

O prescrito e o praticado: o ensino de inglês na modalidade Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba sob a lente das atividades docentes

The prescribed and the executed: the teaching of English at the Integrated High School in the Federal Institute of Paraíba through the lens of pedagogical activities

Lo prescrito y lo realizado: la enseñanza de inglés en la modalidad de Educación Media Integrada del Instituto Federal de Paraíba bajo la mirada de las actividades docentes

Destaques:

- O ensino de inglês no EMI do IFPB é regido por nove regulamentações.
- A maioria dos professores desconhece essas prescrições ou não as utiliza como referência.
- Eventuais correspondências entre as regulamentações e as práticas se configuram como felizes coincidências.

Jarbas Medeiros de Lima Filho¹

<https://orcid.org/0009-0005-9425-8882>

Edmilson Luiz Rafael²

<https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>

¹ Instituto Federal do Sertão da Paraíba, Patos, Paraíba – Brasil. E-mail: jarbas.lima@ifpb.edu.br.

² Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba – Brasil. E-mail: eluizrafael@gmail.com.

Resumo

Este trabalho investiga a natureza das atividades mais frequentemente mobilizadas por professores de inglês no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e analisa como essas práticas revelam o grau de familiaridade docente com as prescrições oficiais que regem o ensino. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, ancora-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e adota como base metodológica a abordagem da docência como trabalho. Os dados foram obtidos por meio de um questionário *online* respondido por professores efetivos do IFPB. A análise evidenciou que a maioria das atividades propostas se concentra em práticas de leitura e interpretação textual, bem como em um distanciamento entre as práticas docentes e os objetivos formativos propostos pelas normativas oficiais, revelando uma baixa familiaridade dos professores com tais diretrizes. Conclui-se que é necessário fortalecer a formação continuada e institucionalizar espaços de estudo e planejamento colaborativo, a fim de alinhar as práticas pedagógicas às orientações que regulamentam o ensino de inglês na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Institutos federais. Objetivos pedagógicos. Prescrições educacionais. Interacionismo sociodiscursivo.



Abstract

This study investigates the nature of the activities most frequently employed by English teachers in the Integrated Secondary Education Program at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB) and analyzes how these practices reflect the teachers' level of familiarity with the official guidelines that regulate the teaching of English. It comprises a qualitative and descriptive research based in the theoretical framework of Socio-discursive Interactionism (SDI) and a teaching-as-work approach as its methodological basis. Data were collected through an online survey answered by IFPB English teachers. The analysis revealed that most of the reported activities focus on reading and text interpretation practices, as well as an overt inconsistency between teaching practices and the formative objectives proposed by official regulations, indicating a low level of familiarity among teachers with those guidelines. The study concludes that there is a pressing need to strengthen continuing education initiatives and institutionalize collective spaces for study and pedagogical planning, in order to align teaching practices with the normative frameworks that guide English language instruction within Professional and Technological Education in Brazil.

Keywords: English language teaching. Federal institutes. Teaching objectives. Educational guidelines. Sociodiscursive interactionism.

Resumen

Este estudio investiga la naturaleza de las actividades más frecuentemente utilizadas por los profesores de inglés en la modalidad de Enseñanza Media Integrada (EMI) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraíba (IFPB), y analiza cómo estas prácticas revelan el grado de familiaridad del profesorado con las prescripciones oficiales que rigen la enseñanza. La investigación, de carácter cualitativo y descriptivo, se fundamenta en los supuestos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) y adopta como base metodológica el enfoque de la docencia como trabajo. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario en línea respondido por docentes efectivos del IFPB. El análisis evidenció que la mayoría de las actividades propuestas se centran en la lectura y la interpretación de textos, así como un alejamiento entre las prácticas docentes y los objetivos formativos establecidos por las normativas oficiales, lo que revela un bajo grado de familiaridad del profesorado con dichas directrices. Se concluye que es necesario fortalecer la formación continua e institucionalizar espacios de estudio y planificación colaborativa para alinear las prácticas pedagógicas con las prescripciones que orientan la enseñanza del inglés en la Educación Profesional y Tecnológica em Brasil.

Palabras clave: Enseñanza del inglés. Institutos federales. Objetivos pedagógicos. Prescripciones educativas. Interaccionismo sociodiscursivo.

1 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil constitui uma das modalidades da educação nacional voltada à formação técnica, científica e cidadã de estudantes em diferentes níveis e etapas de ensino (Brasil, 2008a). Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) (Brasil, 1996), essa modalidade busca integrar o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho à formação geral e ao exercício da cidadania, em consonância com os princípios constitucionais de dignidade e justiça social (Brasil, 2008a).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituídos pela Lei nº 11.892/2008, são a rede pública federal mais numericamente representativa responsável pela oferta da EPT. Com 702 *campi* em 38 unidades nas 27 unidades federativas no país, os IFs atuam na formação técnica e tecnológica, atendendo a demandas sociais, promovendo desenvolvimento socioeconômico e cultural (Brasil, 2008a) e ofertando as modalidades de ensino médio integrado (EMI), cursos técnicos, superiores e pós-graduações. A presente pesquisa foca nesse primeiro ponto.

Nesse cenário nacional, cada Instituto reflete, em sua estrutura e dinâmica interna, especificidades regionais e organizacionais próprias. Entre eles, destaca-se o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), cuja atuação no estado evidencia tanto os avanços quanto os desafios da implementação da EPT em contextos socialmente diversos e educacionalmente desiguais. Esse campo social, na condição de maior instituição de EPT do estado, conta com aproximadamente 19.000 alunos e 3.000 servidores, no entanto, apesar da expressiva relevância acadêmica e social, marcada pela formação de milhares de cidadãos, pesquisadores e profissionais técnicos e acadêmicos ao longo de seus mais de 100 anos de história (IFPB, 2021), o ensino de inglês nesse contexto enfrenta desafios internos altamente desafiadores.

Em reuniões institucionais que envolveram docentes da área de inglês de diversos *campi*, evidenciou-se uma significativa desarmonia entre as práticas pedagógicas adotadas. Foram constatadas discrepâncias entre as ementas, os objetivos, as metodologias, as competências almejadas e nos materiais utilizados, na mesma disciplina, apenas em diferentes cursos e *campi*, deixando claro que a definição dos objetivos pedagógicos vem sendo realizada de forma individual e intuitiva. Entre as finalidades mencionadas pelos professores, estavam o “ensino de leitura de textos técnicos para a formação profissional” e a “preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, entre outras. Essa desconexão tende a gerar um ensino fragmentado e desigual, que compromete a equidade educacional, acarretando disparidades na formação dos discentes entre os *campi* e minando a missão institucional de promover justiça social e formação integral.

A partir dessa problemática, surgiram três questionamentos que nortearam a presente investigação: I) haveria alguma normativa que orientasse os objetivos do ensino de inglês no Instituto Federal da Paraíba?; II) qual seria o nível de familiaridade dos docentes com essa possível diretriz?; III) de que forma essa orientação, caso existente, influenciaria a sistematização do trabalho docente?

Diante disso, este trabalho objetivou investigar o ensino de inglês no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), analisando tanto a familiaridade dos professores com as regulamentações quanto as atividades didáticas mais comumente conduzidas nas aulas de inglês. Dessa forma, analisou-se como/se essas práticas refletiam o conhecimento dos professores com as prescrições oficiais que regem o ensino no referido contexto.

Apoiados no lastro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2008; Machado, 2004), entende-se que a atividade docente é um trabalho mediado por textos, artefatos e condições institucionais, no qual o professor atua como sujeito ativo que interpreta, ressignifica e age. Ao abordar o ensino de inglês na EPT como uma prática situada, histórica e socialmente construída, este estudo contribui para o debate sobre a docência em tal campo, apontando para a importância de políticas institucionais que promovam maior coerência entre as normativas e as práticas, valorizando o protagonismo docente e a construção coletiva do currículo.

2 Metodologia

Para responder às questões de pesquisa, desenvolveu-se um estudo qualitativo, de abordagem descritiva e exploratória, orientado pelos referenciais teóricos da Linguística Aplicada crítica e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2008; Machado, 2004). Tais perspectivas fundamentaram tanto a elaboração das perguntas que compuseram o instrumento de coleta de dados quanto a análise das respostas submetidas, pois elas possibilitaram realizar interpretações do agir linguageiro dos colaboradores, seguindo as características de análise microtextual específicas dos Mecanismos Enunciativos (Bronckart, 2009), as quais responderam aos objetivos do presente artigo. Isso permitiu desenvolver interpretações do fazer-docente dos atores e, assim, confrontá-las com o conteúdo das prescrições oficiais. Finalmente, recorre-se ao uso de Inteligência Artificial para revisão linguística do trabalho final, pedindo que a ferramenta corrija eventuais erros gramaticais.

A investigação foi orientada pela necessidade de compreender como as prescrições normativas que regem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são conhecidas, interpretadas e incorporadas (ou não) às atividades mobilizadas pelos professores de inglês atuantes no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

A coleta de dados ocorreu em duas etapas complementares: na primeira, foram realizadas duas análises documentais – uma para localizar o documento que regia o ensino de inglês no EMI, e a outra para analisar tal documento, apropriando-se de seu conteúdo de modo que fosse possível compreender os objetivos da prática docente no EMI da EPT. Ambas foram realizadas com base na metodologia de levantamento documental (Gil, 2008). A segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado (Minayo, 2009) destinado a captar as percepções e os sentidos atribuídos pelos docentes ao seu agir profissional.

Para a primeira parte da etapa documental, realizou-se uma consulta no Google Acadêmico, utilizando-se os termos-chave “Institutos Federais”, “Normativas Oficiais” e “Trabalho Docente”, sempre sob o filtro por formato PDF e salvando os arquivos dos mais aos menos recentes, cujos títulos apresentavam maior proximidade temática com os termos introduzidos. Após análise desses trabalhos, entendeu-se que o ensino de inglês no EMI do IFPB não é regido por um único documento, mas sim por nove regulamentações, aqui organizadas em três modalidades. As Regulamentações Nacionais, que incluem I) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II) Prescrições Macroinstitucionais, constituídas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) voltadas à Rede Federal de EPT; e III) Prescrições Microinstitucionais, compostas pelas normativas internas do IFPB, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024, a Resolução do Conselho Superior nº 59/2019 e os Planos de Disciplina elaborados pelos docentes.

Em seguida, foram examinados todos os 101 Planos de Disciplina vigentes no IFPB, distribuídos em 51 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 20 cursos diferentes, ofertados em 16 *campi*, buscando-se verificar o alinhamento (ou não) entre os conteúdos planejados, as normativas oficiais e as práticas declaradas pelos professores.

A triangulação dos dados das análises documentais, dos discursos dos docentes e dos Planos de Disciplina permitiu a construção de uma visão abrangente e crítica do ensino de inglês no ensino médio integrado do IFPB, considerando tanto as dimensões institucionais quanto as práticas situadas. Os resultados da análise são apresentados na seção de Resultados e Discussão mais adiante.

A segunda etapa envolveu a aplicação de um questionário semiestruturado a todos os professores efetivos de inglês em exercício no EMI do IFPB. O formulário de preenchimento anônimo foi enviado para os *e-mails* institucionais dos docentes, acompanhado do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e contemplou questões objetivas e abertas que abordavam o nível de familiaridade dos docentes com os diferentes conjuntos de prescrições; as práticas pedagógicas adotadas; e os objetivos de ensino perseguidos em sala de aula.

As respostas foram analisadas sob a perspectiva teórica da Semântica do Agir (Bronckart; Machado, 2004) e dos Mecanismos Enunciativos (Bronckart, 1999), que possibilitaram a interpretação dos gestos de trabalho docente presentes no discurso. A análise das respostas incluiu a identificação de verbos ou nomes nas textualizações dos agentes que representassem um agir por meio do uso de algum instrumento simbólico ou material (Machado, 2007). Para tanto, observou-se os predicados do sujeito “eu” em busca de elementos semânticos que descrevessem as atividades utilizadas pelos colaboradores ao longo de suas aulas e como (ou se) elas se harmonizam com o ensino de alguma habilidade comunicativa ou com alguma competência específica disposta nas prescrições oficiais. Para desenvolver toda essa esquematização de objetivos, elaborou-se o questionário semiestruturado contendo as seguintes indagações:

1) Como você avalia seu nível de acesso ou conhecimento das prescrições referentes ao ensino de inglês no nível médio na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de nº 11.741 de 2008 e na Base Nacional Comum Curricular de 2018?

() Não tenho acesso ou não conheço bem o conteúdo deles

() Razoável

() Muito bom

2) Como você avalia seu nível de acesso ou conhecimento das prescrições referentes ao ensino de inglês no nível médio integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (que inclui os Institutos Federais de todo país) dispostas dos documentos Resolução do CNE/CEB nº 3 de 2018, Resolução do CNE/CEB nº 6 de 2012, Resolução do CNE/CEB nº 3 de 2021, Lei Federal nº 11.892/2008 e Resolução do CS nº 59 de 2019?

() Não tenho acesso ou não conheço bem o conteúdo deles

() Razoável

() Muito bom

3) Como você avalia seu nível de acesso ou conhecimento das prescrições referentes ao ensino de inglês no nível médio no âmbito do IFPB dispostas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB 2020-2024, na Resolução do Conselho Superior nº 59/2019 e nos Planos de Disciplina de inglês dos cursos médio integrado ofertados no *campus* onde você atua?

() Não tenho acesso ou não conheço bem o conteúdo deles

() Razoável

() Muito bom

4) Que tarefas, exercícios ou atividades você mais frequentemente realiza com seus alunos?

Após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética do IFPB sob o código CAAE 71654423.3.0000.5185, foram enviados os formulários de pesquisa do Google para os 29 professores efetivos de inglês em exercício nos 16 *campi* que ofertam Ensino Médio Integrado por meio dos endereços de *e-mail* institucionais. Desses, 13 colaboradores de 9 *campi* devolveram o formulário e o TCLE preenchidos no devido prazo.

Com os dados gerados pela aplicação dos instrumentos de coleta e análise supradescritos, foram apresentados os principais achados do estudo, discutindo-se a relação entre as prescrições educacionais, a sistematização das práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos pelos professores ao seu agir profissional.

3 Resultados e Discussão

Os resultados da análise dos documentos institucionais e dos Planos de Disciplina e da triangulação com as respostas do questionário permitiu conhecer tanto as autopercepções dos docentes em relações à familiarização deles com as prescrições como também as atividades mais comumente utilizadas sob o objetivo de fixar o conteúdo ensinado ou avaliar o aprendizado para o cumprimento (ou não) das normativas oficiais.

Além disso, as atividades relatadas forneceram indícios do nível de aderência às diferentes modalidades prescritivas: enquanto umas apontam para um ensino voltado à leitura de textos técnicos — em conformidade com a formação profissional preconizada pelas prescrições microinstitucionais —, houve aqueles que evocaram práticas associadas à formação cidadã proposta pela BNCC ou à simples preparação para o ENEM. À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as tarefas descritas podem ser compreendidas como gestos de trabalho que evidenciam as formas pelas quais os docentes interpretam e ressignificam as prescrições ou as preenchem em sua ausência, mediando, com criatividade e esforço, as tensões entre o prescrito, o possível e o necessário no cotidiano da sala de aula (Bronckart, 2008).

Inicia-se a seguir uma exposição com os resultados dos dados gerados a partir da segunda análise documental e suas respectivas discussões.

3.1 Concepções de ensino nas Regulamentações Nacionais

A análise inicial concentrou-se nos documentos que integram as chamadas Regulamentações Nacionais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa última aborda uma série de habilidades e competências consideradas essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos da educação básica.

Para o ensino médio, a BNCC propõe que o ensino de inglês se dê por meio de práticas semelhantes às interações comunicativas do dia a dia e de reflexões sobre elas, de modo que favoreçam a construção da autonomia de sua aplicação comunicativa (Brasil, 2018). Em diversos trechos, ela ressalta a importância de promover interação com “[...] grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais” (Brasil, 2018, p. 476). O texto valoriza a compreensão da língua como prática social e destaca que a interação seja conduzida por meio de ações integradas, como prerrogativa para sua apropriação e desenvolvimento ao dizer que “trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global”. (Brasil, 2018, p. 476-477).

A BNCC também preconiza que o estudante desenvolva a capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos durante as aulas para enunciar ideias, necessidades e objetivos:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 485).

O texto afirma ainda que a educação deve “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e,

também, voltada para a preservação da natureza” (Op. Cit., p. 8). Isso significa a formação de sujeitos socialmente conscientes, capazes de atuar com base em princípios que visem o bem comum, justiça, equidade e integridade.

Essa formação é reforçada quando a BNCC também estabelece como objetivo de ensino de línguas a formulação de propostas, a intervenção e tomada de decisões que “levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global” (Op. Cit., p. 485). Percebe-se, então, que essa modalidade normativa endossa uma concepção de língua baseada na expressão de valores coletivos, cujo produto deve ser uma formação social, humana, cultural e acadêmico-científica holística.

A seguir, serão analisadas as Prescrições Microinstitucionais e como se configuram, sua visão sobre o ensino da língua inglesa e os possíveis desdobramentos dessa orientação nas práticas docentes no contexto do Instituto Federal da Paraíba.

3.2 A língua inglesa nos cursos técnicos do IFPB: as Prescrições Microinstitucionais

Em busca das informações pertinentes desse conjunto normativo, foram examinados a Resolução do Conselho Superior nº 59/2019 (IFPB, 2019) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024 (IFPB, 2021), bem como as ementas e os objetivos pedagógicos presentes nos Planos de Disciplina. O objetivo do presente estudo era identificar marcas metodológicas que evidenciassem aproximações ou distanciamentos das Regulamentações Nacionais. Nessa busca, foi encontrada uma clara e predominante orientação voltada ao ensino da **leitura**.

Para exemplificar essa tendência, apresenta-se na Figura 1 dois Planos de Ensino de inglês pertencentes ao EMI, oriundos de diferentes *campi*, docentes, cursos e anos, selecionados de forma aleatória. No da esquerda, a ementa inclui “Gêneros textuais” e “Estratégias de leitura” acompanhados de outros elementos que os tipificam. O objetivo geral estabelece “Desenvolver as competências de leitura dos alunos para capacitá-los a ler e compreender diferentes gêneros textuais autênticos, escritos em língua inglesa”, enquanto o específico elenca metas das estratégias de leitura. Os dados de identificação dos docentes e *campi* foram tarjados por razões éticas, e todos os trechos destacados na imagem foram grifados pelos presentes autores.

Figura 1 - Planos de Ensino de Inglês de nível médio integrado do IFPB.

DADOS DA DISCIPLINA	
Nome da Disciplina: Inglês Instrumental I	
Curso: Técnico integrado ao médio	
Carga Horária Anual: 67H	
Docente Responsável: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
EMENTA	
Gêneros textuais / Linguagem verbal e não-verbal / Estratégias de Leitura: Dicas Tipográficas; Palavras Cognatas; Palavras Repetidas; Skimming; Scanning; Prediction; Selectivity; Flexibility; Inferência / Uso do Dicionário / Grupo Nominal	
OBJETIVOS	
GERAL	
☐ Desenvolver as competências de leitura dos alunos para capacitá-los a ler e compreender diferentes gêneros textuais autênticos, escritos em língua inglesa, relacionados a temas de conhecimento geral e áreas afins.	
Específicos	
☐ Ler para obter informação geral – <i>skimming</i> ☐ Ler para obter informação específica – <i>scanning</i> ☐ Usar a informação que acompanha o texto (dicas tipográficas: título, subtítulos, gravuras, tabelas) para predizer informações. ☐ Ler e interpretar gráficos, tabelas, diagramas, fórmulas, etc. ☐ Inferir os significados de palavras desconhecidas usando dicas contextuais e traçar suas inferências e conclusões. ☐ Compreender/entender a formação de palavras compostas e derivadas. ☐ Identificar grupos nominais no texto. ☐ Ler em diferentes níveis de compreensão para diferentes objetivos de leitura. ☐ Reconhecer aspectos léxico-gramaticais inerentes aos gêneros estudados.	

Fonte: https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/?nivel_formacao=TECNICO.

Figura 2 - Planos de Ensino de Inglês de nível médio integrado do IFPB.

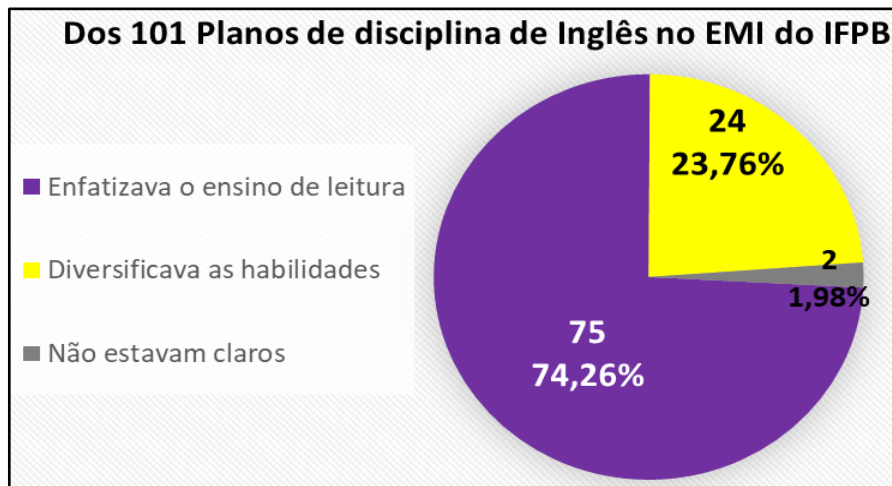
PLANO DE ENSINO	
Nome da Disciplina: Língua Inglesa	
Curso: Técnico Integrado em [REDACTED]	
Período: 2º ano	
Carga Horária: 67	
Docente Responsável: [REDACTED]	
EMENTA	
GÊNEROS TEXTUAIS/ CONSCIENTIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA/ ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE LEITURA/ NÍVEIS DE COMPREENSÃO/ INFERÊNCIA/ USO DO DICIONÁRIO/ RELAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS/ GRUPOS NOMINAIS/ REFERÊNCIA.	
Objetivos	
<i>Geral</i> Ler e compreender diferentes gêneros textuais, escritos em língua inglesa, e relacionados à área de conhecimento da [REDACTED], utilizando estratégias e técnicas de leitura. <i>Específicos</i> Utilizar as técnicas de leitura de <i>prediction, skimming e scanning</i>. Inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas se encontram inseridas. Usar o dicionário a partir das orientações da Abordagem Instrumental Utilizar a referência lexical e gramatical, bem como o conhecimento da ordenação dos grupos nominais para uma melhor compreensão dos textos escritos em língua inglesa.	
Conteúdo Programático	
1. Gêneros textuais 2. Estratégias de leitura (Dicas Tipográficas, Palavras Cognatas, Palavras Repetidas, Skimming, Scanning, Prediction, Selectivity, Flexibility, Referência, Inferência)	

Fonte: https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/?nivel_formacao=TECNICO.

No Plano de Disciplina à direita, também destacado na Figura 1, a ementa menciona: “Gêneros textuais/ conscientização do processo de leitura/ estratégias e técnicas de leitura/ níveis de compreensão” e outros desdobramentos. O Objetivo Geral inclui “Ler e compreender diferentes gêneros textuais, escritos em língua inglesa, e relacionados à área de conhecimento de [...], utilizando estratégias e técnicas de leitura”. Já o primeiro Objetivo Específico mostra: “Utilizar as técnicas de leitura de *prediction, skimming e scanning*”.

Ressalta-se que a seleção desses Planos de Ensino não foi realizada com o intuito de estacar casos isolados que privilegiam a competência leitora. Pelo contrário, uma análise semelhante poderia ser construída a partir de qualquer um dos outros 73 documentos (totalizando 75, ou 74,26% dos 101 Planos disponíveis no portal do estudante do IFPB até a finalização desta pesquisa). O Gráfico 1 a seguir mostra que outros 24 (23,76%) trabalham de forma integrada diferentes habilidades comunicativas, e 2 (1,98%) não mostraram objetivos claros.

Gráfico 1 – Distribuição da quantidade de Planos de Disciplina do EMI do IFPB em relação ao ensino de leitura.



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 101.

O presente estudo acredita que a predominância da leitura como habilidade central nos Planos de Disciplina esteja associada a dois fatores. O primeiro deles refere-se à ênfase conferida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a definem como a “competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio”, expressado no excerto transcrito a seguir:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como skimming, scanning, prediction – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (Brasil, 2002, p. 97).

É notório o alinhamento do conteúdo desse trecho ao que é visto nos Planos de Disciplina da Figura 1. Tal fato leva à compreensão de que os Planos ainda estão mais próximos das disposições menos recentes dos PCN do que as mais atuais da BNCC, gerando um impasse metodológico para o docente, pois, embora ambos os documentos tenham vigência normativa, suas orientações teóricas divergem substancialmente. Enquanto os PCN atribuem prioridade à leitura, a BNCC propõe a articulação de múltiplas habilidades comunicativas em práticas socialmente situadas.

Outro fator que pode explicar a ênfase na leitura diz respeito à vinculação da disciplina de inglês, no EMI do IFPB, ao eixo da “formação básica para o trabalho”. Nessa perspectiva, espera-se que o ensino da língua se articule a conteúdos das áreas técnicas, exigindo, portanto, diálogo com os professores dessas disciplinas a fim de se identificar como o inglês pode contribuir na apropriação da tecnicidade de cada curso.

A experiência adquirida na EPT, com centenas de reuniões com docentes de várias áreas, cursos e *campi*, agregou uma importante lição. O que o inciso IV do Art. 35 da LDB denomina “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, p. 12) materializar-se, nas aulas de inglês, principalmente a partir de literatura técnica vinculada à formação profissional. Isso inclui *datasheets*, manuais, *softwares* e outras ferramentas frequentemente disponíveis apenas em língua inglesa.

Diante disso, verifica-se uma propensão das Prescrições Microinstitucionais em privilegiar a Formação Profissional do aluno e sua qualificação para ingresso, permanência e êxito no mundo do trabalho.

3.3 As Prescrições Macroinstitucionais e o ensino médio integrado

Essa categoria normativa se destaca por ser a que melhor se articula com as demais. Na visão do presente estudo, tais textos operam como uma união entre os princípios estabelecidos pelas modalidades descritas acima.

A valorização da formação humana integral, como preconizada pela BNCC, é bastante recorrente. Um exemplo disso é encontrado na Resolução nº 03/2018 do CNE/CEB (Brasil, 2018, p. 2), que estabelece em seu Art. 5º:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho.

Nelas também constam orientações como aquelas na Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008b) e na Resolução do CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012b), que retificam a finalidade central da EPT, baseada na capacitação técnica e profissional dos alunos.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas **na atuação profissional** nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008b, p. 4, grifos nossos).

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao **exercício profissional** e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

[...]

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o **exercício das profissões técnicas**, visando à formação integral do estudante (Brasil, 2012b, p. 3, grifos nossos).

Embora tanto as Prescrições Microinstitucionais quanto as Regulamentações Nacionais preconizem uma educação que supere a mera transmissão de assuntos, suas ênfases divergem quanto à centralidade atribuída às formações geral e profissional. A primeira se concentra na qualificação técnica voltada ao exercício de funções profissionais; enquanto a última valoriza a construção crítica e a mobilização de múltiplas habilidades comunicativas contextualizadas. Essa distinção deveria repercutir na forma como o ensino de inglês nos IFs é pensado, dividindo-se entre abordagens voltadas à interação social e outras de caráter instrumental. As Prescrições Macroinstitucionais, por sua vez, enfatizam a importância de uma formação integrada, que engloba essas duas dimensões.

Do mesmo modo, é fundamental que o processo educativo se ancore em uma perspectiva histórica e integradora, que articule, de forma equilibrada, ambos os eixos formativos. Nesse sentido, os documentos do CNE/CEB impugnam qualquer tentativa de hierarquização entre as dimensões acadêmica e profissional, reafirmando a necessidade de tratá-

las como complementares e indissociáveis, como mostra o Parecer da Resolução nº 11/2012 (Brasil, 2012a, p. 28-29):

Para tanto, é essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural. Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos. Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho [...] seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Disto, deriva-se a denominação “integrado” atribuída ao ensino médio dos Institutos Federais: por articular a formação acadêmica e a qualificação profissional e pela construção de itinerários formativos capazes de responder às múltiplas demandas socioculturais e econômicas dos estudantes (Taddei; Dias; Silva, 2014). Logo, o ensino de inglês no EMI não deveria se limitar à competência leitora voltada para fins técnicos, como também precisa mobilizar habilidades comunicativas mais amplas, necessárias aos desafios da vida profissional e cidadã.

Por isso, o principal objetivo do ensino no nível médio integrado é:

[...] o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do sistema capitalista, visando a emancipação humana por meio da transformação social (Ramos, 2008, p. 6).

Em síntese, a razão final de existir um ensino médio essencialmente “integrado” nos IFs é a promoção de justiça social, formando estudantes competentes nas atividades que escolhem desempenhar, posicionando-os como protagonistas de suas próprias histórias e agentes transformadores de suas realidades (Freire, 1987).

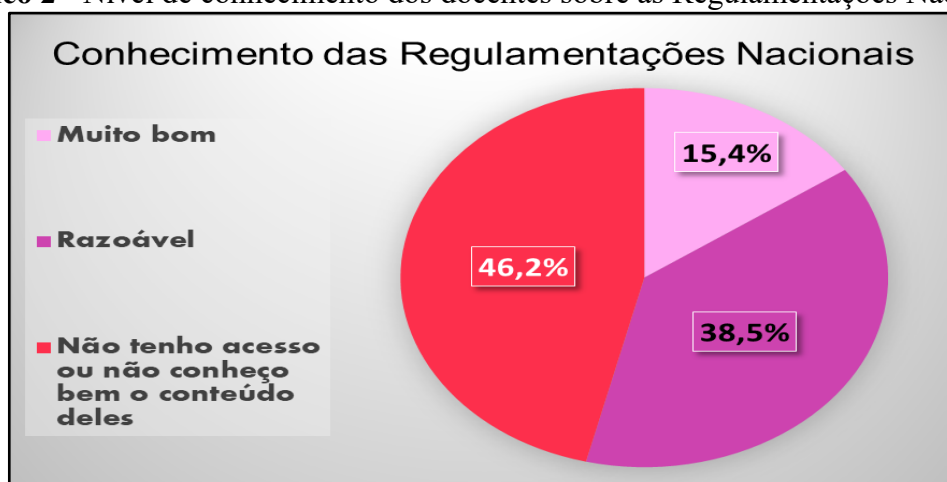
A centralidade da formação humana e social deve atravessar todo o percurso formativo, inclusive durante a qualificação técnica, sem que uma prevaleça sobre a outra. Essa articulação revela o quão desafiador é o trabalho docente em língua inglesa na EPT. À luz disso, conclui-se que o domínio crítico das diferentes instâncias normativas seja decisivo para a consolidação de uma prática pedagógica que efetive, de modo contínuo e coerente, os princípios de um ensino integrado no IFPB.

3.4 Do questionário online

Conforme explanado na metodologia, a primeira pergunta questionou os colaboradores sobre seus conhecimentos em relação ao que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, atualizada pela Lei nº 11.741 de 2008 (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC), versam sobre o ensino de inglês no nível médio da EPT, aqui denominadas Regulamentações Nacionais.

Das 13 respostas recebidas, 6 delas (46,2% dos colaboradores) afirmaram não terem ciência alguma sobre ou terem pouco conhecimento a respeito delas. Outras 5 (38,5%) declararam ter um nível de conhecimento razoável sobre as tais. Por outro lado, 2 (15,4%) alegaram ser bem versados no conteúdo desse conjunto prescritivo, conforme mostra o Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Nível de conhecimento dos docentes sobre as Regulamentações Nacionais.

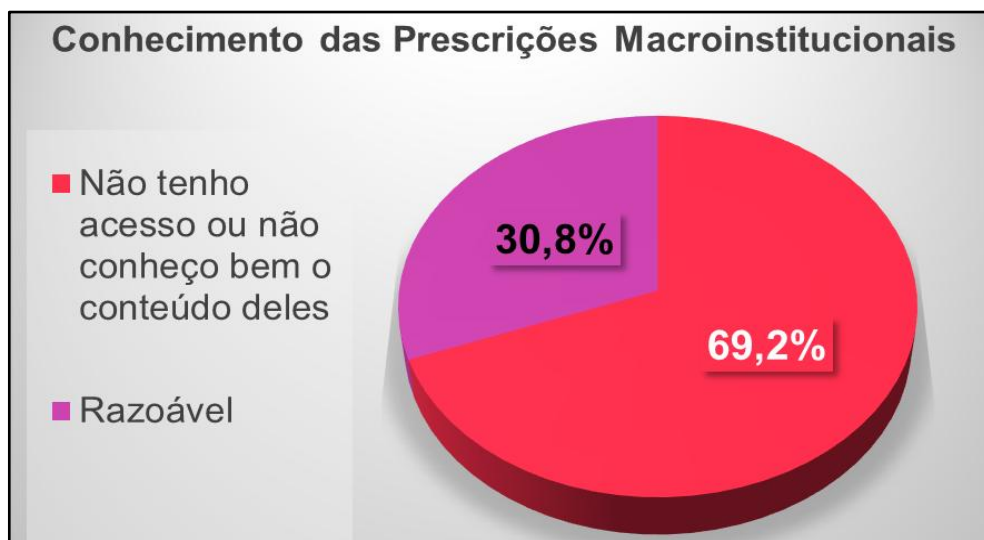


Fonte: Lima Filho, 2025, p. 120.

Os resultados indicam que quase metade dos participantes declarou pouca ou nenhuma familiaridade com as Regulamentações Nacionais. Um pouco mais de um terço avaliou seu domínio como razoável, enquanto apenas uma parcela reduzida afirmou conhecer bem esse conjunto normativo. Vale destacar que tais diretrizes são comuns a todos os docentes do ensino médio brasileiro, estejam eles vinculados ou não à Educação Profissional e Tecnológica.

A próxima pergunta envolveu as Prescrições Macroinstitucionais, compostas pelas Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação, e pela Lei nº 11.892/08 (Brasil 2008b), específicos para a RFEPCT, pouco abordados nos cursos de Letras e cujo conteúdo não são tema de amplos debates fora do âmbito dos Institutos Federais. Foram obtidos, assim, os seguintes resultados:

Gráfico 3 - Nível de conhecimento dos docentes sobre as Prescrições Macroinstitucionais.



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 122.

Das 13 contribuições, 9 deles (69,2%) declararam nunca terem tido acesso ou não conhecer bem o conteúdo das Resoluções do CNE/CEB ou da Lei da criação dos Institutos Federais. Em contrapartida, 4 docentes (30,8%) afirmaram conhecê-las razoavelmente. Ademais, chamou a atenção o fato de **nenhum** dos colaboradores assinalar a alternativa 'Muito bom', o que leva a concluir que essa categoria normativa é razoavelmente conhecida por poucos, desconhecida (ou pouco conhecida) por muitos, e bem conhecida por ninguém.

A última das perguntas sobre a autopercepção dos professores envolveu o nível de conhecimento em relação às Prescrições Microinstitucionais, que são os documentos elaborados para e pelo próprio Instituto Federal da Paraíba, na forma de diretrizes internas,

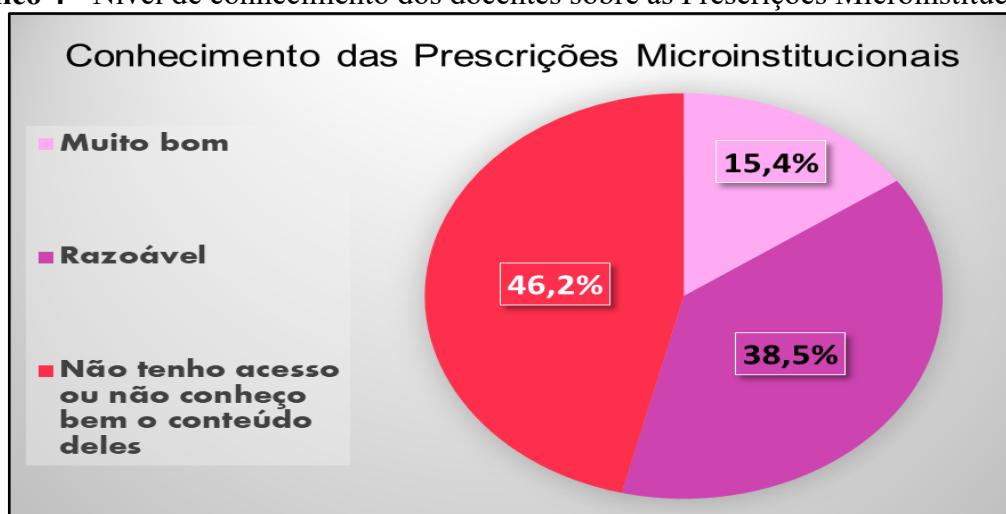
subdivididos em dois tipos: os de autoria institucional (O PDI 2020-2024 e a Resolução do Conselho Superior nº 59/2019) e os de autoria local (Planos de Disciplina). Esses últimos são de responsabilidade individual de cada professor de inglês e as disciplinas que ele(a) ministra.

O cumprimento dessas regulamentações (não raramente) gera desconfortos quando o autor do plano vigente não é mais o mesmo professor que atualmente responde pela disciplina no *campus*, não havendo concordância integral com o que foi ali estabelecido pelo anterior. Isso se agrava mediante o fato que o processo de atualização dos Planos é um processo longo, burocrático e cujo fluxo não é contínuo.

A quantidade de Planos de Disciplina atribuída a cada professor varia conforme sua carga horária semestral ou anual. Cada série, curso e modalidade é um plano específico. Nessa perspectiva, o Artigo 13 da Instrução Normativa nº 2/2021, da Pró-Reitoria de Ensino do IFPB, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de: [...] II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (IFPB, 2021, p. 2). Tal disposição evidencia que os professores não apenas devem atentar ao conteúdo desses documentos, como também respondem institucionalmente pela sua implementação.

Esse fato pode fazer que alguns professores compreendam o nível de prescrição como mais próximo ou o mais importante. O Gráfico 4 a seguir mostra as percentagens e o nível de familiaridade que os colaboradores associaram entre eles próprios e essa modalidade normativa:

Gráfico 4 - Nível de conhecimento dos docentes sobre as Prescrições Microinstitucionais.



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 124.

Percebe-se que a autopercepção de conhecimento dos professores sobre essas prescrições foram as mesmas das que eles atribuíram às Regulamentações Nacionais. Das 13 interações, 6 (46,2%) declararam pouco ou nenhum acesso ou conhecimento delas; 5 (38,5%) afirmaram conhecê-las razoavelmente; e 2 (15,4%) se consideram bem-informados sobre o conteúdo dessas prescrições.

Já para a pergunta nº 4 “Que tarefas, exercícios ou atividades você mais frequentemente realiza com seus alunos?”, buscou-se compreender as principais atividades utilizadas pelos colaboradores ao longo de suas aulas e como (ou se) elas se relacionam tanto com o ensino de alguma habilidade comunicativa quanto com a competência específica preconizada em alguma das prescrições oficiais. O quadro abaixo mostra as devolutivas dos 13 colaboradores a esse questionamento:

Quadro 1 - Resposta dos docentes colaboradores à pergunta nº 4 do questionário *online*.

1. Eu realizo com maior frequência atividades de leitura com gêneros textuais diversos, por exemplo: propagandas, <i>cartoons</i> , infográficos, tirinhas cômicas, notícias jornalísticas, letras de música, entre outros.
2. Além das avaliações, busco trabalhar leitura em grupo e individual de textos, questionários, jogos, dinâmicas, letras de músicas, sempre tentando relacionar aos temas que estão sendo trabalhados ou ao curso ao qual pertencem.
3. Para <i>warm up</i> : <i>wordwall</i> - <i>mentimeter</i> (<i>games</i> , <i>quizzes</i>); atividades escritas em duplas; produção de vídeos para prática da oralidade (<i>vlogs</i> , <i>fanfics</i> , anúncios etc.).
4. 1. Leitura de textos dentro da área de estudos dos alunos; 2. Debate sobre temas polêmicos dentro da área de estudos dos alunos; 3. Música; 4. Vídeos.
5. Atividades de uso de estratégias de leitura para a compreensão de textos de assuntos diversos e de assuntos da área técnica em que o discente está vinculado.
6. Além de interpretação textual, trabalhamos com músicas e dinâmicas que enfatizam tanto a estrutura linguística que estamos trabalhando quanto as habilidades e competências socioemocionais.
7. Leitura de textos, resolução de exercícios escritos, jogos de cartas para associação de vocabulário e imagens.
8. Prática da oralidade (<i>drilling</i>).
9. As atividades mais frequentemente realizadas são aquelas que lidam com compreensão e interpretação textuais, com base no estudo de gêneros textuais e aspectos linguísticos, que é o que nossas ementas e planos de disciplinas nos prescrevem, tendo em vista a tradição de instrumental predominante na minha realidade de trabalho; porém, apesar de ser bastante difícil de conciliar por conta das condições de tempo, espaço, número de alunos por sala e por semestre, entre vários outros fatores, costumo acrescentar atividades de produção que, na maioria das vezes, são bem recebidas pelos alunos, apesar de nem sempre haver a possibilidade de realizá-las de forma mais aprofundada.
10. <i>Reading comprehension</i> ; <i>grammar practice</i> .
11. Exercícios de compreensão textual baseados nas teorias de gênero textual/discursivo.

12. Leitura e compreensão de textos; produção de materiais visuais (mídias <i>online</i> ou analógicas); todas as atividades são preferencialmente executadas em duplas, trios ou grupos; <i>softwares</i> e aplicativos gamificados ou ludificados.
--

13. <i>Worksheets</i> com lista de exercícios de leitura e compreensão de textos escritos em Língua Inglesa.
--

Fonte: Lima Filho, 2025, p. 147.

Observa-se nas respostas um frequente uso de substantivos (nominalizações) que designam atividades didáticas, como: interpretação de texto, criação de vídeos, resolução de exercícios, entre outras, que funcionam como marcas linguísticas da sistematização do trabalho docente e os transformam em objeto de discurso (Koch, 2008). Tais escolhas lexicais também revelam não apenas o que é feito, mas também como o trabalho docente é representado pelo professor, ou seja, como ele concebe e categoriza suas práticas. Esse processo de nomeação indica um movimento de profissionalização e sistematização do fazer pedagógico (Bronckart, 2008).

Na primeira leitura das respostas, o que chamou a atenção de forma imediata foi o fato de apenas as respostas nº 3 e 8 não citarem qualquer procedimento relacionado ao exercício de leitura e/ou interpretação de textos. Em todas as demais respostas, tal menção foi o que iniciou os discursos, enquanto nas respostas nº 1, 5, 10, 11 e 13 foi o que compôs todo o teor da produção textual. As respostas nº 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12 apresentam procedimentos semelhantes ao descreverem as ações empregadas para promover as atividades de leitura e interpretação textual.

O quadro abaixo ilustra as semelhanças entre as construções semânticas enunciativas dos predicados no agir linguageiro dos agentes, nos quais predominam ou os objetos diretos “leitura” após os verbos transitivos diretos (realizo, busco, uso, etc); ou apenas o substantivo “leitura” como núcleo nominal da oração; ou enunciações relativas à leitura, como “interpretação de textos” ou “compreensão textual”. Todos os grifos em negrito são de autoria do presente estudo.

Quadro 2 - Respostas que citam a habilidade de leitura.

Resposta 1	Eu realizo com maior frequência atividades de leitura com gêneros textuais diversos [...].
Resposta 2	[...] busco trabalhar leitura em grupo e individual de textos [...].
Resposta 4	1. Leitura de textos dentro da área de estudos dos alunos [...]
Resposta 5	[...] uso de estratégias de leitura para a compreensão de textos de assuntos diversos e de assuntos da área técnica [...].
Resposta 6	Além de interpretação textual [...].
Resposta 7	Leitura de textos , resolução de exercícios escritos [...].
Resposta 9	As atividades mais frequentemente realizadas são aquelas que lidam com compreensão e interpretação textuais , com base no estudo de gêneros textuais e aspectos linguísticos [...].
Resposta 10	Reading comprehension
Resposta 11	Exercícios de compreensão textual baseados nas teorias de gênero textual/discursivo.
Resposta 12	[...] leitura e compreensão de textos .
Resposta 13	[...] exercícios de leitura e compreensão de textos [...].

Fonte: Lima Filho, 2025, p. 149.

Se isso não sugerir uma notória prioridade à essa habilidade, há de convir que lhe atribui um significativo grau de importância. Por outro lado, apenas nas respostas 3 e 8 ela é preterida. A resposta nº 3 aborda escrita e oralidade por meio do uso de gêneros textuais como *vlogs* (*blogs* com vídeos), *fanfics* (histórias fictícias baseadas em personagens e/ou histórias de filmes, livros, séries e outros) e anúncios. Já a resposta nº 8 reportou apenas prática da oralidade por meio de exercícios de repetição ou *drillings* como vemos no quadro abaixo – grifos de autoria do presente estudo:

Quadro 3 - Respostas que não versam acerca da habilidade de leitura.

Resposta 3	[...] atividades escritas em duplas; produção de vídeos para prática da oralidade (<i>vlogs</i> , <i>fanfics</i> , anúncios, etc).
Resposta 8	Prática da oralidade (<i>drilling</i>)

Fonte: Lima Filho, 2025, p. 149.

Outro enfoque detectado na análise foi que o emprego de elementos de ludicidade como atividades de apoio pedagógico, letramento e/ou ativação de esquemas úteis para a prática de diversas habilidades (Ramos, 2004), especialmente para leitura e interpretação textual, encontra boa receptividade em 7 das 13 respostas dos colaboradores, ou 53,9% da amostra. Foram

identificados gêneros lúdicos a partir da detecção de três categorias linguísticas que evidenciam aspectos estruturantes da prática docente: os gêneros textuais utilizados, as atividades nomeadas por meio de substantivos (nominalizações) e as ações de interação coletiva.

Observou-se que as respostas de nº 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 12 mencionaram o uso desses gêneros lúdicos como suporte para as atividades pedagógicas, incluindo musicalização, vídeos, tirinhas, jogos e postagens de redes sociais. Essas escolhas demonstram a intenção de gerar a participação dos estudantes por meio de atividades que simulam práticas reais de sua linguagem cotidiana, carregadas de atributos culturais e afetivos que favorecem o engajamento e a construção de sentidos compartilhados, tornando-as mais interessantes para eles (Fonseca; Silva, 2021).

As menções desses gêneros revelam não apenas a tentativa de ampliar o repertório dos discentes, mas também de favorecer o engajamento crítico com temas da atualidade e com diferentes formas de expressão linguística (Michels; Ferreira; Paz, 2019). A mobilização desses gêneros está fortemente relacionada a uma pedagogia que valoriza o letramento crítico e o envolvimento afetivo, características compatíveis com os princípios de uma educação para a cidadania e com o enfoque da Linguística Aplicada crítica (Luckesi, 2014).

Esses gêneros lúdicos também favorecem a interação coletiva entre os alunos. Expressões como “atividade em grupo”, “dinâmicas” e “debate” aparecem como marcas de um agir pedagógico que valoriza a negociação de sentidos e a construção compartilhada do conhecimento (Bronckart, 2008). Essas ações, ao mediar o contato dos estudantes com os gêneros e com os objetivos didáticos propostos, demonstram uma orientação discursiva voltada para a coletividade, para o diálogo e para a participação ativa dos sujeitos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Tais princípios dialogam diretamente com a perspectiva enunciativo-discursiva defendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008; Machado, 2004).

Além desses gêneros, identificou-se um conjunto recorrente de substantivos que nomeiam atividades, como interpretação textual, produção escrita, criação de vídeos e outros. Tais nominalizações organizam o discurso dos professores em torno de práticas do cotidiano escolar, funcionando como marcas da sistematização do trabalho docente (Bronckart, 2008).

Paralelamente, uma leitura transversal das respostas permitiu compreender como os docentes mobilizam as diferentes habilidades comunicativas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, revelando tendências, preferências metodológicas e concepções subjacentes à atuação profissional.

A habilidade de escrita foi citada nas respostas nº 3, 7 e 12 (23,1% da amostra). Embora alguns professores tenham mencionado atividades como “resolução de exercícios escritos” e “atividades escritas em duplas”, não foi possível determinar, a partir das respostas tal qual foram postadas, se essas produções ocorriam em inglês ou em português. Em geral, essas atividades foram descritas de forma pontual e não se apresentaram como um eixo estruturante das práticas pedagógicas, o que pode indicar pouca utilidade dessa habilidade no cotidiano docente ou uma dificuldade em promover situações didáticas que a articulem de modo significativo.

Em relação à compreensão auditiva, as respostas sinalizam o uso recorrente de “áudios” e “vídeos”, especialmente “músicas”, como estratégia para trabalho com a língua-alvo. Tais ações apontam para um esforço de inserção de insumos autênticos no processo de ensino-aprendizagem, ainda que nem sempre associados a tarefas comunicativas mais amplas.

Já a prática da oralidade, identificada nas respostas nº 3, 4 e 8 (23,1%), se mostrou menos evidente nas respostas dos docentes, sendo evocada majoritariamente em menções a atividades de “debate” e “produção de vídeos para prática da oralidade”, no entanto, como ocorrido na habilidade de escrita, também não é possível concluir se os debates (nº 4) ocorriam na língua-alvo ou na vernáculo apenas com o objetivo de introduzir, fixar ou desenvolver algum texto ou assunto – apenas tendo como base as respostas dos participantes.

Conforme exposto anteriormente, leitura/compreensão textual foi a habilidade mais amplamente acionada, surgindo de forma direta ou indireta nos textos de 84,6% dos participantes. Nos relatos, observa-se a valorização de estratégias que incentivam a interpretação crítica e inferencial de textos, muitas vezes ancoradas em gêneros autênticos e recursos multimodais, como os já mencionados. Esse predomínio pode ser interpretado como reflexo da centralidade que a leitura ainda ocupa nas práticas de ensino de línguas estrangeiras no contexto do campo social em análise.

Dos 11 colaboradores que relataram atividades associadas à leitura e à interpretação de textos, as respostas nº 2, 4, 5 e 9 (30,8%) associaram o seu uso ao ensino de Inglês para Propósitos Específicos (IPE) nas áreas dos cursos dos alunos.

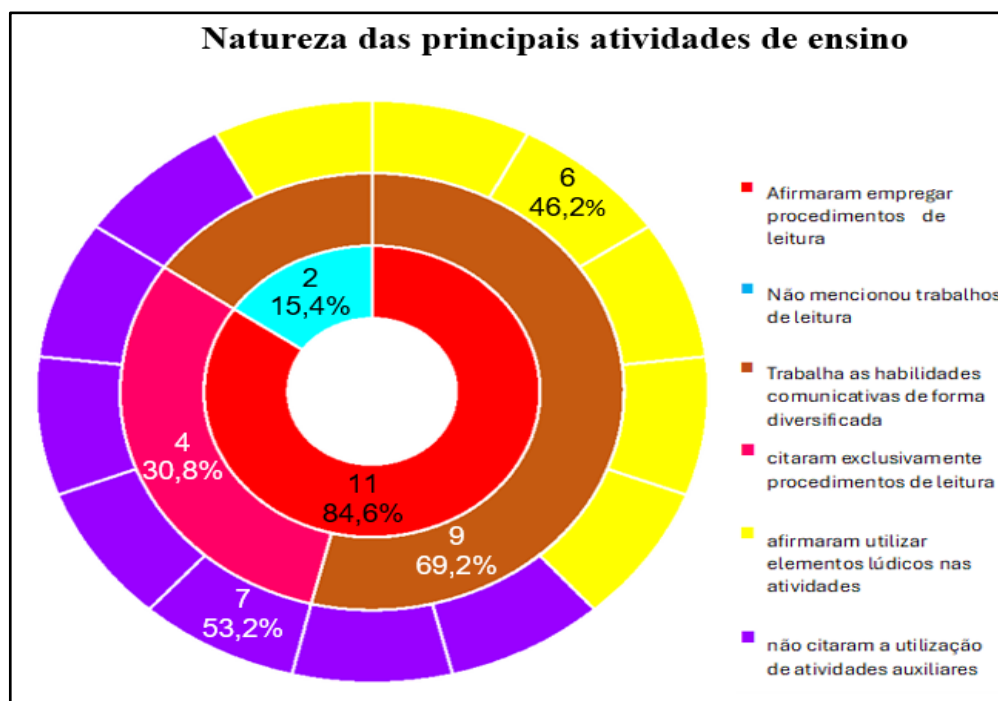
Por fim, destacam-se estratégias de mediação didática que acionam elementos interativos como forma de engajamento dos discentes. A inclusão de jogos, dinâmicas, vídeos e músicas parece desempenhar um papel importante na criação de situações de aprendizagem mais significativas e coletivamente orientadas, em consonância com uma perspectiva interacionista da linguagem.

A análise dos substantivos presentes nas respostas dos docentes facilitou a observação das regularidades e especificidades discursivas que configuram suas práticas pedagógicas. Seus textos permitiram não apenas visualizar de modo mais claro os dados, mas também confrontar os modos de dizer com os modos de agir expressos nos registros, fortalecendo a articulação entre os elementos linguísticos e os posicionamentos profissionais assumidos pelos sujeitos.

Infelizmente, algumas respostas não incluíram elementos semânticos que permitissem afirmar a existência de uma prática que objetiva integração das habilidades ou a alusão a interação comunicativa entres os estudantes. Apesar de relatarem atividades tipicamente lúdicas, comumente realizadas em grupos com vasto potencial comunicativo, como é o caso da resposta nº 2, por exemplo, que menciona o uso de “jogos” e “dinâmicas”, o discurso não inclui especificações suficientes que permitam analisá-lo mais detalhadamente, uma vez que existem jogos e dinâmicas de ação individual. Considerando que a análise foca prioritariamente no discurso textualizado, o que restou de alternativa para avaliar casos como esses seriam suposições para inferir o não dito, no entanto não se recorrerá a essa opção.

Todas as informações acima foram sintetizadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Resumo das principais atividades pelos colaboradores.



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 153.

As respostas à quarta pergunta apresentaram diferentes formas de mobilização das habilidades comunicativas nas práticas pedagógicas dos professores. Com base nas devolutivas, foi possível identificar tendências recorrentes na textualização das tarefas didáticas, as quais evidenciam preferências metodológicas e concepções subjacentes à atuação docente (Machado, 2004).

Esses achados conduzem à próxima dimensão investigada nesta pesquisa: a relação entre os conhecimentos sobre as prescrições institucionais e as decisões que orientam a sistematização das práticas docentes no contexto do EMI no IFPB. A seguir, será explorado como os professores compreendem e incorporam (ou não) tais prescrições em seus planejamentos e ações pedagógicas, considerando os efeitos que esse conhecimento (ou falta dele) produz na organização de seus fazeres.

3.5 Confronto das respostas com as prescrições oficiais

Ao se triangular os dados gerados a partir do levantamento documental com aqueles oriundos do formulário *online*, observa-se a predominância de um descompasso metodológico entre os trabalhos prescrito e real (Clot, 2007), uma vez que as ações elencadas pelos professores com vistas à formação social humana e da formação profissional, previstas nas diretrizes da EPT, representam minoria entre os colaboradores.

Vale lembrar que esta pesquisa foi inspirada pela divergência metodológica apresentada em discussões acerca dos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores. Tais discrepâncias levaram o estudo a conjecturar sobre a inexistência de um *corpus* regulatório que regesse o ensino de inglês na instituição ou no seu desconhecimento. Os dados gerados a partir das respostas às perguntas 1 a 3 já confirmaram essa segunda hipótese, quando quase metade da amostra afirmou nunca ter tido acesso ou não conhecer bem tanto as Regulamentações Nacionais quanto as Prescrições Microinstitucionais; e menos de um sexto declarou possuir um letramento mais bem consolidado delas. O mesmo princípio se aplica às Prescrições Macroinstitucionais, quando quase 70% relataram desconhecê-las.

Não havia, portanto, como esperar muitas correspondências entre as atividades ou quaisquer outros procedimentos pedagógicos mobilizados pelos professores com as prescrições oficiais quando elas são majoritariamente desconhecidas por uma parcela significativa dos

docentes. Isso leva a concluir que eventuais correspondências entre as tais se configuram como felizes coincidências.

Como consequência, também foram minoritárias as afirmações referentes à busca pela inclusão de ambos os objetivos formativos (social cidadão e profissional) por meio de atividades empreendidas que as caracterizassem.

Apesar da análise dos Planos de Disciplina expor que a maioria dos docentes priorizam atividades de leitura, suas respostas à quarta pergunta revelaram que os trabalhos que objetivam o ensino de inglês para propósitos específicos (informalmente conhecidos como inglês instrumental) nas áreas dos cursos em que atuam são praticados por apenas 38,4% dos docentes. Tal dado evidencia que, apesar da competência leitora trabalhada em sala, que contextualmente tem sido mais associada à formação profissional, ela não tem figurado, na maioria das vezes, para esse fim. Considerando também que, no EMI, os objetivos de uso leitura pelos alunos concentram-se basicamente na compreensão dos escritos no exercício de suas profissões técnicas e em exames como o ENEM e concursos públicos, conclui-se que as ações mobilizadas pela maioria dos professores enfocam neste último.

4 Considerações Finais

Este estudo evidenciou um panorama complexo e desafiador para o ensino de inglês no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba. Constatou-se a ausência de um alinhamento sistemático entre as práticas docentes e as prescrições educacionais que regem a EPT, tanto em nível nacional quanto institucional. Os resultados apontaram que a maioria dos professores do campo em análise desconhece os documentos normativos ou não os utiliza como referência central em suas práticas pedagógicas, o que contribui para a fragmentação curricular e a heterogeneidade metodológica entre os *campi* da instituição.

Essa dissonância entre as práticas docentes e o amplo desconhecimento autodeclarado das normativas que regem o ensino de inglês no IFPB tem implicações significativas: muitos professores organizam seus objetivos pedagógicos com base em suas experiências pessoais, demandas contextuais ou critérios imediatistas, como a preparação para o ENEM ou concursos públicos. Embora sejam demandas legítimas no contexto de vida dos estudantes da EPT, elas não substituem os princípios orientadores de um ensino essencialmente integrado, como preveem os documentos oficiais.

A análise dos Planos de Disciplina evidenciou uma predominância do foco na habilidade de leitura, com menos atenção às demais competências comunicativas. Tal prática mostra-se coerente com prescrições mais antigas, como os PCNs (Brasil, 2002), mas destoa das orientações mais recentes da BNCC, que defende um ensino comunicativo, plural e voltado à formação cidadã. Também se observa, em muitos planos, a ausência de referências explícitas às diretrizes educacionais, o que reforça a hipótese de que o trabalho docente, em muitos casos, é desenvolvido sem ancoragem normativa clara.

Apesar desse cenário, também foram identificadas práticas pedagógicas que buscam integrar as dimensões da formação social, técnica e acadêmica. Alguns docentes revelaram estratégias de ensino que articulam o trabalho com gêneros textuais técnicos e temas socialmente relevantes, demonstrando sensibilidade tanto às necessidades dos alunos quanto às prescrições institucionais. Essas práticas podem ser entendidas, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, como “gestos de trabalho” (Bronckart, 2008), em que o professor age considerando as condições reais do seu contexto e os sentidos que constrói sobre sua atividade. Logo, compreende-se que essas práticas se configuram como respostas situadas às suas realidades de ensino. A ressignificação (ou a não apropriação) das prescrições decorre, muitas vezes, da ausência de formação continuada sobre os documentos, da escassez de espaços institucionais para debate coletivo e da sobrecarga dos professores.

Dessa forma, o estudo aponta para a necessidade de políticas institucionais que promovam o conhecimento e a apropriação das diretrizes pelos docentes por meio de formação continuada e espaços de discussão coletiva. Também evidencia o papel central do professor como agente de mediação entre o prescrito e o realizado (Clot, 2007), cujas decisões refletem, ainda que parcialmente, o tensionamento entre as normas e as demandas do cotidiano escolar.

De igual modo, também emergiram práticas sensíveis às necessidades do contexto, que articulam dimensões técnicas, sociais e acadêmicas do ensino, demonstrando o papel ativo dos docentes como sujeitos que constroem seus próprios gestos de trabalho, ainda que sem respaldo institucional. A análise mostrou ainda que muitos professores orientam suas práticas por demandas imediatas da comunidade escolar, especialmente voltadas para exames como o ENEM, revelando a presença de objetivos legítimos, mas não contemplados explicitamente nas prescrições oficiais.

Finalmente, conclui-se que o ensino de inglês no nível médio do IFPB carece de políticas institucionais que promovam a articulação entre formação cidadã e formação técnica

por meio da valorização da docência como trabalho e da construção coletiva do currículo. Recomendam-se ações de formação continuada que possibilitem aos professores conhecer, debater e se apropriar das diretrizes educacionais da modalidade, além de processos de reformulação coletiva dos Planos de Disciplina em espaços institucionais dialógicos que promovam coerência entre o prescrito e o realizado no cotidiano escolar.

Referências

ADDEI, P. E. D; DIAS, V. G; SILVA, A. W. P. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 12, n. 19, 2014. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre o Trabalho e Educação – NEDDATE – UFF.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2012b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J-P. **O Agir nos Discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, L. A. (org.). **Agir nos discursos**: das concepções teóricas às situações de ensino. São Paulo: EDUC, 2004.

CLOT, Y. Trabalho e Sentido do Trabalho. In: FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Edgar Blucher, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de uma metodologia. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FONSECA, R.; SILVA, J. **O uso da ludicidade como prática pedagógica dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem**. Vitória, ES: Diálogo Comunicação e Marketing, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 – 2024**. João Pessoa, 2021. Disponível em: www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi. Acesso em: 7 jan. 2024.

IFPB. **Resolução-CS nº 59, de 1 de outubro de 2019**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2019/resolucoes-aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-no-59>. Acesso em: 11 maio 2024.

KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos de discurso. **Investigações**, v. 21, n. 2, p. 99-114, 2008.

LIMA FILHO, J. M. **O ensino de inglês como prática social**: das orientações oficiais à prática na educação profissional e tecnológica. 2025. 226 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2025.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MICHELS, T. A; FERREIRA, A. M. S; PAZ, D. Gamificação como Estratégia de Ensino. **Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão**. Paranaguá, v. 4, n. 1, p. 119-1-119.13, mar. 2019.

RAMOS, M. Conceção Do Ensino Médio Integrado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, e72911634, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1634>. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

RAMOS, R. C. G. Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, v. 25, n. 2, p. 107-129. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/download/9371/6944/23352>. Acesso em: 2 set. 2023

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

Enviado em: 14/05/2025

Revisado em: 09/08/2025

Aprovado em: 20/08/2025