ISSN: 2358-8829

O MATERIAL DIDÁTICO DAS AULAS DE INGLÊS COMO APOIO AO ALUNO E AO PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO - UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS ESTADUAIS NO INTERIOR DO AMAZONAS

Ítalo Costa da Silva [1]
Jussara Fernandes Cantalino [2]

RESUMO

Este estudo investiga de que forma o material didático de língua inglesa pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem no ensino médio público a partir da análise do currículo prescritivo e do currículo real nas escolas estaduais do interior do Amazonas, mais especificamente na cidade de Ipixuna-AM. O currículo prescritivo tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos estaduais como o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e a Proposta Pedagógica e Curricular (PCP), além do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas instituições pesquisadas. E para análise do currículo real, utilizou-se da colaboração de dois professores, um de cada escola citada, que disponibilizaram além do planejamento bimestral, livros didáticos trabalhados com os alunos, e os materiais produzidos e adaptados pelos mesmos, entendendo que o currículo real é aquele responsável pela fase final do ensino em sala de aula e contribui na relação direta entre aluno e professor. A metodologia consiste em estudo documental, por meio de análise de material de apoio, compreendendo curriculo como todo o material utilizado pelos professores e alunos para o ensino-aprendizagem. O resultado da pesquisa aponta que embora haja a necessidade de uma padronização nacional e estadual do currículo nas aulas de língua inglesa, as adaptações realizadas pelo professor no currículo real não servem apenas para garantir a correção de possíveis

[1] Autor: Graduando pela Universidade Estadual do Amazonas, Núcleo de Ensino Superior de Ipixuna-AM (NESIPIX-UEA) na Licenciatura de Letras e Licenciatura em Língua Inglesa Mediado por Tecnologia, italocostha92@gmail.com;

[2] Professor orientador: Licenciada em Letras Língua Inglesa e Mestre em Trabalho Docente, Políticas Educacionais e Formação de Professores pela Universidade Metodista de Piracicaba SP. Professora no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Amazonas, Núcleo de Ensino Superior de Ipixuna-AM (NESIPIX-UEA), jcantalino@uea.edu.br.

ISSN: 2358-8829

defasagens dos alunos, mas também para garantir proximidade dos aspectos socioculturais neste ambiente. A análise aponta para a necessidade de trabalhar os conteúdos considerando as realidades locais e culturais dos discentes, não só no que se refere ao aprendizado da língua, mas também na valorização da cultura amazonense e respeito a diversidade global. Esta investigação reforça a importância de um curriculo que estabeleça diálogo com a realidade dos alunos para um ensino de inglês mais significativo e contextual.

ISSN: 2358-8829

1. INTRODUÇÃO

O currículo é, segundo Fernandes (2025, p. 996), "um conceito complexo, que ultrapassa a mera prescrição de conteúdos a serem ensinados na escola". Por essa razão, distingue-se o currículo prescrito, formalizado pelos órgãos de governo, do currículo real, que se concretiza nas escolhas e nas interações cotidianas da sala de aula. No contexto da rede estadual do amazonas, o ensino regular da disciplina de inglês abrange do 6 ano do ensino fundamental até o ensino médio. Nesse sentido, o primeiro eixo referente ao currículo prescrito, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Referencial Curricular Amazonense (RCA), pela Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) e pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola. Entre o prescrito e o real, o material didático ocupa posição central: é por meio dele que as orientações oficiais chegam ao aluno e é nele que o professor deixa suas escolhas (ZABALA, 1998).

Em Ipixuna, essa relação apresenta particularidades. Nas fontes consultadas, não se identificou documento curricular municipal, o que concentra nos níveis estadual e escolar as orientações disponíveis aos professores. Estudos sobre o RCA apontam que o documento reconhece a diversidade amazônica, mas limita a contextualização a uma abordagem descritiva (TAVARES; BORGES, 2026), e registros locais mostram que o que se faz de regional na escola tende a depender da iniciativa de cada docente (SILVA; SANTOS, 2024). Soma-se a isso a crítica de que o livro didático de inglês nem sempre dialoga com a realidade do aluno do Norte (JESUS; ALVES, 2026). Compreender como o material didático funciona nesse contexto ajuda a entender o que, de fato, chega à sala de aula.

Nesse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como o material didático das aulas de inglês expressa a relação entre o currículo prescrito e o currículo real em duas escolas estaduais de Ipixuna. Os objetivos específicos são: identificar o que os documentos oficiais determinam para o ensino de Língua Inglesa; descrever os materiais utilizados e elaborados pelos professores; e compreender, por meio de entrevistas, como eles planejam suas aulas, escolhem e adaptam o material didático.

A pesquisa é qualitativa e foi realizada como estudo de caso múltiplo durante o Estágio Supervisionado II. Os dados foram produzidos por análise documental, organizada em dois eixos (currículo prescrito e currículo real), e por entrevistas

semiestruturadas com um professor de cada escola, identificados como Professor A e Professor B, cujas falas foram analisadas em diálogo com os documentos.

Os resultados mostram que o currículo prescrito chega à sala de aula pelo planejamento anual e pelo livro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e que a prática docente o transforma dentro de limites de tempo, infraestrutura e formação. Os professores aproximam o conteúdo dos alunos com jogos, músicas e

vocabulário do cotidiano, mas essas adaptações são improvisadas e dependem do esforço individual. Como lembram Gentil e Sroczynski (2014), são numerosos os fatores que determinam o currículo real, de modo que mesmo uma política bem delineada não prevê como a prática se dará.

Conclui-se, assim, que a distância entre o que os documentos determinam e o que ocorre em sala de aula não revela falha individual dos professores, mas as condições estruturais em que trabalham. Os docentes atuam como mediadores do currículo e, quando adaptam o material, sustentam o currículo real com poucos recursos.

ISSN: 2358-8829

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida como estudo de caso múltiplo em duas escolas estaduais de Ipixuna, no interior do Amazonas. A origem deste estudo remonta a um trabalho de iniciação cientifica, a partir do qual foi formulado o problema de pesquisa que orientou toda investigação.

Os dados foram produzidos durante o Estágio Supervisionado II, no período de 10 de abril a 30 de junho de 2026, por meio de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. A combinação desses procedimentos justifica-se por sua complementaridade: a análise documental permite verificar o que está previsto para o ensino de inglês, ao passo que as entrevistas possibilitam compreender como esse ensino se concretiza no cotidiano escolar.

A análise documental foi organizada em dois eixos. O primeiro refere-se ao currículo prescrito e reuniu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Amazonense (RCA), a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada uma das duas instituições. O segundo refere-se ao currículo real e reuniu os materiais cedidos pelos professores de Língua Inglesa: o planejamento bimestral, os livros didáticos utilizados com os alunos e os demais recursos elaborados ou adaptados pelos próprios docentes. Tais materiais foram tomados como expressão do currículo real porque, neste estudo, compreende-se o currículo como aquilo que professores e alunos efetivamente utilizam para ensinar e aprender.

Foram entrevistados um professor de cada escola, identificados como Professor A e Professor B. As entrevistas foram presenciais, ocorreram durante o estágio e seguiram um roteiro elaborado previamente. Por meio delas, buscamos entender como esses professores planejam as aulas e como escolhem e adaptam o material didático. As conversas foram gravadas em áudio, com a autorização dos participantes, e analisadas qualitativamente em diálogo com os documentos. Essa comparação permitiu identificar em que pontos o que está previsto e o que é praticado se aproximam e em quais se distanciam.

No que se refere aos aspectos éticos, os professores participaram de maneira voluntaria, garantindo o consentimento livre e esclarecido para a realização da entrevista. Por se tratar de pesquisa desenvolvida no âmbito do estagio supervisionado, o trabalho não foi submetido a um comitê de ética em pesquisa. Além disso, não foram utilizadas

ISSN: 2358-8829

imagens de pessoas ao longo do estudo, razão pela qual não houve necessidade de solicitar autorização para o uso de imagem.

ISSN: 2358-8829

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Currículo prescrito e currículo real

O currículo é, segundo Fernandes (2025, p. 996), "um conceito complexo, que ultrapassa a mera prescrição de conteúdos a serem ensinados na escola". Embora seja "comumente associado a documentos oficiais e diretrizes normativas", ele "se manifesta de forma concreta nas vivências escolares, nas interações diárias e nas escolhas pedagógicas dos indivíduos envolvidos na educação" (FERNANDES, 2025, p. 996). Por essa razão, é necessário distinguir duas dimensões do currículo: o oficial, também denominado prescrito, e o real.

Para Paraíso (2023, p. 12 apud FERNANDES, 2025, p. 45), o currículo oficial é:

> O conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas de conhecimento, anos ou ciclos de um curso ou de uma etapa de escolarização, e que possui o carimbo ou o selo de um governo, seja ele nacional, estadual ou municipal.

Nesse sentido, Fernandes (2025, p. 999) entende que se trata de "um documento organizado e formalizado pela esfera governamental para ser implementado nas escolas em todo o país, isto é, um conjunto de diretrizes, conteúdos e objetivos de aprendizagem, que são estabelecidos pelos órgãos do governo". Paraíso (2023, p. 13 apud FERNANDES, 2025, p. 999) acrescenta que o currículo oficial "é sempre um documento formalizado, seja ele construído de forma democrática, com participação da comunidade escolar, seja ele elaborado em gabinetes fechados".

O currículo prescrito, contudo, não é neutro. Apple (2013, p. 71 apud FERNANDES, 2025, p. 46) afirma que o currículo:

> Nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação [...] uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Na mesma direção, Paraíso (2023, p. 7 apud FERNANDES, 2025, p. 1001) afirma que, "por ser o coração da escola e representar um projeto de sociedade, o currículo é sempre um território disputado". Fernandes (2025, p. 50) conclui que o currículo oficial,

ISSN: 2358-8829

"mesmo respaldado em normativas legais e apresentado como neutro, representa uma seleção de saberes em detrimento de outros".

O currículo real, por sua vez, "é o Currículo em Ação, ou também chamado de currículo real ou exercido na sala de aula. Ele ocorre quando professores fazem uma leitura do currículo oficial e do formal e, com base no seu entendimento, nas vivências e nas diversidades dos alunos, ele é praticado no chão da escola" (FERNANDES, 2025, p. 47). Sacristán (2000, p. 105-106 apud FERNANDES, 2025, p. 48) esclarece que "é na prática real guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se caracteriza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares". Paraíso (2023, p. 14 apud FERNANDES, 2025, p. 169) observa ainda que, "muitas vezes, o currículo formal é transformado em apostilas ou até mesmo em livros didáticos, de modo a garantir que a professor realmente trabalhe os conteúdos e as atividades que a escola ou a rede determinou".

Em relação à diferença entre currículo oficial, ou prescrito, e currículo real, ou em ação, Fernandes afirma:

> Tal tensão entre currículo oficial e currículo em prática precisa ser reconhecida tanto pela escola quanto pelos docentes, a fim de que seja possível construir um currículo vivo, dinâmico e, sobretudo, contextualizado, capaz de dialogar com a pluralidade cultural, social e territorial presente no chão da escola [...] Nessa perspectiva, ao reconhecer que o currículo oficial se distancia do currículo em prática, a escola, em sua totalidade, precisa investir na construção de um currículo vivo e dinâmico (FERNANDES, 2025, p. 189-190).

A prática docente configura-se, assim, como uma mediação entre o que é prescrito e o que é realizado. Essa distinção organiza, portanto, a análise desta pesquisa, que compara o que os documentos oficiais determinam para o ensino de língua inglesa com o que os professores efetivamente realizam em sala de aula, entendendo-os como mediadores do currículo, e não como meros executores de um documento.

3.2 Os documentos que orientam o ensino de Língua Inglesa. (BNCC, RCA, PPC e PPP)

O ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio da rede estadual amazonense é orientado por documentos que se articulam em três níveis: o nacional, o estadual e o escolar. No âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) define

ISSN: 2358-8829

as competências, as habilidades e os conteúdos essenciais, como as estruturas gramaticais, a compreensão e a produção de textos e o uso comunicativo da língua. Com ela, a Língua Inglesa se consolida no currículo prescrito, e seu ensino passa a ser orientado como meio de interação e comunicação em contexto, e não apenas como estudo de regras gramaticais.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC" (BRASIL, 2017, p. 13).

A BNCC pressupõe, ainda, certo grau de flexibilidade e contextualização por parte das redes de ensino e dos docentes. Ela se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece os princípios, os níveis e asfinalidades da educação, garantindo uma base comum e reconhecendo a autonomia das instituições e dos docentes.

No âmbito estadual, o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2020) aproxima essas diretrizes gerais das características, da cultura e das condições da realidade regional, orientando a contextualização do ensino à realidade amazônica. A Proposta Curricular e Pedagógica (AMAZONAS, 2025), por sua vez, é o documento que rege o ensino no estado do Amazonas e estabelece os conteúdos mínimos, as habilidades esperadas e a distribuição bimestral dos temas ao longo do ano letivo. Ela prevê, ainda, a progressão dos conteúdos, do mais simples ao mais complexo, e o desenvolvimento de competências linguísticas.

No âmbito escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição constitui o nível local do currículo prescrito, completando o conjunto formado pelos documentos nacionais e estaduais.

Na realidade de Ipixuna, esse conjunto de documentos chega às escolas estaduais por meio da rede estadual de ensino, e é nela que os professores encontram suas referências oficiais: o RCA, a PCP e o PPP de cada unidade. Em Manaus, o Conselho Municipal de Educação homologou, em dezembro de 2020, um Currículo Escolar Municipal que complementa e amplia o RCA (MANAUS, 2020). Nas fontes consultadas para esta pesquisa, não se identificou documento equivalente para o município de Ipixuna,

ISSN: 2358-8829

o que concentra nos níveis estadual e escolar as orientações curriculares disponíveis aos docentes.

Estudos recentes sobre o RCA apontam os limites desse documento para contextos como o do interior amazônico. Ao analisarem o alinhamento do RCA à BNCC, Tavares e Borges (2026) concluem que o referencial reconhece formalmente a diversidade amazônica, mas mantém uma estrutura tecnicista e homogeneizadora, e a contextualização curricular acaba restrita a uma abordagem multicultural de caráter descritivo. Os autores observam, ainda, que o documento abre espaços que a práxis docente pode tensionar, o que dialoga diretamente com o papel do professor na passagem do currículo prescrito ao currículo real discutido nesta pesquisa.

Há também registros locais dessa distância entre o previsto e o vivido. Silva e Santos (2024), em trabalho desenvolvido no Núcleo de Ensino Superior de Ipixuna, discutem a ausência da História do Amazonas na grade curricular de uma escola estadual do município e, a partir de entrevistas com um professor e uma pedagoga, mostram que os profissionais procuram introduzir o tema em suas aulas e em projetos, ainda que de forma pouco frequente, já que a decisão de incluí-lo no currículo não depende deles. Embora o estudo trate de outro componente curricular, ele ilustra uma situação que interessa a esta pesquisa: as orientações de contextualizar o ensino à realidade amazônica nem sempre chegam à sala de aula como conteúdo, e o que se faz de local tende a depender da iniciativa de cada professor.

Em conjunto, a BNCC, o RCA, a PCP e os PPPs formam o currículo prescrito que esta pesquisa toma como referência para comparar com o que os professores realizam em sala de aula. Esses documentos funcionam como projeto e referência, mas não determinam cada passo da prática, pois não contemplam todas as particularidades presentes no dia a dia das escolas.

3.2 Material didático e prática docente

O material didático é o ponto em que o currículo prescrito encontra o aluno. Os documentos oficiais definem competências, conteúdos e a distribuição dos temas, mas é por meio do livro, do caderno, das folhas impressas e dos demais recursos usados em aula que essas orientações chegam, de fato, aos estudantes. Nesta pesquisa, entende-se por

ISSN: 2358-8829

material didático todo recurso disponível ao aluno e ao professor que contribua para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, da lousa aos vídeos, dos livros didáticos às atividades extras. Zabala (1998, p. 168) o situa entre os materiais curriculares, definidos como "aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam". Para o autor, esses materiais podem ser guias didáticos dos professores, materiais para a busca de informação, materiais sequenciados e progressivos para o tratamento de conteúdos procedimentais e propostas de unidades didáticas (ZABALA, 1998, p. 189).

Por isso, o material didático funciona como elo entre o currículo prescrito e o currículo real. De um lado, ele traduz em atividades concretas o que está previsto nos documentos, como os conteúdos, a progressão e as competências. De outro, já traz as escolhas de quem o seleciona ou produz. Há, nessa escolha, uma ideologia que, muitas vezes, contribui para a manutenção ou para a mudança das relações sociais vigentes na cultura local. Além disso, é nos cadernos e nos materiais impressos que o aluno busca apoio para estudar, o que torna o material um espaço decisivo da aprendizagem.

A prática docente, nesse movimento, não se resume a aplicar o material. O professor o seleciona, o produz e o adapta. Morais e Felício (2024, p. 4) observam que os professores tentam seguir o que é prescrito, mas com variações que lhes permitem "superar as limitações do currículo à sua realidade em sala de aula". Segundo Lima (2023, p. 239), o currículo real é:

> O currículo real é composto, por exemplo, de todas aquelas adaptações feitas cotidianamente pelo professor que percebe que um determinado assunto despertou o interesse dos(as) estudantes, ou das estratégias usadas para aproximar a temática de suas realidades (LIMA, 2023, p. 239)

Essas adaptações também respondem ao nível linguístico dos alunos, de modo que o conteúdo é ajustado ao ponto em que a turma se encontra. Para Zampin (2025, p. 10-11), "o valor real do currículo é dado na sua concretização, na forma como é realizado e sentido pelos professores e alunos".

Assim, o material didático permite observar, no ponto em que a norma chega ao aluno, como o currículo prescrito se transforma em currículo real. É essa transformação

ISSN: 2358-8829

que se analisa a seguir, a partir dos materiais produzidos e entregues pelos professores das duas escolas.

3.3 Realidade local e ensino de inglês.

Aprender inglês no Brasil não é um processo igual em todos os lugares. O papel que uma língua desempenha no país e o modo como professores e alunos a enxergam influenciam diretamente a forma de ensinar, "porque língua e cultura estão sempre imbricadas uma na outra" (OLIVEIRA; BRISOLARA, 2015, p. 114). Isso significa que o ensino de uma língua não é neutro: ele acontece em um lugar, com pessoas que têm história, costumes e modos próprios de falar. Quando essa realidade é ignorada, o aprendizado perde sentido para quem está na sala de aula.

No contexto amazônico, essa questão ganha ainda mais importância. Segundo Jesus e Alves (2026, p. 2), o ensino de inglês "carrega um histórico de colonialidade que frequentemente ignora as especificidades dos sujeitos locais, tratando a língua como um produto importado e hermético". Ou seja, a língua é vista como algo que vem de fora e não se relaciona com a vida de quem aprende. O livro didático, que é o principal apoio do professor nas escolas públicas, é muitas vezes produzido em outras regiões do país, principalmente no Sudeste. Por isso, ele nem sempre dialoga com a realidade dos estudantes ribeirinhos, indígenas ou de bairros periféricos do Norte (JESUS; ALVES, 2026, p. 2).

Diante disso, o ensino de inglês se torna mais significativo quando parte da realidade do aluno. Quando o estudante encontra na aula a sua cultura, a sua cidade e a sua história, ele se sente parte do que está aprendendo e deixa de ser apenas um espectador de uma cultura estrangeira. Jesus e Alves (2026, p. 3) defendem, por isso, "uma didática amazônica que valorize a diversidade e a complexidade da região, e que permita aos estudantes amazônidas se reconhecerem como sujeitos ativos na comunicação global".

Nesse processo, o professor tem um papel fundamental. Os autores explicam que ele atua como mediador crítico, capaz de questionar o material oficial e preencher suas lacunas com a realidade dos alunos, em vez de seguir o livro como se fosse a única verdade (JESUS; ALVES, 2026, p. 25). Isso exige uma formação docente que ofereça ferramentas para analisar criticamente os materiais e para reconhecer a diversidade cultural e linguística da região (JESUS; ALVES, 2026, p. 23). Sem essa preparação, o

ISSN: 2358-8829

risco é formar "falantes mudos", que conhecem as regras da gramática, mas não têm confiança para contar em inglês a sua própria história (JESUS; ALVES, 2026, p. 23).

Valorizar a cultura local, porém, não significa isolar o aluno do mundo. Jesus e Alves (2026, p. 24) defendem uma prática pedagógica "localmente situada e globalmente conectada, que valorize a diversidade e a complexidade da realidade amazônica", na qual o estudante aprende inglês sem abrir mão da sua identidade. Nessa perspectiva, o inglês deixa de ser apenas uma disciplina escolar e passa a ser um instrumento para apresentar a Amazônia ao mundo, contar as próprias histórias e até defender o território onde se vive (JESUS; ALVES, 2026, p. 20). Na prática, isso pode acontecer com atividades simples e possíveis de realizar em sala de aula, como reescrever exercícios do livro com temas e gêneros da região ou criar, junto com a turma, um livro de histórias locais em inglês, escrito pelos próprios alunos (JESUS; ALVES, 2026, p. 11). Dessa forma, a língua se aproxima da vida de quem aprende e o ensino se torna mais justo, mais próximo e mais significativo

ISSN: 2358-8829

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados desta seção vêm de entrevistas com dois docentes de escolas estaduais de Ipixuna, identificados como Professor A e Professor B. Os relatos foram organizados em cinco categorias: condições de trabalho; tecnologia; material didático e autonomia; planejamento e avaliação; e motivação; famílias e formação. Cada uma é discutida à luz do currículo prescrito e do currículo real. Nessa perspectiva, o currículo real não se esgota nos documentos que o prescrevem: ele é uma construção social que se produz no trabalho docente e opera tanto no nível da prescrição quanto no do processo e da prática (GENTIL; SROCZYNSKI, 2014, p. 52-53).

4.1 Condições de trabalho

A resposta do professor revela uma tensão comum entre o que se deseja fazer e o que as condições permitem. Saber o que o professor escreve no cotidiano profissional ajuda a entender como ele organiza e registra sua prática e quais espaços existem, ou não, para a reflexão sobre o próprio trabalho. Ao ser questionado sobre as atividades de escrita presentes em seu cotidiano profissional, o Professor relatou: "elaboro planos de aula quando solicitado pela coordenação" e "eventualmente envio comunicados aos responsáveis por meio do grupo de WhatsApp". Acrescentou que: "Corrijo provas, preencho os diários escolares e produzo os relatórios dos alunos ao final de cada bimestre. Minha escrita está mais voltada para as demandas burocráticas da escola do que para a produção pedagógica propriamente dita, e gostaria de dispor de mais tempo para elaborar materiais próprios." Essa realidade reflete o que apontam Lima e Pessoa (2010, p. 265): "os professores de inglês da escola pública enfrentam dificuldades como salas cheias e falta de recursos", além de uma rotina que muitas vezes sobrecarrega o educador com atividades que pouco contribuem para o desenvolvimento de práticas mais significativas.

Pedimos que o professor avaliasse sua própria trajetória. Mais de duas décadas de sala de aula carregam aprendizados, frustrações e uma perspectiva que só o tempo constrói. Ao refletir sobre sua trajetória profissional, o professor relatou que: "possuo mais de vinte anos de experiência em sala de aula e que, apesar das dificuldades relacionadas à falta de apoio institucional e ao reconhecimento da profissão, continua lecionando por gostar de ensinar e não se arrepende da escolha que fez"

ISSN: 2358-8829

Em conversa com o Professor B, entender a proposta pedagógica de um professor é, antes de tudo, entender o contexto em que ele existe. Na entrevista sobre o ensino de inglês, a primeira resposta não fala sobre metodologia, abordagem comunicativa ou material didático. Fala sobre uma realidade que o sistema educacional brasileiro conhece bem, mas prefere não nomear: a prática de colocar professores para lecionar disciplinas para as quais não têm formação. Perguntada sobre sua proposta de trabalho para a aquisição e o desenvolvimento da língua inglesa por parte de seus alunos, a professor afirmou que: "não tenho formação específica em inglês, tenho assumido essas turmas porque a escola não contava com um profissional para a disciplina e havia a necessidade de alguém assumir a sala"

O cotidiano profissional de um professor revela muito sobre o espaço que o

sistema oferece para que ele pense sobre o próprio trabalho. Saber o que a professor escreve no dia a dia é uma forma de entender se há lugar, na sua rotina, para a reflexão pedagógica. Há aqui uma cadeia de boa vontade impotente: a professor pede, a coordenação quer ajudar, a direção busca solução, a secretaria manda o que pode, e ainda assim o aluno chega em sala sem material adequado. O problema não está em nenhum elo isolado dessa corrente. Está na estrutura que a sustenta. Bonfim e Conceição (2009 apud SILVA; VIEIRA SILVA; COELHO, 2017, p. 6) ressaltam que os professores levam para a sala de aula "conhecimentos (teórico-prático) e experiências formados e adquiridos ao longo do tempo, e que estes contribuem para a construção da prática pedagógica dentro das possibilidades da realidade contextual em que se inserem em cada momento" É precisamente essa realidade contextual que define os limites e as possibilidades do trabalho do professor.

4.2 Tecnologia

O tempo perdido com questões logísticas é um dado revelador. Na mesma direção, quisemos entender se o professor faz uso de tecnologia no preparo das aulas, algo que, em teoria, poderia ampliar suas possibilidades mesmo diante de recursos físicos escassos. Lima e Pessoa (2010, p. 257) registram, no caso de Laila, a teoria pessoal de que a tecnologia pode ajudar o professor a ensinar e o aluno a aprender a língua-alvo. Em relação ao uso das tecnologias no preparo das aulas, o professor explicou que: " utilizo o celular para realizar pesquisas rápidas e recorre ao YouTube quando há acesso à internet

ISSN: 2358-8829

na escola, situação que ocorre com pouca frequência, uso também o computador em casa para elaborar avaliações e destacou que, embora a instituição possua um laboratório de informática, este raramente está disponível para as aulas de inglês" Segundo o docente, a: " limitação da infraestrutura tecnológica ainda representa um grande obstáculo para a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras"

4.3 Material didático e autonomia docente

A autonomia docente é um tema central nos debates sobre qualidade da educação. Saber em que medida o professor pode tomar decisões sobre sua própria prática, ou em que medida essas decisões são tomadas por outros, revela muito sobre as relações de poder dentro da escola e sobre os limites impostos ao trabalho pedagógico. Por isso, perguntamos ao professor se ele tem liberdade para escolher o material didático que utiliza. O professor relatou: "A escolha do livro didático segue o que é determinado pelo PNLD e, mesmo tendo sugerido materiais complementares em outras ocasiões, a coordenação prefere manter um padrão único.". Diante disso, o professor afirmou: "Acabo adaptando o que está disponível. Reconheço que existe uma lógica institucional nessa decisão, mas sinto falta de mais autonomia para ajustar o material à realidade específica das minhas turmas."

Essa limitação ganha contornos ainda mais claros quando questionamos se o livro adotado realmente atende às necessidades dos alunos, uma pergunta que toca no coração do ensino: a adequação entre o que se ensina e para quem se ensina. O professor diz que: "avalio que o livro didático é parcialmente adequado: embora existam capítulos bons, alguns contextos apresentados estão muito distantes da realidade dos alunos, o que dificulta a conexão deles com o conteúdo". Diante disso, relatou: "procuro fazer adaptações, mas a falta de tempo e de recursos torna esse processo difícil. às vezes, sinto que adapto mais do que ensina, o que considero cansativo, embora necessário para que o conteúdo faça sentido para os alunos". Essa fala encontra respaldo em Sacristán (1998, p. 105 apud GENTIL; SROCZYNSKI, 2014, p. 57), para quem o professor é "um tradutor, que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares". [...]

A questão da participação do professor na escolha do material didático é especialmente relevante porque trata do quanto a voz de quem está em sala de aula é considerada nas decisões institucionais. Lima e Pessoa (2010, p. 252) destacam que a

ISSN: 2358-8829

parceria entre universidade e escola deveria se dar de forma que "os professores-colaboradores participem mais ativamente do processo", o que, por analogia, vale para qualquer espaço em que a experiência docente deveria informar as decisões pedagógicas e institucionais. O professor relatou: “tenho participado, em uma ocasião, de uma reunião sobre esse processo, mas observei que ela serviu mais para validar uma decisão já tomada do que para incluir de fato sua opinião”. Em sua percepção, a voz do professor no processo de escolha ainda é muito pequena. Ele defende que: “o professor que está em sala de aula todos os dias possui informações valiosas sobre o que funciona ou não na prática, e que esse conhecimento precisa chegar aos tomadores de decisão de forma mais efetiva”

Diante das lacunas deixadas pelo livro didático, perguntamos se o professor busca materiais extras e de que fontes eles vêm, uma forma de entender sua iniciativa e criatividade pedagógica dentro das limitações que enfrenta. O professor afirmou que: “busco recursos complementares na internet, principalmente letras de música e trechos de filmes, mas isso depende do funcionamento da internet da escola, o que nem sempre ocorre, tornando o processo bastante improvisado”. **“**Não há quem duvide que o tempo do professor torna-se pouco para a preparação das aulas, que muitas vezes inclui a criação de material didático, e para o seu próprio aperfeiçoamento profissional.” (REIS, 2017, p. 77). ainda assim, acrescenta que: “já tenho criado minha própria pasta de materiais, reunidos ao longo dos anos, mas que a atualização constante desse banco de recursos é sempre um desafio”

Na entrevista com o Professor B, a proposta do trabalho é tentar trabalhar o básico, com vocabulário, algumas estruturas de frases e cumprimentos do dia a dia, recorrendo bastante à repetição e a materiais encontrados na internet. O professor relatou que "reconheço que não é o ideal, mas é o que está ao seu alcance no momento atual. Diante dessas limitações, a capacidade de adaptação torna-se uma habilidade de sobrevivência pedagógica”

Compreender como o professor aproxima o conteúdo da realidade dos alunos sem os recursos que seriam necessários é reconhecer a pedagogia que nasce da escassez. Quanto à adaptação do conteúdo à realidade dos alunos diante da falta de recursos, a professor relatou que: “trabalho muito com o que os alunos já conhecem, utilizando palavras do cotidiano que vêm do inglês, como termos de games e redes sociais, estratégia que aproxima o conteúdo da realidade deles sem depender de material impresso”. Ela

ISSN: 2358-8829

acrescentou: "Às vezes faço dinâmicas orais simples, como repetição em coro ou perguntas e respostas básicas. É improvisado, mas funciona dentro do que posso fazer." Observa-se, em sua fala, uma pedagogia intuitiva em funcionamento. O professor afirma: "Identifico pontos de conexão entre o que os alunos já vivenciam e o conteúdo a ser ensinado. Não é pouco, mas também não deveria ser o limite máximo do que uma escola pública oferece aos seus estudantes."

Nesses relatos, o material prescrito chega à sala de aula, mas é reconfigurado pelo professor, o que ilustra o currículo real como processo de adaptação. Conforme Gentil e Sroczynski (2014, p. 56), ainda que observe a prescrição, o professor molda o currículo atribuindo-lhe significados que derivam de sua formação, do contexto institucional e dos próprios alunos, razão pela qual não há neutralidade nesse processo**.**

A distância entre os contextos do livro e a realidade dos alunos dialoga com Jesus e Alves (2026, p. 4), que afirmam ser necessário que o material didático "deixe de ser um 'pacote pronto' de cultura globalizada e passe a ser espaço de diálogo onde o jovem nortista possa ver sua realidade legitimada".

4.4 Planejamento, avaliação e aprendizagem

O planejamento semanal das aulas revela a lógica que orienta o trabalho do professor ao longo do tempo, se é algo reflexivo e antecipado ou se responde principalmente às urgências do cotidiano escolar. O professor afirmou: "Sigo o

planejamento anual entregue à coordenação no início do ano e, dentro dessa estrutura, tenho certa liberdade para escolher como abordar cada conteúdo. No entanto, o ritmo de trabalho é ditado pelo calendário escolar e pelo número de aulas disponíveis.” Gentil e Sroczynski (2014, p. 58) observam que o tempo assume importância ímpar na configuração do currículo modelado, cabendo ao professor encontrar o equilíbrio entre o projeto pedagógico e as condições concretas de tempo, espaço e estrutura didático-pedagógica. [...]

A avaliação é um dos temas mais complexos e debatidos na educação. Ela não é apenas um instrumento de medição, é uma escolha política e pedagógica que define o que a escola valoriza como aprendizado. Entender como o professor avalia seus alunos é entender também o que ele considera aprender inglês de verdade. Por isso, perguntamos quais são as avaliações realizadas em sua escola. O professor relatou: "A avaliação é

ISSN: 2358-8829

composta por provas bimestrais escritas, trabalhos em grupo e nota de participação, e, em inglês, a prova escrita tem maior peso. A avaliação oral às vezes é aplicada, mas é difícil realizá-la em turmas de 35 alunos. Já propus um formato mais diversificado de avaliação, mas a estrutura da escola ainda favorece o modelo tradicional de prova."

A pergunta seguinte foi direta e necessária: essas avaliações refletem o aprendizado real dos alunos? A resposta do professor revela uma contradição que muitos educadores reconhecem, mas poucos conseguem resolver dentro dos limites do sistema. O professor afirmou: "Honestamente, não considero que as notas reflitam o aprendizado real dos alunos. Muitos decoram o conteúdo para a prova e esquecem depois, e quem realmente aprendeu se revela nas conversas do dia a dia, e não necessariamente nas notas. Reconheço, contudo, que o sistema exige uma nota, e por isso esse modelo continua sendo seguido. O que mais me preocupa é constatar que alunos com boas notas, por vezes, não conseguem formular uma frase simples em inglês, enquanto alunos com notas baixas demonstram compreensão real na conversa.". Lima e Pessoa (2010, p. 252) chamam atenção para esse tipo de impasse ao registrar que "qualquer intervenção ou mudança na escola e na forma de ensinar inglês devem ter como base a cultura escolar e advém principalmente da prática de sala de aula".

Além das avaliações formais, quisemos saber se o professor aplica alguma forma de avaliação formativa durante as aulas, aquela que acontece no processo, no cotidiano, e que permite ao professor ajustar sua prática em tempo real. O professor relatou: "Costumo fazer perguntas orais durante a aula e, às vezes, peço que os alunos escrevam frases no quadro. Reconheço que se trata de uma forma informal de avaliação, mas é o que tenho de mais próximo de uma avaliação contínua, pois me permite perceber quem está acompanhando o conteúdo e quem está com dificuldades. Segundo ele, esse tipo de acompanhamento possibilita ajustar o ritmo da aula sem a necessidade de esperar o resultado da prova. A importância da reflexão contínua é ressaltada por Lima e Pessoa (2010, p. 252), ao afirmarem que a prática docente deve ocorrer em um ambiente que possibilite ao professor "compreender mais e melhor as diferentes realidades de ensino dessa língua nos variados contextos em que poderão atuar como docentes".

Quando o conteúdo não é assimilado pela maioria da turma, o professor precisa tomar decisões pedagógicas importantes. Perguntamos como ele age nesses momentos, uma questão que revela tanto sua sensibilidade quanto os limites impostos pelo sistema.

ISSN: 2358-8829

Ele relatou: “diante de dificuldades de aprendizagem, costumo retomar o conteúdo de forma mais simples, mas não tenho muito tempo disponível para um processo de recuperação mais estruturado, fazendo o que é possível dentro das próprias aulas regulares”. O professor afirmou: "A recuperação existe formalmente, mas, na prática, é limitada, já que muitas vezes os próprios alunos não conseguem comparecer aos horários alternativos por motivos de trabalho ou questões semelhantes.”

4.5 Motivação, famílias, formação e perspectivas

Diante desse cenário, perguntamos sobre um dos maiores desafios do ensino de inglês na escola pública: a motivação dos alunos. Entender como o professor percebe e lida com o engajamento da turma diz muito sobre sua capacidade de criar sentido para o aprendizado mesmo em contextos adversos. O professor relatou: "Alguns alunos demonstram maior interesse pela disciplina, especialmente aqueles que desejam ingressar no ensino superior ou que têm contato com o inglês por meio de jogos e músicas. Muitos, porém, não percebem a utilidade do idioma, e a falta de recursos dificulta a realização de aulas mais atrativas, embora a relação do conteúdo com o

cotidiano dos estudantes contribua para aumentar o engajamento.” O desafio é fazer isso de forma consistente. Lima e Pessoa (2010, p. 253) observaram que a desvalorização da disciplina tende a se tornar cíclica: "os alunos e gestores das escolas, devido à grande rotatividade de professores, têm sempre a sensação de que não há progressão de conteúdos", o que gera desmotivação tanto em quem ensina quanto em quem aprende.

A relação das famílias com o aprendizado de inglês também é um fator relevante, porque o envolvimento, ou a ausência, dos responsáveis influencia diretamente a forma como o aluno percebe a importância da disciplina. O professor relatou: “ a maioria das famílias não se envolve muito com o processo de aprendizagem em inglês, já que a disciplina é vista por elas como secundária, ocasionalmente algum familiar reclama quando a nota é baixa, mas raramente há interesse em compreender o aprendizado em si. seria muito mais produtivo se a família entendesse o inglês como uma ferramenta para a vida, e não apenas como mais uma disciplina a ser aprovada”

A formação continuada é frequentemente apontada como um dos pilares da qualidade da educação. Mas o que acontece quando essa formação não chega, ou chega

ISSN: 2358-8829

de forma inadequada? Perguntamos ao professor se ele participa de formações oferecidas pela secretaria de educação ou pela escola e o que pensa sobre elas. O professor afirmou: "Participo quando são oferecidas, mas observo que costumam ser genéricas, raramente voltadas especificamente para o ensino de inglês, abordando mais questões administrativas ou metodologias amplas, pouco específicas para a realidade vivenciada. Penso que uma formação que trouxesse metodologias práticas para o ensino de inglês na escola pública, considerando o contexto que enfrentamos, faria uma diferença enorme." "A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula." (LEFFA, 2001, p. 354 apud REIS, 2017, p. 76).

Diante dessa lacuna, quisemos saber se o professor busca atualização por conta própria e de que forma isso acontece dentro de uma rotina já bastante sobrecarregada. O professor relatou: "Busco me atualizar lendo alguns artigos quando tenho tempo disponível e acompanhando canais no YouTube sobre metodologia, embora reconheça que esse processo é informal. Já realizei um curso online gratuito de metodologia de ensino de línguas, que considerei interessante, mas não dei continuidade. O problema está na carga horária de trabalho, que deixa pouco espaço para o estudo, já que, ao chegar em casa após um dia intenso, a disposição para me dedicar aos estudos é limitada."

Para encerrar este bloco, foi importante perguntar ao professor o que ele mesmo identifica como os maiores obstáculos para inovar, porque essa percepção é o primeiro passo para qualquer mudança real. O professor afirmou: "Os principais desafios envolvem uma combinação de fatores: tempo, infraestrutura, número de alunos por turma e a pressão do conteúdo a ser cumprido. Ao lidar com seis turmas de 35 alunos cada, a margem para experimentação se torna muito pequena, e o risco de algo não funcionar pesa nessa decisão. Ainda assim, reconheço que, quando arrisco, os resultados por vezes me surpreendem, e penso que o desafio está em criar as condições mínimas para que esse risco seja possível"

Essa percepção é fundamental, pois, conforme afirmam Lima e Pessoa (2010, p. 265), os professores de inglês da escola pública enfrentam dificuldades como "salas cheias e falta de recursos", além de outros fatores que interferem diretamente em seu trabalho.

ISSN: 2358-8829

Dar espaço para que o professor fale sobre sua aula ideal é reconhecer que, por trás de toda prática limitada, há uma visão que a transcende. Perguntamos como seria seu ensino se tivesse acesso a todos os recursos de que precisasse. O professor afirmou: "Em um cenário ideal, gostaria de contar com turmas menores, laboratório com computadores funcionando, acesso a plataformas de áudio e vídeo, além de tempo disponível para planejar com qualidade." O professor relatou: "Nessas condições, faria muito mais atividades de conversação e projetos com temas relacionados à realidade dos alunos, o que tornaria minha prática bem diferente da atual. Trabalharia o inglês mais como ferramenta de comunicação real, conectando os alunos a culturas diferentes e às oportunidades que o idioma pode oferecer."

Perguntamos também sobre as perspectivas de melhora nas condições de trabalho dos professores de inglês da rede pública, uma questão que conecta a experiência individual a um cenário mais amplo. O professor afirmou: "Considero-me realista quanto à evolução do ensino público. Em minha percepção, houve melhorias em alguns aspectos ao longo dos anos, mas de forma muito lenta, e a valorização profissional ainda deixa a desejar. Espero que as novas gerações de professores encontrem um cenário melhor do que aquele que eu mesmo encontrei. Por fim, penso que a sociedade está começando a compreender melhor o papel do professor, mas essa compreensão ainda precisa se transformar em políticas concretas."

4.6 Discussão geral

Os relatos mostram que o currículo prescrito chega à sala de aula pelo planejamento anual e pelo livro do PNLD, e que a prática docente o transforma dentro de limites de tempo, infraestrutura e formação. As adaptações aproximam o conteúdo dos alunos, por meio de jogos, músicas e vocabulário do cotidiano, mas são improvisadas e dependem do esforço individual de cada professor. O desejo do Professor A de realizar projetos com temas da realidade dos alunos converge com a defesa de um ensino que dialoga com o contexto local, discutida na seção 4.5. Esse quadro confirma que mesmo uma política pública bem delineada não consegue prever a forma concreta como a prática se dará, uma vez que são numerosos os fatores que determinam o currículo real (GENTIL; SROCZYNSKI, 2014, p. 71). Assim, a distância entre o que os documentos determinam

ISSN: 2358-8829

e o que ocorre em sala de aula não revela falha individual dos professores, mas as condições estruturais em que trabalham.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou como o material didático das aulas de inglês expressa a relação entre o currículo prescrito e o currículo real em duas escolas estaduais de Ipixuna. Os relatos dos professores mostram que o currículo prescrito chega à sala de aula, sobretudo, pelo planejamento anual e pelo livro didático do PNLD, e que é na prática docente que ele se transforma. Ao adaptarem o material, os professores aproximam o conteúdo da realidade dos alunos por meio de jogos, músicas e vocabulário do cotidiano, o que confirma que o currículo real se constrói no trabalho de quem ensina e que o docente atua como mediador, e não como mero executor do documento oficial.

Constatou-se, porém, que essas adaptações são, em grande medida, improvisadas e dependem do esforço individual de cada professor. Tempo reduzido, turmas numerosas, limitações de infraestrutura, pouca participação na escolha do livro e formação continuada pouco voltada ao ensino de inglês restringem o que o professor consegue fazer. O caso do professor que assumiu as turmas de inglês sem formação específica na área evidencia, ainda, que a distância entre o prescrito e o praticado está ligada à própria organização do sistema. Assim, a diferença entre o que os documentos determinam e o que ocorre em sala de aula não pode ser lida como falha dos professores, pois decorre das condições estruturais em que trabalham.

Por se tratar de um estudo de caso com dois docentes, os resultados não permitem generalizações, mas oferecem um retrato consistente de uma realidade pouco estudada, a do ensino de inglês no interior do Amazonas. As falas dos professores indicam caminhos que merecem atenção: materiais mais próximos da realidade amazônica, maior participação docente nas decisões sobre o material e formação continuada voltada ao ensino de inglês na escola pública. Pesquisas futuras poderão ampliar o número de escolas e de participantes e incluir a observação de aulas, para compreender com mais profundidade como o material didático é de fato usado pelos alunos.

Palavras-chave: Currículo Escolar; ensino de língua inglesa na escola pública; inglês para o ensino médio.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Proposta Curricular e Pedagógica (PCP)**. Manaus: SEDUC/AM, 2025.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense (RCA)**. Manaus: SEDUC/AM, 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense (RCA). Manaus: SEDUC/AM, 2020.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERNANDES, Lucinda da Silva. Entre o real e o oficial: **algumas considerações sobre o conceito de currículo**. Semana de Pedagogia, [S. l.], v. 3, p. 996–1002, 2025. Disponível em: https://anais2.uesb.br/index.php/seped/article/view/6756. Acesso em: 20 out. 2026.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 179/2020-CME, de 3 de dezembro de 2020**. Homologa o Currículo Escolar Municipal SEMED/Manaus**. Manaus: CME, 2020. Disponível em: https://www.manaus.am.gov.br/semed/wp-content/uploads/sites/3/2024/09/RESOLUCA O_179_CME_20201.pdf.Acesso em: 18 out. 2026.

SILVA, Elem Damião da; SANTOS, Luziane Nair Lobato dos. **A ausência da História do Amazonas na grade curricular do ensino básico na Escola Estadual Armando de Souza Mendes – Ipixuna/AM. 2024**. Artigo (Licenciatura em História mediada por tecnologia) – Núcleo de Ensino Superior de Ipixuna, Universidade do Estado do Amazonas, Ipixuna, 2024. Disponível em:https://ri.uea.edu.br/bitstreams/37e71424-d7d0-4dbe-8f04-fb96bcd14bef/download. Acesso em: 18 out. 2026.

TAVARES, Marcelo Bagata; BORGES, Heloisa da Silva**. A Educação do Campo no referencial curricular amazonense: contradições e limites impostos pela BNCC**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 138-162, 2026. DOI: 10.14393/REP-2026-81552

JESUS, Sérgio Nunes de; ALVES, Shyrley de Almeida. **Linguagem e didática amazônica: entre a colonialidade e a resistência cultural (abordagens)**. REMUNOM, v.

2, n. 2, p. 1-25, 2026. DOI:10.66104/kgzxsq57

Kanan Oliveira, Fabiana; Brisolara, Valéria **influencias culturais e identitárias no ensino médio/aprendizagem de língua inglesa como uma língua adicional no brasil.** Nonada:
Letras em Revista, vol. 1, núm. 24, enero-junio, 2015, pp. 111-121 Laureate International UniversitiesPorto Alegre, Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451510009. Acessado:
.

ZAMPIN, Ivan Carlos. **Pensando sobre as diferenças entre o currículo prescrito e o praticado na realidade escolar**. Artigos, 22 out. 2025. p. 1-16

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. **Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959984004. Acesso em: 10 out. 2026.

REIS, Patrícia Christina dos. **As narrativas das experiências do ensino de inglês por professores de Parintins.** Extensão em Revista, n. 2, p. 71-82, 2017. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/703 .
Acesso em: 20 out. 2026.