

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

JOÃO QUEIROZ FERNANDES NETO

**(DES)CONTINUIDADE NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA: APLICAÇÃO E PROGRESSÃO DE
CONTEÚDOS NO ENSINO MÉDIO**



ARARAQUARA – S.P.
2017

JOÃO QUEIROZ FERNANDES NETO

**(DES)CONTINUIDADE NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA: APLICAÇÃO E PROGRESSÃO DE
CONTEÚDOS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/ Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques.

ARARAQUARA – S.P.
2017

Fernandes Neto, João Queiroz
(des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na
escola pública: aplicação e progressão de conteúdos no
ensino médio/ João Queiroz Fernandes Neto. –
Araraquara - SP

Dissertação de mestrado – Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista,
Araraquara – SP, 2017.

1 Descritor. 2. Descritor. 3 . Descritor. I. Autor II. Título.

JOÃO QUEIROZ FERNANDES NETO

(DES)CONTINUIDADE NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA: APLICAÇÃO E PROGRESSÃO DE
CONTEÚDOS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/ Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques.

Data da defesa: 29 / 05 / 2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –
Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas

Universidade Federal do Piauí – Teresina

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –
Câmpus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Câmpus de Araraquara

Ao Senhor Jesus, o fundamento da minha vida;
à minha esposa, Angélica, a minha outra metade;
ao meu filho, Caio, o meu orgulho e minha alegria;
ao nosso muito amado bebê que está a caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, por meio do Senhor Jesus Cristo, me demonstrou o verdadeiro amor.

À minha esposa, Angélica, pelo seu amor, apoio e dedicação, dando todo o suporte para que eu pudesse realizar este trabalho.

Ao meu filho Caio, pela sua simplicidade e inocência que me motivam a ir sempre adiante; e ao nosso novo bebê, presente de Deus nesses últimos dias.

Aos meus pais, Queiroz e Luiza, pelos ensinamentos de vida e pela torcida que têm por mim a cada conquista que realizo. Aos meus irmãos pelos momentos de cumplicidade e carinho fraternal.

À Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques, por me dar seu voto de confiança, pela paciência que teve com as minhas falhas, e pela dedicação e afincamento com que me orientou neste trabalho.

À Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas e à Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, pelas valiosas recomendações feitas na qualificação para o aprimoramento desta dissertação.

Aos pastores Alair, Olavo e Josias, pelos ensinamentos Cristãos, demonstrados não somente por meio de palavras, mas por meio de suas próprias vidas, de modo exemplar.

À minha família, pelos valores e pelos bons momentos que compartilhamos.

À minha sogra, dona Cidinha, pelo carinho e cuidado que sempre teve por mim.

Ao Sr. Maurício, à Nara, à Teresa, à Juliana e à Risoleta, e outros, que foram grandes amigos nos momentos que precisei deles durante o tempo em que trabalhamos juntos.

A todos os colegas professores de escolas públicas, pela luta diária contra todas as dificuldades que enfrentam, dedicando o melhor de si para o ensino de seus alunos.

A todos os alunos que eu tive na escola pública, que, com sua atenção e confiança, me motivaram a procurar fazer um trabalho cada vez melhor.

À Gislaine, Renata, Mariana, Cláudia e Alexandre, parceiros de trabalho, pelo apoio que recebi e pelos conhecimentos que aprendi trabalhando junto com vocês.

A todos os amigos e colegas que não citei anteriormente, mas que foram muito importantes pelas palavras, abraços, amizade, e por terem contribuído de alguma forma para a realização deste trabalho.

À UNESP, pela acolhida, pelas muitas oportunidades oferecidas, pela disponibilização de recursos e por ser um local memorável pelas profundas recordações que me ficaram.

Aos colegas do Programa e funcionários da FCLAr, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

É melhor ter companhia do que estar sozinho, porque maior é a recompensa do trabalho de duas pessoas. (...) Um cordão de três dobras não se rompe com facilidade.

(BÍBLIA, Eclesiastes 4:9,12b)

RESUMO

Neste estudo, discorremos sobre a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública (EP) relacionada à aplicação e progressão de conteúdos no ensino médio. Este objeto de estudo é caracterizado pela ocorrência de rupturas que podem desfavorecer a aplicação e progressão do ensino da disciplina, ocasionar o não cumprimento do planejamento pedagógico do professor e potencializar a fragmentação do aprendizado dos alunos durante o ensino médio. Este estudo pode ser caracterizado como pesquisa qualitativa com a utilização de questionário semiestruturado e de narrativas; da análise dos materiais didáticos (MDs), diários de classe (DCs), planos de ensino (PAEs), e da consulta à legislação e documentos oficiais pertinentes. Para a investigação do problema, partiu-se de uma visão de conteúdo que se direciona ao letramento e à formação integral do indivíduo. Para analisar o desenvolvimento dos conteúdos, foram abordados: a seleção e adequação dos conteúdos à realidade dos alunos e aos documentos oficiais; a organização e sistematização desses conteúdos; e a influência do contexto escolar. A pesquisa teve como participantes, duas professoras de inglês de uma mesma escola pública estadual, cujas visões foram analisadas como ponto de partida para a abordagem do problema. Foi investigada a ocorrência de rupturas através das três séries do ensino médio, considerando-se a continuidade progressiva dos conteúdos ao longo das séries; a sequência destes em relação aos anteriores e posteriores; e a integração destes com as demais áreas do conhecimento. A seleção e a adequação foram analisadas tendo em mente a desconstrução de uma visão segmentada de conhecimento a ser promovido pela disciplina, procurando verificar o relacionamento dos ensinamentos com o contexto do aluno, considerando-se os preceitos da legislação e a proposta curricular do sistema de ensino abordado. Foram abordados os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de inglês, analisando a ocorrência da (des)continuidade nas dimensões em que cada um deles se situa. Procurou-se apontar as principais causas que contribuíram para a ocorrência da (des)continuidade em relação: à organização, à sistematização e às situações que a favoreceram. Foi analisada também a influência dos métodos de ensino utilizados sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, este estudo busca contribuir para o trabalho dos professores de inglês que reconhecem e convivem com o problema da (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, em relação à aplicação e progressão de conteúdos no ensino médio.

Palavras-chave: ensino público; língua inglesa; (des)continuidade; conteúdos; currículo.

ABSTRACT

In this study, we discuss about the (dis)continuity of English teaching-learning in the public school concerning the application and progression of content in secondary education. This object of study is characterized by the occurrence of disruptions that may disfavor the application and progression of the English teaching; that may lead the teacher's pedagogical planning not to be fulfilled; and that may also favour the fragmentation of students' learning. This study can be characterized as a qualitative research, since it used semi-structured questionnaire and narratives, analysis of teaching materials, lesson plans, and researches in the legislation and official documents. For the investigation of the problem, we started with an underlay of the content that is directed to the literacy and integral formation of the individual. In order to analyze the development of the contents, the following were taking into account: the selection and adequacy of the contents to the students' reality and the official documents, the organization and systematization of these contents and the influence of the school context. This research had as participants two English teachers from a public school, whose points of view were analyzed as a starting point for approaching the problem. The occurrence of ruptures through the three grades high school was investigated considering the progressive continuity of contents throughout the series, the sequence of these in relation to the previous and subsequent ones, and the integration of these with other areas of knowledge. The subjects involved were observed by analyzing the occurrence of (dis)continuity in the dimensions in which each one of them is situated. We sought to identify the main causes that contributed to the occurrence of (dis)continuity in relation to the organization, the systematization and the situations that favored it. The influence of the teaching methods used was also analyzed. In this perspective, this study seeks to contribute to the teaching practice of English teachers who recognize and coexist with the problem of (dis)continuity in English teaching-learning in public schools, regarding the application and progression of contents in secondary education.

Keywords: public education; English language; discontinuity; content; curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro nº	Descrição	pág
Quadro 1	Perfil dos Participantes.	25
Quadro 2	Pergunta de pesquisa/ Objetivos/ Registros.	29
Quadro 3	Organização das dimensões e sujeitos do ensino-aprendizagem, em hierarquia	38
Quadro 4	Questão nº 16 do questionário aplicado às participantes.	40
Quadro 5	Registros de conteúdos que se referiram à utilização do LD	41
Quadro 6	Questão nº 22 do questionário aplicado às participantes, com comentários.	42
Quadro 7	Registros de conteúdos que se referiram à utilização dos CAs/CPs	43
Quadro 8	Questão nº 3 do questionário aplicado às participantes.	47
Quadro 9	Questão nº 2 do questionário aplicado às participantes.	47
Quadro 10	Registros de conteúdos que se referiram à utilização dos CAs/CPs por P2	48
Quadro 11	Questões nº 5 e 6, do questionário aplicado às participantes	48
Quadro 12	Questão nº 16 do questionário aplicado às participantes.	49
Quadro 13	Questão nº 13 do questionário aplicado às participantes.	50
Quadro 14	Questão nº 9 do questionário aplicado às participantes.	59
Quadro 15	Questão nº 12 do questionário aplicado às participantes.	59
Quadro 16	Questão nº 5 do questionário aplicado às participantes.	60
Quadro 17	Questões nº 7 e 9 do questionário aplicado às participantes.	61
Quadro 18	Questão nº 8 do questionário aplicado às participantes.	63-64
Quadro 19	Relacionamentos cooperativos entre as dimensões do ensino-aprendizagem, conforme seus sujeitos, baseando-se em Wenger (1998; apud LUCAS, 2016)	66

LISTA DE IMAGENS

Imagem n°	Descrição	pág
Imagem 1	Resultado da pesquisa “Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015) sobre o cumprimento do currículo.	14
Imagem 2	Instrumentos de coleta de dados primários	25
Imagem 3	Instrumentos de coleta de dados secundários	25
Imagem 4	Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 1ª série do EM.	45
Imagem 5	Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 1ª série do EM.	45
Imagem 6	Principais dificuldades para cumprir o currículo. Pesquisa “Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).	60
Imagem 7	Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 1ª série do EM.	91
Imagem 8	Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 2ª série do EM.	92
Imagem 9	Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 3ª série do EM.	93
Imagem 10	Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 1ª série do EM.	94
Imagem 11	Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 2ª série do EM.	95
Imagem 12	Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 3ª série do EM.	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº	Descrição	pág
Gráfico 1	Distribuição dos registros discriminados nos DCs do 1º ano EM (P1)	52
Gráfico 2	Distribuição dos registros discriminados nos DCs do 2º ano EM (P2)	54
Gráfico 3	Distribuição dos registros discriminados nos DCs do 3º ano EM (P2)	55
Gráfico 4	Porcentagem de utilização do material didático (registros) no 2º EM	57
Gráfico 5	Porcentagem de utilização do material didático (registros) no 3º EM	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise do Conteúdo
CA	Caderno do Aluno
CD	Compact Disc
CP	Caderno do Professor
Currículo	Currículo do Estado de São Paulo
DC	Diário de Classe
EFAP	Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza
EM	Ensino médio
EP	Escola pública
LD	Livro didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996
MD	Material didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
P1	Participante 1 (da pesquisa)
P2	Participante 2 (da pesquisa)
PAE	Plano Anual de Ensino
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Professora participante (da pesquisa)
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação do estado de São Paulo
TBLT	Task Based Language Teaching
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	01
1.1 – Antecedentes da pesquisa.....	05
1.2 – Justificativa.....	07
1.3 – Objetivos.....	08
1.4 – Questão de pesquisa.....	08
2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	09
2.1 – Direcionamentos deste estudo.....	09
2.2 – Concepção e abordagem de currículo e plano de ensino.....	11
2.3 – Definição de conteúdo.....	14
2.4 – Análise dos conteúdos escolares	17
2.5 – Adequação e adaptação dos conteúdos escolares.....	18
2.6 – Currículo centralizado X currículo descentralizado.....	19
3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
3.1 – A natureza da pesquisa.....	22
3.2 – Contexto da pesquisa.....	22
3.3 – Perfil dos participantes.....	23
3.4 – Procedimentos.....	25
3.5 – Instrumentos de coleta de dados.....	29
4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	37
4.1 – Ocorrência da (des)continuidade a partir das dimensões correspondentes aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.....	37
a) Rede de Ensino.....	39
b) Escola.....	44
c) Professor.....	50
d) Aluno.....	58
e) Contexto escolar.....	59
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68

6 – REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICES.....	77
APÊNDICE A – Questionário aplicado às participantes da pesquisa.....	78
APÊNDICE B – Narrativa aplicada às participantes da pesquisa.....	83
ANEXOS.....	84
ANEXO A – Transcrição dos conteúdos discriminados nos diários de classe das participantes da pesquisa.....	85
ANEXO B – Tabela dos conteúdos sugeridos pelo Currículo do Estado de São Paulo.....	91
ANEXO C – Relação dos conteúdos indicados nos Planos Anuais de Ensino (PAE) das professoras participantes.....	94
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado às participantes.....	97

1 – INTRODUÇÃO

Neste estudo abordamos o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública considerando que a busca por uma educação pública de qualidade se concretiza na medida em que observamos as falhas dos sistemas de ensino e procuramos aprimorá-los para tornar o ensino mais produtivo e eficiente.

Com esse objetivo, vários pesquisadores, como Patto (1999), têm dedicado esforços na compreensão do “fracasso escolar”. De acordo com definição do dicionário Aulete¹, podemos atribuir à expressão o sentido de insucesso na realização das atividades escolares, algo que pode ser observado pela ocorrência de altos índices de reprovação e evasão escolar e de níveis insatisfatórios de aprendizagem de turmas de alunos.

Para Forgiarini e Silva (2007), as causas do fracasso escolar foram historicamente atribuídas a diversos fatores como as diferenças individuais, raciais, culturais, de classes sociais, além da culpabilização do próprio sujeito, porém, segundo os autores, a culpa deste problema raramente foi atribuída à instituição escolar, e quase nunca este fato foi relacionado a fatores sociais e políticos. Os autores afirmam também que apenas nos anos setenta iniciou-se a investigação da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso.

Os problemas gerados pelo fracasso escolar são perceptíveis por meio de várias estatísticas. Segundo pesquisa realizada pela Agência Estado (2012), que utiliza dados obtidos a partir do questionário da Prova Brasil 2009, 75% dos professores que deram aulas para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental desenvolveram menos de 80% do conteúdo planejado no currículo anual. Acrescente-se a esses dados a defasagem na relação idade/série, uma vez que em documento elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2013), indicadores apontam que no Brasil, o ensino fundamental apresentou em média uma taxa de 22,9% de defasagem entre a idade e o nível/etapa, enquanto o ensino médio (EM) apresentou o percentual de 32,8%, em 2011. Segundo o documento, essa defasagem pode ocorrer pela entrada tardia dos estudantes na escola, por sua retenção em algum momento da trajetória escolar e também devido a múltiplos fatores extraescolares.

Além disso, em pesquisa encomendada² pela Fundação Lemann (2015), observa-se que a defasagem de aprendizagem dos alunos em relação à série em que estão, é apontada

¹ <http://www.aulete.com.br/fracasso>: Fracasso: Falta de êxito na profissão, no amor ou em qualquer outra dimensão da vida; MALOGRO; INSUCESSO (...)

² Pesquisa encomendada ao IBOPE Inteligência pela Fundação Lemann com representatividade nacional que foi realizada pela primeira vez em 2014, com o objetivo de “dar voz aos professores brasileiros”, disponível em <http://www.fundacaolemann.org.br/conselho-de-classe/>.

pelos professores (51%) como o desafio mais urgente para o cumprimento dos currículos em sala de aula. Esse problema também está entre os três mais citados pelos professores (75%).

Sobre o ensino/aprendizagem de inglês, Bernardo (2007, p. 98) afirma que “*é realmente preocupante a situação do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, visto que a maioria dos alunos, ao final de sete anos de estudo, parece estudar inglês pela primeira vez.*”

Cox e Assis-Peterson (2002, p. 1) apontam um quadro desolador para o ensino de LE no contexto da EP no Brasil:

“Falar de ensino de língua inglesa como de qualquer outra língua estrangeira (LE), no cenário das escolas públicas de nível fundamental (1º grau) e médio (2º grau) é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de mal-estar. Uma espécie de crença tácita de que não se aprende inglês na escola regular, seja ela pública ou privada, parece presidir a práxis daqueles que direta ou indiretamente lidam com essa disciplina, imprimindo em uns desalento e desejo de evadir-se e em outros descompromisso. O inglês parece estar na escola apenas porque a LDB obriga a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo a partir da 5ª série.”

Existem, porém casos de sucesso no ensino de inglês na EP, como afirma Briza (2005) apontando exemplos que se basearam principalmente no planejamento e cumprimento de uma proposta pedagógica que envolvesse toda a equipe escolar e a comunidade.

Com a democratização da escola prevista na LDBEN 9.394/1996³, que tem como um dos princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, segue-se que o direito à aprendizagem dos alunos deve atingir a todos, uma vez que todos têm o mesmo direito à educação, à cultura, ao acesso ao conhecimento.

Para se alcançar os resultados de um ensino mais igualitário e democrático com a conclusão do ensino básico, instâncias superiores como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e secretarias de educação estaduais e municipais têm procurado consolidar a padronização do ensino por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e propostas curriculares, tendo o currículo como um dos principais instrumentos para essa padronização. Visando propriamente a efetivação e aplicabilidade do currículo, este estudo traz como objeto de estudo a ocorrência de rupturas curriculares que podem ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem.

³ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acessado em 03/03/2017

Com a adoção de um currículo preestabelecido, ao término do ensino básico (EB) espera-se também que o aluno tenha aprendido os conteúdos escolares com uma base comum a todos que também tenham concluído o mesmo nível de ensino. Na prática, porém, essa base comum, determinada pela exigência de conteúdos mínimos a serem aprendidos pelos alunos, é algo distante da realidade de grande parte das escolas brasileiras, conforme pudemos perceber pelas estatísticas aqui mencionadas – Agência Estado (2012); Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2013); e Fundação Lemann (2015).

Não atingir conteúdos mínimos preestabelecidos coletivamente pelos professores da escola por meio do Plano Anual de Ensino (PAE) e não ter como elemento norteador o currículo adotado pela rede de ensino significa prejudicar a realização de um trabalho coletivo e comprometer o trabalho de uma rede de ensino.

Partindo dessas informações a nível nacional, e da experiência pessoal do pesquisador como docente de inglês em escolas públicas, a nível local, percebemos que, mesmo tendo estudado a disciplina por vários anos no ensino básico (EB), parte dos alunos concluintes do EM não consegue atingir a base mínima comum determinada nos currículos oficiais. Nesse sentido, com este estudo procuramos contribuir para um ensino de inglês mais eficiente na escola pública.

Tendo em vista a amplitude de fatores que conduzem à estagnação e ao não avanço do ensino-aprendizagem da disciplina de inglês, delimitamos o presente objeto de estudo com a abordagem do problema da (des)continuidade na aplicação e progressão dos conteúdos escolares no EM da escola pública, investigando o trabalho realizado por duas professoras em uma EP estadual situada no interior do estado de São Paulo.

No contexto de ensino na rede pública, a reflexão sobre o que ensinar aos alunos é uma questão central e determinante para a construção do Plano (ou Planejamento) Anual de Ensino⁴ (PAE) pelos professores, dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas e dos currículos oficiais das redes de ensino. Esses instrumentos, que devem ser construídos e adotados coletivamente e democraticamente, podem favorecer um ensino igualitário, progressivo e eficiente quando bem utilizados e cumpridos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Segundo Costa (2010), a realização do Planejamento Anual de Ensino “é o melhor momento para que todos os atores envolvidos no processo educacional estejam juntos para repensar a escola e sua missão, a atuação dos professores e quais finalidades desejam atingir(...) O planejamento não se restringe ao programa de conteúdo a ser ministrado em cada disciplina. Ele vai muito além. Está inserido dentro do plano global da escola, que inclui o papel social, as metas e seus objetivos.

Há um campo vasto sendo estudado pelas teorias de aprendizagem pedagógica no que diz respeito às orientações curriculares, e ainda há desafios a serem superados a cada dia para, simplesmente, se determinar o que deve ser ensinado aos alunos pelos professores.

O currículo é o meio pelo qual se organiza o conhecimento escolar, instrumento necessário para a padronização do conhecimento a ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. É o currículo que norteia a elaboração do PAE, especificando os conteúdos, indicando os recursos a serem utilizados e os procedimentos a serem adotados para o ensino das diferentes disciplinas, nos diferentes ciclos e séries que compõem o ensino formal nas escolas.

Uma vez que o ensino formal realizado nas escolas se confirma com a realização do currículo, situamos aqui um importante elemento a ser considerado para se verificar o sucesso ou fracasso do trabalho realizado na escola que é o cumprimento dos conteúdos planejados no currículo e nos PAEs. Partindo dessa necessidade, qualquer (des)continuidade na aplicação ou na progressão dos conteúdos planejados pode afetar diretamente a efetivação do currículo e o sucesso do próprio trabalho do professor. O não cumprimento do planejamento pedagógico do professor pode também comprometer o trabalho coletivo realizado por professores de uma escola e de uma rede de ensino, além de prejudicar o aprendizado dos alunos como um todo.

Para este presente estudo, concordamos com Tyler (1977) quando afirma que nenhuma experiência isolada de aprendizagem influencia profundamente o aluno, algo que só é obtido com a acumulação das experiências educacionais. Para se obter esse efeito cumulativo, o autor afirma a necessidade de uma organização que privilegie o reforço mútuo das experiências educacionais (TYLER, 1977).

Para a organização de experiências educacionais, o autor aponta três critérios organizadores básicos: a continuidade, a sequência e a integração, e indica também a necessidade de se considerar os elementos estruturais em que as experiências de aprendizagem podem ser organizadas.

Procurando também descrever e analisar o contexto do qual participaram as PPs, foram investigados os elementos do contexto escolar que se mostraram importantes para o presente estudo.

Além disso, partindo do princípio de que *“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e*

nas manifestações culturais”, estabelecido no art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, podemos inferir que há várias fontes de onde o ser humano pode adquirir conhecimentos em seu processo formativo, e que essas fontes também se influenciam entre si, sendo indissociáveis para a formação e o desenvolvimento do indivíduo.

Dentro dessa visão, neste estudo abordamos a aplicação e progressão dos conteúdos de inglês no EM tendo em vista a necessidade de associar o conhecimento às vivências extraescolares dos alunos. Essa é a mesma visão do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012; p. 13) ao afirmar que: “(...) *as atividades extraclasse não são ‘extracurriculares’ quando se deseja articular a cultura e o conhecimento. Neste sentido todas as atividades da escola são curriculares, ou não serão justificáveis no contexto escolar.*”

Portanto, com essa perspectiva, abordamos a organização dos conteúdos escolares realizada pelas PPs da pesquisa para observar o relacionamento dos conteúdos horizontalmente (com as outras disciplinas) e verticalmente (progressão ao longo das séries), observando também a ocorrência dos três níveis estruturais de organização – continuidade, sequência e integração – recomendados por Tyler (1977); analisamos como os elementos do contexto escolar influenciaram o trabalho das participantes, e procuramos observar as estratégias das professoras participantes (PPs) para relacionar os conteúdos com os conhecimentos extraescolares dos alunos (LIMA, 2007; GONZÁLES ARROYO, 2007).

1.1 – Antecedentes da pesquisa

Tendo estudado sempre em escolas públicas, e com a atual visão de pesquisador, o pesquisador pôde perceber a dificuldade com que o ensino da disciplina de inglês seguia, com a repetição de conteúdos de anos anteriores, com a ênfase excessiva e descontextualizada para o aprendizado de formas gramaticais e com a memorização de vocábulos por meio de exaustiva repetição, muitas vezes sem aplicação no contexto do aluno, como reflexo da orientação estruturalista para o ensino de LE.

Posteriormente, como professor nas disciplinas de inglês e de português em escolas públicas, vivenciou maior dificuldade em dar seguimento ao PAE da disciplina de inglês, muito mais do que ao da disciplina de português. Percebeu também uma maior necessidade de revisões e de recapitulações dos conteúdos de inglês.

Devido a essas dificuldades enfrentadas como aluno e como professor, o projeto da presente pesquisa foi iniciado considerando-se a importância da reflexão sobre a própria prática docente, pois, como afirma Norte et al. (2013):

“A reflexão sobre a prática, a partir dos pressupostos teóricos que a permeiam, pode amparar o professor/pesquisador quando da caminhada em busca do desconhecido, das soluções de problemas, do entendimento da realidade e até mesmo da compreensão de si mesmo no contexto em que se encontra inserido” (NORTE et al., 2013; p. 60).

Para a abordagem do objeto de estudo, ou seja, a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês em relação à aplicação e progressão dos conteúdos escolares de inglês no Ensino Médio de uma escola pública, foi escolhido um ambiente profissional com o qual o pesquisador teve um conhecimento amplo e consistente, selecionando para este presente estudo a escola em que esteve lecionando inglês até maio de 2015 como professor efetivo da disciplina. Este estudo ocorreu então com a participação de duas professoras que lecionaram inglês na mesma escola no período subsequente até o fim do ano de 2015.

Esclarecer sobre este grau de envolvimento se torna importante para justificar momentos em que determinadas informações deste estudo podem ter parecido impositivas, considerando-se que muitas dessas informações decorrem do conhecimento prático do pesquisador sobre o ambiente escolar abordado, mantendo-se o distanciamento necessário para a realização de reflexões como pesquisador.

Com base na prática docente, investigando o processo de ensino-aprendizagem de inglês no EM desta escola, partimos do pressuposto que o currículo de inglês na EP, em muitos casos, se assemelha a um novelo de fios fragmentados: há várias pontas de onde se inicia o aprendizado, porém a falta de continuidade faz com que as aulas sejam como fios soltos, que desta forma não poderão ser utilizados para fins maiores. De outra forma, com os fios reforçados e contínuos, podemos tecê-los e assim aproveitá-los.

Acreditamos que pesquisar o contexto e a atuação de professores que lecionam a disciplina de inglês, abordando sistematicamente possíveis causas de rupturas no ensino-aprendizagem pode contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem de professores que convivam com o problema de (des)continuidade na aplicação e progressão de conteúdos de inglês possa seguir de forma mais contínua e progressiva durante todo o ensino básico.

1.2 – Justificativa

Partimos da observação de que o ensino de língua estrangeira na EP tem sido um campo carente de melhorias, tendo em vista o abandono histórico pelo qual passou o ensino de LE e com a pouca importância que tem sido atribuída ao seu ensino, problema discutido por vários autores, inclusive pelos documentos oficiais, que tem causado a crença generalizada de que não se aprende inglês na EP.

Gimenez (2015) destaca alguns motivos para a escolha da escola pública como lugar de investigação: as estatísticas apontam que no Brasil, dos 8.074.881⁵ alunos matriculados no EM em 2015, mais de 7 milhões destes alunos estuda na escola pública (EP); a visão de que a pesquisa na EP pode ser um instrumento de equidade e justiça social; e o desejo de buscar contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, considerando-se que a educação de qualidade é um importante instrumento para a ascensão social e cultural, assumindo um “*caráter eminentemente político de fazer pesquisa*” (GIMENEZ, 2015; p.138)

Apontamos a necessidade de adaptação e adequação dos conteúdos à realidade dos alunos, utilizando-se também da organização e sistematização dos conteúdos escolares para que se mantenha a continuidade e a progressão do ensino, tendo em vista o direito constitucional de todos à educação, de modo igualitário, em uma rede de ensino tão abrangente como o é a rede de ensino do estado de São Paulo.

Procuramos também abordar o objeto de estudo de modo que este estudo em princípio possa servir como instrumento de orientação aos professores de inglês sobre a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP em relação à aplicação e progressão de conteúdos no EM, uma vez que muitos professores ainda permanecem influenciados pela orientação estruturalista, por meio da qual estudaram, aprenderam e conviveram nos seus estudos de LE.

1.3 – Objetivos

⁵ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação Básica 2015 [on line] Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>, acessado em 12 de março de 2017

Este estudo teve como objetivo investigar a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês no contexto de uma escola pública estadual em relação à aplicação e progressão dos conteúdos escolares do EM, baseando-se em pesquisa realizada com duas professoras de inglês sobre o período em que estas atuaram no ano de 2015.

O foco deste estudo foi observar o trabalho do professor, abordando elementos que constituem sua prática docente, procurando identificar situações que pudessem ter contribuído para a ocorrência de rupturas curriculares e abordar condições que pudessem ter favorecido a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês.

1.4 – Questão de pesquisa

Tendo em mente tal objetivo, a questão norteadora deste estudo é:

Como ocorreu e que elementos influenciaram a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês, no ensino médio de uma escola pública, em relação à aplicação e progressão de conteúdos?

Procuraremos, assim, descrever a ocorrência da (des)continuidade e apontar fatores que contribuíram para a continuidade dos conteúdos planejados ou que causaram rupturas prejudiciais à aplicação e progressão destes conteúdos. No capítulo seguinte serão descritos os fundamentos teóricos que embasam o presente estudo.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, explicitamos as bases em que nos fundamentamos para realizar o presente estudo e apresentar os resultados obtidos. Delimitamos o capítulo em seis itens, que são: *Direcionamentos deste estudo*, onde apresentamos pressupostos que fundamentam e direcionam o presente estudo; *Concepção e abordagem de currículo e plano de ensino*, onde situamos este estudo em relação aos estudos do currículo; *Definição de conteúdo*, onde explicitamos as bases e a importância dos conteúdos escolares para a efetividade do ensino-aprendizagem; *Análise dos conteúdos escolares*, onde fundamentamos este estudo em relação à (des)continuidade na aplicação e progressão de conteúdos de inglês; *Adequação e adaptação dos conteúdos escolares*, onde fundamentaremos a necessidade de adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos; e *Currículo centralizado X currículo descentralizado*, onde situaremos a centralização/descentralização do currículo pelas redes de ensino em contraste com a adequação e adaptação dos conteúdos escolares.

2.1 – Direcionamentos deste estudo

Este estudo parte de reflexões do pesquisador sobre uma problemática que vivenciou como professor de inglês do EM em uma escola pública. Considerando-se o paradigma desejável da formação reflexiva, que prevê aos docentes a adoção de “(...) *uma postura crítico-reflexiva frente às variáveis do processo de ensino-aprendizagem em contextos escolares*” (KANEKO-MARQUES, 2015; p. 281), e que “(...) *a prática reflexiva pode oferecer subsídios ao professor para o desenvolvimento mais eficiente da prática pedagógica, já que prevê a reflexão sobre as ações e práticas educacionais com embasamento teórico aplicado*” (KANEKO-MARQUES, 2015; p. 282), a vivência do pesquisador com essa problemática lhe proporcionou condições de pesquisar sobre o tema para o aprimoramento da sua prática docente e da dos seus pares.

Essa vivência também foi um elemento favorável à realização deste estudo pois, com base em Gimenez (2015), um dos princípios para se pesquisar a escola pública de modo a transformá-la, é partir da vivência no ambiente escolar em questão de modo que o pesquisador venha a compreender as práticas escolares com um “olhar de dentro” (GIMENEZ, 2015; p. 136).

A abordagem dos sujeitos envolvidos encontra respaldo em Perin (2003), dentre outros, que defende que a pesquisa sobre ensino-aprendizagem deve ser realizada considerando-se o contexto e os participantes envolvidos, ao afirmar que: “*qualquer proposta de melhoria do ensino/aprendizagem de inglês deveria primeiramente analisar a escola como um todo, contemplando a tudo e a todos os que formam a cultura escolar no trajeto*” (PERIN, 2003; p 117). Sobre o conhecimento do ambiente escolar, entendemos que este deve fazer parte do conhecimento profissional do professor e que pode exercer influência sobre o tema deste estudo, mesmo que, muitas vezes, o professor não possa interferir.

Também sobre a abordagem do contexto escolar, Connelly e Clandinin (1995) apresentam o conceito da metáfora da paisagem⁶, segundo o qual o conhecimento do contexto escolar leva os professores a refletirem sobre seu papel na comunidade escolar para que tenham uma visão ampla do processo educativo. De acordo com os autores⁷,

“Entender o conhecimento profissional como compreender uma paisagem exige uma noção de conhecimento profissional como composto por uma variedade de componentes e influenciado por uma ampla variedade de pessoas, lugares e coisas” (CONNELLY & CLANDININ, 1995; pp 4-5)

Para a compreensão da visão das participantes da pesquisa sobre o contexto educacional, foram considerados neste estudo os resultados obtidos por meio da pesquisa Conselho de Classe 2015, realizada pelo Ibope Inteligência e encomendada pela Fundação Lemann (2015), sobre o contexto educacional brasileiro, que apontou, dentre outras variadas informações, as dificuldades que professores encontraram em seu contexto de trabalho para colocar em prática na sala de aula, o currículo da rede de ensino, dados que são apresentados na imagem a seguir.

⁶ *Landscape metaphor*, conceito segundo o qual o conhecimento do contexto escolar é como contemplar os diferentes elementos de uma paisagem, levando os professores a refletirem sobre seu papel na comunidade escolar para que tenham uma visão ampla do processo educativo.

⁷ Texto original: “Understanding professional knowledge as comprising a landscape calls for a notion of professional knowledge as composed of a variety of components and influenced by a wide variety of people, places and things.” (CLANDININ & CONNELLY, 1995, pp 4-5)

Maior dificuldade que o professor enfrenta para colocar em prática na sala de aula o currículo da rede em que trabalha:

	Citado como o mais urgente	Citado entre os três mais urgente
Defasagem de aprendizagem dos alunos em relação à série que estão	51%	75%
Dificuldade de fazer todos os alunos chegarem ao nível que é esperado	16%	59%
Sobrecarga de trabalho do professor que atua em mais de uma rede com diferentes currículos	7%	38%
Falta preparo do professor para ensinar os conteúdos previstos no currículo	6%	12%
Material didático disponível não estar de acordo com o currículo da rede	5%	25%
Currículo deixa de fora habilidades que os alunos precisam aprender, como cooperação e pensamento crítico	5%	23%
Excesso de conteúdo a ser trabalhado em um único ano letivo	4%	27%
Avaliações nacionais desalinhadas do currículo da rede	2%	18%
Recursos digitais desalinhados do currículo da rede	2%	14%
O currículo não deixar claro o que os alunos devem aprender	1%	8%

Imagem 1: Resultado da pesquisa “Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015) sobre o cumprimento do currículo.

Por meio do quadro, pudemos observar que as dificuldades apontadas pelos professores entrevistados indicam, em sua maioria, elementos externos, que não dependem primordialmente de uma ação direta do professor para serem resolvidas, e necessitam do apoio da comunidade escolar de forma geral, dos alunos, dos pais e dos gestores dos sistemas educacionais para serem sanadas.

Ressalvamos que, como afirma Gimenez (2015; p. 147), “o foco no que pensam os professores, alunos e demais envolvidos com a educação escolar, por vezes, pode obscurecer as condições materiais sob as quais essas práticas acontecem”. Deste modo, as afirmações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem serão analisadas não como verdades absolutas, porém como informações situadas em um contexto e emitidas por sujeitos não detentores de pleno grau de fidelidade, devendo as informações ser submetidas a averiguações e à triangulação de dados.

2.2 – Concepção e abordagem de currículo e plano de ensino

O termo “currículo” empregado em contexto educacional, segundo Hamilton (1991; apud SAVIANI, 2000), teria surgido no contexto da Reforma Protestante, no século XVI, especificamente com o calvinismo, de onde surge a ideia de regularidade e centralidade como elemento de coesão da escola (SAVIANI, 2000; p. 20-21). Saviani, baseando-se em Hamilton (1991), aponta que, originalmente o termo currículo se relacionava à aspiração de se imprimir maior rigor à organização do ensino associada a ideia de formalização, que envolvia plano, método e controle, deste modo fundamentando as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso.

Também em relação à historiografia do currículo, Saviani (2000) destaca Franklin (1991) e Forquim (1993) para situar na década de 60 (século XX), o início dos debates sobre o currículo como campo de pesquisa.

Nunan (1988b) se refere à obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* como⁸ “a nova bíblia do planejamento curricular”, obra na qual Tyler (1949) oferece um modelo sistemático para o desenvolvimento do currículo. Uma das questões fundamentais abordadas por Tyler se refere à organização das experiências escolares, onde o autor aponta princípios para adaptação e sequenciamento dos conteúdos a serem adotados no currículo. Para este presente estudo, utilizaremos a versão traduzida desta obra, publicada em 1977.

Nunan (1988b) menciona que o modelo de Tyler recebeu críticas devido às atividades curriculares ocorrerem em uma série de estágios discretos e sequenciais (lineares). Segundo Nunan (1988b), *em um primeiro estágio, são especificados as intenções e os objetivos; os conteúdos são selecionados e organizados, e, finalmente, após o ensino estar concluído, há uma fase de avaliação para determinar se as intenções e objetivos foram alcançados*⁹(op.cit. p. 12). Deste modo, o modelo de Tyler representaria um modelo de educação denominado “ends-means”, ou seja, com foco nos resultados finais.

Posteriormente, também segundo Nunan (1988B), Wheller criou um modelo semelhante ao de Tyler, que manteve as mesmas características em relação às intenções, alvos e objetivos e a atuação na seleção de conteúdos e experiências de aprendizagens, considerando-se a organização e a integração das experiências de aprendizagem e modos de avaliação. Este modelo se diferenciava por permitir revisões e redirecionamentos tendo como

⁸ The early bible of curriculum design (1988B, p. 11)

⁹ In the first instance aims and objectives are specified; content is then selected and organised, and finally, after the teaching has been completed, there is an evaluation phase to determine whether the aims and objectives have been achieved

base os resultados de avaliações, oferecendo meios de se modificar intenções, alvos e objetivos após módulos de ensino.

O próprio autor (NUNAN, 1988b) apresentou também nessa obra um modelo de currículo denominado “currículo do processo¹⁰” (também “process-means”) que procura analisar “o que ocorre” em contraste com “o que deveria ocorrer” a partir do currículo em sala de aula, abordando o processo de planejamento, implantação e aplicação do currículo. Este modelo se fundamenta em três pontos:

1. É centralizado na implementação do currículo mais do que no seu planejamento;
2. Reconhece o papel do professor no processo de desenvolvimento do currículo;
3. Reconhece que o desenvolvimento do currículo é amplamente uma questão de efetivo desenvolvimento do professor (NUNAN, 1988b;p.14)

A partir desses modelos de currículo, neste estudo, procuramos situar o conceito e a utilização do currículo do estado de São Paulo (Currículo) e a elaboração e utilização dos planos anuais de ensino (PAE) em uma escola pública da rede estadual de São Paulo por professores de inglês que atuam no EM.

O estado de São Paulo possui a mais abrangente rede de ensino do Brasil, e, para que funcione como uma rede, elaborou o Currículo do Estado de São Paulo, que em sua totalidade é constituído de documentos oficiais: o próprio Currículo, que contém todas as orientações e diretrizes a serem adotadas em todo o estado; os Cadernos do Aluno, material didático disponibilizado a todos os alunos da rede, contendo os conteúdos e atividades a serem aplicados durante todos os anos do Ensino Básico; os Cadernos do Professor, material disponibilizado a todos os professores de todas as disciplinas, contendo orientações didáticas e modelos de atividades extras e de avaliações, além dos próprios conteúdos e atividades dos CAs; e o Caderno do Gestor, documento direcionado aos diretores e coordenadores visando à implementação do Currículo em toda a rede.

Nas escolas estaduais do estado de São Paulo são elaborados anualmente os PAE, que são instrumentos elaborados pelos docentes de cada escola e utilizados para adaptação do Currículo às necessidades locais, incluindo a especificação e a organização dos conteúdos escolares.

¹⁰ Process' curriculum

Para este estudo aproximamos os conceitos de Currículo e PAE aos de “Curriculum” e “Syllabus” como os apresentados por Nunan (1988a), como se segue¹¹:

“Eu tenho sugerido que tradicionalmente o *syllabus design* tem sido visto como um componente subsidiário do *curriculum design*. *Curriculum* tem a ver com o planejamento, implementação, avaliação, gestão e administração de programas educacionais. *Syllabus*, por sua vez, atua mais estritamente sobre a seleção e gradação de conteúdos. (NUNAN, 1988a; p.8)

Este modo de abrangência e aplicação do Currículo e do PAE indica então a ocorrência de um programa que teoricamente promoveria um ensino que desfavorece qualquer tipo de descontinuidade devido ao seu alto nível de organização e sistematização. Porém, o que se observou na prática é que a falta de continuidade na aplicação e progressão dos conteúdos de inglês no contexto pesquisado se mostrou evidente e carente de soluções para um ensino-aprendizagem mais eficiente e produtivo.

Uma vez que o modelo de currículo adotado pela SEE/SP centraliza o processo de ensino-aprendizagem nos moldes do Currículo do Estado de São Paulo – Currículo, abordagens como a de Stenhouse (1975; apud Nunan, 1988b) e a de Nunan (1988b), que adotam um currículo centralizado no aluno, não encontram espaço para serem implementadas nas escolas da rede de ensino do estado de São Paulo. Tendo isso em vista, resta aos professores apenas o PAE e a sua atuação cotidiana como meios para adaptar conteúdos e atender às necessidades de suas turmas e de seus alunos em particular.

2.3 – Definição de conteúdo

Uma vez que o ensino formal realizado nas escolas se confirma com a aplicação e realização do currículo, o cumprimento dos conteúdos planejados no PAE surge como um importante elemento a ser considerado para se verificar o sucesso ou fracasso do trabalho realizado na escola. O termo “conteúdo”¹² utilizado neste estudo se refere aos conteúdos

¹¹ Texto original: I have suggested that traditionally syllabus design has been seen as a subsidiary component of curriculum design. ‘Curriculum’ is concerned with the planning, implementation, evaluation, management, and administration of educational programmes. ‘Syllabus’, on other hand, focuses more narrowly on the selection and grading of content.

¹² Ressaltamos aqui que o termo “conteúdo” utilizado neste estudo difere do conceito “Análise do Conteúdo” (AC), que é atribuído a um tipo de metodologia definida por Krippendorff (1980; apud LÜDKE E ANDRÉ, 2014) como uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis de dados para o seu contexto. Esse tipo de metodologia foi utilizada neste estudo para a análise da pesquisa documental.

escolares que são estabelecidos nos PAE dos professores para serem desenvolvidos com seus alunos durante o ano, seguindo orientações de um currículo oficial determinado pelo sistema de ensino ao qual a escola se insere.

Piletti (2004, p. 90) afirma que na escola tradicional “*o conteúdo era, praticamente, um fim em si mesmo*”, ou seja, o fim era tão somente a aplicação dos conteúdos planejados durante o período disponível. Essa concepção perdura até os dias atuais, pois, como afirma Gomes (2007):

“...podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior.” (GOMES, 2007, p. 31)

Neste estudo, porém, essa visão de conteúdo é contraposta a favor de uma nova concepção que preconiza o desenvolvimento integral do aluno, envolvendo, como afirma Piletti “*as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.*” (2004, p. 90).

Ressaltamos, portanto, a importância de o conteúdo ser desenvolvido com o aprendiz para lhe promover a progressiva aquisição do conhecimento, pois é com base no conteúdo que o conhecimento se materializa. Como afirma Piletti (2004, p. 90), “*Quem aprende, aprende alguma coisa*”. Além disso, saber lidar com informações é uma necessidade imperativa em nosso tempo, regido pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs).

Conforme afirmam Donini et al. (2010, p. 26), cada metodologia utilizada “*...reflete as concepções de língua e de aprendizagem em que as práticas de ensino se baseiam...*”. Deste modo, o Currículo destaca três orientações metodológicas utilizadas historicamente para o ensino de língua estrangeira moderna como componente curricular, as quais são: orientação com ênfase estruturalista, orientação com ênfase comunicativa e orientação com ênfase no letramento.

De acordo com o Currículo, a orientação para o ensino-aprendizagem de línguas partiu da concepção de ensino estruturalista, que tinha uma noção restrita de conteúdo e privilegiava a aplicação de conhecimentos gramaticais e a memorização de vocabulário; posteriormente passou-se para a concepção comunicativa, em que o conteúdo baseava-se no conhecimento e no uso de funções comunicativas; e, atualmente, observa-se a concepção de conteúdo com

ênfase no letramento, valorizando a autonomia intelectual e a capacidade de reflexão dos aprendizes.

Os conteúdos escolares assumem no Currículo (SÃO PAULO, 2012), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (p.37), uma natureza diferente do conhecimento “*enciclopédico*” e sem significação prática, outrora amplamente tido como método de ensino, segundo a visão estruturalista, pois no Currículo

“(…) propõe-se uma mudança na maneira como as disciplinas devem ser ensinadas, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento do aluno sobre as linguagens por meio do estudo dos conteúdos, historicamente construídos, associados a atividades que lhe possibilitem a interação com a sociedade e também o aumento do seu poder como cidadão, implicando mais acesso às informações e melhor possibilidade de interpretação dessas informações nos contextos sociais em que são apresentadas”.(SÃO PAULO, 2012; p. 27)

Para se atingir suas orientações, o Currículo estabeleceu princípios a serem adotados para se realizarem as escolhas metodológicas e de conteúdos ao afirmar que eles:

“(…) devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho, ampliando a afinidade entre os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação técnica do educando para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior.” (SÃO PAULO, 2012. p. 109)

Tyler (1977) aponta diferenças entre os termos “conteúdo” e “experiências de aprendizagem”. Para o autor, a expressão experiência de aprendizagem “*refere-se à interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir*” (p.57), pois considera que a aprendizagem se dá por meio do comportamento ativo do aluno. Consideramos que a noção atualmente utilizada para “conteúdo”, partindo do letramento, torna próximos os termos “conteúdo” e “experiência de aprendizagem”, uma vez que a concepção de conteúdo vista por meio da ênfase baseada no letramento procura valorizar a autonomia intelectual e a capacidade dos alunos.

Ainda sobre a relação entre os termos, Haydt (2011) afirma que “*o conteúdo é o conhecimento sistematizado e organizado de modo dinâmico sob a forma de experiências educativas*”(2011; p. 128). Segundo Haydt (2011), é através do conteúdo e das experiências de aprendizagem que a escola constrói de forma sistematizada o conhecimento e também

trabalha, na prática cotidiana de sala de aula, os valores tidos como desejáveis na formação das novas gerações.

Tendo como princípio a concepção de conteúdo baseada no letramento, procuramos analisar os conteúdos que foram aplicados pelas professoras participantes (PPs), procurando identificar condições e situações que pudessem ter contribuído para a ocorrência de rupturas na aplicação e progressão dos conteúdos, de modo a causar a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês, considerando-se a necessidade de organização dos conteúdos escolares e de sua adequação ao contexto e realidade dos aprendizes.

2.4 – Análise dos conteúdos escolares

Apontamos nesta pesquisa a necessidade de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos de modo que estes sejam reforçados mutuamente, uns aos outros, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem cumulativa, pois, como afirma Tyler (1977, p. 76), “*nenhuma experiência isolada de aprendizagem tem uma influência muito profunda sobre o aluno*”.

Baseando-se no estudo do autor, a organização dos conteúdos pode ser examinada em dois tipos de relação, que procuramos contemplar neste estudo: a *relação vertical*, que ocorre no plano temporal, em que analisamos a progressão dos conteúdos ao longo das séries; e a *relação horizontal*, que ocorre no plano de uma mesma série, em que observamos a relação dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de inglês com os conteúdos de outras áreas, por meio de projetos interdisciplinares e/ ou simples associações esporádicas.

Como forma de constatarmos a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês no contexto pesquisado, em relação à aplicação e progressão dos conteúdos, observamos os três critérios organizadores básicos apontados por Tyler (1977): a continuidade, a sequência e a integração. Segundo o critério da continuidade, observamos como ocorreu a progressão dos conteúdos em relação à recorrência destes através das diferentes séries do EM; sobre a sequência, observamos a sucessão dos tópicos, isto é, se os conteúdos partem dos anteriores, de modo a aprofundá-los e ampliá-los progressivamente; sobre a integração, observamos o relacionamento dos conteúdos da disciplina com as demais áreas e disciplinas do currículo, visando à unidade quando se trata do conhecimento.

Em relação à sistematização dos conteúdos, para este estudo verificamos a ocorrência dos três diferentes níveis apontados por Tyler (1977), nos quais podem ser estruturados os conteúdos escolares, especificamente os da disciplina de inglês no EM, observando como esses níveis se apresentaram e como seus elementos se interligaram. No nível mais amplo, foi verificada a (des)continuidade no relacionamento entre a disciplina de inglês com as demais disciplinas e áreas de conhecimento; no nível intermediário, a estruturação dos conteúdos de inglês entre as séries do EM; e, no nível mais baixo de estruturação, a organização dos conteúdos por meio da unidade, do tópico e da lição.

2.5 – Adequação e adaptação dos conteúdos escolares

Considerando-se o modelo de currículo adotado pela SEE/SP, que centraliza o processo de ensino-aprendizagem nos moldes do Currículo, a adequação e a adaptação deste currículo às necessidades do aluno se torna possível basicamente com a elaboração e utilização do PAE pelos professores e com a sua atuação cotidiana, como meios de adequar os conteúdos para atender às necessidades de suas turmas e de seus alunos em particular.

Observando que a seleção dos conteúdos deve considerar o contexto do aprendiz e que a adequação é um meio de tornar os conteúdos significativos aos alunos, permitindo a continuidade e a progressão destes ao longo do ensino formal, neste estudo, a investigação a respeito da seleção e adequação dos conteúdos foi feita comparando as temáticas indicadas nos diários de classe – DCs, a sua compatibilidade com a faixa etária dos alunos, os conteúdos planejados no PAE e os indicados no Currículo.

Lima (2007) e Gonzáles Arroyo (2007), dentre outros, criticam veementemente a priorização do ensino de conteúdos escolares no currículo por si só e destacam a importância de se considerar o papel do educando na construção de seu próprio conhecimento e o papel do professor como um ser político, capaz de adequar o conhecimento às necessidades do aluno real, situando-o no meio em que vive, e de direcionar suas práticas seguindo lógicas a partir de cada aluno a quem leciona.

Lima (2007) alerta que um currículo que vise à formação humana deve ir além do contexto do aluno, pois tal currículo *“introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano”* (p. 20), ou seja, não se limita a abordar a

realidade do aluno, mas parte-se do conhecimento do aluno como caminho para a sua ampliação por meio do ensino formal.

Sobre a organização dos conteúdos, Gonzáles Arroyo (2007) critica a lógica estruturante do ordenamento curricular que parte de um modelo ideal de aluno, conclamando a se repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir do aluno como sujeito real e pertencente do direito à educação. Deste modo, o autor considera que a visão que os professores têm de seus alunos é determinante para o planejamento e organização do currículo, afirmando que:

“O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros.”(GONZÁLES ARROYO, 2007; p.23)

O autor também aponta a necessidade de flexibilizar ou adaptar o currículo ao ritmo e às necessidades individuais dos alunos rompendo a lógica que visualiza o aluno por meio de um padrão de normalidade, afirmando que: “*Tudo nas escolas é pensado para esse padrão de normalidade ou de aluno desejado: os conteúdos e seu ordenamento, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem. Aluno padrão a partir do qual serão avaliados os ‘outros’ alunos*” (GONZÁLES ARROYO, 2007; p.32).

Na sequência, discorreremos de forma breve sobre nossa compreensão acerca dos conceitos de currículo centralizado e currículo descentralizado.

2.6 – Currículo centralizado X currículo descentralizado

Partimos do pressuposto que o nível de centralização do currículo influencia diretamente o grau de atuação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos professores, que atuam na execução das diretrizes superiores junto aos alunos. Sobre a centralização do currículo, com base em Llavador (2013), temos que o termo currículo, tomado em sua dimensão política, reflete decisões governamentais que podem ter um caráter centralizador ou não em relação a suas decisões e ao controle exercido para a execução destas. Neste caso, a descentralização do currículo consistiria na progressiva

concessão de autonomia aos agentes de cada instância educacional para a tomada das decisões que lhe concernem, sem a imposição de controle ou sanção sobre essas decisões.

Não se aplicando necessariamente ao nosso contexto de pesquisa, a descentralização do currículo, no entanto, tem sido erroneamente compreendida por sistemas de ensino. Llavador (2013; p. 52) aponta que:

“(...) é frequente se deparar com situações tais como a decisão de ‘descentralizar’ o currículo, que consiste em livrar os agentes de decisões que corresponderiam à instância que lhes concede autonomia a respeito, mas conservado, no entanto, o controle sobre a realização. Ou então, de efeitos não menos perversos, ditar a autonomia sobre a execução de um currículo elaborado por uma instância central, ao passo que se outorga às periféricas a responsabilidade e o controle. A situação mais absurda, no entanto, que estamos presenciando em alguns de nossos países de referência nos últimos anos, é a de conceder autonomia à periferia para elaborar um currículo ou ‘traduzí-lo’(...), deixando também ao corpo docente o exercício do controle, em nome dessa mesma autonomia, que, nesse caso, não é mais que o abandono evidente de responsabilidade (...)”

Deste modo, a explicitação pelos gestores do sistema de ensino acerca do real nível de descentralização permitido e a compreensão pelos docentes acerca de suas possibilidades de atuação podem permitir uma atuação mais franca e conjunta para se atingir os objetivos educacionais pretendidos.

Se por um lado a adequação do currículo ao contexto do aluno se torna mais favorável com a descentralização do currículo, por outro cria-se um ambiente mais propício para a ocorrência de rupturas curriculares e da descontinuidade de um currículo utilizado por uma rede de ensino de grande porte. Nunan (1988b; p. 154) afirma, sobre resultados de sua pesquisa, que¹³ “foi evidente que a continuidade do currículo sofreu como resultado da adoção de um modelo de currículo local, e que esta falta de continuidade ocorreu tanto entre como durante os cursos (séries)”.

Nunan (1988b; p.173), porém defende afirmando que¹⁴ “de fato, a falta de continuidade se manifesta de muitas formas diferentes, que são parcialmente uma reflexão de condições locais. Deste modo nenhuma iniciativa nacional pode garantir a continuidade”

¹³ Texto original: It was evident that curriculum continuity had suffered as a result of adoption of a localised curriculum model, and that this lack of continuity existed between, as well as within, classes

¹⁴ Texto original: In fact, lack of continuity manifests itself in many different ways which are partly a reflection of local conditions. As such, no national initiative can hope to ensure continuity.

Tendo detalhado os fundamentos teóricos em que se baseiam esta pesquisa, em seguida será apresentada e especificada a metodologia utilizada neste estudo, descrevendo a natureza da pesquisa, o contexto, o perfil dos participantes e os procedimentos utilizados.

3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 – A Natureza da pesquisa

De acordo com suas características, classificamos esta pesquisa como *qualitativa*, uma vez que privilegiamos uma “*visão holística dos fenômenos, tendo em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas*” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Para isso foram utilizadas várias fontes de pesquisa a fim obter as informações necessárias. Posteriormente, foi realizada a triangulação dos dados obtidos para, a partir daí, formar uma visão holística para compreender o objeto de estudo apresentado.

Com a intenção de especificar este estudo, nos remetemos a Erickson (1991), que usa o termo “*pesquisa interpretativa*” em contraste com as pesquisas que utilizam questionários e experimentos com o fim de relatar e analisar a frequência de fatos ou acontecimentos (geralmente referidas como “*pesquisa quantitativa*”). Utilizarmos da pesquisa por questionário e do estudo de informações obtidas por meio da análise documental, tendo a análise de ocorrências nos DCs como meio de coleta de dados, sendo que a análise destes não teve a finalidade de obter dados estatísticos e nem a experimentação, porém a compreensão multifacetada do objeto de estudo no seu contexto.

Esta pesquisa pode ser classificada como *estudo de caso* segundo a concepção de Nunan (1992, p.75) baseada em ADELMAN et al, (1976), pois se trata de uma investigação de um caso selecionado dentro de uma classe de objetos/fenômenos e de como ele ocorre dentro de determinado contexto¹⁵. Segundo as definições de estudo de caso apresentadas por Nunan (1992), observamos que este estudo contempla as características que o autor apresenta ao partir de uma proposta de investigação de um fenômeno particular, a ser abordado durante certo período, sendo passível de generalização, e buscando uma visão holística por meio de diversas fontes de informações.

3.2 – Contexto da pesquisa

¹⁵ Texto original: In other words, one selects an instance from the class of objects and phenomena one is investigating (for example ‘a second language learner’ or ‘a science classroom’) and investigates the way this instance functions in context

A unidade escolar pesquisada foi uma escola de ensino médio de pequeno porte, com 15 turmas nos três períodos, tendo a capacidade máxima de sete turmas por período, e contava com cerca de 450 alunos e com três professoras de inglês. A escola não tinha biblioteca nem laboratório de informática no período pesquisado. Sendo a única escola pública de ensino médio da cidade, atendeu praticamente toda a população de adolescentes do município, principalmente a de classe social baixa e média.

A escolha pela EP veio para atender e dar continuidade a diversos estudos na área da Linguística Aplicada no ensino de línguas estrangeiras modernas que já atuam direcionados à melhoria do ensino público. A escolha pelo EM se mostrou vantajosa por se perceber com mais facilidade o nível de proficiência dos alunos, devido à maturidade destes e por causa do maior tempo de exposição e estudo da disciplina de inglês até então.

Definida a escola onde seria realizada a pesquisa, houve contato com a coordenadora da escola para solicitar apoio e condições para que a pesquisa pudesse prosseguir. Como o pesquisador já havia lecionado na instituição e conhecia a direção da escola, funcionários, professores e muitos dos alunos, e devido à boa disposição da coordenação e direção da escola, não houve dificuldade em conseguir o aval para a realização da pesquisa.

A coordenadora da escola prestou auxílio à pesquisa também em fornecer o acesso aos documentos oficiais que foram utilizados, como os DCs dos professores e o PAE de inglês, documentos que ficam arquivados na escola. Além disso, a coordenadora proporcionou a facilitação do contato com as professoras de inglês que participaram deste estudo.

3.3 – Perfil dos participantes

Para este estudo, houve contato individual com cada professor de inglês da escola, quando foram apresentados o projeto, os termos e as condições para a realização das pesquisas. Foi-lhes solicitada a sua participação, havendo a adesão de duas professoras.

O estudo envolveu pesquisas com duas professoras de inglês que atuaram no EM durante o ano de 2015, que contribuíram com suas afirmações, depoimentos e opiniões, além do próprio pesquisador que neste estudo se posicionou de forma distanciada, porém utilizando-se de sua experiência pessoal e conhecimento do contexto escolar abordado para realizar descrições e inferências.

As PPs desta pesquisa foram tratadas aqui com as siglas P1 e P2 , para preservar-lhes a identidade e para garantir a espontaneidade das suas respostas.

P1 atua como professora desde 1985 e no início da carreira docente começou substituindo uma professora que estava afastada. Sem nenhuma prática, ela se viu em apuros diante de uma turma repleta de adolescentes, sendo ela ainda uma aprendiz. Afirmou ter convivido com um grande desafio que é lecionar em escolas públicas, mas destaca a importância da constante formação profissional para se atualizar profissionalmente.

P2, conforme informações obtidas por meio da narrativa, resolveu cursar a faculdade de Letras devido a sua afinidade com a área de Humanas. Teve dificuldades com a disciplina de inglês porque, além das deficiências que teve durante o seu ensino fundamental e médio, considerou ineficiente a didática de seus professores universitários e inadequadas as abordagens promovidas por eles. Formou-se em 2006, mas teve seu primeiro emprego como professora já em 2004, quando prestou um processo seletivo nas duas disciplinas em que é habilitada, português e inglês, e teve uma surpresa ao se classificar em inglês, pois considerava que dominava pouco a disciplina e o idioma. Ela afirmou na narrativa que passou um ano difícil, pois havia, em sua sala, alunos que dominavam o idioma e perceberam que ela não sabia muito. A partir dessa experiência, ela resolveu fazer curso de inglês para se especializar. Atualmente, Júlia assumiu aulas de inglês no EM e afirma que gosta de lecionar inglês devido à experiência adquirida com o tempo e ao seu atual domínio do idioma.

P1 e P2 lecionaram em 2015 pela rede estadual em situação diversa, pois P1 é professora efetiva na disciplina de português e complementa sua jornada com apenas uma turma de inglês, do primeiro ano do EM. P1 esteve afastada durante os dois primeiros bimestres, sendo substituída neste período por outra professora que nunca havia lecionado inglês até então, e voltou a lecionar a partir do 3º bimestre de 2015; P2 foi professora eventual nesse ano, com jornada de 24 aulas semanais, lecionando para doze turmas das três séries do EM, tendo assumido as aulas no mês de junho de 2015 devido à exoneração do professor pesquisador e permaneceu com as turmas até o final do ano.

A situação das PPs como professoras não efetivas na disciplina é mencionada não como um fator de exclusão destas, mas devido a essa situação funcional, que pode influir na (des)continuidade devido à imprevisibilidade da participação destes profissionais na construção do PAE e na escolha do material didático, e à maior possibilidade de troca de professores durante o ano.

Professor	P1	P2	Pesquisador
Graduação	Letras, com habilitação em português e inglês	Letras, com habilitação em português e inglês	Letras, com habilitação em português e inglês
Situação funcional	Professora efetiva de português, completando sua carga horária com aulas de inglês	Professora eventual de inglês e português.	Professor efetivo de inglês (no período anterior à pesquisa)
Carga horária em inglês	2 horas/aulas semanais	24 horas/aulas semanais	32 horas/aulas semanais (no período anterior à pesquisa)
Formou-se em	1985	2006	2007

Quadro 1. Perfil dos Participantes

Podemos observar por meio do quadro 1 que todos os participantes da pesquisa são formados em Letras, com habilitação em inglês; que a diferença entre o período de formação de P1 e de P2 é de 21 anos; e que P1 atua em princípio como professora de português, tendo assumido aulas de inglês apenas para completar sua carga horária, enquanto P2 e o pesquisador atuaram somente como professores de inglês durante o período e no contexto deste estudo.

3.4 – Procedimentos

Inicialmente foram enviados às participantes, por e-mail, o questionário semiestruturado (apêndice 1) e o enunciado para a produção da narrativa (apêndice 2). Foi-lhes indicado também o prazo para que estas professoras devolvessem o material de pesquisa respondido, prazo que também foi aproveitado para dirimir e esclarecer dúvidas que houvessem em relação a enunciados de questões e sobre a elaboração da narrativa. Foi também solicitado à coordenadora da escola o acesso aos DCs e ao PAE de inglês das PPs para a pesquisa documental.

A análise dos conteúdos escolares se fundamentou inicialmente pela pesquisa documental. A análise documental se justifica pela série de vantagens apresentadas por Guba e Lincoln (1981; apud LÜDKE E ANDRÉ, 2014) que consideram os documentos como uma

fonte natural de informações, estável, rica e de baixo custo, que persistem ao longo do tempo e “(...) de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (GUBA E LINCOLN, 1981; apud LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 45). Os documentos também são apontados como instrumentos eficientes para se analisar o contexto de pesquisa, tendo em vista a afirmação das autoras de que estes “*não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.*” (GUBA E LINCOLN, 1981; apud LÜDKE E ANDRÉ, 2014; p. 45).

Para realizar a análise dos documentos selecionados, Lüdke e André (2014) afirmam que geralmente é utilizada a metodologia da “Análise do Conteúdo (AC), definida por Bauer (2002) como “*uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada*” (BAUER, 2007, p. 191), tendo-se em vista que por “*maneira objetivada*” o autor faz referência “*aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis*” (BAUER, 2007, p. 191) de modo que a análise não seja confundida com uma interpretação subjetiva aleatória.

Cumprindo aqui a necessidade de explicar que o termo “conteúdo” adotado por Lüdke e André (2014) e Bauer (2007) refere-se ao conteúdo de documentos analisados na forma que eles se apresentam (e que neste estudo refere-se aos registros realizados pelas PPs nos DCs), difere substancialmente do mesmo termo “conteúdo” que adotamos ao longo deste estudo, referindo-se aos conteúdos escolares de fato aplicados aos alunos.

Neste estudo, foram observadas as representações dos conteúdos apresentadas nos DCs pelas PPs originadas pelas dimensões sintática e semântica da AC, De acordo com Bauer (2007), sobre os procedimentos sintáticos, “*a frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas são indicadores de uma fonte e da probabilidade de uma influência sobre alguma audiência*” (BAUER, 2007, p. 193). Neste estudo, este tipo de procedimento foi realizado ao se atribuir valor aos conteúdos informados nos diários de classe (DCs) das professoras participantes (PPs), distribuindo-os conforme suas características entre as categorias. Os procedimentos semânticos se referem aos sentidos denotativos e conotativos do texto, tendo a ver com o que é dito em um texto, seus temas e avaliações, e apontando que “*palavras, sentenças e unidades maiores de texto são classificadas como exemplos de temas predefinidos e avaliações*” (BAUER, 2007, p. 193). Este procedimento foi adotado neste estudo para se definir as

categorias dos conteúdos que são mencionados nos DCs, conforme os temas que representavam.

A análise dos conteúdos escolares se fundamentou na pesquisa documental, tendo como instrumentos primários os DCs das PPs e o PAE da disciplina de inglês adotado pela escola. Além desses instrumentos, foram também utilizados o Currículo, o livro didático (LD) adotado pela escola e os Cadernos do Professor/Cadernos do Aluno (CAs/CPs), elaborados e adotados pela rede estadual, por meio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), como instrumentos secundários, para consulta e obtenção de informações, acerca de conteúdos curriculares.

Com o uso da pesquisa documental, procuramos observar nos DCs a ocorrência de conteúdos relacionados ao cumprimento do PAE e do Currículo, Currículo à utilização do MD e às possíveis metodologias utilizadas pelas PPs.

O cumprimento do PAE e do Currículo foram abordados tendo em vista a (des)continuidade na aplicação e progressão de conteúdos no nível institucional; a verificação da utilização do MD surge da constatação de que sua utilização pressupõe a aplicação de conteúdos previamente organizados e sistematizados de modo a cumprir o currículo oficial, observando, porém, que estes são carentes de adaptação, uma vez que isso deve ser realizado pelo professor; e a metodologia utilizada se refere à estratégia utilizada pelo professor para adaptar o conteúdo às necessidades do aluno.

Para a pesquisa por meio dos DCs foi selecionada uma turma de cada série. Para a escolha da amostragem, em relação à escolha das turmas que seriam abordadas neste estudo, foram estabelecidos alguns critérios: uma vez que a participante P1 lecionou somente para uma turma do 1º ano do EM, a turma 1º B, esta foi a turma escolhida do 1º ano. Tendo a participante P2 lecionado para várias turmas do segundo e do terceiro anos do EM, foram escolhidas as turmas 2º B e 3º B pois, além de se manter a nomenclatura B (que caso tenha havido algum pressuposto para a formação das turmas este seja o mesmo para a nossa amostragem), houve algumas outras semelhanças (necessárias para termos resultados estáveis e condizentes com o tema deste estudo) como o período em que estudaram, o pressuposto de que a maioria dos alunos se manteriam, nos anos posteriores, em turmas com a mesma nomenclatura (B, no caso), conforme observou-se ser fato recorrente na escola abordada neste estudo.

Para a seleção das categorias de análise e atribuição de valor às informações mencionadas nos DCs (registros dos conteúdos aplicados aos alunos) foram observadas as representações originadas pelas dimensões *sintática* e *semântica* indicados pela metodologia da AC (BAUER, 2002). Sobre os procedimentos sintáticos, este tipo de procedimento foi realizado para se atribuir valor aos conteúdos informados nos DCs pelas PPs, distribuindo-os conforme suas características entre as categorias. Sobre os procedimentos semânticos estes foram adotados para se definir as categorias dos conteúdos conforme os temas que representam.

Por meio do procedimento semântico, a partir das informações obtidas nos DCs e por meio de agrupamento por semelhanças, foram definidas as seguintes categorias de análise: Gramática; Exercícios gramaticais; Traduções; Exercícios/ Atividades; Revisão de conteúdos; Competências/Habilidades; Provas; Estudo de textos; Outros. Dentre essas categorias, por meio do procedimento sintático, foram distribuídos todos os registros do campo *conteúdo* dos DCs que foram indicados pelas PPs. Os resultados foram apresentados em forma de gráficos acompanhados por sua descrição e análise.

Tendo recebido os questionários respondidos e as narrativas elaboradas, as informações obtidas com esses instrumentos de pesquisa foram organizadas para posterior descrição e análise. No caso dos questionários, os dados foram organizados em quadros comparativos. Em relação às narrativas, as informações relevantes foram destacadas para posterior utilização de trechos, em forma de citações, no corpo desta dissertação.

Em relação à pesquisa sobre o contexto escolar, foram investigadas as dificuldades que influenciaram o cumprimento do currículo, considerando o resultado da pesquisa Conselho de Classe¹⁶ (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015). A partir dos seus resultados, com base nas quatro maiores dificuldades apontadas pelos professores naquela pesquisa, buscou-se nos questionários e nas narrativas elaboradas pelas PPs a percepção delas sobre as dificuldades apontadas na pesquisa.

O quadro 2 a seguir associa a pergunta de pesquisa aos objetivos pretendidos e também aos instrumentos utilizados para coleta e análise de dados.

¹⁶ Pesquisa encomendada ao IBOPE Inteligência pela Fundação Lemann com representatividade nacional que foi realizada pela primeira vez em 2014, com o objetivo de “dar voz aos professores brasileiros”, disponível em <http://www.fundacaolemann.org.br/conselho-de-classe/>.

PERGUNTA DE PESQUISA	OBJETIVO	REGISTROS
Como ocorreu e que elementos influenciaram a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês, no ensino médio de uma escola pública, em relação à aplicação e progressão de conteúdos?	a) Descrever e analisar a correspondência entre o Currículo, o PAE, os DCs e os MDs utilizados, em relação à aplicação e progressão dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Diários de classe (DCs) • Materiais didáticos (MDs) • Currículo do Estado de São Paulo (Currículo) • Planos anuais de ensino (PAE)
	b) Descrever e analisar a organização dos conteúdos aplicados, realizada pelas professoras participantes da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Diários de classe (DCs) • Materiais didáticos (MDs) • Planos anuais de ensino (PAE) • Questionários
	b) Descrever e analisar o contexto profissional dos participantes e a realidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Narrativas

Quadro 2 – Pergunta de pesquisa/ Objetivos/ Registros

3.5 – Instrumentos de coleta de dados

Como vimos na seção anterior, o presente estudo teve os seguintes instrumentos primários para a coleta de dados: os DCs das PPs; os PAE da disciplina de inglês construídos pelos docentes de inglês da escola; um questionário semiestruturado, elaborado para este estudo, para ser aplicado às participantes da pesquisa; e a produção de narrativa, a ser desenvolvida pelas participantes deste estudo. Além desses instrumentos, este estudo teve os seguintes instrumentos de coleta de dados secundários: o Currículo; o livro didático (LD) adotado pela escola; e os Cadernos do Professor/Cadernos do Aluno (CAs/CPs), elaborados e adotados pela Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo (SEE/SP). Esses instrumentos foram utilizados para consulta e obtenção de informações relacionadas ao objeto de pesquisa.

O estudo das informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa necessitou de uma organização que permitisse uma análise de modo objetivo. Para isso, procuramos,

sempre que possível, utilizar ao menos dois instrumentos que atestassem determinada informação para que esta fosse incorporada ao estudo. Dessa forma realizamos a triangulação de dados indicada por Vieira-Abrahão(2006) para a análise de dados qualitativos, uma vez que *“nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; p. 221).

a) O Currículo do Estado de São Paulo – Currículo

Considerando-se que a instituição escolhida para o estudo e coleta de dados foi uma escola de rede estadual do estado de São Paulo, temos o Currículo como o principal documento oficial orientador, utilizado para a elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada escola e dos PAEs de todas as disciplinas, servindo, dentre outras finalidades, para definir a perspectiva metodológica e para orientar o uso do material didático a ser utilizado durante todo o ensino fundamental e médio.

O Currículo foi apresentado pela SEE/SP em 2012 com vários objetivos, dentre os quais citamos: unificar o currículo do segundo ciclo do EF e do EM; padronizar o ensino de todos os alunos da rede estadual; garantir uma base comum de conhecimentos e competências; e determinar que as escolas da rede estadual funcionem como uma rede.

b) O Planejamento Anual de Ensino – PAE

O PAE é um registro relevante para se observar os objetivos pretendidos, a coerência e coesão de conteúdos entre as diferentes séries e as metodologias utilizadas, dentre outras informações, todas importantes para o planejamento do professor, e deve observar e seguir as diretrizes estabelecidas no currículo adotado pela rede de ensino.

A elaboração do PAE é um momento em que os professores de todas as disciplinas e áreas de conhecimento podem se envolver no processo educacional e transformar os caminhos a serem tomados pela escola e pelas disciplinas em particular.

Segundo Costa (2010), são características de um bom planejamento:

- Ter o foco na aprendizagem de todos, operacionalizando os conteúdos fundamentais para a escola;

- Ser o produto de uma discussão que envolva toda a comunidade escolar;
- Ter o desempenho constantemente monitorado, com abertura para redirecionamentos;
- Conter princípios pedagógicos que correspondam ao contexto e à prática da sala de aula dos professores;
- Prever tempo para a formação docente e para reuniões pedagógicas.

O PAE não deve se restringir ao programa dos conteúdos que serão realizados durante o ano, devendo, a partir da realidade e contexto escolar em que convivem, estabelecer também intenções e objetivos a serem almejados pelos professores e alunos da unidade escolar. No entanto, para o estudo de nosso objeto de pesquisa foram selecionadas restritamente as informações concernentes aos conteúdos que foram planejados para a aplicação, no período determinado para seu estudo.

c) Diários de classe – DCs

O DC é o principal instrumento utilizado pelo professor para o registro de todo o processo de ensino-aprendizagem de cada disciplina, como a frequência dos alunos, as notas atribuídas nas diferentes avaliações e o conteúdo desenvolvido durante o ano, dentre outros. Sendo um documento oficial que contém informações sobre a vida escolar de cada aluno, no DC são imprescindíveis a fidelidade, a fidedignidade e a clareza das informações que nele são inseridas.

Com o uso dos DCs procuramos observar a ocorrência de conteúdos relacionados ao cumprimento do PAE e do Currículo, à utilização do MD e às metodologias utilizadas pelas PPs.

As informações obtidas foram fundamentais para a análise do objeto de estudo, uma vez que o DC é o único instrumento que contém as informações sobre os conteúdos que são efetivamente aplicados pelos professores, de onde pudemos observar a organização da aplicação dos conteúdos, a progressão dos conteúdos ao longo de todo o ano, os temas utilizados, a relação dos conteúdos com os MDs utilizados pelas participantes, dentre outras informações igualmente importantes.

d) Materiais didáticos – MDs

O material didático (MD) utilizado pelos professores contribui sobremaneira para o desenvolvimento de conteúdos, tanto pela praticidade proporcionada ao professor para preparar e selecionar os conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, quanto pela sistematização do conteúdo em uma sequência e organização que disponibiliza ao professor um programa de ensino padronizado, pronto para ser adotado e seguido. Segundo Santos Jorge e Tenuta (2011, p. 124), o livro didático “...*muitas vezes define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas de ensino a serem utilizados pelo professor.*”

Os materiais didáticos, tanto o Caderno do Aluno e Caderno do Professor quanto os livros didáticos utilizados pela escola abordada, seguiram padrões que cumprem todos os requisitos estabelecidos pelos PCNs, pelo Currículo e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no caso do livro didático. Esses materiais apontam as visões mais recentes sobre como deve ser realizado o ensino nas escolas da rede e contém recomendações para a utilização de recursos disponibilizados na internet e em outros meios.

O conteúdo dos Cadernos do Aluno (CA) e Cadernos do Professor (CP) é estruturado em Situações de Aprendizagem, modo pelo qual os conteúdos devem ser trabalhados. Os CPs apresentam além das atividades presentes nos CAs, orientações metodológicas para a abordagem das situações de aprendizagem e indicações sobre a aplicação dos conteúdos, como o tempo a ser gasto em cada atividade, modelo de avaliação, atividades de recuperação, dentre outros.

Os CAs trazem em seu conteúdo as seções: *Homework: Focus on Language*, que conta com tarefas a serem realizadas pelos alunos; *Learning targets*, que contém os objetivos de aprendizagem de cada volume; *Learn to learn*, que apresenta conceitos e atividades que levam o aluno a refletir sobre seu próprio aprendizado; *Vocabulary log*, que levam o aluno a fixar o vocabulário aprendido; *Learn more*, que apresenta sugestões de filmes, sites e músicas relacionados aos temas abordados em cada Caderno; e *Instant language*, que apresenta tabelas dos principais conteúdos linguísticos estudados.

Os CPs apresentam além dos conteúdos apresentados nos CAs sugestões e orientações para a utilização do material, atividades de autoavaliação e para a avaliação e recuperação dos alunos. Sobre a estrutura dos CAs/CPs, pode-se visualizar o direcionamento da SEE/SP para o

cumprimento do Currículo por meio de sua utilização, visto que esses materiais se complementam, determinando os conteúdos e métodos de ensino a serem utilizados pelo professor.

A coleção de LD utilizada pela escola havia passado por processo de seleção pelo PNLD e contém o apoio de recursos digitais oferecidos por meio de CDs¹⁷ que acompanhavam cada LD. Foi recebida pela escola a coleção escolhida como a primeira opção dos professores que lecionavam no período em que estas foram decididas, junto aos professores das outras disciplinas. Como incentivo à utilização dos LDs, os alunos não tiveram a obrigação de devolver os LDs, o que pode ter servido como motivação para que os alunos continuassem estudando de forma autônoma. Para uma escola que não dispunha de recursos como biblioteca e laboratório de informática, os MDs se constituíram no principal recurso que as PPs tinham à disposição

Brasil (2014) oferece nessa obra uma análise de livros didáticos aprovados e, dentre eles a coleção *Way to go* que é a adotada pela escola abordada neste estudo. Segundo a análise realizada em Brasil (2014), essa coleção é fundamentada no conceito de multiletramentos e é focada na compreensão leitora, “*de maneira eficaz e condizente com práticas sociais contemporâneas, tomando como eixo organizador o tema da unidade.*”(p. 51). Brasil (2014) apresenta também como ponto forte da coleção “*a sistematização dos elementos linguísticos de forma contextualizada e indutiva*” (p. 51).

Sobre a estrutura do livro, observamos cada um dos três volumes é dividido em oito unidades organizadas por diferentes temas. Essas unidades têm títulos sugestivos sobre os temas que serão desenvolvidos ao longo do EM e apresentam uma diversidade de gêneros textuais adequados à faixa etária do EM.

e) – Questionário

Este estudo teve a utilização de questionário semiestruturado como um subsídio importante que permitiu a aquisição, documentação e análise de informações sobre a prática escolar das professoras. Permitiu também verificar informações específicas em comum (ou não) entre as participantes e contribuiu para a compreensão de comportamentos e relações destas informações em seu contexto social.

¹⁷ Compact Disc: disco compacto (formato padrão)

Com a utilização do questionário, procurou-se valorizar a reflexão das PPs sobre o objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem e a autorreflexão sobre suas ações e metodologias em sala de aula. Para tanto, se mostrou adequada a uma menção às crenças de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com McDonough e McDonough (1997, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), os questionários apresentam as seguintes vantagens ao pesquisador:

“o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; os questionamentos podem ser utilizados em pequena e grande escala; os dados podem ser coletados em diferentes momentos; e os questionários permitem respostas em diferentes locais”(MCDONOUGH, & MCDONOUGH, 1997; apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; p. 221).

Segundo NININ et al (2005), dependendo da escala de explicitação, os questionários podem apresentar desde um baixo nível de clareza (não-estruturados), em que se utilizam questões abertas, solicitando respostas descritivas ou narrativas, até um alto nível de clareza (estruturados), em que se utilizam perguntas simples, do tipo sim/não, ou com múltiplas escolhas (NININ et al, 2005). Para o nosso estudo, o questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, se mostrou o tipo mais apropriado, pois têm sido utilizado atualmente por pesquisadores “...com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Tendo em vista a limitação de qualquer questionário pela possível não compreensão de questões pelos participantes durante o preenchimento e também para a possibilidade de revisão/correção do percurso das questões elaboradas inicialmente, as PPs foram indagadas via e-mail e aplicativo Messenger¹⁸ para a discussão e esclarecimento sobre questões aplicadas no questionário.

Previamente combinado com as PPs da pesquisa, foram enviados a elas, por e-mail, os questionários semiestruturados, que serviram para a análise de fatos como: a prática docente dessas professoras em relação à progressão do ensino de inglês no EB; as causas que elas apontaram como determinantes para a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP em relação à aplicação e progressão dos conteúdos de inglês em turmas do EM.

¹⁸ Disponível em: <https://pt-br.messenger.com/>

Como afirmam Ninin et al. (2005), questionários são frequentemente completados apressadamente e negligentemente, e o questionário que foi utilizado no presente estudo não está livre de respostas incoerentes, incompletas ou fruto de má compreensão dos enunciados das questões. Ainda segundo as autoras, questionários podem ser inibidores e as respostas obtidas nem sempre refletem o que as pessoas pensam. Para evitar falhas na interpretação dos dados obtidos, percebemos a necessidade de comprovação das informações deste questionário com dados obtidos por outras fontes, como a narrativa, e por meio da realização da triangulação dos dados.

f) Narrativas

O presente estudo utilizou narrativas elaboradas por professoras que atuam no ensino de inglês no EM. O uso de narrativas como instrumentos de pesquisa encontra respaldo em Telles (2002), que afirma que o processo de ação pedagógica proposto pela pesquisa narrativa junto a professores é um processo educacional emancipatório e de parceria. Isso contempla um de nossos objetivos, pois permite ao professor refletir sobre sua própria prática docente, visando ao seu aprimoramento. Neste processo, *“os professores se unem com seus colegas de trabalho e educadores de professores em torno de um objetivo comum – o autoconhecimento pessoal e profissional e a desejada melhoria da prática pedagógica de sala de aula”* (TELLES, 2002, p. 22).

A utilização de narrativas como instrumento de coleta de dados se mostrou adequada, pois com seus resultados procuramos extrair da prática docente elementos fundamentais para o objeto de estudo desta pesquisa baseados na visão das PPs sobre a própria prática docente, uma vez que a pesquisa narrativa busca resultados tirados da própria prática.

Nesta pesquisa, as histórias e relatos de experiência pessoal foram escritos pelos participantes por meio da produção de uma narrativa no formato de autobiografia. O enunciado da narrativa solicitada foi enviado por e-mail e concedido prazo para que a narrativa fosse elaborada, escrita e revisada pelos próprios professores participantes.

Essas autobiografias ou narrativas foram entregues pelas participantes posteriormente, também por e-mail, em data combinada previamente. Em contatos com as participantes, foram sanadas dúvidas em relação à produção e ao envio do texto. Nesses contatos, também

foram realizados questionamentos menores pelo pesquisador para auxiliar na interpretação e análise das informações fornecidas.

Assim, por meio dos instrumentos de pesquisa mencionados, passamos a analisar, a seguir, como foram realizadas pelas PPs da pesquisa a seleção e a adequação dos conteúdos à realidade de seus alunos e aos documentos oficiais, como ocorreram a organização e sistematização dos conteúdos para a construção e utilização do PAE e quais foram as principais influências do contexto escolar na progressão dos conteúdos que foram desenvolvidos com os alunos; tendo em vista oferecer direcionamentos ao presente objeto de estudo.

4 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Perim (2003), descrevendo o contexto escolar e procurando relatar a visão de envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de inglês, indica a ocorrência de um processo cíclico de causa e efeito, cujo resultado acaba sendo a indisciplina, indiferença e menosprezo dos alunos; a frustração e estresse do professor; a resignação e conformação das escolas; a inflexibilidade e intervencionismo do sistema de ensino; e a desvalorização da disciplina por todos esses.

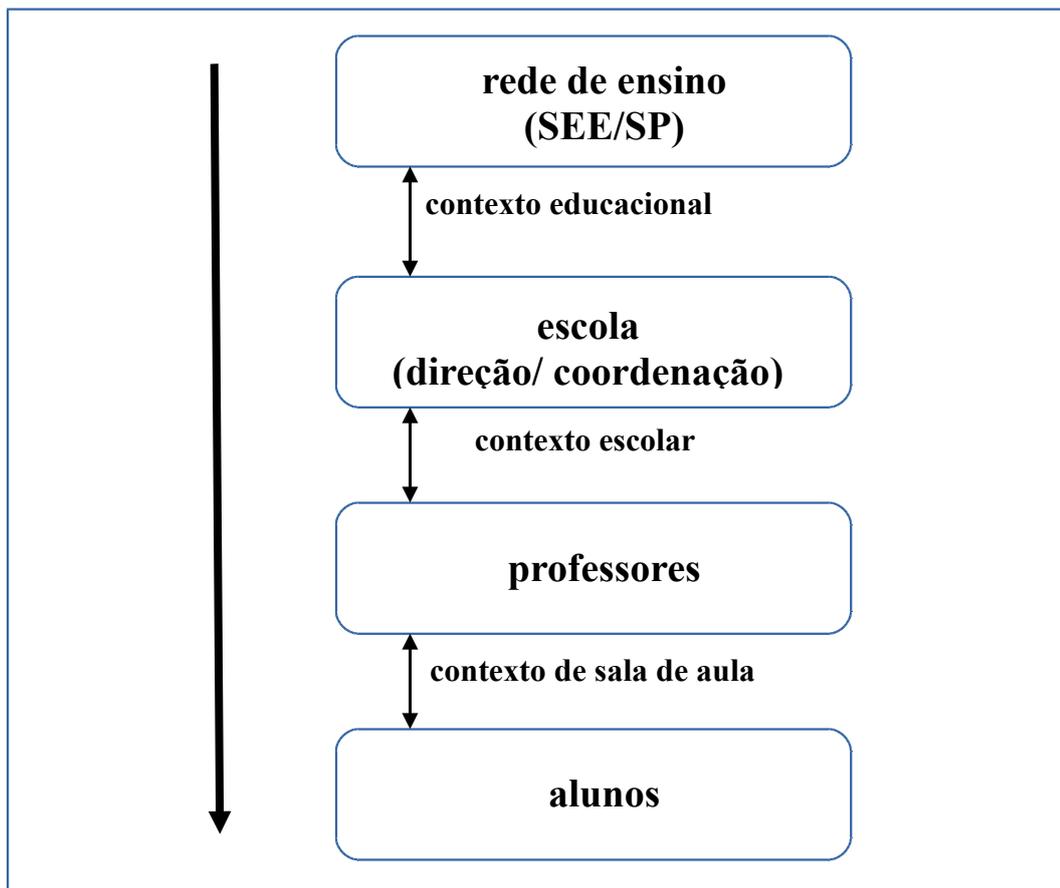
Por isso a autora afirma que *“qualquer proposta de melhoria do ensino/aprendizagem de inglês deveria primeiramente analisar a escola como um todo, contemplando a tudo e a todos os que formam a cultura escolar no trajeto”*(PERIN,2003; p.117). Afirma também que a atuação de cada um dos sujeitos produz igualmente efeitos de mão-dupla, ao afirmar que:

“Como qualquer processo cíclico e reflexivo que tem um ponto de partida que desencadeia muitos outros sucessivamente, o processo de aprender e de ensinar inglês em escolas públicas possui o seu ponto de partida e o de chegada aqui revelados por aqueles nele envolvidos”.(PERIN,2003; p.117)

Para a apresentação dos resultados da pesquisa, demonstramos as descrições e análises que realizamos sobre o objeto de estudo de acordo com as dimensões em que a (des)continuidade pode ocorrer, considerando-se também o relacionamento entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e as funções que cada um desempenha neste processo.

4.1 – Ocorrência da (des)continuidade a partir das dimensões correspondentes aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem

Organizamos os resultados obtidos tendo em vista as dimensões em que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer, de acordo com a atuação de cada um dos seus sujeitos, considerando-se como tais: a rede de ensino, a escola, vista como instituição, o professor, o aluno e o contexto escolar. Neste estudo, abordamos os sujeitos na forma como estes atuam sobre os demais sujeitos entre si, isto é, de modo hierárquico, e percebendo que o contexto influencia a relação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem em suas hierarquias.



Quadro 3: Organização das dimensões e sujeitos do ensino-aprendizagem, em hierarquia.

a) A rede de ensino (SEE/SP)

Segundo informações obtidas no site institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹⁹, a rede de ensino do estado é a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos.

Afirmando a intenção de apoiar o trabalho realizado nas escolas da rede e de contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (SÃO PAULO, 2012), a SEE/SP implantou um processo de elaboração de subsídios, tendo o Currículo como a principal ferramenta para atingir seus objetivos, procurando, como afirma, “*cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.*” (SÃO PAULO, 2012, p. 9),

Por meio de uma reforma educacional, a SEE/SP apresentou o Currículo que, em seu sentido amplo é composto, além do próprio Currículo, de um documento oficial que apresenta as orientações gerais para a sua implantação na rede estadual de ensino no estado de São Paulo; de um documento de orientação direcionado aos gestores escolares; dos CPs, que orientam e direcionam o trabalho dos professores na progressão das atividades dos CAs com seus alunos; e dos CAs, material didático oficial da rede de ensino distribuído aos alunos, que disponibiliza o conteúdo a ser desenvolvido durante os anos escolares, conforme as diretrizes estabelecidas no Currículo.

Nesse sentido, podemos observar um sistema que direciona de modo geral como se dará o desenvolvimento dos conteúdos, inclusive com a menção dos assuntos a serem aplicados em cada bimestre; orienta os gestores para estabelecerem as condições necessárias para sua execução; direciona o trabalho do professor por meio dos CPs, que indicam passo a passo como realizar cada atividade; e determina também os conteúdos que serão aplicados pelos professores aos alunos, por meio dos CAs.

Uma vez que os documentos e materiais foram elaborados como um só instrumento, podemos inferir que a coesão dos conteúdos escolares está amplamente estabelecida por meio do Currículo, ainda mais quando se observa que os conteúdos planejados no PAE utilizado pelas PPs se assemelham em muito aos que constam no Currículo. Por outro lado, constatamos uma rigidez curricular decorrente de uma interpretação de que os conteúdos sugeridos no Currículo e indicados nos CAs devem ser cumpridos de modo cabal e

¹⁹ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>

estritamente nos moldes especificados nos CPs, o que impede a adequação e adaptação de conteúdos às especificidades do aluno.

No âmbito da rede de ensino, uma das causas que geralmente é apontada como determinante para o fracasso escolar²⁰ se refere à fragmentação do ensino em disciplinas, considerando que a falta de articulação entre os conhecimentos abordados pelas diferentes disciplinas têm sido um empecilho para que o aluno chegue a um nível de conhecimento razoável e global. Uma alternativa tomada pela SEE/SP para tentar resolver essa questão foi o agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento, sendo que, desta forma, no Currículo o ensino de LEM, juntamente às disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, se situa na área “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”.

Pudemos perceber no trabalho das PPs analisadas, por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados, que o agrupamento de disciplinas surtiu pouco efeito prático, uma vez que a realização de projetos interdisciplinares se restringiu a itens pontuais, vagamente identificados por meio dos DCs. Mesmo entre as disciplinas da mesma área de conhecimento não houve interdisciplinaridade de forma sistemática, porém pontual, como revelou P2. Em sua resposta, P1 revelou apenas sobre o relacionamento interpessoal, porém não menciona sobre qualquer projeto ou atividade em conjunto com os demais professores, indicando uma resposta que pode ser considerada como evasiva sobre o assunto, como podemos perceber por suas respostas no quadro 4 abaixo:

16. Como você avalia o relacionamento profissional e o entrosamento (participação em projetos, compartilhamento de materiais, etc.) dos professores de inglês entre si e com os demais professores da sua escola?	
P1 – Os professores da minha escola são bem unidos.	P2 – A escola é de pequeno porte, então só tinha um professor de inglês, às vezes trabalhava com a interdisciplinaridade com alguns conteúdos. Por exemplo, se o professor de geografia trabalhava os países em algum projeto, eu falava das comidas típicas, cultura, gírias, etc.

Quadro 4: Questão nº 16 do questionário aplicado às participantes.

Os temas mencionados nos DCs sugeriram a abordagem de temas passíveis de interdisciplinaridade (conforme pode ser conferido nas transcrições que constam no anexo A

²⁰ Na definição apontada na Introdução deste estudo, conforme abordam Forgiarini e Silva (2007)

desta pesquisa) apenas quando os registros dos conteúdos se referiram à utilização do LD por P2, como por exemplo:

Turma	Data	Registro
2º B	18/08/15	Book: Climate change (unit 5) page 83 and 84
3º B	10/06/15	Do you know the name of these paintings? (Learning Objectives pages 63, 64 and 65)
3º B	12/08/15	Book (Unit 5) Save the Amazon! Learning Objectives and exercises
3º B	18/08/15	Reading: “Amazon Rain Forest” and exercises/correction (pg 87)

Quadro 5: Registros de conteúdos que se referiram à utilização do LD

A fragmentação do conhecimento em disciplinas escolares influencia diretamente a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP, em relação à aplicação e à progressão dos conteúdos do EM, no sentido de o conhecimento ser transmitido sem a *relação horizontal*²¹ que ocorre entre as disciplinas para o conhecimento dos conteúdos. Desta forma, o conhecimento fica restrito à matéria e acaba sem utilização pelo aprendiz, que acumula um conhecimento “enciclopédico” e sem utilização prática.

No âmbito da rede de ensino, outro elemento de grande importância a ser considerado se refere à adoção e elaboração do MD que será utilizado em toda a rede de ensino. No contexto pesquisado, houve a disponibilização a todos os alunos e professores da coleção dos LDs escolhidos pelos professores, em conjunto, como a primeira opção. Trata-se da coleção “Way to go” (TAVARES E FRANCO, 2013), da editora Ática, obra aprovada pelo PNLD. Houve também a disponibilização a todos os alunos dos CAs e os CPs, materiais didáticos elaborados pela SEE/SP que seguem, obviamente, as orientações e determinações do Currículo, uma vez que fazem parte do mesmo documento que deu origem à reforma curricular realizada no estado.

O livro didático é um instrumento importante para o desenvolvimento dos conteúdos de modo *vertical*²², uma vez que a coleção continuaria a ser utilizada nos demais anos do EM; e de modo horizontal, pois a coleção contempla em vários momentos o desenvolvimento de

²¹ No sentido indicado por Tyler (1977), conforme apresentado na fundamentação teórica.

²² No sentido indicado por Tyler (1977), conforme apresentado na fundamentação teórica.

conteúdos e projetos interdisciplinares, além da própria organização do LD que induz à utilização da organização, sequência e sistematização dos conteúdos escolares adotadas pela coleção. A estruturação dos conteúdos por meio dos MDs pressupõe a utilização integral da coleção adotada. Caso isso não ocorra, ao menos superficialmente, percebemos um ponto relevante para a ocorrência da (des)continuidade no ensino-aprendizagem.

Constatamos também que a utilização completa de diferentes materiais didáticos, devido à carga horária reduzida para o ensino de LE, acaba por se tornar inviável, uma vez que, dessa forma, não se seguiria de modo focado nenhum dos materiais selecionados, cabendo ao professor a escolha do material didático principal, utilizando os demais como recurso suplementar.

Por meio do questionário e dos DCs pudemos perceber como as PPs utilizaram os MDs oferecidos pela rede de ensino. As unidades do livro didático ou as situações de aprendizagem dos CAs, apresentadas como formas de sistematização de conteúdos, parecem não terem sido realizadas de forma integral, algo justificado por P1 com a defasagem na aprendizagem dos alunos necessária à série que cursavam, conforme podemos verificar no quadro 6 abaixo

22. Você utiliza o material didático oferecido pela rede de ensino (Caderno do Aluno)?	
P1) (x) raramente	P2) (X) sempre
Comentários	
P1) Os alunos chegam no ensino médio com defasagem na aprendizagem e a maioria não acompanha o caderno oferecido pelo estado.	P2) Utilizei também o livro fornecido pelo Estado.

Quadro 6: Questão nº 22, do questionário aplicado às participantes, com os comentários

Quanto às respostas obtidas por meio da questão 22 (quadro 6), percebemos que ainda que o PAE tenha se baseado nos preceitos do Currículo, cujo principal instrumento de efetivação é o Caderno do Aluno, a utilização desse material didático não foi unânime entre as participantes. P1 afirmou que raramente o utiliza devido à defasagem de aprendizagem de seus alunos, considerando que os alunos não o acompanhariam, enquanto P2 afirmou utilizá-los sempre, mesmo considerando em sua narrativa a defasagem de seus alunos como um problema que enfrentou. Além disso, conforme dados obtidos com a pesquisa documental dos DCs, a utilização de temas presentes nos CAs/CPs se restringiu a poucos registros.

Turma	Data	Registro
2º B	09/06/15	Escolha de filmes, imagens, textos para construir sinopse
3º B	02/06/15	Situated learning: Producing Job Ads

Quadro 7: Registros de conteúdos mencionados por P2 referentes à utilização dos CAs/CPs

Em relação à adequação de conteúdos, percebemos que ela pode se dar de formas diferentes, pois enquanto P1 sugere que busca conteúdos mais adequados em outros materiais, P2 sugere adaptar o material disponível às necessidades de seus alunos. Com essas respostas, constatamos que a utilização do material didático dependeu da escolha particular das participantes, e, para a melhor utilização do material fornecido, de modo amplo, caberia a disponibilização de orientações ou de cursos de capacitação dos professores da rede, tendo em vista o melhor aproveitamento dos recursos disponibilizados e a necessidade de funcionamento do sistema educacional como uma rede.

Em relação à capacitação de professores, no âmbito da rede de ensino, este elemento adquire grande importância para a (des)continuidade do ensino-aprendizagem, uma vez que aos professores cabe a execução de todo o processo educacional junto aos alunos, e é de fundamental importância a continuidade de seu trabalho ao longo dos anos. Além disso, o professor precisa estar sempre atualizado e capacitado para lidar com as constantes mudanças e atualizações que ocorrem com o processo educacional ao passar do tempo.

Em relação à capacitação de professores, a SEE/SP criou a Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza – EFAP, com a missão²³ de:

“Contribuir para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento dos profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de oferecer uma educação pública de qualidade, com foco na aprendizagem significativa e na cidadania”.

Por meio da EFAP, iniciou-se a realização do Curso Específico de Formação, curso de 360 horas que aborda vários aspectos da atividade docente, incluindo a utilização do material didático, dentre outros temas, destinado aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério por meio dos dois últimos concursos que foram realizados em 2010 e em 2013.

²³ De acordo com informações disponibilizadas no site institucional, disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4030>

Aos ingressantes por meio do concurso realizado em 2010, este curso consistiu em uma das etapas exigidas para a aprovação no concurso, sendo este o caso do professor pesquisador, que teve sua aprovação condicionada à realização deste curso. Aos ingressantes por meio do concurso realizado em 2013, o curso tem sido parte do estágio probatório, de realização obrigatória a todos os professores que têm tomado posse dos cargos de Professor de Educação Básica II, para atuar nos anos finais do EF e no EM.

Em relação às participantes, porém, não houve iniciativas que as contemplassem, devido à situação funcional delas, uma vez que elas não eram professoras efetivas de inglês. Em suas narrativas, as PPs demonstraram preocupação com sua formação e cobraram por iniciativas e valorização dos profissionais da educação. P2 afirma em sua narrativa que:

“Acredito que o governo é o maior responsável por essa péssima educação que nossos alunos recebem, pois não valoriza os profissionais, não investem em cursos de formação e a cada ano reduz o tempo de duração dos cursos superiores.”

Portanto, pelas informações obtidas, pudemos analisar o objeto de estudo procurando perceber a atuação da SEE/SP em relação à distribuição dos componentes curriculares em áreas de conhecimento; à adoção e implantação dos materiais didáticos na rede de ensino; e à criação de programas de capacitação de professores, observando como essas medidas interferiram no trabalho docente, tendo em vista a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP, em relação à aplicação e progressão dos conteúdos do EM.

b) A escola

A escola atua subsidiariamente e solidariamente de modo a suplementar a atuação da rede de ensino. Assim, tendo em vista a atuação da direção e da coordenação, percebemos sua influência em relação à adoção do Currículo e sua utilização prática pelos professores.

Deste modo, pudemos observar diversas semelhanças entre os conteúdos sugeridos no Currículo e os indicados pelos professores no PAE (Imagens 4 e 5 a seguir).

3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os diversos textos que compõem o caderno de entretenimento de um jornal: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Notícias (localização de informações explícitas e relação do tema / assunto com experiências pessoais) • Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos • Tempos verbais (futuro e presente) <p>Produção: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura</p>	<p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícias: os <i>leads</i> • Os <i>leads</i> (localização de informações explícitas: o quê, quem, quando, onde) • Notícias (reconhecimento do tema) • Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente <p>Produção: <i>leads</i> para notícias e montagem de jornal com os textos produzidos durante o ano</p>

Imagem 4: Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 1ª série do ensino médio

<p><u>3º bimestre</u></p> <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os diversos textos que compõem o caderno de entretenimento de um jornal: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Notícias (localização de informações explícitas e relação do tema / assunto com experiências pessoais) • Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos • Tempos verbais (futuro e presente) <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cruzadinhas e informes de lazer e cultura
<p><u>4º bimestre</u></p> <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícias: os <i>leads</i> • Os <i>leads</i> (localização de informações explícitas: o quê, quem, quando, onde) • Notícias (reconhecimento do tema) • Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Leads</i> para notícias e montagem de jornal com os textos produzidos durante o ano

Imagem 5: Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 1ª série do ensino médio

Temos como causa dessas semelhanças o princípio orientador de que as escolas atuem como rede e o direcionamento das instâncias superiores para a utilização do material didático distribuído pela rede estadual (CAs e CPs), que também seguem as orientações e a organização apresentadas no Currículo.

Apresentamos como exemplo os conteúdos indicados para o segundo semestre da 1ª série do EM, mas o mesmo ocorre com as demais séries, conforme podemos conferir nos anexos B e C.

Deste modo, o PAE utilizado pelos professores em muitos momentos, poderia ter sido apenas uma formalização para que as orientações superiores fossem seguidas, não refletindo propriamente a realidade de seu trabalho com cada turma e impedindo a flexibilidade para a adequação dos conteúdos. Em consequência, isso poderia levar à descrença dos professores em relação à eficácia do PAE e comprometeria a realização e cumprimento do currículo.

A construção do PAE é o meio pelo qual as propostas curriculares adotadas pela rede de ensino são adaptadas à realidade da escola e às necessidades específicas dos alunos. Santos (2002) afirma que a construção de um currículo escolar é um campo em que ocorrem disputas de diferentes naturezas, havendo sempre conflitos de interesse, e que:

“mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha de ideias comuns, (o currículo) representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias. Esse consenso é precário na medida em que, no processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências, grupos que cedem ou recuam, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante”. (Santos, 2002; p. 351)

Se até mesmo na construção do currículo escolar o consenso acaba se tornando precário, a ocorrência da falta de continuidade, coesão e progressão dos conteúdos se tornam ainda mais suscetíveis quanto menor for o consenso entre os professores participantes da elaboração e utilização dos PAE de cada disciplina da unidade escolar. Isso implica diretamente no cumprimento dos conteúdos planejados, uma vez que o desenvolvimento dos conteúdos depende da aceitação e utilização de cada professor que compartilha do PAE.

As PPs afirmaram ter o PAE como elemento norteador para o desenvolvimento de conteúdos. No questionário aplicado, quadro 8, P2 afirmou que procurou adaptar o material didático do qual dispunha para atingir o cumprimento do PAE. Já P1 destaca o desenvolvimento de competências e habilidades para prestar exames.

3. Que critérios foram adotados para a seleção dos conteúdos que foram ministrados durante o ano?	
P1) Foi um trabalho coletivo na busca de um material que contribuísse para o desenvolvimento das competências e habilidades em Língua Inglesa prevista no Currículo para o ensino médio as quais podemos citar: a construção de uma consciência linguística que posteriormente serão cobrados nos processos seletivos como ENEM, vestibulares, etc.	P2) Segui o plano de ensino, adaptando-o ao material didático oferecido pelo governo estadual.

Quadro 8: Questão nº 3 do questionário aplicado às participantes

Sobre a estrutura do PAE analisado, podemos perceber na resposta de P2 (a seguir) que o PAE de 2015 tinha sido o mesmo utilizado em anos anteriores e elaborado por outros professores.

2. Como é construído o Plano Anual de Ensino da sua escola? Como foi sua participação na elaboração deste?	
P. 1) O Plano Anual de Ensino foi feito juntamente com outros professores.	P. 2) Foi uma cópia dos anos anteriores. Não participei da elaboração.

Quadro 9: Questão nº 2 do questionário aplicado às participantes

Conforme pudemos observar pela questão 2 do questionário (quadro 9), o PAE utilizado pelas professoras no ano de 2015 tinha sido elaborado por uma equipe diferente de professores, contudo não sofreu alterações pelas PPs. As professoras P1 e P2 tinham assumido as aulas após a realização do planejamento que ocorre no início de cada ano e por isso não tiveram a possibilidade de modificar ou opinar sobre sua estrutura.

Além disso, pudemos observar por meio da pesquisa nos DCs que os registros de temas claramente presentes nos CAs/CPs não foram tão comuns como era de se esperar pela consulta do PAE e pelas declarações das PPs sobre o planejamento dos conteúdos, tendo poucos registros como os apresentados a seguir:

TURMA	DATA	REGISTRO
2º B	09/06/15	Escolha de filmes, imagens, textos para construir sinopse.
3º B	02/06/15	Situated learning: Producing Job Ads

Quadro 10: Registros de conteúdos que se referiram à utilização dos CAs/CPs por P2.

Devido aos direcionamentos estabelecidos no Currículo pela SEE/SP, concluímos que a elaboração do PAE foi condicionada a seguir fielmente a estrutura e os conteúdos estabelecidos pelo Currículo, de modo a viabilizar a utilização dos materiais didáticos. Concluímos também que, devido às trocas de professores durante o ano, e à informação de que o PAE não teve a participação das PPs, o PAE foi pouco observado por elas e isso pode ter induzido a uma utilização reduzida pelas participantes.

Em relação ao cumprimento do PAE, por meio do questionário, pudemos constatar pelas respostas das professoras que houve o cumprimento de 50% a 75% do conteúdo planejado. Neste caso, observamos que os alunos seguiram para o ano seguinte com defasagem de conteúdo, por não terem atingido a totalidade do conteúdo previsto. Considerando esses valores cumulativamente, ao longo dos anos de estudo no EM, a defasagem atinge um nível alarmante, razão também da preocupação das PPs, constatada pelas respostas de P1 e P2 à resposta da questão 6.

5. O conteúdo anual planejado teve cumprimento:	
P1) (x) de 50 a 75%	P2) (x) de 50 a 75%
6. Comente a questão anterior	
P1) A carga horária é insuficiente para a aplicação do conteúdo, pois os alunos chegam no ensino médio com uma certa defasagem tornando o processo ensino-aprendizagem mais lento.	P2) Assumi as aulas no meio do ano letivo e acredito que esse fator foi um dos agravantes para não conseguir cumprir a meta.

Quadro 11: Questões nº 5 e 6 do questionário aplicado às participantes

Destacamos, sobre a questão 6, que tanto P1 quanto P2 não comentaram sobre o aproveitamento dos alunos em relação ao conhecimento proporcionado por meio dos conteúdos. Uma vez que não almejamos um ensino conteudista, pressupomos que os valores apontados (de 50 a 75% de cumprimento) tenham se referido a conteúdos desenvolvidos de

forma eficaz, com o aproveitamento da maioria dos alunos de todo o conteúdo que foi desenvolvido durante o ano, uma vez que, em caso contrário, o problema da (des)continuidade se tornaria mais alarmante.

Outro elemento a ser considerado quando se trata de atividades de incumbência da escola se refere à promoção da interdisciplinaridade. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a reorganização curricular determinada em áreas de conhecimento (tendo assumido também essa forma no Currículo) é estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da diversidade e da autonomia e proporciona uma influência mútua entre as áreas curriculares para o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de contextualização.

A interdisciplinaridade é um instrumento fundamental no relacionamento entre os professores de inglês e desses com os professores das demais disciplinas, para a realização de projetos interdisciplinares. Por meio dos DCs, pudemos constatar que houve poucos registros de que a interdisciplinaridade era realizada por meio de projetos ou outras atividades com professores de outras disciplinas, informação também verificada por meio do questionário, como pudemos conferir nas respostas abaixo:

16. Como você avalia o relacionamento profissional e o entrosamento (participação em projetos, compartilhamento de materiais, etc.) dos professores de inglês entre si e com os demais professores da sua escola?	
P1) Os professores da minha escola são bem unidos.	P2) A escola é de pequeno porte, então só tinha um professor de inglês, às vezes trabalhava com a interdisciplinaridade com alguns conteúdos. Por exemplo, se o professor de geografia trabalhava os países em algum projeto, eu falava das comidas típicas, cultura, gírias, etc.

Quadro 12: Questão nº 16 do questionário aplicado às participantes.

Sobre esse assunto, verificamos visões diferentes a respeito de interdisciplinaridade. P1 destacou o relacionamento pessoal dos professores, mas não mencionou sobre o relacionamento profissional em relação à realização de projetos e ao compartilhamento de materiais e outros entre os professores da escola. P2 revelou algumas dificuldades em relação ao trabalho interdisciplinar, apontando que procurava atuar em dupla com professores de outras áreas em casos específicos.

Considerando a necessidade de organização de atividades com vistas ao sequenciamento de conteúdos para o cumprimento dos objetivos educacionais, é consenso que a realização de projetos é uma alternativa profícua, além de poder contar, em muitos casos, com a participação interdisciplinar. Donini et al. (2011) afirmam que

“Ao propormos a realização de um projeto, temos a possibilidade de abordar conteúdos interdisciplinares e/ou temas transversais, e damos aos alunos a oportunidade de desenvolver o trabalho em etapas, em grupos estruturados dentro de princípios cooperativos”.
(Donini et al, 2011, p. 72-73)

Por meio deste estudo, observamos a realização de projetos que previam um sequenciamento de atividades em situações isoladas, sendo preponderante o uso da lição diária, aplicada principalmente em aulas expositivas.

13. Que estratégias você utiliza para interligar o conteúdo de diferentes aulas/lições?	
P1) Aula expositiva; Músicas; textos de gêneros diversos	P2) Textos diversos, filmes indicados no material didático, aula expositiva, seminários, etc.

Quadro 13: Questão nº 13 do questionário aplicado às participantes

Desta forma, a utilização de projetos interdisciplinares de modo mais amplo e constante pelas PPs, tendo em vista a organização e sequenciamento de conteúdos, pode contribuir para a aplicação e progressão dos conteúdos de inglês de modo mais contínuo.

c) O professor

Uma vez que os conteúdos escolares não devem ser aplicados aleatoriamente, neste estudo procuramos observar a atividade docente das participantes da pesquisa considerando-se a necessidade da seleção e adequação dos conteúdos ao Currículo e à realidade dos alunos, por meio do PAE e seu efetivo cumprimento; e os critérios adotados para a organização dos conteúdos, de modo a atingir a continuidade, a sequência e a integração dos conteúdos escolares, considerados por Tyler (1977) como os *“critérios básicos na elaboração de um plano eficaz de organização de experiências de aprendizagem”* (TYLER, 1977, p. 79).

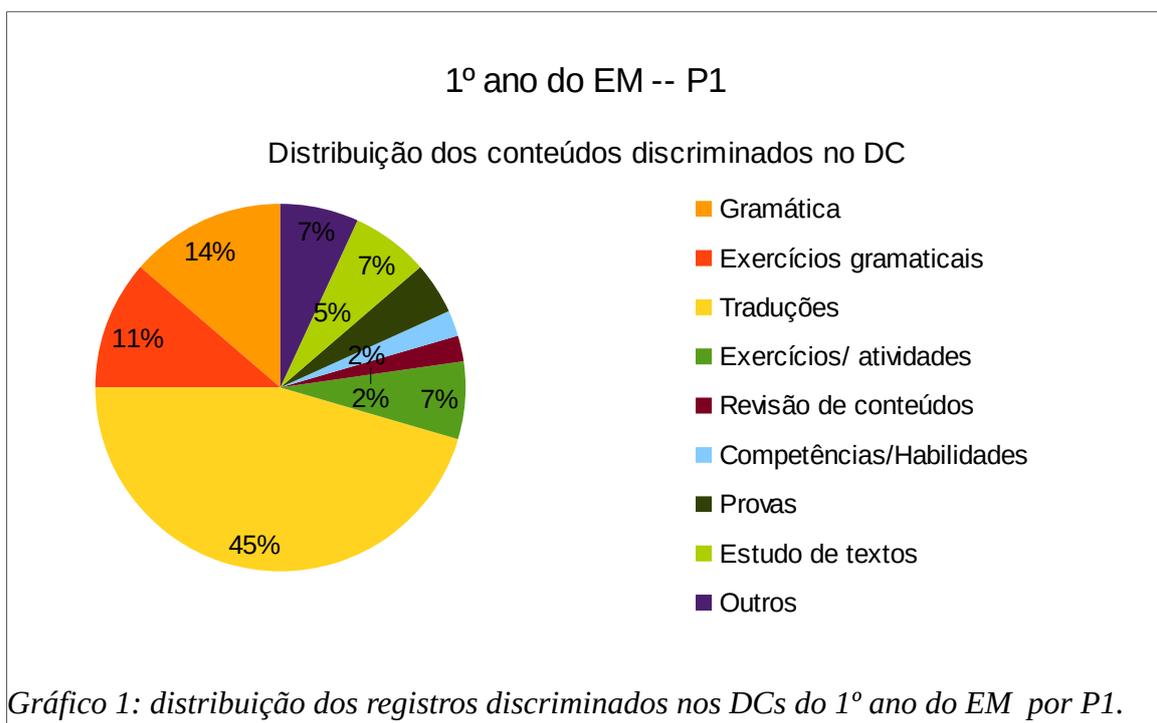
Pelo caráter normativo do Currículo, observamos que a elaboração do PAE utilizado pelas professoras participantes foi direcionada a seguir fielmente as determinações do Currículo, incluindo-se a seleção e adequação dos conteúdos, bem como a estruturação e organização destes. Desta forma, os conteúdos indicados no PAE de 2015, pelo que se constatou, eram praticamente os mesmos que constam do Currículo. Observamos também que o PAE adotado foi o mesmo que tinha sido utilizado no ano de 2014 por outra equipe de professores, com pequenas alterações.

Perin (2003), com base em Tílio (1979) e em Kosumen (1994), destaca que, no entanto, pouco se pode esperar em relação à inovação ou melhoria a partir de direcionamentos de diretrizes e propostas curriculares, uma vez que muitas vezes os professores as veem como uma série de instruções que as autoridades os obrigam a adotar para planejar o ensino (PERIN, 2003; p. 114)

O PAE é um instrumento pelo qual o professor pode adequar e adaptar os conteúdos escolares não apenas ao currículo da rede de ensino da qual a escola é integrante, mas também por meio dele os docentes de cada disciplina podem considerar outros elementos, como a realidade do aluno, o contexto escolar e também as necessidades de seus alunos de modo particular. Percebemos, porém, que o critério básico adotado pelos professores na definição do PAE foi o de adotar as orientações presentes no Currículo sem mencionar explicitamente como seria realizada a adequação dos conteúdos às suas turmas e ao contexto escolar.

Como forma de constataremos a ocorrência dos três critérios organizadores básicos apontados por Tyler (1977), a continuidade, a sequência e a integração, observamos a progressão dos conteúdos em relação à recorrência destes através das séries do EM (continuidade), a sucessão dos tópicos, verificando se os conteúdos partem dos anteriores de modo a aprofundá-los e ampliá-los progressivamente (sequência) e o relacionamento entre as diversas áreas e disciplinas do currículo, visando garantir a unidade do conhecimento (integração).

As informações obtidas por meio da análise dos registros apontados nos DCs foram organizadas em gráficos e são apresentados e descritos a seguir, começando pelas informações relativas ao trabalho de P1 com sua turma de 1º ano do EM.



Com a análise do DC de P1, percebemos a influência do estruturalismo nos registros apontados em vários momentos ao observar o registro dos conteúdos conforme tópicos gramaticais, traduções e exercícios gramaticais, sugerindo a utilização do método da Gramática-Tradução²⁴. Por meio desse método, aprender uma língua significa dominar as regras gramaticais e saber ler e redigir bons textos no idioma. Considerando que a abordagem estruturalista esteve vigente durante o final da década de 70 e início da década de 80 (MONTEIRO, 2011), justamente o período em que P1 se formara, percebemos que sua influência permanece, ainda que houvesse várias transformações no processo de ensino-aprendizagem até os dias atuais.

Outrora a realização de exercícios estruturais de repetição eram uma das principais estratégias de ensino, baseando-se no “*pressuposto behaviorista de que aprender uma língua era adquirir novos hábitos e a melhor maneira de adquirir hábitos linguísticos era por meio da repetição de estruturas e do vocabulário da língua*” (MONTEIRO, 2011, p. 21). Atualmente podemos afirmar junto com Monteiro (2011) que:

²⁴ Método de ensino de LE que consiste na memorização prévia de uma lista de palavras; conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases; e exercícios de tradução e versão.

“à luz das abordagens mais atuais, embora a memorização de estruturas e vocabulário ainda seja considerada necessária, não se aceitam mais os exercícios repetitivos e mecânicos, geralmente descontextualizados, presentes nos manuais da época” (MONTEIRO, 2011, p. 21),

A utilização de abordagens estruturalistas também é indiretamente questionada pelo Currículo, ao afirmar que:

“Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo.” (SÃO PAULO, 2012, p. 108).

Considerando-se que P1 atuou como docente de português, tendo as aulas de inglês na condição de completar sua carga horária, deduzimos que a capacitação para o uso de outras metodologias foi inexistente ou insuficiente. Por meio do questionário, verificamos que P1 pode ter utilizado este método de modo consciente e coeso, uma vez que os registros referentes à abordagem Gramática-tradução foram constantemente verificados ao longo do período pesquisado.

Em relação aos conteúdos gramaticais aplicados por P1, tais como “*personal pronouns: he, she, it*”, “*present tense of the verb to be*”, e “*Grammar: there is/ there are*”, (anexo A), percebemos a defasagem de conteúdos dos alunos em relação aos previstos no PAE, onde constam como conteúdos planejados os “tempos verbais: futuro e presente”; e “tempos verbais: passado, passado contínuo e presente” (ver anexo C).

Observamos também a mesma defasagem em relação aos conteúdos gramaticais indicados no Currículo, onde também constam os “tempos verbais: futuro e presente”; e “tempos verbais: passado, passado contínuo e presente” (ver anexo B).

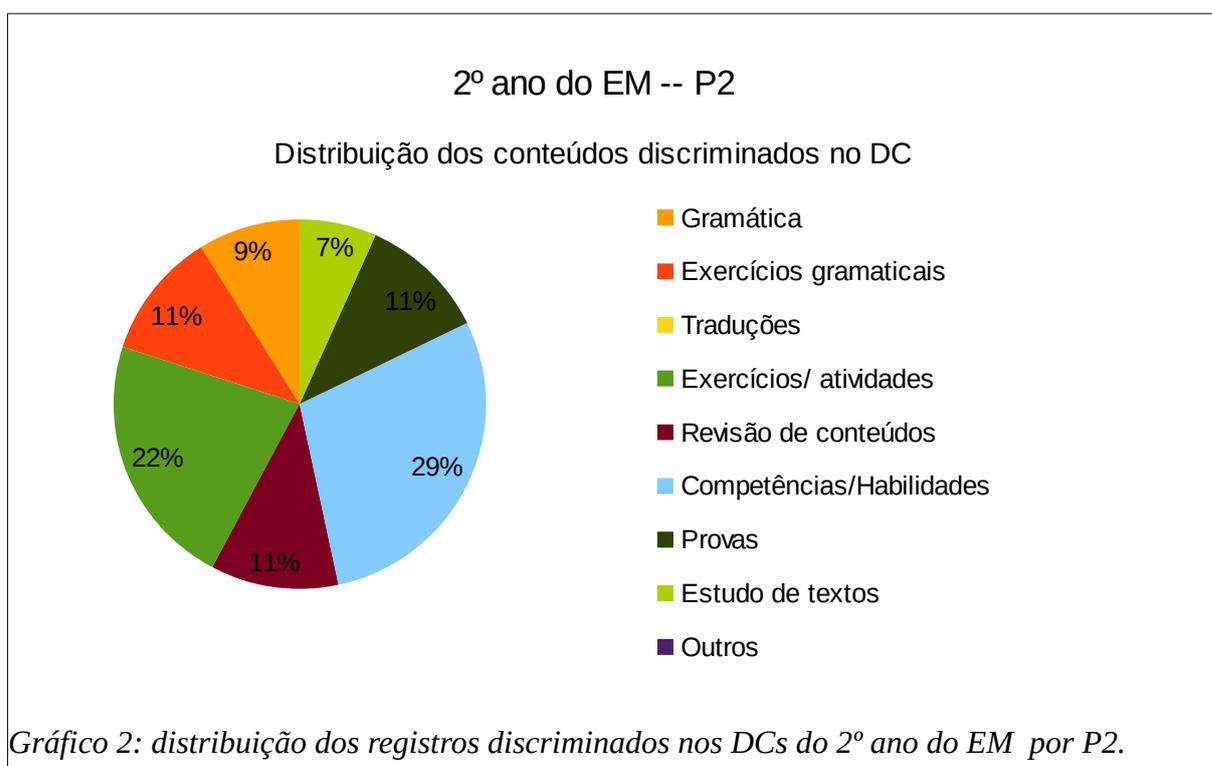
Deste modo, pudemos perceber que P1 retrocedeu os conteúdos que estavam planejados (futuro e presente, para o 3º bimestre; e passado, passado contínuo e presente, para o 4º bimestre). Observamos que o conteúdo foi retornado para a aplicação de “*verb to be*”, “*to have*” e “*present continuous tense*”, conteúdos considerados elementares ou principiantes para o ensino de inglês, que geralmente são aplicados a alunos que nunca aprenderam inglês anteriormente.

Este fato – ocorrido possivelmente em virtude da adaptação dos conteúdos ao nível dos alunos, que se mostrou em defasagem por meio da declaração de P1 no questionário – ocasionaria a quebra da progressão dos conteúdos nos próximos anos escolares; influenciaria sua continuidade²⁵; e também causaria rupturas maiores no ensino de alunos que porventura se transferissem para outra escola da rede de ensino estadual.

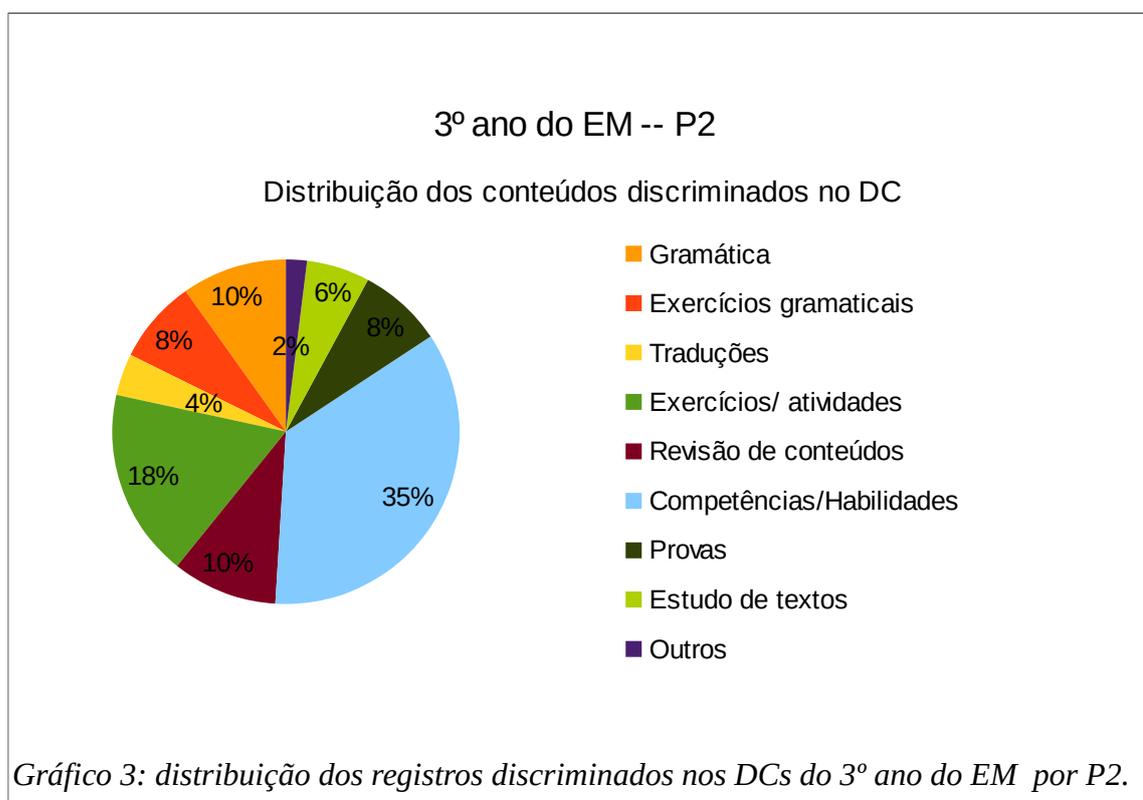
Em relação à sucessão dos tópicos, verificamos coerência e progressão dos conteúdos ao perceber que os conteúdos gramaticais partem de conhecimentos adquiridos em conteúdos aplicados anteriormente de modo que percebemos a progressão dos conteúdos por meio de seu sequenciamento.

O relacionamento dos conteúdos aplicados com outras áreas e disciplinas do currículo (integração) não foi observada, e atribuímos este fato à metodologia Gramática-tradução utilizada primordialmente por P1.

Em relação ao trabalho de P2 com suas turmas de 2º e 3º anos do EM, as informações obtidas por meio da análise dos registros de P2 nos DCs também foram organizadas em gráficos e são apresentadas e descritas a seguir:



²⁵ Conforme a concepção utilizada por Tyler (1977), significando a recorrência ao longo dos anos escolares



Por meio dos resultados obtidos com a análise dos DCs de P2, sistematizados por meio dos Gráficos 2 e 3, pudemos perceber um número substancial de registros sobre a aplicação de conteúdos que estimulariam competências e habilidades dos alunos.

O ensino baseado no desenvolvimento de competências adquiriu espaço gradualmente no cenário brasileiro, motivada, de acordo com Zabala e Arnau (2010), pela crise de, pelo menos, três fatores: a inserção das competências na universidade provocou mudanças na tradição escolar; uma maior pressão social sobre a funcionalidade das aprendizagens; e a função social do ensino, que deixa de ser meramente propedêutico e seletivo, para desenvolver competências que serão úteis e aplicáveis às necessidades dos alunos (ZABALA; ARNAU, 2010).

Essa concepção de ensino baseada em competências e habilidades favorece a adaptação dos conteúdos escolares à realidade dos alunos, apresentando temas relevantes às suas vidas e tornando o ensino mais próximo e contextualizado.

Em relação aos conteúdos gramaticais aplicados por P2, como “*the simple past tense: Regular verbs (to work)*”, para o 2º ano do EM, e “*possessive adjective*”, para o 3º ano do EM (anexo A), também percebemos a defasagem de conteúdos dos alunos em relação aos previstos no PAE (anexo C) e aos indicados no Currículo (anexo B), onde constam conteúdos mais complexos como o “uso de verbos modais: *should, must, might*”, para o 2º ano do EM, e “o uso dos tempos verbais: futuro (*will/going to*), para o 3º ano do EM.

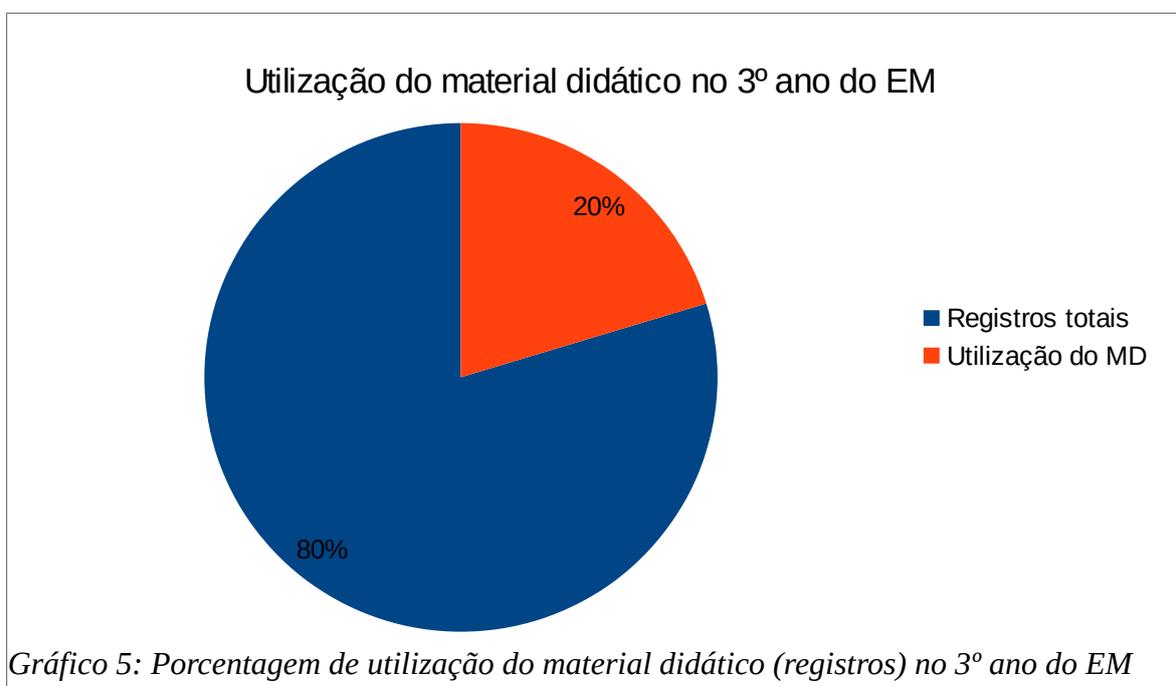
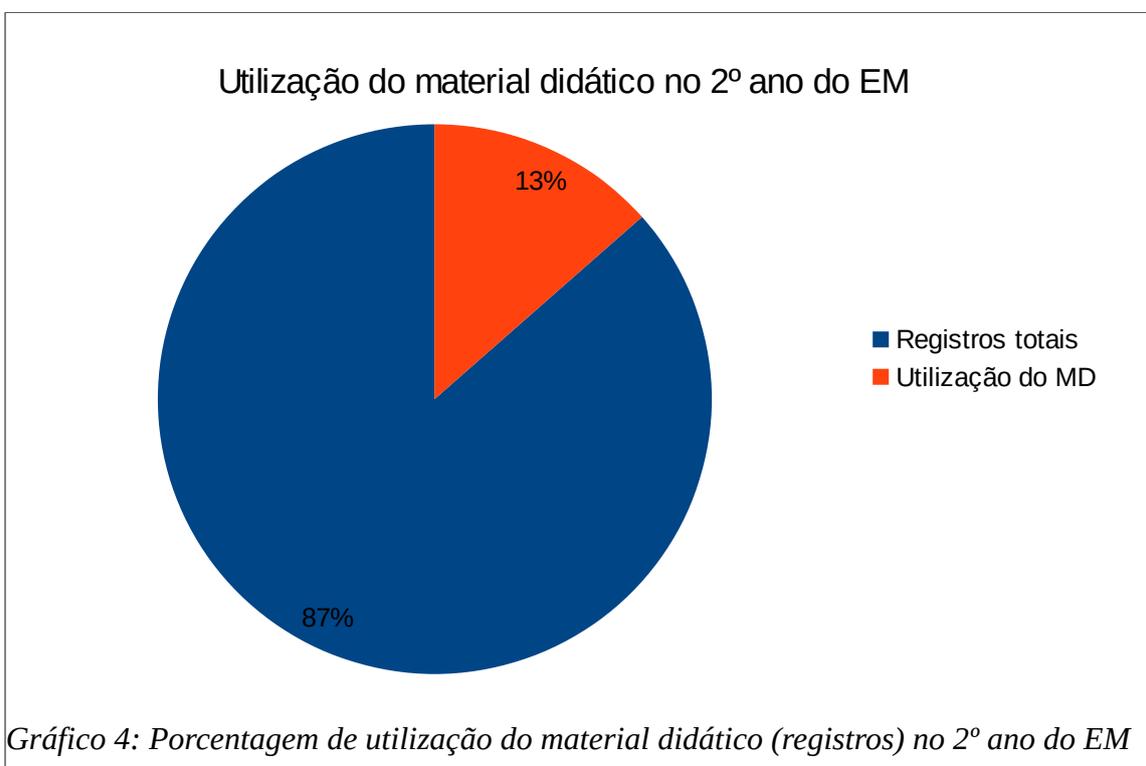
Pudemos perceber que P2 retrocedeu os conteúdos gramaticais que estavam planejados para o 2º ano do EM (uso de verbos modais e de orações condicionais do tipo 1 e tipo 2). Observamos que o conteúdo foi retornado para a aplicação do “*simple past*”; do “*present perfect*”; e dos “*degrees of comparison*”. No entanto, a adoção do tema “cinema” esteve de acordo com o que havia sido planejado no PAE e no Currículo, observando-se inclusive a utilização dos materiais didáticos (CAs/CPs e LDs) para o cumprimento deste item.

No caso do 3º ano do EM, igualmente percebemos a defasagem dos alunos em relação aos conteúdos gramaticais, uma vez que estavam planejados os conteúdos referentes ao uso do futuro (*will/going to*), dos modais “*may/might*”; dos marcadores textuais que indicam opções; e de orações condicionais (tipo 1). O conteúdo gramatical foi retomado para o ensino do “*present perfect*”; do “*possessive adjective*”; da “*passive voice II*”; das “*prepositions*”; e dos “*adverbs*”. Percebemos também que a adoção do tema “*producing job ads*” esteve em consonância com o planejado no PAE e no Currículo, observando-se também a utilização dos materiais didáticos (CAs/CPs) para o cumprimento deste item.

A necessidade de retroceder conteúdos gramaticais também foi um fato percebido por P2, e também talvez tenha ocorrido em virtude da adaptação dos conteúdos ao nível dos alunos, que se mostrou em defasagem por meio da declaração de P2 no questionário. Isso ocasionaria a quebra da progressão dos conteúdos nos próximos anos escolares, influenciaria a continuidade²⁶; e também causaria rupturas maiores no ensino de alunos que porventura se transferissem para outra escola da rede de ensino estadual.

A utilização dos MDs por P2 se mostrou habitual, tendo sido constatada sua utilização em diversos registros, tanto do 2º ano do EM quanto do 3º ano do EM, como podemos observar pelos gráficos a seguir:

²⁶ Aqui conforme a concepção utilizada por Tyler (1977), significando a recorrência ao longo dos anos escolares



Em relação ao material didático, que é um instrumento importante para a estruturação de conteúdos ao longo das séries escolares (relação vertical dos conteúdos) e para a realização

de atividades e projetos interdisciplinares (relação horizontal), as coleções partem do pressuposto de sua ampla utilização, observamos que a utilização destes materiais, conforme foi apontado pelas participantes e observado por meio dos DCs, mostra que elas têm dado prioridade para adequar o ensino ao nível do aluno (que se mostra com considerável nível de defasagem). Contudo, ressaltamos que a utilização do material didático, independentemente de qual seja, de modo inconstante e eventual, afeta a (des)continuidade no ensino-aprendizagem da disciplina, justamente por sua inconstância na continuidade de sua utilização.

Em relação à sucessão dos tópicos, verificamos também em P2 coerência e progressão dos conteúdos ao perceber que os conteúdos gramaticais partem de conhecimentos adquiridos em conteúdos aplicados anteriormente de modo que a progressão dos conteúdos pode ocorrer por meio do sequenciamento dos conteúdos. Além disso, com a utilização dos MDs disponibilizados, percebemos que essa progressão se torna mais factível devido à organização própria desses MDs, ressaltando-se a necessidade de adaptação de acordo com sua turma de aluno, ritmos e necessidades especiais.

O relacionamento dos conteúdos aplicados com outras áreas e disciplinas do currículo (integração) foi observado em diversos momentos, conforme já foi mencionado ao se abordar a dimensão “escola”.

d) O aluno

Uma vez que este estudo teve como objetivo primordial analisar o trabalho dos professores na aplicação e progressão dos conteúdos escolares, não houve a participação de alunos para verificar a influência deles como sujeitos de aprendizagem no presente objeto de estudo. Os dados que apresentamos decorrem de pesquisa bibliográfica sobre o tema e das informações das PPs obtidas por meio dos questionários e narrativas.

Gonzáles Arroyo (2008) sugere repensar a lógica estruturante do currículo, por meio da qual se prioriza a flexibilização ou adaptação do currículo ao ritmo dos alunos, tendo como fundamento o reconhecimento do direito de todos à educação ao apontar que:

“Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na

diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos.” (GONZÁLES ARROYO, 2008; p. 38)

Cabe também aos professores a adaptação e adequação para que o ensino da disciplina seja eficiente, proporcionando a progressão do conhecimento por meio do desenvolvimento dos conteúdos de inglês e observamos, por meio do questionário e dos DCs, a realização de revisões e a retomada de conteúdos, fator indicativo de que as professoras procuraram ajustar o conteúdo ao conhecimento prévio dos alunos.

9. Que providências são tomadas quando parte dos alunos não consegue acompanhar o ritmo das aulas?	
P. 1) Retomamos alguns conteúdos na expectativa desses alunos superarem suas defasagens; Exercícios de fixação dos conteúdos estudados	P. 2) O conteúdo é revisto.

Quadro 14: Questão nº 9 do questionário aplicado às participantes

A revisão de conteúdos foi também utilizada como estratégia para proporcionar a sequência, no sentido utilizado por Tyler (1977), que sugere o encadeamento entre conteúdos anteriores e posteriores. Constatamos que essa estratégia foi utilizada em diversos momentos, além dos momentos registrados nos DCs, tendo em vista as respostas das PPs ao questionário.

12. Você costuma revisar o conteúdo lecionado na aula anterior? Comente.	
P. 1) Sim, sempre que for preciso.	P. 2) Sim. Acho importante para fixar o aprendizado.

Quadro 15: Questão nº 12 do questionário aplicado às participantes

e) O contexto escolar

Procurando conhecer o contexto escolar do qual participaram as PPs, constatamos uma série de elementos do contexto escolar que puderam exercer influência sobre a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP abordada neste estudo, em relação à aplicação e progressão dos conteúdos de inglês no EM, por isso convém delimitarmos os itens a serem abordados por este estudo.

Sobre as situações que podem influenciar o objeto de estudo, partimos das principais dificuldades apontadas por professores para o cumprimento do currículo escolar na pesquisa Conselho de Classe encomendada pela Fundação Lemann (imagem 6) para buscar informações correlacionadas nos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa. Analisamos, então, com base nos resultados dessa pesquisa os seguintes itens: a defasagem dos alunos em relação à série em que estão, a nivelção do conhecimento entre os alunos de uma mesma turma no nível esperado, a situação profissional dos docentes de LE e a capacitação para a docência de LE.

Maior dificuldade que o professor enfrenta para colocar em prática na sala de aula o currículo da rede em que trabalha:		
	Citado como o mais urgente	Citado entre os três mais urgente
Defasagem de aprendizagem dos alunos em relação à série que estão	51%	75%
Dificuldade de fazer todos os alunos chegarem ao nível que é esperado	16%	59%
Sobrecarga de trabalho do professor que atua em mais de uma rede com diferentes currículos	7%	38%
Falta preparo do professor para ensinar os conteúdos previstos no currículo	6%	12%

Imagem 6: Principais dificuldades para cumprir o currículo. Pesquisa “Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Sobre a defasagem dos alunos em relação à série em que estão, pudemos constatar pelas respostas das PPs à questão 5 (quadro 16, a seguir) que houve o cumprimento de 50% a 75% do conteúdo planejado. Considerando esses valores cumulativamente, ao longo dos anos de estudo no EM, a defasagem atinge altos níveis, verificáveis também por meio de vários índices nacionais apontados em pesquisas.

5. O conteúdo anual planejado teve cumprimento:	
P. 1) (x) de 50 a 75%	P. 2) (x) de 50 a 75%

Quadro 16: Questão nº 5, integrante do questionário aplicado às participantes

A defasagem de conhecimento prévio dos alunos foi abordada pelas PPs com a estratégia da realização de revisões de conteúdos, procurando, de certo modo, “transmitir-

lhes” um conhecimento básico para que os alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos.

Sobre a nivelação do conhecimento entre os alunos de uma mesma turma no nível esperado, nível este que seja suficiente para que o aluno acompanhe os estudos na série em que estão sem a necessidade de constantes revisões de conteúdo, e considerando uma base mínima comum, chegamos aos resultados obtidos nas questões 7 e 9, observando que a maioria dos alunos não tem o nível adequado para a série (questão 7), o que ocasiona a necessidade de constantes revisões (questão 9).

7. Sobre o nível de proficiência da sala selecionada:	
P1) (x) a maioria não tem o nível adequado para a série	P2) (x) a maioria não tem o nível adequado para a série
9. Que providências são tomadas quando parte dos alunos não consegue acompanhar o ritmo das aulas?	
P1) Retomamos alguns conteúdos na expectativa desses alunos superarem suas defasagens; Exercícios de fixação dos conteúdos estudados.	P2) O conteúdo é revisto.

Quadro 17: Questões nº 7 e 9 do questionário aplicado às participantes.

A revisão de conteúdos, verificada em diversos momentos nos DCs das PPs da pesquisa, é algo que pode ser visto positivamente como uma tentativa do professor de adequar o conteúdo a sua turma de alunos. No entanto, a contínua repetição pode atrasar o cumprimento do PAE, prejudicar o desenvolvimento de conteúdos e levar alunos mais adiantados no que se refere ao conhecimento linguístico da língua-alvo ao desânimo.

Considerando também como um fator relacionado ao contexto escolar, em relação à situação profissional do ensino de inglês no Brasil, Cox e Assis-Peterson (2008; *apud* SIQUEIRA, 2011) apontam em seu estudo uma situação de caos educacional, observado na falta de qualificação de professores e na falta de sistematização no programa da disciplina, o que vem ao encontro do tema da (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês, e pode contribuir para a discussão do objeto de estudo:

“Qualquer um pode ministrar aulas de inglês, já que vale preencher a meia hora semanal com qualquer coisa. Não há um programa orgânico e sistemático, com gradação de conteúdos por série e com uma finalidade a ser

perseguida ao longo de todo o curso. Todo ano começamos da estaca zero” (COX & ASSIS-PETERSON, 2008; apud SIQUEIRA, 2011, p. 94).

Ainda que não concordemos plenamente com a afirmação das autoras devido à extrema generalização, aceitamos a correlação entre a não exigência do domínio da língua para lecionar a disciplina de inglês, a desvalorização da disciplina e a falta de “*um programa orgânico e sistemático*” para seu ensino, e acrescentamos: que seja contínuo e progressivo ao longo de todo o ensino básico.

Com base nas narrativas coletadas, as professoras P1 e P2 são graduadas em Letras e habilitadas nas disciplinas de inglês e português, tendo demonstrado um maior interesse em lecionar língua portuguesa no início da carreira, e, ambas afirmaram nas narrativas que o exercício do ensino de inglês surgiu em situações eventuais e inesperadas. P1 assim afirma:

“Concluído o ensino superior, comecei dar aulas de inglês na E.E. XXXXX onde substitui a professora que se encontrava afastada. Sem nenhuma experiência da prática docente, me vi diante de uma sala de aula repleta de adolescentes. Ali, eu era aprendiz”.

Sobre sua primeira experiência em lecionar inglês, P2 afirma que:

“(...) logo no início do ano letivo prestei um processo seletivo nas duas áreas em que era habilitada, mas não queria dar aulas de inglês, fiz a prova nem sei o porquê. Quando saiu o resultado a minha surpresa: fui bem colocada em inglês, pois só tinha dois candidatos e em português minha classificação não dava pra escolher o cargo de português.”

Em 2015, a participante P1 esteve afastada durante os dois primeiros bimestres, sendo substituída neste período por outra professora que nunca havia lecionado inglês até então, embora fosse graduada em Letras, sendo este um fator que contribuiria para a (des)continuidade do ensino-aprendizagem de inglês. P2 foi professora eventual nesse ano, tendo assumido uma jornada de 24 aulas semanais de inglês, lecionando para doze turmas das três séries do EM, tendo assumido as aulas no mês de junho de 2015.

A situação das PPs como professoras não efetivas na disciplina é abordada aqui neste estudo como um fator de (des)continuidade devido à imprevisibilidade de sua participação na construção do PAE e na escolha do material didático, e à maior possibilidade de troca de professor durante o ano.

A carreira pública docente tem desestimulado o interesse de jovens egressos da universidade e tem levado professores a buscar outros meios de sobrevivência, uma vez que é visível e amplamente divulgado pela mídia, o descontentamento dos professores com sua situação profissional por meio dos poucos avanços que estes têm obtido por meio de greves e negociações sindicais. Isso tem gerado muitos afastamentos, faltas e trocas de professores durante o ano.

Todas essas trocas de professores durante o ano naturalmente provocaram mudanças na adoção de metodologias e abordagens em LE, na utilização do material didático, dentre outros, que ocorrem conforme a preferência, capacidade e formação de cada professor, fatores observados por meio da consulta aos registros feitos nos DCs.

Perin (2003) ao abordar esse problema afirmou que:

“A alta rotatividade de professores faz que muitos, por não se estabelecerem por muito tempo em uma escola, não se mostrem engajados e interessados em se desenvolverem individualmente e em grupo desenvolverem um programa evolutivo, o que os faz partir para práticas de atuação individualizada. Esse trabalho individualizado produzido pelo entra-e-sai de professores faz que um programa progressivo para a disciplina não seja desenvolvido, causando, em grande parte dos alunos e em alguns gestores escolares, a sensação de não-progressão e continuidade dos conteúdos, de se estar sempre ensinando e aprendendo a mesma coisa, o que acarreta na definição de não-seriedade da atuação do professor e na consequente desvalorização da disciplina dentro da instituição.” (PERIN, 2003, p. 114)

Durante o período de adaptação às mudanças a progressão dos conteúdos fica mais suscetível a rupturas, principalmente quando se constata que não houve uma transição com troca de informações entre os professores da disciplina, e devido ao tempo utilizado para a adaptação do professor com a turma, geralmente realizado por meio de revisões de conteúdo, algo necessário, mas que também prejudica a continuidade na progressão de conteúdos, como podemos conferir nas respostas dadas no questionário:

8. No início de seu trabalho com a turma foi necessário rever conteúdos próprios de séries anteriores? Houve compartilhamento de informações com o antigo professor da turma? Comente.

P1) Sim, foi preciso rever alguns conteúdos. Não houve compartilhamento com o antigo professor, pois este era de outra escola.

P2) Sim, precisei retomar alguns conteúdos. Em relação ao aprendizado da turma não houve nenhum tipo de contato.

Quadro 18. Questão nº 8, integrante do questionário aplicado às participantes

De acordo com essas declarações, podemos perceber que houve a necessidade de rever conteúdos, talvez não devido à necessidade dos alunos, mas possivelmente para ajustar a metodologia e o planejamento das professoras, uma vez que elas não “conheciam” os alunos, isto é, não sabiam quais eram os conhecimentos prévios e as necessidades deles. Corroboramos para essa interpretação o fato de que ambas as professoras afirmaram que não tinha sido feito o compartilhamento de informações com os antigos professores.

Neste caso, é importante salientar que não vemos a repetição em si como um fator que gera rupturas, tendo em vista a necessidade de os conteúdos serem retomados para que possam ser desenvolvidos. O problema que se mostra é o fato de a repetição se originar devido à falta de comunicação e do despendimento de tempo (necessário, ressaltamos) para a adaptação dos novos professores decorrente da troca e transição de professores durante o ano letivo.

Sobre a capacitação para a docência de LE, destacamos que ambas as PPs de nossa pesquisa possuem habilitação na disciplina de inglês, sendo formadas em Letras, e que, no entanto, demonstram insatisfação e insuficiência com a formação de inglês proporcionada pela universidade que cursaram. P2 afirma em sua narrativa que:

“A Universidade não tinha um bom professor de gramática, didaticamente falando. Já o de literatura inglesa, passava praticamente a aula toda falando em inglês, para alunos que tinham praticamente a mesma formação (mínima) que eu tive nos meus anos de ensino fundamental e médio. Então, esse primeiro contato foi uma experiência assustadora para nós.”

P.1 destaca a importância da formação continuada ao afirmar que *“a nossa formação profissional não acaba na universidade, assim, devemos ter como tarefa o aprendizado”* destaca também a responsabilidade do professor em sua própria formação, afirmando que *“precisamos acompanhar o mundo em que vivemos, nos atualizarmos, nos comprometer com o nosso trabalho e nunca parar de aperfeiçoar.”*

Observamos, por meio das narrativas, que ambas relataram a realização de cursos em escolas de idiomas, o que podemos inferir, ainda que veladamente, que o ensino que elas tiveram na EP não foi suficiente para o aprendizado do idioma, conforme bem explicitou P2 em sua narrativa, relatando toda a sua trajetória como aprendiz de LE, durante o ensino

básico. Isso confirma os resultados obtidos por Barcelos (2008; apud BARCELOS, 2011, p. 149) sobre crenças de professores que apontam “...a crença de que não é possível aprender inglês em escolas públicas e de que o curso de idiomas é o lugar 'par excellence' para se aprender essa língua.”

P2 afirma em sua narrativa:

“Penso que as Universidades falham em lançar no mercado, profissionais que não estão confiantes em suas habilidades e que não dominam o conteúdo. Acredito que o governo é o maior responsável por essa péssima educação que nossos alunos recebem, pois não valoriza os profissionais, não investem em cursos de formação e a cada ano reduz o tempo de duração dos cursos superiores.(..) esquece da qualidade, da manutenção e por isso temos essa terrível realidade na educação brasileira.”

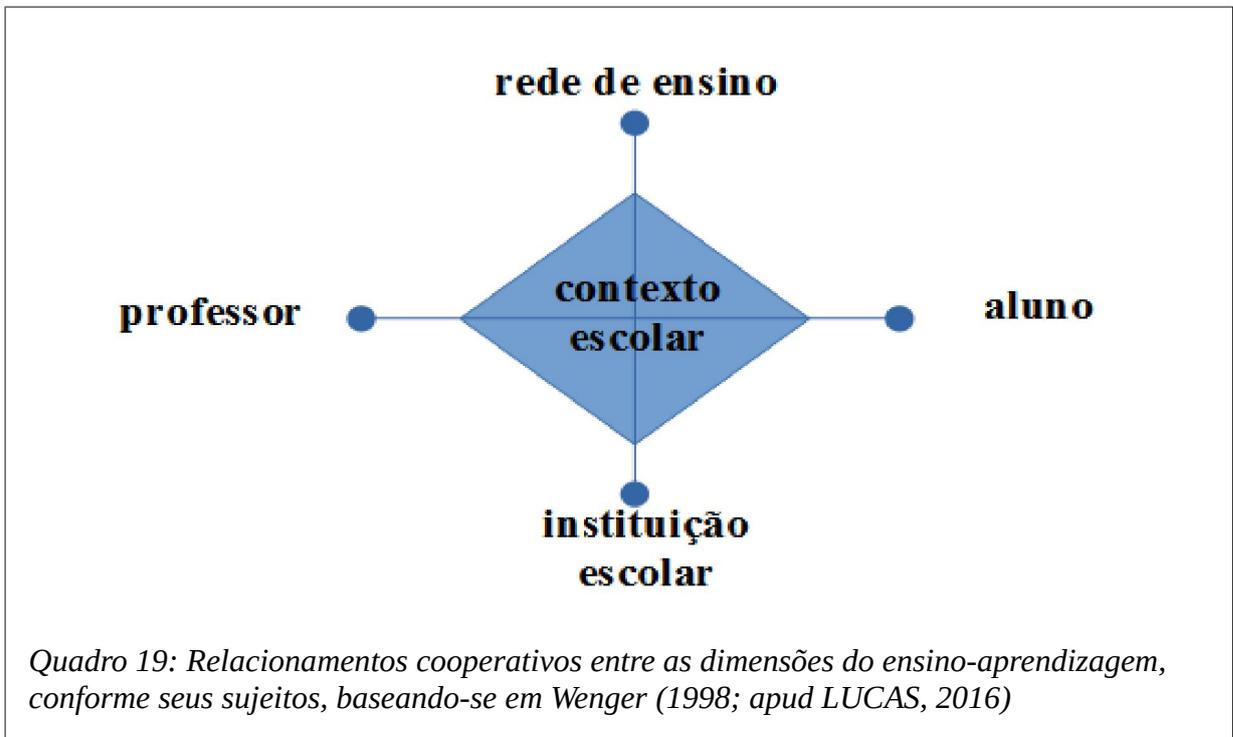
Oliveira (2011) afirma que mesmo em cursos de Letras com licenciatura em língua inglesa, o número de horas dedicadas ao ensino de língua inglesa propriamente dita é insuficiente para que os professores atinjam ao menos o nível de proficiência B2 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, nível este que permitiria aos professores a compreensão das ideias principais de textos complexos, a interação com fluência e espontaneidade com falantes nativos e a produção de textos em diversos campos de conhecimento. A autora recomenda a realização de testes de proficiência mínima que assegurassem a aptidão dos professores para exercer a profissão de professor de inglês.

Neste capítulo, observamos a ocorrência da (des)continuidade considerando as dimensões e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Identificamos que a tomada de decisões relacionadas ao currículo escolar segue um caminho vertical, unilateral, em que as decisões são tomadas de forma hierárquica, muitas vezes sem nenhuma participação dos docentes e dos alunos, que são os destinatários finais do processo. Este problema também foi identificado por Lucas (2016), que afirma, citando Graves (2008), que “ao colocar a sala de aula no fim da cadeia de decisões, isso posiciona professores – e aprendizes – como recipientes e implementadores da sabedoria recebida, ao invés de tomadores de decisões”. (LUCAS, 2016, p. 114; apud GRAVES, 2008).

Tendo em vista os problemas apontados neste capítulo, vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nos voltamos ao estudo de Lucas (2016), que afirma, baseando-se em Wenger (1998), que:

“os esforços para a promoção de professores mais engajados em suas práticas de sala de aula, podem encontrar maiores possibilidades de bons resultados quando há harmonia entre os membros que compõem aquilo que chamamos de ‘comunidade educacional’”(LUCAS, 2016, p. 106).

Com isso poderíamos, com base em Lucas (2016) e Wenger (1998), passar de um modelo hierárquico (Quadro 3, p. 38) para um modelo que envolva o relacionamento entre as dimensões e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Quadro 19, a seguir).



Como pudemos perceber, cada sujeito procurou seguir os parâmetros superiores, porém, desconsiderando algumas particularidades do contexto e dos sujeitos que estão abaixo da hierarquia. Por isso acreditamos que a construção e realização do processo de ensino-aprendizagem deve envolver, necessariamente, o relacionamento entre os sujeitos envolvidos, sendo considerado também o contexto em que o ensino ocorre.

Nesta seção, buscamos analisar e discutir os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados visando oferecer respostas às questões de pesquisa. Na próxima seção, teceremos a conclusão dos estudos que foram realizados, apontaremos as

limitações que identificamos e encaminharemos assuntos que podem ser desenvolvidos em futuros estudos sobre o tema.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP em relação à aplicação e progressão dos conteúdos de inglês no EM, no contexto de uma escola pública estadual, baseando-se em dados coletados com duas professoras de inglês sobre o período em que estas atuaram no ano de 2015, observando alguns fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e sua influência no trabalho docente.

Investigando a legislação, pudemos constatar que tanto os PCNs quanto o Currículo demonstram valorização do ensino de língua estrangeira e preocupação em relação aos problemas que permeiam o ensino-aprendizagem da disciplina na EP em relação à aplicação e progressão de conteúdos no EM. No entanto, a valorização da legislação em relação ao ensino de LE, com a criação de leis modernas que se mostrem defensoras da educação, não garante que o ensino de LE esteja sendo promovido efetivamente por políticas públicas ou que esteja sendo realizado de forma plena e eficiente. Percebemos neste estudo que o ensino de LE necessita de valorização e de recursos de várias ordens, não somente financeiros.

Em relação ao desenvolvimento dos conteúdos de inglês no EM, ao SEE/SP, por meio do Currículo, defende uma visão teórica plenamente aceita em nossos dias sobre o desenvolvimento de conteúdos, segundo a qual *“tanto a metodologia quanto a seleção de conteúdos devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, sua formação como cidadão e suas relações com o mundo do trabalho...”* (SÃO PAULO, 2008, p. 44), sem, no entanto, proporcionar todas as condições necessárias para que isso ocorra. Sobre esse tema, Oliveira (2011) afirmou que apenas criar leis sem prover meios para sua concretização é adotar uma “política do fingimento”.

A investigação a respeito da organização dos conteúdos foi feita considerando-se a seleção e adaptação das temáticas abordadas nas aulas por meio das quais os conteúdos foram selecionados pelas participantes, considerando-se os imperativos de adequação destes ao contexto do aluno e aos documentos oficiais que regem o currículo adotado pela escola. Nesse sentido, há indícios nos registros realizados nos DCs de uma influência considerável do estruturalismo na adoção do método Gramática-Tradução e na aplicação de atividades focadas na realização de exercícios, sem seguir temas específicos relacionados ao cotidiano do aluno, sendo um indício da necessidade de uma formação continuada dos docentes.

Pudemos também observar a revisão de conteúdos em diversos momentos, fator indicativo de que o professor esteve procurando ajustar o conteúdo aos conhecimentos prévios do aluno, sendo um meio de proporcionar a continuidade no sentido utilizado por Tyler (1977), que sugere a intermitência. Observamos, nesses casos, a necessidade de progressão e não apenas de retomada desses conteúdos.

Em relação à organização dos conteúdos, observamos que os três critérios organizadores básicos apontados por Tyler – a continuidade, a sequência e a integração, para indicar fatores teriam influenciado a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP em relação à aplicação e progressão de conteúdos no EM, abordando-os conforme os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa.

Em relação à sistematização dos conteúdos, neste estudo, analisamos a ocorrência dos três diferentes níveis apontados por Tyler (1977) para a estruturação dos conteúdos escolares da disciplina de inglês no EM. Verificamos no nível superior que a sistematização estipulada pela SEE/SP com o agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento surtiu pouco efeito no contexto escolar analisado devido à inexistência de projetos e atividades interdisciplinares. No nível intermediário, observamos que a estruturação dos conteúdos de inglês entre as séries do EM ocorreu de acordo com a metodologia de ensino adotada pelo professor da turma, uma vez que não houve consenso entre as abordagens utilizadas pelas PPs. No nível inferior, verificamos a ocorrência da lição diária, isolada e desvinculada de conteúdos anteriores e posteriores, excetuando-se os casos de correção e continuação de atividades a serem finalizadas em aulas posteriores, e também a ocorrência de assuntos temáticos, talvez como uma sequência de aprendizagem, que perduraram por várias aulas, como o tema “cinema” apresentado à turma do 2º ano do EM.

Percebemos que elementos presentes no contexto escolar também podem provocar a (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP em relação à aplicação e progressão de conteúdos no EM. Neste estudo, foram abordadas as principais causas que professores apontaram para o não cumprimento do currículo escolar, tendo como base resultados da pesquisa Conselho de Classe (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015). Abordamos, deste modo, a defasagem de aprendizagem dos alunos em relação à série em que estão; a nivelção do conhecimento entre os alunos de uma mesma turma ao nível esperado; a situação profissional dos docentes de LE; e a capacitação para a docência de LE. Observamos que a influência sobre a (des)continuidade exercida por esses fatores foge ao alcance do professor

de LE, mas que também, por outro lado, cabe ao professor reconhecê-los para que possa ter uma visão holística sobre o processo de desenvolvimento de conteúdos a fim de poder tomar as providências necessárias para agir na situação de (des)continuidade, ou ao menos a minimização deste problema em sua prática docente.

O cumprimento dos conteúdos determinados pelo Currículo e que foram planejados no PAE surgem como um importante elemento a ser considerado para se verificar o sucesso ou fracasso do trabalho realizado na escola. Não que consideremos a aprendizagem como um fator dependente apenas ou também da (des)continuidade, da progressão ou do cumprimento do currículo; porém, neste estudo, procuramos indicar que a organização dos conteúdos escolares visando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de inglês, no EM, pode contribuir para sua eficiência.

Além disso, partimos da hipótese que o ensino deve seguir de forma contínua durante todo o ensino regular, pois acreditamos ser necessário prosseguir unindo e reforçando os fios (aulas) a fim de que cada aula tenha continuidade e seja reforçada em outra; que cada conteúdo seja associado ao anterior e ao posterior; e o PAE seja elaborado de forma coerente e adequada, tendo todas as condições de ser cumprido. Salientamos também a importância da gestão e adequação do currículo ao contexto do aluno pelas redes de ensino, para promover o direito constitucional de todos à educação de modo igualitário.

Assim, e com este estudo, pudemos observar o papel de cada elemento participante desse processo procurando oferecer subsídios para que o ensino-aprendizagem se desenvolva e procurando contribuir para o trabalho de professores de inglês que reconhecem e convivem com o problema da (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP em relação à aplicação e progressão de conteúdos no EM.

Uma das limitações desta investigação se refere ao fato de que não utilizamos a observação da prática docente em sala de aula, sendo utilizada a análise dos DCs, documentos em que as professoras registraram conteúdos que teriam realizado em sala de aula, instrumento pelo qual pudemos observar a continuidade, a sequência e a integração dos conteúdos desenvolvidos durante o período determinado.

Dentre outros motivos para a não adoção, o principal foi pela concepção e finalidade desta pesquisa, uma vez que nosso objetivo foi o de analisar as representações do professor por meio da observação daquilo que ele “entrega” como resultado final de seu trabalho aos seus superiores. Devido a esse tipo de abordagem, podem ter escapado itens relevantes à

compreensão real da situação estudada, como o denominado “currículo oculto” (PERRENOUD, 1995) que é algo que não se consegue identificar facilmente por meio dos instrumentos de pesquisa que utilizamos.

Não consideramos necessária a realização de entrevista devido ao fato de que o pesquisador tinha amplo conhecimento sobre o ambiente escolar e de este já ter trabalhado com as PPs em outros momentos; e também por considerar que a intenção deste estudo em analisar o resultado que as PPs entregaram não poderia ser diferente em relação ao fornecimento das informações solicitadas por meio dos questionários e das narrativas.

Outra limitação é que não houve a participação de alunos para verificar a influência deles como sujeitos de aprendizagem no presente objeto de estudo, sendo que os resultados apresentados sobre os alunos decorreram de pesquisa bibliográfica sobre o tema e das informações das PPs obtidas por meio dos questionários e narrativas.

Percebemos também que durante a realização deste estudo os resultados obtidos com o questionário poderiam ter sido mais eficientes se tivéssemos realizado um questionário piloto como teste para se verificar possíveis redundâncias entre as questões, incompreensões, adequação de vocabulário e a real necessidade de cada questão.

Como propostas para o sequenciamento de conteúdos, de modo estruturado, tendo em vista estudos sobre o tema, Donnini et al. (2011) apontam os modelos de referência mais difundidos atualmente para a organização de sequências de atividades: o PPP (*Presentation, Practice, Production*²⁷) e o ciclo da tarefa, baseado no modelo TBLT²⁸ (*Task Based Language Teaching*). Além desses, apresentamos o modelo de sequenciamento de conteúdos em espiral²⁹ criado por Bruner (1960) em “*The Process of Education*”.

Todos esses modelos podem ser úteis para se reduzir os efeitos de rupturas na progressão dos conteúdos de inglês e podem ser utilizados na rede pública de ensino. Esses modelos foram indicados aqui como sugestões para futuras análises sobre a sua eficácia e

²⁷ Tradução: Apresentação, Prática e Produção. Nesse tipo de abordagem, o professor apresenta a língua-alvo e, em seguida, dá aos alunos a oportunidade de praticá-lo por meio de atividades muito controladas. A fase final da lição dá aos alunos a oportunidade de praticar a língua-alvo em atividades mais livres que trazem outros elementos de linguagem.

²⁸ Tradução: Ensino de línguas baseado em tarefas. Em uma atividade baseada em tarefas o professor não predetermina o que será estudado. A lição é baseada em torno da conclusão de uma tarefa central e o estudo da língua é determinado pelo que acontece à medida que os alunos a completam, seguindo determinadas fases.

²⁹ Por meio desse método o autor afirma que qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão retomados e aprofundados posteriormente.

adequação em relação ao problema da (des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na EP referente à aplicação e progressão de conteúdos no EM.

Esperamos que esses modelos e os resultados desta investigação possam suscitar reflexões acerca da continuidade do ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da escola pública, que ainda carece de pesquisas que possam prover professores, atuantes em tais contextos, com subsídios teórico-práticos que favoreçam suas práticas pedagógicas.

6 – REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA ESTADO. *Conteúdo do ano não é cumprido por professores*. Publicado em 09 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,conteudo-do-ano-nao-e-cumprido-por-professores,884233/>. Acesso em 18 de outubro de 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papiros, 1995.
- AULETE. *Idicionário*. Lexikon Editora Digital Ltda. Disponível em <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em 18 de outubro de 2016.
- BARCELOS, A. M. F. *O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil? Algumas reflexões*. In: MAGALHÃES, J. S., TRAVAGLIA, L. C. (Orgs). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: Ed da Universidade de Uberlândia. 2008.
- _____. *Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças obre aprendizagem de inglês em uma narrativa*. In: LIMA, D. C. (org). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BERNARDO, A. C. *Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber*. *Interdisciplinar* v. 4, n.4 – p. 94-105, 2007.
- BÍBLIA, A. T. *Eclesiastes*. In: BÍBLIA. Português. Nova Versão Internacional. Disponível em <http://biblia.com.br/novaversaointernacional/eclesiastes/ec-capitulo-4/>. Acesso em 13 de abril de 2017.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: MEC/ SEB, 2014A.
- _____. *Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta*. Fórum Nacional de Educação (Org). Brasília: MEC, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRIZA, L. *Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar*. *Revista Nova Escola*, publicada em meio eletrônico em 01 de abril de 2005. São Paulo: Associação Nova Escola, 2005. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/453/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar/> acesso em 24 de fevereiro de 2017.
- BRUNER, J. *The Process of Education*. Cambridge. Harvard University Press, 1960.
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York and London: Teachers College Press. 1995.
- COSTA, R. *Planejamento: momento de repensar a escola*. *Revista Nova Escola*, publicada em meio eletrônico em 01 de janeiro de 2010. São Paulo: Associação Nova Escola, 2010.

Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/431/planejamento-momento-de-repensar-a-escola/> Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. “*Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem*”. Polifonia – Revista de Linguagens: Universidade Federal de Mato Grosso. Ano 5. No. 05. Cuiabá: EdUFMT, 2002. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1158/921/> Acesso em 24 de fevereiro de 2017
- DONINI, L; PLATERO, L; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa*. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning. 2010.
- ERICKSON, F. *Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research*. In: FREED, B. F. (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Massachusetts: D. C. Heathand Company, 1991.
- FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. *Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica*. In: *Anais do Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação*, Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3692.pdf/> Acesso: 05 jun 2016
- FUNDAÇÃO LEMANN. *Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil*. 2015. Disponível em <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Conselho-de-classe-2015.pdf> Acesso em 30 de setembro de 2016.
- GONZÁLES ARROYO, M. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org). *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- GOMES, N. L. *Diversidade e currículo*. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org). *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- HAYDT, R.C.C. *Seleção e organização dos conteúdos curriculares*. In *Curso de didática geral*. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação Básica 2015* [on line] Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>, acessado em 12 de março de 2017
- LIMA, E. S. *Currículo e desenvolvimento humano*. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org). *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- LLAVRADOR, F. B. *Política, poder e controle do currículo*. In SACRISTAN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*, Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

- LUCAS, P. O. *Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?* Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ª. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- NININ, M.O.; HAWI, M.M.; MELLO, D.M.; DAMIANOVIC, M.C. *Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas em Linguística Aplicada*. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo, vol.8, 2005.
- NORTE, M. B.; SCHLÜNZEN, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. (org) *Língua inglesa* [recurso eletrônico]. (Coleção Temas de Formação; v. 4) Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, São Paulo: 2013.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.
- _____. *Syllabus Design*. Oxford: OUP: 1988A.
- _____. *The learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP, 1988B
- OLIVEIRA, R. A. *A matrix de LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico*. Acta Scientiarum: human and social sciences. Maringá, v. 25, n. 1, pp. 113-118, 2003. disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/2203/1382> acesso em 18 de outubro de 2016.
- PERRENOUD, P. *Currículo real e trabalho escolar*. In: PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PILETTI, C. *Didática Geral*. 23ª edição. São Paulo: Ática Editora, 2004.
- SANTOS, L. L. C. P. *Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936> Acesso em 05 de junho de 2016.

- SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A.M. *O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- SÃO PAULO (Estado). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 3.ed. Campinas (São Paulo): Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea, v.08).
- SIQUEIRA, S. *O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo*. In: LIMA, D. C. (Org) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- TAVARES K. C. A.; FRANCO, C. P. *Way to go!* 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2013. Obra em 3 volumes.
- TELLES, J. A. *A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas*. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: UEL, 2002.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Metodologia na Investigação de Crenças*. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- ZABALA, A. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA

QUESTIONARIO

Este questionário tem como objetivo obter dados para minha pesquisa intitulada “(Des) continuidade do Ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Regular” que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa desta universidade. Sua resposta será muito importante. Sua identidade permanecerá em sigilo. Agradeço, desde já, a sua colaboração.

PLANEJAMENTO E CURRÍCULO

1. Qual é a sua visão a respeito da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que é utilizada na rede estadual de ensino? Há algo que possa ser melhorado na Proposta Curricular?

2. Como é construído o Plano Anual de Ensino da sua escola? Como foi sua participação na elaboração deste?

3. Que critérios foram adotados para a seleção dos conteúdos que foram ministrados durante o ano?

4. Você acha que o Plano de Ensino utilizado foi adequado a suas turmas

- () plenamente
- () satisfatoriamente
- () sim, mas com deficiências
- () precariamente
- () não está adequado

5. O conteúdo anual planejado teve cumprimento

- de até 25%
- de 25% a 50%
- de 50 a 75%
- de 75% a 90%
- de 90 a 100%

6. Comente a questão anterior _____

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA

7. Sobre o nível de proficiência de suas salas de aula do Ensino Médio:

- a maioria tem nível superior ao necessário para a série
- a maioria tem o nível adequado para a série
- alguns alunos têm o nível adequado para a série
- a maioria não tem o nível adequado para a série
- toda a turma não tem o nível adequado para a série

8. No início de seu trabalho com a turma foi necessário rever conteúdos próprios de séries anteriores? Houve compartilhamento de informações com o antigo professor da turma? Comente.

9. Que providências são tomadas quando parte dos alunos não consegue acompanhar o ritmo das aulas?

10. Como você avalia o aproveitamento dos alunos em relação ao conhecimento que foi ensinado durante o ano? Você percebeu mudanças significativas no nível de proficiência dos alunos durante o ano? Comente.

PREPARAÇÃO DE AULAS

11. Você prepara suas aulas (mais de uma alternativa pode ser assinalada):

- na hora da aula, conforme a progressão dos alunos
- quando há necessidade
- antes de cada aula, uma de cada vez
- por blocos, sendo várias de cada vez, dependendo do conteúdo
- conforme o andamento do material didático

12. Você costuma revisar o conteúdo lecionado na aula anterior? Comente.

13. Que estratégias você utiliza para interligar o conteúdo de diferentes aulas/lições?

14. Quais abordagens e métodos de ensino você utiliza.

- Abordagem da gramática e da tradução
- Abordagem direta
- Abordagem para a leitura
- Abordagem audiolingual
- Abordagem natural
- Abordagem comunicativa
- Abordagem baseada em tarefas

15. O que leva você a escolher determinada abordagem ou método

COMUNIDADE ESCOLAR

16. Como você avalia o relacionamento profissional e o entrosamento (participação em projetos, compartilhamento de materiais, etc.) dos professores de inglês entre si e com os demais professores da sua escola?

17. Características da turma:

número de alunos: _____ série _____
 período _____ faixa etária _____

18. Infraestrutura disponível:

laboratório de informática: sim/ não

biblioteca com recursos suficientes: sim/não

datashow disponível aos professores: sim/não

sala para apresentação de vídeo: sim/não

MATERIAL DIDÁTICO

19. Que critérios você utiliza para a escolha e uso do material didático?

20. Você tem o costume de criar atividades diferentes das encontradas no material didático?

Comente

21. Você utiliza o material didático oferecido pela rede de ensino (Caderno do Aluno)?

- exclusivamente
- sempre
- às vezes
- raramente
- não uso

comentários _____

22. Como você prepara suas aulas?

- utilizo unicamente o material didático fornecido (Caderno do Aluno)
- mesclo conteúdos do Caderno do Aluno com outros previamente selecionados
- preparo o conteúdo utilizando diversas fontes
- lições são preparadas conforme o andamento da aula e conforme a necessidade

comentários _____

PROBLEMAS

23. Que problemas a seguir foram observados durante o ano?

1. falta de pré-requisitos de conhecimento dos alunos necessários para a continuidade dos estudos na presente série.
2. necessidade de constantes revisões durante o ano
3. necessidade de lecionar conteúdos de nível inferior aos requeridos pela série, que não foram citados no planejamento anual
4. houve troca de professor titular da turma
5. falta de interesse por parte dos alunos
6. falta de empatia entre professor-aluno ou aluno-professor

- 7. () falta de recursos materiais
- 8. () problemas com a disciplina dos alunos

outros _____

24. Na sua opinião, que problemas podem afetar a continuidade do trabalho docente durante o ano?

25. Na sua opinião, que medidas poderiam ser tomadas para resolver ou amenizar esses problemas?

ANEXOS

**ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS
APLICADOS QUE FORAM INDICADOS NOS DIÁRIOS DE CLASSE DAS
PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

a) Conteúdos desenvolvidos com uma turma da 1ª série do ensino médio durante o período em que P1 lecionou:

August

Grammar – Personal pronouns: he, she, it

Vocabulary study

Translation

Vocabulary study

Translation

Exercises – Personal pronouns

Present tense of the verb to be

Vocabulary

Exercises – use the verb to be

September

Present tense of the verb to have

Vocabulary

Translation

Exercises – Verb to have

Possessive Adjectives

Exercises – Possessive Adjectives

Vocabulary expansion – country/ nationality/ English test

language

English test

Review – Possessive adjective

October

Text

Vocabulary expansion

Translation the text

licença médica

Licença médica

Licença médica

Dinâmica avaliativa

November

Grammar – there is/ there are

Vocabulary

Translation the phrases

Activities

Present continuous tense

Activities

Vocabulary

Text: It is rush hour in New York

Vocabulary

Translation the text

Vocabulary expansion

Vocabulary expansion

December

Translation the phrases

Activities

Vocabulary

Text

Activities

Translation the text

Vocabulary expansion

b) Conteúdos desenvolvidos com uma turma da 2ª série do ensino médio durante o período em que P2 lecionou

Junho

02 – Review
 02 – Test
 09 – Correção dos exercícios
 09 – Escolha de filmes, imagens, textos para construir sinopse
 16 – Montagem dos trabalhos e exposição no mural
 16 – Exercises (page 79 and 80)
 23 – correção dos exercícios
 23 – Atividade avaliativa
 30 – Avaliação mensal (vocabulary)
 30 – Continuação da avaliação

01 – Review
 01 – Test
 08 – The Simple Past tense: Regular verbs (to work)
 08 – Exercises (Simple Past)
 15 – Book: “Lights, camera, action” (unit 6) page 91 to 99
 15 – Exercises and correction
 22 – Listening and reading page 100
 22 – Exercises (page 100 to 105) and correction
 29 – Review
 29 – Test

Agosto

04 – The Present Perfect tense (have/has)
 04 – Exercises (Present Perfect)
 11 – Exercises (Present Perfect)
 11 – Exercises (Present Perfect) and correction
 18 – Book: Climate change (unit 5) page 83 and 84
 18 – Before reading: page 85, 86 and 87
 25 – Grammar exercises (page 88, 89, 90)
 25 – Grammar exercises (page 91 and 92), and correction

Outubro

06 – Text: murder in a country (translation)
 06 – Text conversation
 13 – Exercises
 13 – Exercises and correction
 20 – Reading and conversation
 20 – Listen and conversation
 27 – Grammar: Be going to (plans/predictions)
 27 – Exercises (Be going to)

Setembro

Novembro

03 – Atividade avaliativa (writing a formal e-mail)

- 03 – Atividade avaliatória (parte II)
- 10 – Exercises and correction
- 10 – Exercises
- 17 – Review (1º, 2º, 3º)
- 17 – Exercises (listening and repeat)
- 24 – Review (Description). Movie “The regret of happiness”.
- 24 – Avaliação bimestral (test) I
- 24 – Avaliação bimestral (test) II

Dezembro

- 01 – Correction (test)
- 01 – Listen and repeat
- 08 – Degrees of comparisons
- 08 – Exercises and correction
- 15 – Reading strategies (Interpretação de texto)
- 15 – Exercises and correction

c) Conteúdos desenvolvidos com uma turma da 3ª série do ensino médio durante o período em que P2 lecionou

Junho	26 – Test
02 – Situated learning: Producing Job Ads	
03 – Exercises and correction	Setembro
09 – Songs: Livin’ on a player – Bon Jovi	01 – Test (correction)
10 – Do you know the name of these paintings? (Learning Objectives pages 63, 64 and 65)	02 – Book (Unit 6) “To shop or not to shop?” (Learning objectives) and exercises page 98 to 99
16 – Reading: “Is crying good for you?” page 66	08 – Reading “What is shopping addict? Compulsive Shopping Basics”. Page 100/101
17 – Present Perfect: usage.	09 – Passive voice II (Language in use) page 104 to 107.
23 – Exercises and correction	16 – Exercises (correction)
24 – Review	17 – Spoken language (differences between British and American pronunciation)
30 – Test	23 – Review 3 (Units 5 and 6) page 111 and 113
Julho	24 – Test
01 – Correção da prova	30 – Test (Correction)
Agosto	Outubro
04 – Possessive Adjective	01 – Conversation: “A murder story” Translation
05 – Exercises Possessive Adjective	07 – Conversation: “then he questioned Barbara“
11 – Exercises and correction (Possessive Adjective)	08 – Exercises
12 – Book (Unit 5) Save the Amazon! Learning Objectives and exercises	14 – Prepositions
18 – Reading: “Amazon Rain Forest” and exercises/ correction (pg 87)	21 – Prepositions (Exercises and correction)
19 – Listening and Reading page 92	22 – Text (Listen and repeat)
25 – Present Perect tense (exercises and correction)	

28 – Text (Listen and repeat)

29 – Exercises (prepositions) Test

Novembro

04 – Adverbs

05 – Exercises and correction

11 – Conversation: Dialogue in pairs

12 – Conversation

18 – General vocabulary

19 – Exercises and correction

25 – Saresp

26 – Review (Prepositions/ Adverbs)

Dezembro

02 – Introduction: English Literature

03 – Introduction: Authors of English Literature

09 – Seminary: Edgar Allan Poe I

10 – Seminary: Edgar Allan Poe II

16 – General vocabulary

17 – Text (Listen and repeat)

**ANEXO B – DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS SUGERIDOS NO CURRÍCULO
DO ESTADO DE SÃO PAULO (SÃO PAULO, 2012)**

a) Página do Currículo que especifica os conteúdos a serem desenvolvidos no segundo semestre para turmas da 1ª série do ensino médio.

3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os diversos textos que compõem o caderno de entretenimento de um jornal: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema) • Notícias (localização de informações explícitas e relação do tema / assunto com experiências pessoais) • Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos • Tempos verbais (futuro e presente) <p>Produção: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura</p>	<p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícias: os <i>leads</i> • Os <i>leads</i> (localização de informações explícitas: o quê, quem, quando, onde) • Notícias (reconhecimento do tema) • Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente <p>Produção: <i>leads</i> para notícias e montagem de jornal com os textos produzidos durante o ano</p>

Imagem 7: Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 1ª série do EM

b) Página do Currículo que especifica os conteúdos a serem desenvolvidos no segundo semestre para turmas da 2ª série do ensino médio.

3º bimestre	4º bimestre
<p>Cinema e preconceito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do tema • Reconhecimento de estereótipos sociais e preconceitos • Inferência de informações • Construção de opinião • Construção de relações entre o texto observado e atitudes pessoais • O uso dos verbos modais: <i>should, must, might</i> • O uso de orações condicionais: tipo 1 e tipo 2 <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trechos de filmes em inglês ou legendados em inglês, entrevistas com diretores e atores, resenhas, seção de ajuda em revista para adolescentes <p>Produção: carta para seção de revista juvenil intitulada "pergunte ao especialista"</p>	<p>Cinema e literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinema, literatura e identidade cultural • O enredo no texto literário e sua adaptação para o cinema • Identificação e descrição de personagens • O uso de diferentes tempos verbais • Discurso direto e indireto <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trechos de romances e/ou contos que foram adaptados para o cinema, trechos de filmes em inglês ou legendados em inglês, resenha crítica de livros e filmes, trechos de roteiros <p>Produção: roteiro e dramatização de esquete baseada em um filme ou livro</p>

Imagem 8: Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 2ª série do EM

c) Página do Currículo que especifica os conteúdos a serem desenvolvidos no segundo semestre para turmas da 3ª série do ensino médio.

3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Profissões do século XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características e a organização de um artigo (depoimento) • Localização de informações e pontos de vista • Relação do tema com experiências pessoais e perspectivas futuras • O uso dos tempos verbais: futuro (<i>will, going to</i>) • O uso dos verbos modais: <i>may, might</i> • O uso dos marcadores textuais que indicam opções: <i>either...or, neither...nor</i> • O uso de orações condicionais (tipo 1), passado e presente perfeito (retomada) <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <p>Artigos de revista, depoimentos de jovens sobre escolha de profissão e ingresso no mercado de trabalho, brochuras sobre cursos (livres e universitários)</p> <p>Produção: depoimento pessoal sobre planos profissionais para o futuro</p>	<p>Construção do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características e organização de um currículo • Localização de informações • Edição de currículos (informações pessoais, formação, habilidades e objetivos) • O uso e significado das abreviações • O uso das letras maiúsculas e da pontuação <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículos e textos informativos <p>Produção: minicurriculo</p>

Imagem 9: Conteúdos previstos no Currículo para o 2º semestre da 3ª série do EM

ANEXO C – DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS INDICADOS NOS PLANOS ANUAIS DE ENSINO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

a) Página do Plano Anual de Ensino que especifica os conteúdos a serem desenvolvidos no segundo semestre de 2015 para as turmas da 1ª série do ensino médio.

<p><u>3º bimestre</u></p> <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Os diversos textos que compõem o caderno de entretenimento de um jornal: horóscopos, cruzadinhas e informes de lazer e cultura (localização de informações explícitas e reconhecimento do tema)• Notícias (localização de informações explícitas e relação do tema / assunto com experiências pessoais)• Vocabulário: definições, antônimos e sinônimos• Tempos verbais (futuro e presente) <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none">• Cruzadinhas e informes de lazer e cultura <hr/> <p><u>4º bimestre</u></p> <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Notícias: os leads• Os leads (localização de informações 4explícitas: o quê, quem, quando, onde)• Notícias (reconhecimento do tema)• Tempos verbais: passado, passado contínuo e presente <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none">• Leads para notícias e montagem de jornal com os textos produzidos durante o ano

Imagem 10: Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 1ª série do EM

b) Página do Plano Anual de Ensino que especifica os conteúdos a serem desenvolvidos no segundo semestre de 2015 para as turmas da 2ª série do ensino médio.

<p><u>3º bimestre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinema e preconceito • Reconhecimento do tema • Reconhecimento de estereótipos sociais e preconceitos • Inferência de informações • Construção de opinião • Construção de relações entre o texto observado e atitudes pessoais • O uso dos verbos modais: t should, must, might • O uso de orações condicionais: tipo 1 tipo 2 <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trechos de filmes em inglês ou legendados em inglês, entrevistas com diretores e atores, resenhas, seção de ajuda em revista para adolescentes <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta para seção de revista juvenil intitulada "pergunte ao especialista"
<p><u>4º bimestre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinema e literatura • Cinema, literatura e identidade cultural • O enredo no texto literário e sua adaptação para o cinema • Identificação e descrição de personagens • O uso de diferentes tempos verbais • Discurso direto e indireto <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trechos de romances e/ou contos que foram adaptados para o cinema, trechos de filmes em inglês ou legendados em inglês, resenha crítica de livros e filmes, trechos d • Roteiros <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roteiro e dramatização de esquete baseada em um filme ou livro

Imagem 11: Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 2ª série do EM

c) Página do Plano Anual de Ensino que especifica os conteúdos a serem desenvolvidos no segundo semestre de 2015 para as turmas da 3ª série do ensino médio.

<p><u>3º bimestre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Profissões do século XXI • As características e a organização de um artigo (depoimento) • Localização de informações e pontos de vista • Relação do tema com experiências pessoais e perspectivas futuras • O uso dos tempos verbais: futuro (t will, going to) • O uso dos verbos modais: t may, might • O uso dos marcadores textuais que indicam opções: either...or, neither...nor • O uso de orações condicionais (tipo 1), passado e presente perfeito (retomada) <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigos de revista, depoimentos de jovens sobre escolha de profissão e ingresso no mercado de trabalho, brochuras sobre cursos (livres e universitários) <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depoimento pessoal sobre planos profissionais para o futuro
<p><u>4º bimestre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção do currículo • As características e organização de um currículo • Localização de informações • Edição de currículos (informações pessoais, formação, habilidades e objetivos) • O uso e significado das abreviações • O uso das letras maiúsculas e da pontuação <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículos e textos informativos <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minicurriculo

Imagem 12: Conteúdos previstos no PAE para o 2º semestre da 3ª série do EM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “(Des)Continuidade do Ensino-Aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Regular”, que visa investigar fatores que motivam a (des)continuidade da aprendizagem dos alunos na disciplina de Inglês no Ensino Médio Regular em escolas públicas.

Os objetivos desta pesquisa são:

- descrever o contexto escolar;
- apresentar, de modo generalizado, o perfil do professor e das turmas como um todo.
- analisar a atividade docente e o acompanhamento das turmas em relação aos conteúdos ensinados e aos planos de ensino.

Você, como sujeito da pesquisa, foi selecionado como colaborador da pesquisa por ser docente da disciplina de Inglês no Ensino Médio Regular de uma escola pública, e sua participação nesta pesquisa consistirá em:

1. responder a questionário semiestruturado e anônimo;
 2. produzir uma narrativa, orientada por questões, contando fatos sobre sua atividade docente, seu contexto de atuação, seus interesses e formação na disciplina;
 3. disponibilizar cópia dos campos referentes aos conteúdos de um diário de classe de cada série do Ensino Médio do ano de 2015, e cópia do plano anual de ensino que você utiliza.
- A SUA PARTICIPAÇÃO NÃO É OBRIGATÓRIA.

A pesquisa pode ser causar constrangimentos ao sujeito da pesquisa, pois envolve a análise de seus materiais de uso diário e a exposição de suas visões pessoais sobre o ensino. Para evitá-los, o pesquisador, garante aos participantes que o foco de suas análises recairá sobre a documentação de suas práticas, e que qualquer forma de divulgação será feita apenas de forma anônima e sigilosa. Além disso, o pesquisador:

1. assegura o sigilo sobre sua participação e a confidencialidade das informações prestadas.
2. garante todos os esclarecimentos necessários antes e durante o curso da pesquisa sobre os procedimentos adotados.
3. garante indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
4. oferecerá o acompanhamento da execução da pesquisa via contato por e-mail, inclusive posteriormente ao encerramento e/ ou à interrupção da pesquisa, se houver.
5. Fornecerá ao participante, como forma de benefício na participação nesta pesquisa, informações relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês no contexto escolar, principalmente no que diz respeito à sequências didáticas, aprimorando assim a sua formação contínua.

O sujeito da pesquisa poderá desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento, bastando para isso a sua comunicação formal. Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação do sujeito da pesquisa. Os dados poderão ser apresentados sob a forma de resultados em eventos científicos de forma sigilosa e ficarão de posse do pesquisador por um período de 1 ano. Após este período, todo o material será devidamente descartado.

O pesquisador ressalta que os dados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e que, como benefícios decorrentes desse estudo, poderá haver a melhoria e otimização do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A participação na pesquisa é ausente de despesas, no entanto, caso o aluno tenha algum tipo de despesa em decorrência direta desta pesquisa, no período do estudo, o pesquisador garante devida compensação.

O sujeito da pesquisa receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador, meios pelos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação a qualquer momento.

João Queiroz Fernandes Neto
queiroznt@hotmail.com
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174
CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O PESQUISADOR me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Local e data

_____, em _____ de _____ de _____

Assinatura do sujeito da pesquisa