizadas segundo o propósito do evento comunicativo, ou seja, as funções que a linguagem desempenha. É a funcionalidade da língua. É também sistêmica “porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados e fazer coisas no mundo” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 19).

A partir desses conceitos, outros pesquisadores e o próprio Halliday expandiram os princípios teóricos desenvolvendo outras análises da língua e de outros sistemas semióticos como fenômenos comunicativos, multimodais e culturalmente significativos.

Para Halliday (1994), a gramática de uma língua não é um conjunto de regras para a produção de sentenças corretas, mas um recurso para a produção de significados. As manifestações no sistema linguístico dos propósitos que subjazem o uso da língua são as metafunções, a saber: ideacional, interpessoal e textual.

Na metafunção ideacional, a oração é vista como uma representação da experiência em que agimos no mundo exterior ou no mundo da nossa consciência. Para representar essas experiências por meio da linguagem, usamos aspectos léxico-gramaticais. Os significados experienciais se manifestam na gramática por meio do sistema de transitividade, “que dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 33).

Usamos três tipos de processos, materiais, mentais e relacionais, para representar nossas experiências externas (ações e eventos), internas (lembranças, reações, reflexões e estados de espírito) e relações (identificação e caracterização). Na fronteira desses processos, há outros secundários: comportamentais, verbais e existenciais (*ibidem*, p. 42, 43).

A metafunção interpessoal possibilita a interação das pessoas e estabelece seus papéis sociais e de identidade. Essa é, segundo Halliday (1979, p.148), “a função participativa da linguagem, linguagem como algo que se faz; é o componente mediante o qual o falante se inclui no contexto de situação, tanto ao expressar suas próprias atitudes e juízos, como ao influenciar atitudes e comportamentos de outros”. O recurso gramatical que possibilita essa metafunção é o sistema de MODO. Nesse sistema as orações desempenham as funções de fala, ou seja, a linguagem é usada para dar ou solicitar informações ou bens e serviços influenciando o comportamento dos interlocutores.

Na metafunção textual, a oração é vista como mensagem onde os significados experienciais e interpessoais são organizados de maneira coerente. Há dois sistemas que organizam a mensagem em texto: a estrutura da informação com a informação dada e a informação nova; a estrutura temática com o tema (escolhido como ponto de partida de um enunciado) e o rema (o restante da mensagem).

Assim, as metafunções ideacional, interpessoal e textual são os componentes funcionais da linguagem e acontecem simultaneamente. Em resumo:

Usar a língua implica produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais em conjunto no nível semântico-discursivo, e esses significados serão realizados no nível léxico-gramatical por meio de sistemas de significação, e materializados no nível da expressão pelos aspectos fonético-fonológicos ou grafológicos (Silva, 2016, p.34).

Esses componentes funcionais do sistema semântico estão, portanto, vinculados aos diversos tipos de estrutura gramatical. Contudo, há ainda uma relação entre eles e o contexto social. A língua é apenas um dos muitos modos semióticos que expressam o contexto social.

Devido à vinculação entre o contexto social e as metafunções da linguagem é que aspectos culturais e situacionais são representados. Dessa forma, os estudiosos Martin e Rose (2007) desenvolveram, com base nos pressupostos da LSF, o Sistema de Avaliatividade.

Esse sistema visa a investigar e descrever a construção dos significados interpessoais nos textos. Os recursos da avaliatividade são usados para negociar nossas relações sociais, nossas atitudes em relação às pessoas e às coisas. Os subsistemas do Sistema de Avaliatividade são: atitude, graduação e engajamento, por meio dos quais o falante expressa sentimentos, julgamentos ou apreciação, ampliando-os ou suavizando-os, e incorporando ou não vozes adicionais ao discurso.

A LSF constitui uma teoria complexa e abrangente, não sendo possível, aqui, seu detalhamento. Porém, à medida que apresento o discurso dos alunos, os significados relevantes são comentados de maneira mais esclarecedora.

5 O DISCURSO DOS ALUNOS À LUZ DA LSF

Como mencionado na introdução deste texto, o *Campus* Rio Pomba acolhe estudantes dos vários municípios da região da Zona da Mata Mineira. Seus discursos, portanto, revelam um pouco sobre o trabalho com a língua inglesa nesses diferentes municípios. O intuito de levantar reflexões que levem à valorização da disciplina nas escolas públicas e no próprio *campus* foi o gatilho inicial para este estudo.

Foram aplicados dois questionários nas turmas iniciantes no Ensino Médio Integrado, com participação espontânea dos alunos. O primeiro visou listar suas escolas e cidades de origem. Também busquei saber qual o livro didático usado no ensino fundamental, o número de aulas semanais de inglês, atividades feitas para aprender e praticar o idioma, e, o que mais lhes motivava nas aulas de inglês. Foram recolhidos 114 questionários listando 32 cidades em Minas Gerais e uma no Estado do Rio de Janeiro.

O primeiro questionário, aplicado em maio, trouxe respostas positivas. Na questão sobre o que mais gostavam nas aulas de inglês do ensino fundamental, as respostas variaram entre: atividades com músicas (24 respostas), trabalhos (13), atividades orais (9); 14 estudantes relataram gostar da professora ou do seu jeito de ensinar. Outras respostas em número menor foram: deveres, atividades em folhas, traduções, filmes, vocabulário, brincadeiras, leitura, dever de casa, vídeo, gramática, verbo *to be*, usar o livro didático, aprender mais, conhecer nova língua, tudo, pouca coisa. Em 7 (sete) questionários, as respostas ficaram em branco. Das somente 11 respostas negativas, “não gostavam de nada”, foram acrescidos comentários como: a professora não ensinava, não explicava, não conseguia dar aulas, só mandava traduzir textos, ou só passava filmes.

O segundo questionário constou, basicamente, de um relato detalhado sobre as aulas de inglês nos anos anteriores. O relato, feito em retrospectiva, ofereceu dados relevantes, dado o número de municípios representados. Acrescentei alguns *prompts* para ajudá-los a guiar a redação em retrospectiva. Nesse questionário, quantifiquei um número maior de respostas que comentaram sobre a pouca participação e respeito dos alunos para com a disciplina. Apesar de informarem boa interação com professores e colegas, para muitos a participação era “pouca, nenhuma, pouco interesse”.

Sobre as atividades preferidas (1º e 2º questionários), poucos deixaram em branco. Isso indica que eles têm preferência por certas atividades de ensino/aprendizagem, embora não julguem que

aprenderam o idioma com as aulas em outras considerações. Algumas vozes enfatizam a aprendizagem nos cursos livres de idiomas.

Não há como considerar o discurso dos estudantes sem posicioná-lo nos conceitos básicos da linguagem, do texto e do contexto. Já foi apresentado aqui o perfil dos alunos que ingressam nas turmas iniciantes do técnico integrado. Portanto, entendemos que o contexto de fala desses estudantes, em retrospectiva, é escolas menores, na Zona da Mata Mineira, jovens de 13 a 14 anos de idade, classe social mista, tendendo à classe média-baixa, segundo a classificação salarial do IBGE.²

São também jovens pertencentes a uma geração muito mais tecnológica do que muitos de seus professores. São dados importantes a serem considerados, pois “na vida real, contextos precedem os textos. A situação é anterior ao discurso que a relata”, como bem citam Halliday e Hassan (1989, p. 5). Os mesmos autores entendem a linguagem como sistêmica-funcional, cuja função primeira é a de produzir significados mediante escolhas que se relacionam a um dado contexto situacional.

Quanto ao componente textual, os estudantes criaram, no segundo questionário, relatos por meio de um único texto ou por respostas curtas às sugestões oferecidas para a reflexão sobre as aulas de inglês do ensino fundamental. São textos narrados em primeira pessoa, com verbos no pretérito, de caráter subjetivo sobre suas experiências. Relatos são comuns no cotidiano e têm estrutura simples, portanto, um gênero de fácil produção para eles.

Vejamos, portanto, alguns excertos do segundo questionário aplicado. Dos 122 respondidos, 77 foram selecionados e 45 excluídos por serem relatos de escolas particulares ou com formato de respostas de sim ou não à maioria das sugestões feitas. Alguns erros de ortografia, principalmente acentuação, crase, foram corrigidos pelo próprio sistema do Windows. Para facilitar a indicação e a consulta aos relatos, eles foram numerados e aparecem entre parênteses em cada excerto apresentado:

Em minha turma o livro era pouco usado, pois a maioria não gostava de inglês e da aula. (1)

A sala, na maioria das vezes, não se interessava pela matéria. (5)

Muitas pessoas se desinteressavam pela matéria e não tinham um bom comportamento. (12)

Era boa, apesar de poucas pessoas interessadas, pois achávamos que inglês não repetia. (32)

Mais ou menos, pois só aprendíamos o verbo to be. Participávamos muito pouco. (53)

Muita conversa paralela (62)

² As classes sociais por faixas de salário-mínimo na renda familiar, segundo os critérios do IBGE, correspondem a: classe A, acima de 20 SM; classe B, de 10 a 20 SM; classe C, de 4 a 10 SM; classe D, de 2 a 4 SM; classe E, até 2 SM. Fonte: <https://folhago.com.br/blogs/guia-do-ex-negativado/financas-pessoais/classes-sociais-no-brasil-quanto-ganham-as-classes-a-b-c-d-e-e-confira/9825/> (acessado em dezembro/2023).

Eu não gostava das aulas de inglês, a professora passava atividades que não sabíamos fazer, lia textos em inglês que ninguém entendia e um CD pra tocar com respostas das atividades. (68)

[...] havia um grande desinteresse da turma. (74)

Por ser uma escola pública, nem todos se interessavam pelas aulas [...] (75)

É possível perceber nos discursos 1 (um), 5 (cinco), 12, 68 e 75 que os estudantes expressam suas lembranças e reflexões por meio de processos mentais afetivos (gostar, interessar), quando a representação da experiência se verifica no nível da consciência. O enunciador nesse processo é denominado experienciador. Também por meio do processo mental cognitivo (32, 53) ao não achar que a disciplina reprovava, e a aprendizagem limitada. Fuzer e Cabral (2014, p.54) esclarecem que “as orações mentais mudam a percepção que se tem da realidade (e não as ações da realidade)”.

Em Lima (2011), o autor reforça a expectativa de contribuição ao planejamento e à execução das aulas de inglês por meio do livro didático distribuído pelo PNLD. O primeiro edital lançado desmistifica o privilégio das camadas favorecidas na aprendizagem do idioma. No entanto, o discurso discente apresentado aqui reproduz o descaso com a língua inglesa nas escolas públicas. Esse desprezo para com o ensino do idioma vem sendo construído historicamente nas escolas enquanto os cursos livres de línguas se proliferam.

As orações dos relatos 32, 62 e 74 indicam o processo existencial, valendo-se dos verbos, ainda que subtendidos, de haver pouca frequência, pouco interesse, muita conversa e comportamento ruim. As orações existenciais representam algo que existe ou acontece.

Uma segunda oração do relato 53 - *Participávamos muito pouco*. - indica um processo de comportamento. Esse processo pode conter características próximas a outros – material, mental e/ou verbal – e o participante típico é um ser consciente, o Comportante.

Esses são exemplos de relatos mostrando como os discentes representam suas experiências por meio da linguagem. No entanto, nesse primeiro bloco verificamos que a representação da experiência é expressa de maneira negativa. Se considerarmos que os estudantes cursaram o ensino fundamental na vigência do recebimento dos livros pelo PNLD, veremos que, por si só, esse programa não garante uma melhora no ensino/aprendizagem de inglês. Os livros didáticos são considerados pelos especialistas como material de referência (Jorge e Tenuta, 2011), com conteúdo fundamentado nas teorias de desenvolvimento de línguas, amplamente pesquisadas em linguística aplicada. Os estudantes, no entanto, reforçaram o desinteresse pela disciplina, fosse pela sua baixa hierarquia, falta de motivação ou dificuldade de compreensão do conteúdo. Os livros didáticos não foram citados como facilitadores ou motivadores da aprendizagem.

O discurso positivo ficou atrelado a outra categoria que foi a de uma abordagem considerada pelos alunos como cativante e variada. Esta é apresentada a seguir e analisada segundo os tipos de processos presentes nas orações:

Era muito boa as aulas, pois tinham teatros para aprendermos Inglês. (14)

[...] eu amava a minha professora de inglês e ela explicava muito bem, sempre tinha trabalhos a serem apresentados. (11)

A professora era muito legal, sempre fazendo dinâmicas ... (34)

O professor montava grupos de teatro... Nós cantávamos músicas internacionais para ajudar na fala. (65)

Todos se comunicavam bem e tinham liberdade para dar opiniões. Eu gostava de fazer as maquetes e elas ajudavam, pois colocávamos os nomes dos objetos em Inglês. (69)

Uma das atividades que todos da sala gostávamos era o clip de música internacionais, aprendíamos, com um xerox da letra da música, outras palavras. (67)

No ensino fundamental, as aulas de inglês eram bem legais. ... tinha uma boa participação, o professor gostava muito da gente [...] por isso passava trabalhos temáticos. Eu gostava das apresentações de trabalho, etc. Nessas aulas eu aprendia muito. (50)

Nesse segundo bloco de excertos, selecionei experiências positivas cujas representações pelos aspectos léxico-gramaticais se manifestam por meio de vários processos.

As orações dos relatos 11 e 50 realizam o processo existencial ao introduzirem o participante “existente”: *tinham trabalhos a serem apresentados*; *tinham uma boa participação*. O processo mental afetivo constituiu as orações 11, 50 e 67: *eu amava a minha professora de inglês*; *gostávamos era o clip de música internacionais*; *o professor gostava muito da gente*, *Eu gostava das apresentações de trabalho*. Aqui, os alunos são experienciadores de processos e fenômenos. A oração 69 indica processo comportamental, que, como já citado, pode conter características próximas de outros. Assim, a oração: *Todos se comunicavam bem*, se situa entre os processos mental e verbal, no entanto, é a representação do comportamento dos alunos em classe.

Orações materiais provocam mudança da realidade. Essas experiências de mudanças são verbalizadas nos excertos 34, 50, 65 e 69, cujos atores ora são os professores: *passava trabalhos temáticos*, *montava grupos de teatro*, *sempre fazendo dinâmicas*, ora os alunos: *Eu gostava de fazer as maquetes*, *pois colocávamos os nomes dos objetos em inglês*.

Na oração 65: *Nós cantávamos músicas internacionais*, o processo é verbal de atividade. O participante dizente: *Nós*; o processo verbal: *cantávamos*; o que é dito, a Verbiagem: *músicas internacionais*; ou de semiose de indicação: *ela explicava muito bem* (11). O dizente: *ela*; o processo verbal: *explicava*; a circunstância de modo: *muito bem*.

Processos que estabelecem relações entre entidades diferentes são os relacionais. “As orações relacionais são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades. Ajudam na criação e descrição de personagens e cenários em textos narrativos; contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos.” (Fuzer; Cabral, 2014, p.65). Segundo essas autoras, Halliday e Matthiessen (2004) classificam as orações relacionais em três tipos, a saber: intensivas, possessivas e circunstanciais. Elas se apresentam nos modos: atributivas (um participante é atributo de outro), e identificativas (um participante é a identidade de outro). Assim, nos excertos 14: *Era muito boa as aulas*; 34: *A professora era muito legal*; 50: *as aulas de inglês eram bem legais*; são orações relacionais atributivas intensivas pois um participante (atributo) caracteriza o outro (portador) – as aulas e a professora são representadas com as características de legal, legais, boa. Já na oração 69: *Todos se comunicavam bem e tinham liberdade para dar opiniões*, a relação entre as entidades é de posse. O possuidor: *Todos*; processo relacional possessivo: *tinham*; possuído: *liberdade para opinar*.

Os excertos apresentados enfatizam a importância do papel do aluno a partir das várias perspectivas: identidade, motivação, crenças, autonomia, estratégias, interações sociais e escolares, colaboração, propiciamentos (Magno e Silva; Paiva, 2016). No discurso positivo quanto ao ensino/aprendizagem da língua inglesa subjaz o papel ativo dos alunos. Eles percebem o idioma para além de mera matéria do currículo, quando o reconhecem nas músicas, nas apresentações de trabalhos, teatros, apresentações temáticas, dinâmicas, despertando o gosto pela aprendizagem.

Para Jorge e Tenuta (2011, p.131), a política pública de distribuição de livros didáticos sob edital e avaliação criteriosos permite que “ampliem o repertório de estratégias de aprendizagem do aluno, promovendo condições para que ele supere o que é proposto pelo currículo da escola e pelas possíveis limitações de formação de seu professor”. As coleções apresentam variedade de gêneros, sugestões de projetos, notas culturais e, no manual do professor, leituras e indicações de leituras para a formação continuada. Embora os livros didáticos não tenham sido protagonistas nos relatos discentes, percebe-se que os professores bem avaliados pelos alunos, usando-os ou não, saíram do lugar comum, tão contestado, de apenas trabalhar traduções de texto ou verbo *to be*.

Esses relatos vão, ainda, ao encontro da perspectiva de educação linguística presente na Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

Segundo consta na BNCC (Brasil, 2017), a aprendizagem da língua inglesa implica “rever as relações entre língua, território e cultura”. Assim, o inglês deve ser estudado como língua franca, deslocado do padrão de modelo ideal de falante ou de proficiência linguística de um ou outro país em especial. Seu aprendizado deve ser visto sob a ótica dos multiletramentos e resgate do saber para o

ISSN: 2358-2472

exercício da cidadania. As estratégias relatadas pelos alunos nesta seção indicam o gosto pela participação, quando eles são levados a exercer esse papel participativo nas aulas.

Além de representarem suas experiências por meio da linguagem, os alunos usam os recursos da avaliatividade expressando suas atitudes positivas ou negativas sobre essas aulas, seus colegas e professores.

Apresento alguns exemplos usando os excertos já analisados anteriormente.

5.1 ASPECTOS DE AVALIATIVIDADE NO DISCURSO DOS ALUNOS

O Sistema de Avaliatividade (Martin e Rose, 2007) investiga e descreve a construção dos significados interpessoais nos textos. Os subsistemas do Sistema de Avaliatividade são: atitude, graduação e engajamento, por meio dos quais o falante expressa sentimentos, julgamentos ou apreciação, ampliando-os ou suavizando-os, e incorporando ou não vozes adicionais ao discurso

Vejamos como os alunos expressam sua avaliação apontando e comentando a escolha lexical dos mesmos:

Muitas pessoas se desinteressavam pela matéria [...] (12)

Era boa, apesar de ser poucas pessoas interessadas [...] (32)

Muita conversa paralela (62)

Participávamos muito pouco. (53)

[...] havia um grande desinteresse da turma. (74)

Nessas descrições das aulas de inglês, os alunos usam no Sistema de Avaliatividade a atitude e a graduação simultaneamente. Eles intensificam e realçam uma avaliação negativa de apreciação por meio da quantificação ao escolherem os advérbios “muito e pouco” e o adjetivo “grande” para demonstrar o desinteresse da turma pelas aulas.

Os três subsistemas, atitude, gradação e engajamento, podem ocorrer simultaneamente em uma mesma oração. Vemos que nos excertos seguintes, a atitude de afeto é explícita e pessoal, demonstrando admiração e elogio pela professora e pelas aulas e atividades. Ao mesmo tempo percebemos que a fonte do discurso é o próprio aluno:

[...]. eu amava a minha professora de inglês e ela explicava muito bem ... (11)

No ensino fundamental, as aulas de inglês eram bem legais. [...] **Eu** gostava das apresentações de trabalho, etc. Nessas aulas **eu** aprendia muito. (50)

Eu, particularmente, gostava das aulas de músicas para ouvirmos as mesmas e completar as letras [...] (46)

Eu gostava de fazer as maquetes e elas ajudavam, pois colocávamos os nomes dos objetos em inglês. (69)

Não obstante a natureza dialógica do discurso, nos excertos apresentados, o sujeito EU introduz claramente as avaliações, assim o engajamento é monoglóssico. Apenas nos excertos 46 e 69, o informante declara o seu afeto pela atividade ao mesmo tempo em que esclarece como todos os outros colegas deveriam agir: ouvindo e completando as letras de músicas e nomeando objetos nas maquetes. Embora a mudança de sujeito na segunda oração, a fonte continua sendo de monoglossia, uma única voz.

A gradação que ocorre simultaneamente é expressa por advérbios e adjetivos (*muito bem, sempre, bem legais, muito, muito legal, sempre*), como nos excertos 11, 50 e 34.

Para Miccoli (2011), as emoções fazem parte do processo de ensino/aprendizagem. A confiança e participação dos estudantes são desenvolvidas conforme os alunos se sentem respeitados nas suas dificuldades e encontram sentido na aprendizagem. A autora resgata Aragão (2008)³, em: “a aprendizagem de uma língua estrangeira não acontece num vazio emocional”. Os relatos positivos são reflexos do afeto dos estudantes pelos professores, que certamente ressignificaram suas aulas e demonstraram atitudes de afeto também.

Vemos a seguir algumas respostas dos alunos, cujas críticas, ajudam na reflexão sobre a prática pedagógica e (des)valorização da disciplina pelo docente:

[...] as aulas eram bastante cansativas pela maneira de como o conteúdo era passado a nós (geralmente traduzimos extensos textos). ... não tínhamos um breve conhecimento da língua, desconhecendo até mesmo palavras do cotidiano. (54)

Raramente usávamos livro, pois a maioria das vezes ouvíamos músicas e mais tarde se traduzia. ... fazer resumos de filmes em português também era comum. (47)

Ensino fraco, eu tinha até o livro, mas utilizava ele muito pouco, eram mais traduções de objetos e de textos, verbo to be... (71)

Geralmente era ver filmes, fazer o resumo dele e traduções de textos enormes. (42)

[...] os trabalhos era fazer tradução de texto, uma das atividades que mais ajudavam era aprender os verbos, não tinha outras atividades para melhorar a aprendizagem. (38)

Descrevo como monótonas, sempre eram as mesmas coisas, textos para traduzir, verbo to be ... (52)

³ ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2008, vol. 8, nº 2, p.296-320.

Mais ou menos, pois só aprendíamos o verbo to be. O livro é mais complicado muito difícil de ser utilizado. Fazíamos somente uma atividade em que a professora passava no quadro. (53)

O livro didático era usado raramente pelos professores, os professores passavam praticamente toda matéria no quadro. (09)

O conteúdo era todo escrito no quadro, dever individual. (55)

Como visto, ainda temos aulas bem tradicionais, pautadas em traduções, ensino descontextualizado de gramática e pouco uso dos livros didáticos, a despeito das abordagens variadas e em consonância com as pesquisas de ensino/aprendizagem de línguas presentes nesse material.

Leffa (2009, p. 117) afirma que “a inclusão obrigatória da língua estrangeira prevista na LDB, por si só, não garante a aprendizagem efetiva”. Assim, a inclusão do inglês no PNLD criou expectativa de avanços. Porém, no tocante ao livro didático, a desvantagem se deve ao despreparo docente para otimizar seu uso. A Portaria Normativa nº 7 de 05/04/2007, estipula em seu Art. 3º uma obrigação que, ao que parece, ficou apenas no papel:

§ 1º Constituem-se obrigações do MEC e do FNDE:

II. promover e apoiar ações voltadas para a formação docente com vistas à escolha e ao uso do livro nas Escolas (grifo meu).

Há um aparente desconhecimento dos trâmites do PNLD, possivelmente alimentado pela rotatividade dos professores de inglês. Alguns deles acabam selecionando livros com os quais não trabalham efetivamente, enquanto outros sequer participam do processo de escolha, inviabilizando o uso proveitoso do material.

É importante contextualizar esses aspectos porque a divergência entre os documentos oficiais e a prática escolar reflete o discurso dos alunos.

O interesse pelo idioma também muda com o ingresso no ensino médio integrado. Essa afirmativa se deve à questão do segundo questionário sobre a importância do inglês e a maioria dos informantes realçou sua importância. As razões flutuaram entre fazer intercâmbio, ajudar no vestibular, faculdade, ENEM, formação profissional, currículo, contato com outras culturas, melhor compreensão de textos, músicas e filmes, viagens, entre outras razões bem específicas para o aluno, como: *Muito, pois viajo bastante e o futuro que desejo exige a fluência nessa língua.* (27)

Dos questionários analisados, apenas 4 (quatro) trouxeram respostas negativas quanto à importância do idioma:

Não, minha profissão não precisa de saber falar inglês com frequência. (37)

Não, porque não vou precisar mesmo, teria que ser opcional. (76)

Pra mim não é. Pois eu não gosto da matéria e não comprehendo o que é explicado, tenho uma dificuldade enorme na língua, mas tenho consciência que irá me fazer falta no futuro. (68)

Não (64)

Como visto, as razões se limitaram ao contexto mais imediato dos respondentes e ao gosto pela disciplina, apesar da contradição ao final da oração 68.

Passo à conclusão da análise, segundo a minha perspectiva inicial de buscar no discurso dos alunos questões que viabilizassem meios de valorizar a disciplina no âmbito da escola pública.

6 CONCLUSÃO

Como esclareci na introdução deste trabalho, o interesse em pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, surgiu devido ao acesso, de maneira recorrente, a relatos de alunos, oriundos das diferentes cidades da Zona da Mata Mineira, sobre quão difícil é a língua estrangeira, sobre como não estudaram muito além do verbo *to be*, o desconhecimento que mostram sobre as estratégias de leitura, e, principalmente, em lidar com o pouco conhecimento, valorização e/ou empenho daqueles no estudo do idioma. Soma-se a isso a inclusão do material didático de inglês no PNLD, sinalizando um apoio à legislação brasileira que salienta a importância do ensino de línguas estrangeiras modernas para a formação do indivíduo, sua aproximação às várias culturas, propiciando sua integração no mundo globalizado.

Não obstante o paradoxo historicamente construído de que um idioma globalmente reconhecido como língua franca não passa de uma disciplina marginal nas escolas públicas (Lima, 2011), é possível perceber, nos muitos relatos recebidos, que os alunos têm preferências para certas atividades de ensino, assim como críticas a outras.

Saber aproveitar o discurso desses estudantes para pensar em mudanças de estratégias no trabalho com a língua inglesa é um passo na valorização da disciplina. Os alunos gostam de ser protagonistas, de apresentar trabalhos, como vimos em alguns relatos de avaliação positiva, ao passo que acham monótonas aulas de tradução de longos textos e gramática, se não perceberem um objetivo para o esforço. Os projetos interdisciplinares são uma boa sugestão para otimizar o número restrito de aulas, o isolamento da disciplina no currículo e a motivação estudantil.

O discurso discente abre a oportunidade, também, para projetos voltados para a aprendizagem por meio da música, ou para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Neste caso, as aulas não se configuram como reforço à disciplina regular, mas como um curso à parte. Nos pequenos

municípios interioranos, os cursos de língua inglesa são, em geral, domésticos figurando mais como um reforço escolar e, ainda assim, têm um alcance pequeno de público. Os projetos na escola podem ser contabilizados como Módulo II que os professores precisam cumprir semanalmente na instituição.

Embora os professores não sejam parte deste estudo, é importante salientar a necessidade de cursos de formação continuada, de aproveitamento do material didático e do próprio desenvolvimento linguístico para os docentes da disciplina, haja vista a rotatividade desses profissionais e a contratação muitas vezes como complemento da carga horária de português.

A discussão apresentada não pretende ditar soluções, visto ser o contexto educacional complexo, amplo e diverso, mas provocar a reflexão sobre como apropriar-se dos recursos didáticos para vinculá-los às demandas dos adolescentes crescendo em uma sociedade mais imediatista e mais globalizada.

A valorização do idioma, na verdade, precisa percorrer um caminho hierárquico longo. Escutar o estudante e tê-lo como aliado nesse processo é um ponto marcado, frente aos muitos que se perdem com o engessamento curricular da disciplina. E citando Leffa (2016, p.169), “o aluno como sujeito do processo de aprendizagem da língua estrangeira é geralmente muito pouco estudado”. Portanto, ao permitir que ele represente suas experiências e faça apreciações das atividades e materiais didáticos, abrimos um canal de diálogo para refletir e superar os empecilhos tão arraigados no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Secretaria de Educação Básica.** Programa Nacional do livro Didático, PNLD 2011. Edital de Convocação/Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: MEC, 2008.
- _____. **Secretaria de Educação Básica.** Programa Nacional do livro Didático, PNLD 2012. Edital de Convocação/Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2009. Em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article (acessado em agosto de 2018).
- _____. **Ministério da Educação,** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, PNLD – apresentação. Brasília: MEC, 2012. Em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentacao> (acessado em agosto de 2013).
- _____. **Ministério da Educação,** Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M. **El lenguaje como semiótica social:** la interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. Capítulo X.
- HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. **Language, context, and text:** aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989. Chapter 2.
- HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar.** 2nd edition. London: Arnold, 1994.
- JORGE, M. L. do; TENUTA, A.M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.
- LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais inclidente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.
- _____. A perspectiva do aluno da escola fundamental. In: _____. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016. Cap.8, p.169-180.
- LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 159-170.

MAGNO e SILVA, W; PAIVA, V.L.M.O. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (Orgs.) **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 50-68.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse – meaning beyond the clause**. 2nd ed. London, New York: Continuum, 2007. Chapter 2.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

SILVA, R. C. da. **Livro didático de inglês: que livro é este? Discurso de produtores e usuários**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016. 303 p.