

LINGUASAGEM

DESCONTINUIDADE NA APLICAÇÃO E PROGRESSÃO DE CONTEÚDOS DE INGLÊS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

João Queiroz FERNANDES NETO¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar e discutir os resultados decorrentes de um estudo de caso abordado em dissertação de mestrado sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública (EP) com relação ao desenvolvimento de conteúdos no ensino médio (EM). O objeto do estudo é caracterizado pela ocorrência de descontinuidade na aplicação e progressão do ensino da disciplina, que pode prejudicar o cumprimento do planejamento pedagógico do professor e potencializar a fragmentação do aprendizado dos alunos ao longo dos anos escolares. A ocorrência da descontinuidade foi analisada a partir das dimensões correspondentes a sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No estudo, caracterizado como pesquisa qualitativa, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, questionários e narrativas. A ocorrência da descontinuidade foi investigada através do EM considerando-se os fatores apontados por Tyler (1949) como determinantes para a execução do currículo, como a progressão 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. No estudo também procurou-se apontar as principais causas do problema de pesquisa em relação à organização e sistematização dos conteúdos escolares e as situações que a favoreceram.

Palavras-chave: escola pública; língua estrangeira; continuidade; conteúdo; currículo.

ABSTRACT

This paper aims to analyze and discuss the results of a case study addressed in a master's dissertation about English teaching-learning English in the public school concerning the development of content in high school. The object of study is characterized by the occurrence of discontinuity in the application and progression of the English teaching-teaching, that can impair the fulfillment of the teacher's pedagogical planning and that may also favour the fragmentation of students' learning throughout the school times. The occurrence of discontinuity was analyzed from the dimensions corresponding to subjects involved in the teaching-learning process. In the

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAR – UNESP. E-mail: queiroznt@hotmail.com.

study, characterized as qualitative research, bibliographic research, questionnaires and narratives were used. The occurrence of discontinuity was investigated through the highschool considering the factors pointed out by Tyler (1949) as determinants for the execution of the curriculum, such as the progression of the contents throughout the series, the sequence of these in relation to the previous and subsequent ones and the integration of these with the other areas of knowledge. In the study it was also sought to point out the main causes of the research problem in relation to the organization and systematization of school contents and the situations that favored it

Keywords: public education; English language; continuity; contents; curriculum.

Introdução

Neste artigo são analisados e discutidos os resultados decorrentes de um estudo de caso abordado em dissertação de mestrado (FERNANDES NETO, 2017) sobre o ensino-aprendizagem de inglês com relação à aplicação e progressão de conteúdos a turmas do ensino médio (EM) de uma escola pública (EP) estadual.

O estudo aponta que um meio de tornar o ensino mais igualitário é buscar manter a continuidade e progressão dos conteúdos desenvolvidos com os alunos ao longo dos anos escolares, observando-se uma base comum de conteúdos a serem aplicados aos estudantes de cada série/ano, definidos no currículo da rede de ensino e executados de acordo com o planejamento anual da escola.

O referido estudo aponta a constatação, por diversos professores e também pelo próprio pesquisador, de rupturas na aplicação e progressão do ensino de inglês ao longo dos anos escolares, Conforme o estudo, a ocorrência destas pode desfavorecer o ensino da disciplina, prejudicar o cumprimento do planejamento pedagógico e potencializar a fragmentação do aprendizado dos alunos no decorrer dos anos escolares.

Para a abordagem do problema, o estudo aborda sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, situando-os no contexto em que atuam, para investigar possíveis causas e fatos relacionados à questão de pesquisa proposta.

Fundamentação teórica

O autor do estudo (FERNANDES NETO, 2017) afirma que “a busca por uma escola 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”. Daí decorreu a escolha pela EP, procurando atender e dar continuidade aos

estudos na área da Linguística Aplicada no ensino de línguas estrangeiras modernas que já atuam direcionados à melhoria do ensino público.

Nesse sentido, a investigação do “fracasso escolar” - tido como o insucesso na realização das atividades escolares, observado pela ocorrência de altos índices de reprovação e evasão escolar e de níveis insatisfatórios de aprendizagem, além de defasagem de estudantes na relação idade/série -, adquire grande importância, sendo tema de estudos de vários pesquisadores, como Patto (1999) e Forgiarini e Silva (2007).

O ensino da disciplina de Inglês se encontra em situação mais preocupante, de acordo com Bernardo (2007, p.98), que 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.”*. Outros autores, como Cox e Assis-Peterson (2002), concordam com a afirmação apontando um quadro desolador para o ensino de LE no contexto da EP no Brasil.

O estudo de caso parte de reflexões do pesquisador sobre uma problemática que tinha vivenciado enquanto professor de inglês de 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 do 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 deva 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, foi apontado que este deve fazer parte do conhecimento profissional do professor e que pode exercer influência sobre o tema do estudo, mesmo que em diversas vezes o professor não possa interferir.

Também, sobre a abordagem do contexto escolar, Connelly e Clandinin (1995) apresentam o conceito da metáfora da paisagem², 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.

Para a compreensão da visão das professoras participantes e dos demais sujeitos do ensino-aprendizagem, foram considerados no 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 de sala de aula o currículo da rede de ensino.

No entanto, as afirmações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem foram analisadas não como verdades absolutas, mas como informações situadas em um contexto e emitidas por sujeitos não detentores de pleno grau de fidelidade. Por isso as informações obtidas foram submetidas a averiguações e triangulação de dados, pois, 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*”.

Sobre a organização do ensino, foram fundamentais a abordagem dos conceitos 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.

Nunan (1988b) se refere à obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* como³ “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 o presente estudo, foi utilizada a versão traduzida dessa 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). Deste modo, o modelo de Tyler representaria um modelo de educação denominado “ends-means”, ou seja, com foco nos resultados finais e não no processo.

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 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 o currículo do processo⁴, um modelo de currículo que procura analisar “o que ocorre” em contraste com “o que deveria ocorrer” em sala de aula a partir do currículo, abordando o processo de planejamento, implantação e aplicação do currículo.

A partir dessa conceituação de currículo, foram situadas no estudo a utilização do Currículo do Estado de São Paulo (2012) – Currículo - e a elaboração e utilização dos planos anuais de ensino (PAE) em uma escola da rede estadual por professores de inglês do EM. Para o estudo, foram aproximados os conceitos de currículo e de plano anual de ensino (PAE) aos de “Curriculum” e “Syllabus” como os apresentados por Nunan (1988a), como se segue:

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).

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”⁶ utilizado neste estudo se

refere aos conteúdos escolares que são estabelecidos nos PAE dos professores para serem desenvolvidos com seus alunos durante o ano, seguindo orientações do currículo oficial determinado pelo sistema de ensino no 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).

No 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). Nesse sentido, a noção atualmente utilizada para “conteúdo”, partindo do letramento, torna próximos os termos “conteúdo” e “experiência de aprendizagem” utilizados por Tyler (1977), uma vez que a concepção de conteúdo vista por meio da ênfase 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.

No estudo foi apontada a necessidade de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos de modo que estes fossem 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*”. Segundo o autor, a organização dos conteúdos pode ser examinada em dois tipos de relação, contempladas no estudo de caso: a *relação vertical*, que ocorre no plano temporal, em que foi analisada a progressão dos conteúdos ao longo das séries; e a *relação horizontal*, que ocorre no plano de uma mesma série, em que foi observada a relação dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de inglês com os

conteúdos de outras disciplinas, por meio de projetos interdisciplinares e/ ou simples associações esporádicas.

Em relação à adequação e adaptação dos conteúdos escolares, 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 mesmo autor aponta também a necessidade de se 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).

Com base em Llavador (2013), 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. Assim, 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.

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 os resultados de uma pesquisa que realizou, que *“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 que *“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”*

Restam então duas variáveis, ambas importantíssimas e desafiadoras, que são a preservação da continuidade do currículo e a adequação do currículo ao contexto local, ao aluno de cada escola, tema do estudo de caso abordado.

Metodologia

A pesquisa realizada pode ser classificada como *estudo de caso*, segundo a concepção de Nunan (1992, p.75) baseada em ADELMAN et al (1976), pois se trata da investigação de um caso selecionado dentro de uma classe de objetos/fenômenos e de como ele ocorre dentro de determinado contexto. Partindo da proposta de abordar um fenômeno particular durante certo período, o estudo é passível de generalização e busca uma visão holística por meio de diversas fontes de informações.

De acordo com suas características, a pesquisa é classificada como *qualitativa*, uma vez que privilegia uma “*visão holística dos fenômenos, tendo em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas*” (ANDRÉ, 1995. p. 17), uma vez que foram utilizadas várias fontes de pesquisa a fim de se obterem as informações necessárias, com posterior triangulação destas, visando formar uma visão holística para compreender o objeto de estudo.

O local abordado na pesquisa foi uma escola de ensino médio da rede estadual de São Paulo, de pequeno porte, que contava com cerca de 450 alunos e com três professoras de inglês no período do estudo. 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.

Como participantes da pesquisa, foram convidadas duas professoras de inglês (P1 e P2) dessa escola que atuaram no ano de 2015 e contribuíram com suas afirmações, depoimentos e opiniões, além do próprio pesquisador, que se posicionou utilizando-se de sua experiência e conhecimento do contexto escolar abordado para realizar descrições e inferências.

O estudo se fundamentou na pesquisa documental, tendo como instrumentos de coleta de dados: os diários de classe (DCs) das professoras participantes (PPs); os Planos Anuais de Ensino (PAE) da disciplina de inglês, elaborado por docentes da escola; um questionário semiestruturado, aplicado às PPs e elaborado especificamente para o estudo; e a produção de narrativas desenvolvidas pelas PPs. Além desses

instrumentos, o estudo utilizou-se da consulta ao Currículo (2012), ao livro didático (LD) adotado pela escola e aos Cadernos do Professor/Cadernos do Aluno (CAs/CPs).

Para realizar a análise dos DCs, foi utilizada a metodologia da Análise do Conteúdo (AC). Com base nessa metodologia, foram observadas as representações dos conteúdos apresentadas pelas PPs nas dimensões sintática e semântica da AC. Em relação à dimensão sintática, o procedimento foi realizado ao se atribuir valor aos conteúdos informados nos DCs, distribuindo-os em categorias conforme suas características. Sobre a dimensão semântica, o procedimento foi adotado ao se definirem as categorias dos conteúdos registrados conforme temas que os 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, registrados pelas PPs, sendo os resultados apresentados em forma de gráficos e acompanhados por sua descrição e análise.

Em relação à análise dos dados obtidos com os demais instrumentos de pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos: as informações obtidas com o questionário foram organizadas em quadros comparativos; as informações relevantes obtidas com as narrativas foram destacadas para posterior utilização, em forma de citações e de modo comparativo; o cumprimento do PAE e do Currículo (2012) foram analisados tendo em vista a descontinuidade na aplicação e progressão de conteúdos no nível institucional; a análise da utilização do MD foi feita considerando-se que se trata de instrumento de ensino constituído por conteúdos previamente organizados e sistematizados de modo a se cumprir o currículo oficial da rede de ensino que o adquire, observando-se, porém, sua necessidade de adaptação, algo que deva ser realizado pelo professor;

Acerca dos procedimentos, a ocorrência da descontinuidade foi investigada através do EM considerando-se a progressão dos conteúdos ao longo das séries, a sequência desses conteúdos em relação aos anteriores e posteriores e a integração destes com as demais áreas do conhecimento.

Como forma de constatar o problema de pesquisa, foram observados os três critérios organizadores básicos apontados por Tyler (1977): a continuidade, a sequência e a integração. Segundo o critério da continuidade, foi observado como ocorreu a

progressão dos conteúdos em relação à recorrência destes através das diferentes séries do EM; sobre a sequência, foi observada a sucessão dos tópicos, isto é, se os conteúdos partiram dos anteriores, de modo a aprofundá-los e ampliá-los progressivamente; sobre a integração, foi observado o relacionamento dos conteúdos da disciplina com as demais áreas e disciplinas do currículo, visando a unidade do conhecimento.

Em relação à sistematização dos conteúdos, foi verificada 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.

Também com base em Tyler (1977), observou-se a necessidade de organização dos conteúdos em dois tipos de relação: a relação vertical, que ocorre no plano temporal, analisando-se a progressão dos conteúdos ao longo das séries; e a relação horizontal, que ocorre no plano de uma mesma série, relacionando-se os conteúdos abordados da disciplina com os das demais, em conjunto ou por associação, por meio de projetos interdisciplinares e/ou associações esporádicas.

Considerando-se que o modelo de currículo adotado pela SEE/SP centraliza o processo de ensino-aprendizagem nos moldes do Currículo (2012), a utilização do PAE foi analisada considerando sua elaboração e o seu cumprimento, buscando verificar meios de adequação e adaptação do currículo às necessidades do aluno, comparando as temáticas indicadas nos DCs, a sua compatibilidade com a série/ano dos alunos, os conteúdos planejados no PAE e os indicados no Currículo.

Descrição e análise dos resultados

Os resultados da pesquisa foram apresentados por meio de descrições e análises sobre o objeto de estudo de acordo com dimensões constituídas de grupos de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se como tais: a rede de ensino, a escola, o professor e o aluno, observando-se o relacionamento entre estes e as funções que cada um desempenha no processo, além da influência do contexto na relação entre os sujeitos.

a) A rede de ensino (SEE/SP)

A atuação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP em relação ao objeto de estudo foi analisada no que se refere à padronização dos conteúdos e processos no nível da rede de ensino; distribuição dos componentes curriculares em áreas de conhecimento; adoção e implantação de materiais didáticos (MDs); e criação de programas de capacitação de professores

No estudo foi observado que o sistema de ensino direciona, de modo geral, o desenvolvimento dos conteúdos, inclusive com a menção dos assuntos a serem aplicados em cada bimestre; que orienta os gestores para estabelecerem as condições necessárias para sua execução; que direciona o trabalho do professor por meio dos CPs, que indicam passo a passo como realizar cada atividade; e que determina os conteúdos que serão aplicados pelos professores aos alunos, por meio dos CAs. Deste modo, por meio do estudo, constatou-se uma rigidez curricular decorrente da interpretação de que os conteúdos sugeridos no Currículo (2012) e apresentados nos CAs deveriam ser cumpridos de modo cabal e estritamente nos moldes especificados nos CPs, o que impediria a adequação e adaptação de conteúdos às especificidades do aluno.

Outra questão possível de influenciar a descontinuidade se refere à divisão do ensino em disciplinas, considerando que a falta de articulação entre os conhecimentos abordados pelas disciplinas teria sido um empecilho para que o aluno chegasse a um conhecimento integral. A divisão do conhecimento em disciplinas escolares influencia diretamente o objeto de estudo, considerando-se a necessidade de o conhecimento ser transmitido com *relação horizontal*⁹, de modo interdisciplinar, ao tratar dos conteúdos. Desta forma, o conteúdo faria mais sentido para o aprendiz, que tenderia a compreendê-lo de modo integrado.

Uma alternativa tomada pela SEE/SP para tentar resolver essa questão foi o agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento. Dessa forma, no Currículo (2012), o ensino de LEM, junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, se situa na área “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”. Porém, constatou-se 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, inclusive entre as disciplinas da mesma área de conhecimento, se restringiu a itens pontuais.

No âmbito da rede de ensino outro importante elemento a ser considerado se

refere à adoção e elaboração do MD utilizado em toda a rede de ensino. O LD é um instrumento importante para o desenvolvimento dos conteúdos de modo *vertical*¹⁰, uma vez que pressupõe a organização e sistematização das coleções de livros didáticos e a continuidade do seu uso ao longo dos anos escolares. Seu uso também pressupõe o desenvolvimento de conteúdos de modo *horizontal*, pois, tratando-se de materiais que passam por avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, as coleções de LDs devem contemplar o desenvolvimento de conteúdos e projetos interdisciplinares. Além disso, a própria organização do LD induz a um trabalho que contempla a organização, sequência e sistematização dos conteúdos empregados na coleção.

Os conteúdos dos MDs são estruturados de modo que pressupõe a utilização integral da coleção adotada. Caso isso não ocorra, ao menos superficialmente, percebe-se um ponto relevante para a ocorrência de rupturas curriculares. Quanto a isso, constatou-se que, devido à carga horária reduzida do ensino de LE, a utilização completa dos LDs e outros MDs se torna inviável, uma vez que não se seguiria de modo concentrado nenhum dos materiais selecionados.

Por meio dos instrumentos de pesquisa percebe-se que a utilização do LD foi realizada de modo pontual e esparso pelas PPs e que a menção de utilização dos temas presentes nos CAs/CPs também se restringiu a poucos registros, sendo que não houve consenso no modo de utilização destes. P1 afirmou que raramente o utilizou devido à defasagem de aprendizagem de seus alunos, considerando que os alunos não o acompanhariam, enquanto P2 afirmou utilizá-los sempre, mesmo considerando a defasagem de seus alunos como um problema que enfrentou.

Deste modo, percebeu-se que a utilização de MDs poderia dar-se de formas diferentes, dependendo da escolha das participantes, e, para seu melhor aproveitamento, deveria haver a disponibilização de orientações ou de cursos de capacitação aos professores da rede nesse sentido.

Para a capacitação de professores pela SEE/SP, no estudo foi constatado que houve a realização de cursos de formação e de aprimoramento aos professores da rede, contudo, em relação às PPs, não houve iniciativas que as contemplassem, devido à situação funcional delas, uma vez que não eram professoras efetivas da disciplina.

Assim acreditamos que haja necessidade de maior entrosamento entre a rede de ensino e os professores para que a base comum de conteúdos pretendidos chegue até o aluno com maior constância, por meio de: adequada seleção de materiais didáticos, considerando o aluno real (ao invés de idealizar um modelo ideal de aluno) e o contexto

das escolas da rede; capacitação direcionada para todos os docentes em relação à utilização dos materiais disponibilizados; maior integração entre as disciplinas e áreas de conhecimento.

b) A escola

A escola atua subsidiariamente e solidariamente de modo a complementar a atuação da rede de ensino. Atua também, a nível local, administrando os recursos disponíveis e coordenando o trabalho docente, dentre outras atividades.

Com o objetivo de promover a utilização do currículo pelos professores e de viabilizar a utilização dos MDs, materiais que manifestadamente seguem as orientações e determinações do Currículo (2012), a escola tem na construção e utilização do PAE o meio pelo qual as propostas curriculares adotadas pela rede de ensino devem ser adaptadas ao contexto da escola e às necessidades específicas dos alunos. Desse modo, considera-se que, assim como a SEE/SP tem responsabilidade sobre a gestão do currículo da rede estadual, a escola tem responsabilidade sobre a gestão do PAE.

Sobre a construção do currículo escolar, Santos (2002) afirma que 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).

Sendo assim, tem-se que quanto menor for o consenso entre os professores participantes da elaboração e utilização dos PAE de cada disciplina, mais suscetível se torna a ocorrência da falta de continuidade, coesão e progressão dos conteúdos. Isso implica diretamente no cumprimento do planejamento, pois o desenvolvimento dos conteúdos definidos coletivamente depende da aceitação e utilização individual de cada professor que compartilha do PAE.

No caso analisado, verificou-se que o PAE de 2015 tinha sido o mesmo utilizado em anos anteriores, elaborado por uma equipe diferente de professores, e que este não recebeu sugestões ou alterações das PPs. Ambas as PPs tinham assumido as aulas após a realização do planejamento que ocorre no início de cada ano, portanto não

tiveram a possibilidade de modificar ou opinar sobre sua estrutura, e isso pode ter contribuído para que não houvesse cumprimento pleno do conteúdo planejado no ano.

As PPs afirmaram ter o PAE como elemento norteador para o desenvolvimento dos conteúdos, porém pôde-se verificar que nos DCs houve poucos registros referentes aos temas presentes nos PAE. Deste modo, o PAE utilizado pelas PPs, 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.

Em consequência, isso pode ter levado os professores à certa descrença sobre a eficácia do PAE, comprometendo ainda mais a realização do currículo. Perin (2003) destaca que pouco se pode esperar em relação à inovação ou melhoria a partir do direcionamento de diretrizes e de propostas curriculares, pois muitas vezes os professores as veem apenas como uma série de instruções que as autoridades os obrigam a adotar para planejar o ensino (PERIN, 2003; p. 114).

O PAE é um importante 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 serve como um instrumento por meio do qual os docentes podem potencializar e embasar o seu ensino utilizando-se de outros elementos significativos, como a realidade do aluno, o contexto escolar e as necessidades de seus alunos de modo particular. Segundo Costa (2010), o processo de elaboração do PAE

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. (Costa, 2010).

Outro elemento a ser considerado quando se trata de atividades de incumbência da escola se refere à promoção da interdisciplinaridade. Constatou-se no estudo que em várias situações a iniciativa e a condução de atividades interdisciplinares deveria partir da escola, uma vez que a direção e a coordenação da escola dispõe dos instrumentos necessários, do acesso aos docentes e da posição de gerenciamento necessários para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Por meio dos instrumentos de pesquisa, porém, pôde-se constatar que houve poucos registros de que a interdisciplinaridade tinha sido realizada, por meio de projetos ou de outras atividades.

c) O professor

Os resultados da pesquisa com P1 e P2 foram apresentados individualmente e comparativamente.

Considerando que a abordagem estruturalista esteve vigente durante o final da década de 70 e início da década de 80, justamente o período em que P1 se formara, percebeu-se que sua influência permanece, mesmo tendo havido várias transformações no processo de ensino-aprendizagem até os dias atuais. Sobre a prática docente de P1, percebeu-se a influência do estruturalismo no registro dos conteúdos, principalmente conforme tópicos gramaticais, traduções e exercícios gramaticais, sugerindo a utilização do método da Gramática-Tradução¹¹. Foi apontado que P1 pode ter utilizado este método de modo consciente e coeso, uma vez que foram constantemente verificados registros referentes à abordagem Gramática-tradução ao longo do período pesquisado.

Em relação aos conteúdos gramaticais aplicados por P1, percebeu-se defasagem de conteúdos dos alunos em relação aos previstos no PAE e em relação aos conteúdos gramaticais indicados no Currículo (2012). Deste modo, constatou-se que P1 retrocedeu os conteúdos que estavam planejados, inclusive conteúdos considerados elementares ou principiantes, para o ensino da disciplina. Este fato, ocorrido possivelmente em virtude da adaptação dos conteúdos ao nível dos alunos, algo perfeitamente aceitável quando se utiliza um currículo centrado no aluno, por outro lado ocasionaria a quebra da progressão do currículo escolar ao longo dos anos escolares, causando também rupturas na aprendizagem de alunos que porventura fossem transferidos para outra escola da rede de ensino estadual.

Em relação à sucessão dos tópicos, verificou-se coerência na progressão dos conteúdos, percebendo-se que os conteúdos gramaticais partiam de conhecimentos adquiridos em conteúdos aplicados anteriormente, de modo a evidenciar uma progressão de conteúdos. Porém, não foram identificados relacionamento intencional de conteúdos da disciplina com os conteúdos de outras áreas e disciplinas do currículo (integração). Esse fato pode ser atribuído à metodologia Gramática-tradução utilizada primordialmente por P1.

Com a análise da prática docente de P2, percebeu-se um número maior de registros sobre a aplicação de conteúdos voltados à aquisição de competências e habilidades dos alunos, concepção de ensino que favorece a adaptação dos conteúdos à

realidade dos alunos, tornando o ensino mais próximo e contextualizado.

Em relação aos conteúdos gramaticais aplicados por P2 para o 2º ano e 3º ano do EM, percebeu-se também a ocorrência de defasagem de conhecimento de alunos em relação aos conteúdos previstos no PAE e aos indicados no Currículo (2012). Desse modo, P2 igualmente retrocedeu conteúdos gramaticais planejados para essas turmas, possivelmente em virtude da adaptação de conteúdos ao nível dos alunos. Do mesmo modo que foi afirmado sobre P1, retroceder conteúdos pode ser algo perfeitamente aceitável, objetivando-se um currículo centrado no aluno, porém isso ocasionaria a quebra da progressão dos conteúdos nos próximos anos escolares e causaria rupturas na aprendizagem de alunos que se transferissem para outra escola, inclusive dentro da mesma rede de ensino.

Em relação à sucessão dos tópicos, verificou-se coerência e progressão dos conteúdos também no trabalho de P2, sendo demonstrado que os conteúdos gramaticais aplicados partiam de conhecimentos adquiridos em conteúdos aplicados anteriormente, de modo que houve progressão de conteúdos por meio de sequenciamento.

Observou-se também que vários temas planejados no PAE e no Currículo (2012) foram cumpridos por meio dos materiais didáticos (CAs/CPs e LDs), sendo que a utilização dos MDs por P2 se mostrou habitual, porém não cabal, tanto no 2º quanto no 3º ano do EM.

Quanto ao relacionamento dos conteúdos com outras áreas e disciplinas do currículo (integração) por ambas as PPs, observou-se a realização de projetos em situações isoladas, sendo preponderante o uso da lição diária, aplicada principalmente em aulas expositivas. Dessa forma, a utilização de projetos interdisciplinares que prevessem o sequenciamento de atividades de modo mais amplo e constante poderia contribuir para a integração dos conteúdos aos de outras disciplinas e à realidade do aluno, tornando-os mais significativos para eles, o que facilitaria a continuidade e a progressão do processo de ensino-aprendizagem.

d) O aluno

Uma vez que o escopo do estudo parte da investigação do trabalho das PPs, o estudo procurou identificar a habilidade e sensibilidade do professor para considerar as particularidades individuais de cada aluno e para promover a adaptação e a adequação dos conteúdos às necessidades deles. Nesse caso, compreender o conhecimento prévio do aluno e o nível da turma em que este se insere é fundamental para o professor fazer

as adaptações necessárias.

Na pesquisa constatou-se, de modo geral, que os alunos tinham defasagem de conhecimento em relação à série em que estavam e que, possivelmente como consequência, não houve o cumprimento total dos conteúdos planejados nos PAEs, possivelmente agravando a situação inicial. A defasagem de conhecimento prévio dos alunos foi abordada pelas PPs com a estratégia da realização de revisões de conteúdos, procurando, de certo modo, retomar conhecimentos básicos para que os alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos. Desse modo, deduz-se que caso fosse cumulativa, a defasagem escolar seguiria na direção dos altos índices nacionais apontados em pesquisas.

Sobre a nivelação de conhecimento entre alunos da mesma turma, por meio de revisões, o estudo apontou que o nivelamento ser realizado de modo a permitir que o aluno acompanhe e retome os estudos na série em que está, sem a necessidade de constantes revisões de conteúdo, considerando-se a base mínima comum estipulada no currículo da rede de ensino e o cumprimento do PAE da escola.

Observou-se também que ainda que alguns alunos não consigam acompanhar o nível adequado para a série, vários outros conseguiriam acompanhar e realizar atividades desse nível com mais facilidade. Nivelar “por baixo”, por meio de constantes revisões e da aplicação de conteúdos “fáceis” nem sempre seria a melhor opção.

Ainda que a revisão de conteúdos seja algo que possa ser visto positivamente, como uma tentativa do professor de adequar o conteúdo a seus alunos, a contínua repetição pode atrasar o cumprimento do PAE, prejudicar o desenvolvimento de conteúdos e desmotivar os alunos mais adiantados no interesse de aprender a disciplina, observando-se que este é um fator decisivo para o aprendizado de LE.

e) O contexto escolar

Sobre as influências do contexto escolar para o cumprimento do currículo, o estudo partiu das principais dificuldades apontadas por professores na pesquisa Conselho de Classe 2015 (FUNDAÇÃO LEMMAN, 2015)¹² para buscar informações correlacionadas aos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa.

Chegou-se então, com base nos resultados dessa pesquisa, aos seguintes itens: defasagem dos alunos em relação à série em que estão; nivelação do conhecimento entre os alunos de uma mesma turma no nível esperado; situação profissional dos docentes; e capacitação para a docência de LE. Uma vez que os dois primeiros foram abordados na

dimensão aluno, serão aqui abordados nesse item os dois últimos, ou seja, a situação profissional docente e a capacitação para a docência de LE.

Sobre a situação profissional docente, observou-se que o interesse de jovens egressos da universidade pela carreira pública docente estava sendo desestimulado e que muitos professores estavam buscando outros meios de sobrevivência. Também foram observadas a ampla divulgação pela mídia acerca do descontentamento dos professores com sua situação profissional, por causa dos poucos avanços que estes teriam obtido por meio de greves e negociações sindicais, e a ocorrência de muitos afastamentos, faltas e trocas de professores durante o período escolar.

Essas trocas de professores durante o ano naturalmente provocaram mudanças na adoção de metodologias e abordagens, na utilização do material didático, dentre outros, que ocorrem conforme a preferência, capacidade e formação de cada professor. Perin (2003) ao abordar esse problema, sobre o ensino de LE, 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).

Desse modo, pressupõe-se que durante o período de adaptação de novo professor com nova turma a progressão de conteúdos seria mais suscetível a rupturas, principalmente quando se constata não haver transição, com troca de informações entre os professores da disciplina. Considerando que houve troca de professor efetivo das classes abordadas no estudo durante o ano, sem uma transição ideal, percebeu-se a necessidade de se ajustarem a metodologia e o planejamento das PPs, uma vez que P1 e P2 não “conheciam” os alunos, isto é, não sabiam quais os conhecimentos prévios e as necessidades deles.

Neste caso, é importante salientar que a revisão de conteúdos nesse período de transição não foi vista em si como um fator de descontinuidade, uma vez que maior descontinuidade ocorreu na troca de professor durante o ano, havendo falta de comunicação e do despendimento de tempo para a adaptação dos novos professores

decorrentes de transição durante o ano letivo.

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 pela falta de qualificação de professores e pela falta de sistematização no programa da disciplina de inglês, afirmando que:

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 houvesse concordância plena com a afirmação das autoras devido à extrema generalização, concorda-se, por meio do estudo, que a correlação entre a não exigência do domínio da língua para lecionar inglês, a desvalorização da disciplina e a falta de “*um programa orgânico e sistemático*” para seu ensino que seja contínuo e progressivo ao longo do EB afetou a realidade da comunidade escolar abordada.

Sobre a capacitação para a docência de LE, destacou-se no estudo que as PPs, mesmo formadas em Letras e possuindo habilitação em de inglês, revelaram insatisfação com a própria formação de inglês proporcionada pela universidade que cursaram. Considerando o contexto profissional, observou-se que não houve iniciativas da rede de ensino para melhor capacitação destas professoras, por elas não serem professoras efetivas de inglês. A situação das PPs como não efetivas na disciplina também teria influenciado o objeto de estudo devido à imprevisibilidade de sua participação na construção do PAE e na escolha do material didático e também devido às rupturas causadas pelas trocas de professor durante o ano.

Conclusões

Com a análise e discussão dos resultados do estudo sobre a ocorrência da (des)continuidade, considerando-se as dimensões e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, identificou-se 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 a participação efetiva dos docentes e alunos, que são os destinatários finais do processo.

Este problema também foi identificado por Lucas (2016) ao afirmar, com base

em 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, vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nos voltamos ao estudo de Lucas (2016), que afirma, com base 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 chamou-se de ‘comunidade educacional’*” (LUCAS, 2016, p. 106).

Por meio do estudo, observou-se que cada sujeito procurou seguir os parâmetros determinados hierarquicamente, desconsiderando particularidades do contexto e dos sujeitos que estão abaixo da hierarquia. Por isso acredita-se que a construção e realização do processo de ensino-aprendizagem deve necessariamente envolver o relacionamento entre os sujeitos, considerando-se também o contexto em que ocorre. Deste modo poder-se-ia, com base em Lucas (2016) e Wenger (1998), passar de um modelo hierárquico para um modelo de relacionamento entre as dimensões e os sujeitos envolvidos.

Investigando a legislação, constatou-se que tanto os PCNs quanto o Currículo (2012) ambos demonstram valorização do ensino de LE e preocupação sobre os problemas que permeiam o ensino-aprendizagem na EP em relação à aplicação e progressão de conteúdos no EM. No entanto, isso não garante que o ensino de LE esteja sendo promovido ou realizado de forma plena e eficiente. Percebeu-se também que o ensino de LE necessita de valorização e de recursos de várias ordens, não somente financeiros.

Há indícios de uma influência ainda considerável do estruturalismo, observada pela adoção, por docentes, do método Gramática-Tradução e pela aplicação de atividades focadas na realização de exercícios e ensino da gramática por si só, sem seguir temas relacionados ao cotidiano do aluno, sendo um indício da necessidade de formação continuada dos docentes.

Houve 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. Observa-se, nesses casos, a necessidade de continuidade e de progressão e não apenas da retomada desses conteúdos.

Em relação à sistematização dos conteúdos, analisou-se a ocorrência dos três diferentes níveis apontados por Tyler (1977) para a estruturação dos conteúdos escolares da disciplina de inglês no EM. Verificou-se 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, observou-se que a estruturação dos conteúdos de inglês entre as séries do EM ocorreu de acordo com a percepção individual de cada participante, uma vez que não houve consenso entre o planejamento e utilização do PAE. No nível inferior, observou-se em vários momentos a ocorrência da lição diária, isolada e desvinculada dos conteúdos anteriores e posteriores, excetuando-se os casos de correção e continuação de atividades finalizadas em aulas anteriores, e a ocorrência de alguns assuntos temáticos que duraram aulas consecutivas.

No estudo foram abordados também os seguintes fatores: a defasagem de aprendizagem dos alunos em relação à série em que estão; a nivelação 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.

Observou-se, a princípio, que a influência exercida por esses fatores em relação à (des)continuidade fogem ao alcance da atuação individual do professor da turma, mas que também, por outro lado, caberia ao professor reconhecê-los e procurar ter uma visão holística sobre o processo de desenvolvimento dos conteúdos com os alunos, a fim de tomar as providências necessárias para agir sobre o problema em sua prática docente.

O cumprimento dos conteúdos determinados pelo Currículo (2012) e planejados no PAE é um importante elemento a ser considerado para se verificar o sucesso ou fracasso do trabalho realizado na escola. Deste modo apontou-se que a organização dos conteúdos escolares visando à sua continuidade e efetividade poderia contribuir para melhores resultados.

Além disso, acredita-se ser necessário prosseguir ordenando e reforçando as aulas a fim de que cada aula tenha continuidade e seja reforçada em outra; de que cada conteúdo seja associado ao anterior e ao posterior; e de que o PAE seja elaborado de forma coerente e adequada, tendo todas as condições de ser cumprido, atuando como um importante instrumento de adequação e adaptação do currículo às necessidades dos alunos. Para isso foi também indicada a importância de uma gestão escolar que vise à adequação do currículo ao contexto do aluno pelas unidades escolares e pelas redes de

ensino.

O estudo, descrevendo o papel de cada sujeito, ofereceu subsídios específicos e direcionados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de inglês e dessa forma procurou contribuir para o trabalho dos professores que reconhecem e convivem com o problema da descontinuidade no ensino-aprendizagem da disciplina.

Uma das limitações da investigação se refere ao fato de que o estudo não se utilizou da observação da prática docente em sala de aula, isso devido ao objetivo do estudo em analisar as representações do professor por meio daquilo que ele “entrega” como resultado final de seu trabalho aos seus superiores.

Percebeu-se também que os resultados obtidos com o questionário poderiam ter sido mais eficientes se tivesse sido aplicado um questionário piloto para se verificar possíveis redundâncias, incompreensões, adequações e a real necessidade de cada questão. A visão do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem também poderia ter sido abordada de forma mais abrangente, visando alcançar os resultados finais do processo.

Como propostas para o sequenciamento de conteúdos de modo estruturado, o estudo menciona Donnini et al. (2011), que apontam os modelos de referência mais difundidos para a organização de atividades: o PPP (Presentation, Practice, Production), o ciclo da tarefa, baseado no modelo TBLT (Task Based Language Teaching) e o modelo de referência defendido por Kern (2000). 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.

Com esse estudo acreditamos que seus resultados e análises, possam suscitar reflexões acerca da continuidade do ensino e aprendizagem de LE no contexto da EP, que ainda carece de pesquisas para prover os professores atuantes em tais contextos com subsídios teórico-práticos que favoreçam suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiros, 1995.
- BERNARDO, A. C. Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar** v. 4, n.4 – p. 94-105, 2007.

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.

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.

GIMENEZ, T. Pesquisa participativa na Linguística (Aplicada): construindo sentidos compartilhados na escola pública. In: Patrícia de Oliveira Lucas; Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues. (Org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas - volume I. 1ª ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015, v. 1, p. 135-152.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

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.

GRAVES, K. **State-of-the-Art Article**. The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective. *Language Teaching*, vol. 41:2, pp. 149-183, 2008.

HAYDT, R.C.C. Seleção e organização dos conteúdos curriculares. In: **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

KANEKO MARQUES, S.M. Discussões sobre a Formação Reflexiva de Professores de Línguas na Contemporaneidade. In: Lucas, Patrícia de Oliveira; Rodrigues, Rosana Ferrareto Lourenço.. (Org.). **Temas e Rumos nas Pesquisa em Linguística (Aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. 1ª ed. Campinas, SP: Editora Pontes,

2015, v. 1, p. 281-298.

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.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

_____. **Syllabus Design**. Oxford: OUP: 1988A.

_____. **The learner-Centred Curriculum**. Cambridge: CUP, 1988B

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.

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.

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 postíço 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.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

TYLER, R.W. (1949) **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press.

WENGER, E. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 2008, 336p.

Submetido em: 19/12/2018

Aprovado em: 20/12/2019

Como referenciar este artigo:

FERNANDES NETO, João Queiroz. Descontinuidade na aplicação e progressão de conteúdos de inglês a partir de um estudo de caso. **revista linguasagem**, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020, p. 100-125.