

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Arlindo José de Barros Junior

**MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o
conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no
conhecimento prático do ensino de Inglês**

Taubaté – SP

2020

Arlindo José de Barros Junior

MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Taubaté – SP

2020

**Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - Unitau**

B277m Barros Junior, Arlindo José de
Multiletramentos dos cadetes da AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês / Arlindo José de Barros Junior. -- 2020.
164 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Conhecimento prático. 2. Língua inglesa. 3. Multiletramento.
4. Academia Militar das Agulhas Negras. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social. Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 418.007

ARLINDO JOSÉ DE BARROS JUNIOR

MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Data: 11 de dezembro de 2020.

Resultado: APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Juliana Marcondes Bussolotti – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____



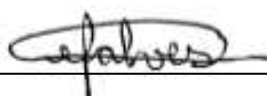
Prof^a. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____



Prof^a. Dra. Érica Fernandes Alves – Universidade Estadual de Maringá

Assinatura: _____



Dedico este trabalho aos profissionais que não receberam aplausos neste ano pandêmico.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador pelos dons da vida.

Ao Exército Brasileiro e à Academia Militar das Agulhas Negras pelo investimento dispensado em minha formação continuada.

Aos professores e professoras da Cadeira de Inglês da AMAN pela contribuição e participação nesta pesquisa, tão importante para minha carreira.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté pelos ensinamentos e incentivo em todas as aulas.

À minha orientadora, Professora Doutora Juliana Marcondes Bussolotti, pelas palavras, apoio, compreensão e, principalmente, pela paciência com este pesquisador iniciante.

À Professora Doutora Érica Fernandes Alves por aceitar fazer parte da Banca de Avaliação desta dissertação e pelas contribuições enriquecedoras a esta pesquisa.

À Professora Doutora Virgínia Mara Próspero da Cunha por compor a Banca de Avaliação desta dissertação desde o Seminário II.

Aos colegas da Turma 2019 B pela parceria e pelos ótimos exemplos de vida e conhecimento que foram compartilhados em sala. Em especial àqueles com quem dividi tarefas e trabalhos das disciplinas do Mestrado: TC Freire (João), grande amigo, Lilian, Michael, Fernanda e Cláudia.

Ao bom amigo Neyardo (maj) pelo auxílio mais que necessário com a revisão textual quando minha visão estava comprometida (em todos os sentidos).

À minha mãe guerreira, D. Adelaide, pelos exemplos de ética, moral e, sobretudo, resiliência mostrados a mim desde cedo.

Às minhas amadas Patrícia e Catarina. **É para elas ... tudo o que faço.**

“Education is not preparation for life; education is life itself.”

(John Dewey)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o conhecimento de língua inglesa dos professores da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e os multiletramentos dos cadetes. O Objetivo central é analisar como o conhecimento específico dos professores pode influenciar a prática docente por meio do uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos como forma de contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN. A pertinência do desenvolvimento desta pesquisa se dá pela possibilidade de aprofundar estudos sobre o conhecimento específico dos professores e possíveis reflexos de sua prática docente na aprendizagem e nos multiletramentos do cadete. Isso a fim de tornar a aprendizagem da língua inglesa mais significativa frente aos diversos contextos de ensino nos quais os cadetes estão inseridos e aos variados cenários nacionais e internacionais pertinentes ao desenvolvimento de suas futuras funções como Oficial do Exército Brasileiro. Para esta pesquisa, foi usada uma abordagem qualitativa, com o intuito de considerar a perspectiva, a subjetividade e a vivência dos dez professores de Inglês da AMAN e; quantitativa, com objetivo de discutir, por meio de análise estatística subsidiária, fatores que contribuem ou não para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Como procedimento técnico para coleta de dados, optou-se por realizar uma pesquisa de campo com os professores, utilizando-se um questionário com questões abertas e de múltipla escolha, seguido da montagem de um biograma com devolutiva e entrevista. Com os cadetes, realizou-se um levantamento, valendo-se de um questionário do tipo *survey*. Os principais resultados obtidos foram alcançados de forma indutiva e referem-se ao conhecimento multimodal dos professores e à sua atuação: o conhecimento de língua inglesa nos níveis mais elevados do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas é indispensável para o bom desenvolvimento da prática docente na Cadeira de Inglês da AMAN frente aos ditames da formação multiletrada dos alunos, além de possuir dimensões que não podem ser medidas pelos índices de proficiência linguística, mas que podem influenciar na práxis docente. Não foi observada relação linear entre conhecimento da língua inglesa dos professores participantes e o conhecimento pedagógico ou o grau de formação acadêmica. Constatou-se envolvimento do professor com a Formação Integral do aluno, que é notória também sob a ótica discente. Outros resultados obtidos referem-se aos cadetes, verificou-se um número considerável que declara ter conhecimento quase nulo nas 4 habilidades linguísticas, ao passo que outros declaram possuir o nível 3 (ou B2), considerado além do nível estipulado pelo currículo do curso de Inglês da AMAN; que a Língua Inglesa pode contribuir mais diretamente para o desenvolvimento cultural, social e profissional do aluno. As questões sobre os conhecimentos dos professores encontram fundamento nas análises de Shulman e Shulman (1986, 2016); Imbernón (2005); Roldão (2007); Tardif (2002, 2013), entre outros. Apoiam-se, ainda, em Lemke (1998, 2010) e The New London Group (1996) nas definições e características de multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento Prático. Língua Inglesa. Multiletramentos. Academia Militar das Agulhas Negras.

ABSTRACT

The subject-matter of this research is the English language knowledge of Agulhas Negras Military Academy (AMAN) teachers and the cadets' multiliteracies. The main objective is to analyze how the teachers' specific knowledge of the English language can influence the teaching practice through the use of active methodologies and technological resources as a means to contribute to the multiliteracies of AMAN cadets. The relevance of this research is due to the possibility of deepening studies on the specific knowledge of AMAN English teachers and the possible influences of their teaching practice on cadets' multiliteracies in order to make English learning more significant, considering the multiple teaching contexts in which cadets are immersed as well as the various national and international scenarios pertinent to the development of their prospective career as Brazilian Army Officers. For this research, a qualitative approach was used in order to consider the perspective, the subjectivity and the experience of AMAN English teachers and a quantitative one, aiming to discuss, through subsidiary statistical analysis, factors that contribute or not to the improvement of the teaching-learning process. As for the technical procedure for data collection, a field study was conducted with the teachers, using a questionnaire consisting of open-ended and multiple-choice questions, in like manner a compilation of their autobiography and an interview. With the cadets a survey was carried out using a survey-type questionnaire. The main results obtained have been achieved inductively and refer to the teachers' multi-mode knowledge and their praxis: knowledge of the English language at the highest levels of the Common European Framework of Reference for Languages is indispensable for the good development of the teaching practice in AMAN's English course, considering the principles of the students' multi-literate training and the fact that such knowledge has dimensions that cannot be measured by the language proficiency indexes but can influence the teaching praxis. No linear relationship was observed between the teachers' knowledge of the English language and their pedagogical knowledge or academic degree. The involvement of the teacher with the student's Integral Education was found evident, which is also obvious from the student's perspective. Some other results refer to the cadets: there was a considerable number of them who declare to have almost no knowledge of the English language in the 4 language skills, while others claim to have level 3 (or B2), considered beyond the level stipulated by the course curriculum; the English language can directly contribute to the student's cultural, social and professional development. Questions about teachers' knowledge are grounded in Shulman and Shulman's (1986, 2019) analyzes; Imbernón (2005); Roldão (2007); Tardif (2002, 2013), among others. Also, Lemke (1998, 2010) and The New London Group (1996) on the multiliteracies definitions and characteristics.

KEYWORDS: English Language. Multiliteracies. Practical knowledge. Agulhas Negras Military Academy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Comparativo I: Número de horas-aula EB / CEFR	21
Figura 2- Comparativo II: Número de horas-aula EB / CEFR	54
Figura 3- Extrato do PLADIS 4º ano 2019	57
Figura 4- Esquema de correlação de informações	80
Figura 5- Recursos tecnológicos	110
Gráfico 1- Percentual de respondentes por ano	87
Gráfico 2- Quantos alunos estudaram Inglês antes do EB	88
Gráfico 3- Proporção de alunos que não estudaram Inglês	88
Gráfico 4- Área de formação	90
Gráfico 5- Grau de formação acadêmica	91
Gráfico 6- Percepção de nível de proficiência (cadetes)	92
Gráfico 7- Viajou para países anglófonos	93
Gráfico 8- Horas semanais dedicadas à prática da língua inglesa	96
Gráfico 9- Tempo de docência anterior à AMAN	98
Gráfico 10- Preferência de manutenção dos saberes	99
Gráfico 11- Inserção/atuação em comunidades competentes	103
Gráfico 12- Percepção do aluno quanto ao uso da língua inglesa durante a formação	104
Gráfico 13- Envolvimento do professor	105
Gráfico 14- Percepção de aspectos associados ao aprendizado integral	107
Gráfico 15- Nível de entusiasmo para uso da língua inglesa na carreira	107
Gráfico 16'- Relação conhecimento da língua inglesa x pedagógico	109
Gráfico 17- Meios utilizados para o estudo individual	111
Gráfico 18- Estimativa do professor de TTT	112
Gráfico 19- Estimativa do professor de STT	113
Gráfico 20- Percepção do aluno quanto ao STT	113
Gráfico 21- Percepção do grau de aprendizagem nas aulas (cadetes)	115
Gráfico 22- Habilidades preferidas em sala	116

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Trabalhos encontrados em bases de dados para pesquisa	24
Tabela 2 – Trabalhos encontrados em base de dados para pesquisa	26
Tabela 3 – Eixos temáticos (questionários para professores)	72
Tabela 4 – Agrupamento de questões por tema (questionários para cadetes)	76
Tabela 5 – Nível de conhecimento pedagógico e de língua	86
Tabela 6 – Nível de conhecimento pedagógico	86
Tabela 7 – Tempo de estudo antes do ingresso	92
Tabela 8 – Comparação de alunos que tiveram experiência no exterior	93
Tabela 9 - Recursos tecnológicos	110
Tabela 10 - Metodologias Ativas utilizadas	112
Tabela 11 - alunos que usam o idioma inglês por menos de 5 minutos por aula	114
Tabela 12 - Percentual de alunos que aprendem pouco	115
Tabela 13 - Preferência para aprender novos conteúdos	116
Quadro 1 – Características dos Multiletramentos x Estudos dos Novos Letramentos	47
Quadro 2 – Competências Profissionais do Perfil Profissiográfico	60
Quadro 3 – Componentes do Eixo Transversal	60
Quadro 4 – Extrato do Mapa Funcional (Infantaria)	61
Quadro 5 – Questões Explícitas (Pré-análise)	82
Quadro 6 - Questões Explícitas e respostas	84
Quadro 7 - Relação nível de conhecimento x tipo de instituição	95
Quadro 8 - Preferência manutenção dos saberes	99
Quadro 9 - Motivação inicial	101
Quadro 10 - Comparação manutenção dos saberes x língua inglesa	101
Quadro 11 - Resposta à questão 2k	105
Quadro 12 - Extrato das respostas à questão 2c	106
Quadro 13 - Estratégias / técnicas preferidas	117

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACISO	- Ações Cívico-Sociais
AMAN	- Academia Militar das Agulhas Negras
APS	- Avaliação de Proficiência Simulada
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
CA	- Compreensão Auditiva
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	- Corpo de Cadetes
CEFR	- Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
CEP/UNITAU	- Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CIdEx	- Centro de Idiomas do Exército
CL	- Compreensão Leitora
CM	- Colégio Militar (do Sistema Colégio Militar do Brasil)
DE	- Divisão de Ensino
DECEX	- Departamento de Educação e Cultura do Exército
DESMil	- Diretoria de Ensino Superior Militar
DOAJ	- <i>Directory of Open Access Journals</i>
EB	- Exército Brasileiro
EE	- Expressão Escrita
EO	- Expressão Oral
EPLÉ/O	- Exame de Proficiência Linguística Escrita / Oral
EsFCEX	- Escola de Formação Complementar do Exército
EsPCEX	- Escola Preparatória de Cadetes do Exército
EstAP	- Estágio de Atualização Pedagógica
FIT	- Operação Fibra-Iniciativa-Tenacidade
IESEP	- Instituições de Educação Superior, de Extensão e de Pesquisa
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L2	- Segunda Língua

LE	- Língua Estrangeira
MA	- Metodologias Ativas
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OM	- Organização Militar
OTAN	- Organização do Tratado do Atlântico Norte
OTT	- Oficial Técnico-Temporário
PLADIS	- Plano de Disciplina
QCO	- Quadro Complementar de Oficiais
SciELO	- <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SESME	- Sistema de Educação Superior Militar do Exército
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UNICAMP	- Universidade de Campinas
UNITAU	- Universidade de Taubaté
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

EXTRATO DO MEMORIAL COMO COMPREENSÃO INICIAL DO TEMA	15
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Problema	22
1.2 Objetivos	23
1.2.1 Objetivo Geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos	23
1.3 Delimitação do Estudo	23
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	23
1.5 Resultados das Buscas em Bancos de Dados	24
1.6 Organização da Dissertação	27
2 REVISÃO DA LITERATURA	28
2.1 Dos Conhecimentos do profissional docente	29
2.1.1 Dos Conhecimentos da Profissão	31
2.2 Das Mudanças e Incertezas da Profissão	35
2.2.1 Inovação Educativa e Profissão Docente	35
2.2.2 Conhecimento Profissional do Docente “na mudança”	37
2.2.2.1 Novas Metodologias na Incerteza das mudanças	40
2.3 Dos Letramentos e Multiletramentos	43
2.4 Do Ensino na AMAN	51
2.4.1 A Cadeira de Inglês e o Ensino	55
2.4.2 O Perfil Profissiográfico do Concludente	59
3 METODOLOGIA	63
3.1 Delineamento e Tipo de Pesquisa	63
3.2 População e Amostra	66
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados para a Pesquisa	67
3.3.1 Questionário para os Professores	69
3.3.1.2 Divisão do Questionário Destinado aos Professores	70
3.3.2 Questionário para os Cadetes	72
3.3.2.1 Divisão do Questionário Destinado aos Cadetes	74

3.4 Procedimentos para a Coleta de dados	76
3.5 Procedimentos para a Análise dos Dados	78
3.5.1 Pré-análise como Procedimento	81
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
4.1 Da Pré-análise	84
4.2 Perfil dos participantes	88
4.2.1 Perfil dos Professores	89
4.2.2 Perfil dos Cadetes	91
4.2.2.1 Inglês na Educação Básica	94
4.3 Dos Conhecimentos dos professores	97
4.3.1 Do Tempo e Identidade	97
4.3.2 Quanto à Atuação (Formação Integral do Aluno)	102
4.3.3 Quanto ao Saber da prática	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Questionário para os Professores	133
APÊNDICE B – Questionário para os Cadetes	139
APÊNDICE C – Memorial Completo	144
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	156
ANEXO II – Ofício para a Instituição AMAN	158
ANEXO III – Autorização da Instituição AMAN	159
ANEXO IV – Parecer Consubstanciado do CEP/ UNITAU	160
ANEXO V – Ata do Comitê de Governança e Ética em Pesquisa na AMAN	163

EXTRATO DO MEMORIAL COMO COMPREENSÃO INICIAL DO TEMA

1 Fator Motivador

Lembro-me claramente de minha primeira aula sobre letramento: em uma tampa de uma lata de condimentos que continha a inscrição “CICA”, li-a com a pronúncia /s'isɐ/ e obtive um *feedback* imediato de um amigo sobre a minha pronúncia inadequada. Não tivesse eu cinco anos e o observador, seis, este breve relato não seria digno de constar aqui. Descobri uma maneira de me autoalfabetizar daquele dia em diante. Anos mais tarde, percebi que não se tratava apenas de uma questão de autodidatismo puro, pois, na verdade, buscava **sentido** para o que era aprendido ou, até, deixado de lado.

Considero como fator motivador maior de minha carreira docente, no entanto, o ano que tive a oportunidade de realizar um programa de intercâmbio em um país de língua inglesa por ocasião de uma bolsa de estudos para alunos pobres da Rede Pública Estadual da cidade de Maringá-PR. Em um curso de línguas regular, o processo de ensino-aprendizagem engloba temas gerais que o aluno, muitas vezes, não consegue adicionar sentido ao que está sendo aprendido. No processo de aquisição da língua inglesa como estudante intercambista, encontrei-me totalmente imerso, espacial e culturalmente, onde o aprendizado ocorria, o que contribuiu para que eu aprendesse esse novo idioma nos moldes de uma segunda língua, ao invés de língua estrangeira. Ao perceber-me fluente na língua inglesa, vislumbrei a possibilidade de ser professor dessa língua, pensamento até então não considerado.

Em 1995 já lecionava em um curso privado de Inglês localizado na cidade de Maringá – PR. Devido à minha total falta de conhecimento didático e pedagógico na época, iniciei o hábito de ler textos de autores que tratavam do ensino daquele idioma, que foram válidos, porém, a forma inicial de maior aprendizado foi a observação de aulas de outros professores experientes, didática e linguisticamente.

Concordando com Marcelo Garcia (2009) sobre a modalidade de “aprender a ensinar”, em se tratando das crenças que docentes possuem sobre o ensino, a observação é a maneira que faz o professor aprender. “Uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, mas que vai penetrando, de forma inconsciente [...]” (MARCELO GARCIA, 2009b, p.15).

O aprender a ensinar (o início desse longo processo) com esses profissionais mais experientes fez despertar um sentimento de certeza em manter a docência como carreira.

2 Atuação Profissional, Formação e Especialização

Mesmo sem formação profissional formal e adequada, ensinei Inglês por alguns anos em Maringá – PR e na cidade de São Paulo – SP, onde conheci a **abordagem comunicativa** e, após começar a entender os **como fazer** confirmei meu desejo de ensinar Inglês como profissão e consolidar uma **identidade** profissional. Optei por iniciar uma graduação para que pudesse avançar na carreira e poder aprender algo além do “como fazer”. No caso da abordagem comunicativa, como ensinar os alunos a se comunicarem. Sentia que o “saber fazer” da referida abordagem me colocava em posição de vantagem em comparação a um professor sem a vivência e sem muito conhecimento específico do conteúdo e; em desvantagem enorme ao tratar de teorias e meios para associar o conhecimento específico a outras formas de ensinar, às individualidades, às incertezas que cada aula trazia. Day (2001) afirma que o aprendizado somente por meio da observação e da prática promove a experiência, porém, limita o docente no que tange à reflexão da “ação sobre a ação”, podendo haver uma estagnação desse conhecimento do saber fazer através da própria experiência, que nunca seria repensada.

Durante a graduação, buscava, em movimento tautócrono, formalizar meu conhecimento da língua inglesa com a obtenção de certificação reconhecida internacionalmente. Tanto a graduação quanto a certificação me permitiram, mais tarde, obter a licença para atuar como examinador oral para os exames de proficiência em língua inglesa da Universidade de *Cambridge*. Destaco que esse foi um momento de orgulho de ser professor e de ter trilhado esses caminhos. Marcelo Garcia (2009a), em referência aos diferentes conhecimentos dos professores, menciona que o domínio do conteúdo é de grande importância para o desenvolver da prática docente em sala. Segundo o autor, a relação de construção de identidade e conhecimento específico é importante sob “qualquer ponto de vista”. “O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *que* e no *como* ensinar” (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 118, grifo do autor).

Em 2007, iniciei um mestrado em linguística pela Universidade Estadual de Maringá, que tive que interromper no ano seguinte por ter sido aprovado em um concurso público de âmbito nacional para ingressar no Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar do Exército Brasileiro (CFO-QC) para exercer a função de professor de Inglês nas diversas escolas de formação do Exército Brasileiro. A certeza sobre o ser professor, da identidade que já carregava, não esmaeceu a também certeza (outrora adormecida) do pendor para a vida castrense, pois já havia prestado o serviço militar obrigatório aos 18 anos de idade. Possuía, assim, duas certezas consoantes em minha vida.

Em 2009, após um ano letivo de formação militar e realização de uma pós-graduação *lato sensu* em aplicações complementares às ciências militares na EsAEx, Salvador - BA, tive a confirmação que escolhera o rumo mais que correto para aplicar meus conhecimentos como professor. Uma frase de Castro Alves estampada na parede da EsAEx, além do lema do Oficial do Quadro Complementar, servia como inspiração diária para vencer as dificuldades impostas para se chegar ao oficialato: ¹“*Nem Cora o Livro de ombrear co’o sabre, nem cora o sabre de chama-lo irmão.*”

Fui, então, classificado para trabalhar na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), onde iniciei a carreira de professor militar em dezembro de 2009. Na AMAN, a aplicação da abordagem comunicativa em minhas aulas teve a companhia do “isolamento” da profissão (inicialmente). Não enxergava, nos ditames dos documentos reguladores, a possibilidade de agregar e proporcionar conhecimento para uso imediato com meus alunos. Na verdade, o que acredito ter-me faltado nos primeiros meses de ensino Acadêmico Militar foi o conhecimento do “para quem” ensinar. Conforme analisa Day (2001), há conhecimentos que interagem e guiam os aspectos pedagógicos da prática do professor. Dentre os quais destaco o “saber relacional” para melhor associar à realidade do tipo de público ao qual eu deveria ensinar e com o qual eu deveria interagir como professor de Língua Inglesa na AMAN. Naquele momento, deparei-me com uma situação de autoanálise sobre minha prática, pois notei que apenas o domínio dos conhecimentos técnico-pedagógico e do conteúdo não seria suficiente para a realidade naquela instituição. Roldão (2007, p. 99) caracteriza alguns “geradores de especificidade” do saber docente, dos quais acredito que a “natureza compósita” desse saber faltou-me nesse recorte de minha carreira. Como a autora bem define, essa “natureza compósita” não é apenas composta por conhecimentos. É uma composição de saberes e atitudes que sofrem interferências do meio.

Na busca por ampliar os elementos dessas “compósitas”, continuava (ater-me-ei àquilo que pode ser relacionado ao ensino da Língua Inglesa): em 2013, realizei um curso de Tradutor e Intérprete Militar ao ser selecionado para compor o 18º Contingente do Batalhão Brasileiro (BRABAT) na Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH); Em 2014, fui selecionado para uma especialização para professores da Língua Inglesa junto à Escola de Idiomas das Forças Canadenses (*Canadian Forces Language School*), onde tive a grata satisfação de aprofundar meu conhecimento no ensino da Língua

¹ Frase retirada do poema de Castro Alves: *Quem dá aos pobres, empresta a Deus*. http://www.projetomemoria.art.br/CastroAlves/memorias/memorias_temporada_pobres.html. Acesso em 22 Abr. 2019.

Inglesa com enfoque na abordagem comunicativa e uso de tecnologias educativas e metodologias ativas; em 2017, concluí o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais do Exército (ESAO), que me concedeu o título de Especialista em Ciências Militares com Ênfase no Ensino da Língua Inglesa. Ainda em 2017, realizei outra pós-graduação *lato sensu*, dessa vez em Neuropsicopedagogia. Procurava pontos de vista diferentes para um mesmo objeto, o aprendiz.

Por fim, destaco que desde o início de minha vida docente, sempre optei por usar abordagens predominantemente comunicativas ao ensinar o idioma inglês, mesmo quando ainda não tinha o conhecimento adequado sobre as devidas técnicas, e acreditei que nenhum tipo de conhecimento adquirido seria para uso futuro em momento oportuno da vida, mas o presente. Nation & Newton (2009) corroboram essa visão quando, em síntese, destacam que não há propósito para o ensino caso o conteúdo recém-adquirido não esteja prontamente disponível para seu uso fluente.

No vigésimo quinto ano de envolvimento com o ensino da Língua Inglesa – e imerso na constante busca do aprender a ensinar - não me considero inteiramente enquadrado em uma das fases da vida docente descritas por Huberman (1992), porém, retiro da fase do “questionamento”, o ponto do “pôr-se em questão”, presente hoje e em outros momentos da carreira também: meu cotidiano permite que almeje algo diferente daquilo que posso fazer?

Da fase da “diversificação”, em que Huberman (1992) destaca que aqueles que estão nessa fase são “[...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados das equipas pedagógicas [...]” (HUBERMAN, 1992, p 42), retiro a constante busca que mencionei. Faz-me ter a certeza que ainda há um certo tempo a percorrer antes que sentimentos presentes na fase do “conformismo” estejam acentuados em minha prática.

Nesse sentido, com o intuito de atender aos anseios pessoais e institucionais, intentei delinear minha pesquisa dentro da área de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional com a pesquisa intitulada “Multiletramentos dos cadetes da AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês”.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação engloba o conhecimento de língua inglesa dos professores da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e o reflexo no conhecimento prático do ensino desse idioma para a formação multiletrada dos cadetes.

A escolha do tema partiu do interesse pessoal deste autor em analisar um possível fenômeno sobre conhecimentos periféricos associados ao ensino da Língua Inglesa², dentre os quais destacam-se os conhecimentos tecnológico e prático desse ensino. Ressalta-se, ainda, que o autor é parte integrante da cadeira de Inglês da AMAN e que o desenvolvimento dessa temática faz parte do desejo de autoaperfeiçoamento deste autor e de contribuir para o avanço no ensino desse idioma aos cadetes da Academia.

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A história da AMAN teve início em 1810 com a criação da Academia Real Militar pelo Príncipe Regente D. João, tendo como sua primeira sede a Casa do Trem na Cidade do Rio de Janeiro, atualmente, o Museu Histórico Nacional. A instituição consagra-se como “o berço do Ensino Superior Militar Acadêmico nas Américas e, do Ensino Superior Civil no Brasil, com a formação de engenheiros civis e militares” (BENTO, 2009. s/p).

Desde sua criação, a então Academia Militar ocupou seis sedes em locais diferentes do Brasil, vindo a instalar-se no Vale do Paraíba Sul-Fluminense no ano de 1944. Desde então, é conhecida como **Academia Militar das Agulhas Negras**, por estar localizada no sopé do Maciço das Agulhas Negras, na cidade de Resende – RJ.

A AMAN é a Instituição de Ensino Superior do Exército Brasileiro (EB) responsável por formar os oficiais combatentes de carreira dessa Força ao longo de cinco anos³, sendo que

² Ao longo desta dissertação, o termo **Língua Inglesa** grafado com iniciais em maiúsculas refere-se à disciplina escolar/acadêmica, de acordo com a norma culta da língua portuguesa; com iniciais em minúsculas, ao idioma ou conteúdo da disciplina.

³ Informações acerca de carga horária e grade curricular podem ser encontradas no site oficial: <http://www.aman.ensino.eb.br>

o primeiro ano da formação se dá na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), em Campinas – SP, seguido de mais quatro anos na AMAN. Todos os anos, são entregues pouco mais de 400 oficiais combatentes ao Estado.

Vale salientar que esta pesquisa se desenvolveu somente na AMAN, ou seja, contempla somente os 4 últimos anos de formação. Nesse período, o cadete é inserido no mundo acadêmico e militar, concomitantemente, e está sujeito a cumprir o currículo da Academia para que alcance os saberes e habilidades necessários para o desenvolver de sua carreira. O currículo da AMAN está solidamente fundamentado na observância da ética, hierarquia e disciplina, porém, há o cuidado de formar o oficial para o futuro, com base em conceitos técnicos e metodológicos constantemente atualizados e no desenvolvimento integral da pessoa, atuando nos domínios afetivo, psicomotor e cognitivo. Dessa forma, busca-se incentivar, nunca limitar, a criatividade do aluno da “Era do Conhecimento”.

A formação acadêmica está a cargo da Divisão de Ensino (DE) e contempla em seu currículo disciplinas como Filosofia, Psicologia, História, Relações Internacionais, Estatística, Economia, Cibernética, Geopolítica, Didática, Direito, Administração, Metodologia do Ensino Superior e Idiomas, que engloba Inglês, Espanhol e Língua Portuguesa. Já a formação tida como técnico-profissional (tipicamente militar) está a cargo do Corpo de Cadetes (CC) e possui, entre outras, as disciplinas: Técnicas Militares, Emprego Tático, Organização, Preparo e Emprego da Força Terrestre, Tiro, Treinamento Físico Militar e Liderança Militar.

O currículo total dos 4 anos de formação na AMAN (acadêmico e militar) é composto por 7.400 horas aula, sendo que operações e exercícios noturnos não têm suas cargas horárias incluída nesse montante. É importante mencionar que o cumprimento dessa extensa carga horária só se faz possível devido ao regime de internato ao qual o aluno (cadete) é submetido.

A Seção de Idiomas da AMAN está subordinada à Divisão de Ensino e engloba as Cadeiras de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. O objetivo do ensino dos idiomas estrangeiros na AMAN é, em síntese, proporcionar ao futuro oficial meios para a aquisição de novos conhecimentos de interesse da Força e para ampliar sua cultura e conhecimento global, contribuindo para a consecução plena do Perfil Profissiográfico do concludente.

Com relação ao ensino de Inglês, foco desta dissertação, ele acontece ao longo dos cinco anos de formação – 1 ano na EsPCEEx e 4 anos na AMAN - ainda que com carga horária modesta quando comparado com instituições de ensino de idiomas estrangeiros.

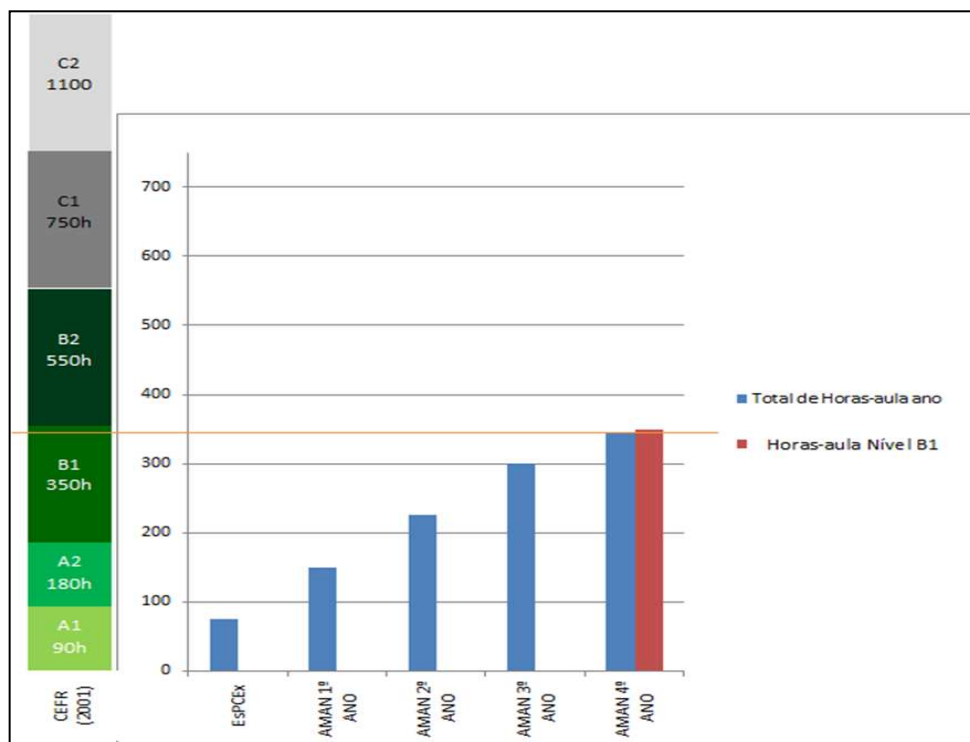
Atualmente, o corpo docente da Cadeira de Inglês é composto por professores militares de carreira e temporários e; por uma professora civil. Especificamente, dispõe de 270 horas/aula (incluindo os tempos destinados às avaliações) assim distribuídas:

- 1º Ano: 75 horas/aula;
- 2º Ano: 75 horas/aula;
- 3º Ano: 75 horas/aula e;
- 4º Ano⁴: 45 horas/aula.

Adicionadas a esse montante, 75 horas da EsPCEX, totalizando 345 horas/aula.

Ao final da formação de cinco anos, é esperado que o cadete atinja o nível B1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)⁵, e/ou os índices de proficiência 2-1-2-2 conforme a escala de proficiência linguística estabelecida no âmbito do EB através do Centro de idiomas do Exército (CIdEx)⁶.

Figura 1- Comparativo I: Número de horas-aula EB / CEFR



Fonte: Seção de idiomas da AMAN

⁴ A carga horária distribuída ao 4º ano destina-se exclusivamente à preparação para os exames de Proficiência Escrita e Oral (EPLE/O) oferecidos pelo CIdEx.

⁵ Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>

⁶ Escala que descreve o nível de proficiência nas quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita, respectivamente) conferido pelo EB cifrado de 1 até 3.

A aquisição da competência linguística desejada não deve, porém, negligenciar o culto aos valores éticos e morais inerentes à formação militar. Pelo contrário, deve agregar mais um meio para que esses valores possam ser lapidados e mais bem compreendidos a fim de que possam ser transmitidos integralmente aos futuros cadetes e possam perdurar ao longo das gerações. A ética profissional docente do professor da AMAN não pode ser considerada *Sui Generis*, pois acredita-se que todos os professores que exercem a docência com dedicação e/ou amor à profissão seguem padrões éticos e normativos diariamente. Tardif (2013), ao tratar dos conhecimentos dos professores, afirma que “[...] é muito difícil, ou mesmo impossível separar completamente as questões normativas das questões epistemológicas” (TARDIF, 2013, p. 568). Complementa que os saberes dos professores são sempre pautados em questões normativas, éticas e políticas.

De fato, os professores e alunos da Academia seguem normas bem estabelecidas e explícitas. A observância às normas e o cuidado com o culto aos valores éticos e morais da instituição não bloqueiam a criatividade do professor em sala, pelo contrário, a busca pela inovação e o fomento à criatividade do professor (e do aluno, como mencionado acima) são desejáveis. Assim é descrita a “Missão Síntese” do militar da AMAN com relação aos princípios, crenças e valores: “Crie com ética” (BRASIL, 2019a, p. 6).

Para que os objetivos institucionais possam ser atingidos com excelência, faz-se necessário, entre outras medidas, investimento nos recursos humanos envolvidos com a educação. Segundo Imbernón (2005), a inovação educativa da profissão docente relaciona-se com a “pesquisa educativa na prática”, que proporciona uma “transformação educativa social” e mudanças na “cultura profissional do docente”. (IMBERNÓN, 2005, p.21-23).

No âmbito da Seção de Idiomas, busca-se promover uma constância no aprimoramento de técnicas e abordagens de ensino, que pode levar a mudanças na cultura profissional do professor, por meio de minicursos e palestras proferidas pelos professores da Seção e; participação em congressos regionais e nacionais direcionados ao ensino de línguas estrangeiras.

Adicionados à formação continuada dos professores nas disciplinas específicas, a AMAN promove, por intermédio da Seção de Coordenação Pedagógica, treinamentos e estágios para todos os professores e instrutores da instituição. O mais expressivo deles, pode-se mencionar, o Estágio de Atualização Pedagógica (EstAP), obrigatório para todos os integrantes da DE e instrutores do CC no início do ano letivo. Como Imbernón (2005) afirma, o conhecimento prático acontece quando a ação do professor (atitudes e decisões) está em consonância com o conhecimento pedagógico de sua prática.

Ao longo desta dissertação, evidenciam-se fatores influenciadores advindos dos diferentes saberes / conhecimentos dos professores da Cadeira de Inglês e seus possíveis reflexos na aprendizagem a partir da visão do discente.

1.1 Problema

Considerando o fato de que os professores de Inglês da AMAN foram formados em realidades acadêmicas variadas e com experiências distintas em sala, o que faz com que seus vários conhecimentos docentes possam trazer contribuições diversas e em escalas diferentes aos alunos, pretendeu-se analisar o conhecimento específico da língua, agregado aos conhecimentos diversos do ensino, com o seguinte questionamento: **Como o conhecimento da língua inglesa dos professores de Inglês da Academia Militar das Agulhas Negras contribui para o processo de multiletramentos dos cadetes frente aos desafios tecnológicos da sociedade globalizada com o intuito de se proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O Objetivo Geral é **analisar** de que maneira o conhecimento específico do idioma inglês pode influenciar a prática docente com o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos a fim de contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN.

1.2.2 Objetivos específicos

- **Apresentar** os aspectos gerais do ensino de Língua Inglesa na AMAN e o perfil profissiográfico geral dos concludentes;
- **Verificar** a percepção dos professores sobre seus conhecimentos docentes;
- **Investigar** aspectos teóricos acerca das influências da utilização de novos recursos didáticos e tecnologias na prática de sala de aula;
- **Discutir** a percepção do cadete sobre seu conhecimento da língua inglesa e aplicabilidade desse conhecimento em sua carreira e em diferentes momentos de sua formação como subsídio para a análise dos conhecimentos aplicados dos professores.

1.3 Delimitação do estudo

Esta pesquisa tem como objeto o conhecimento docente dos professores da AMAN em ligação com os multiletramentos dos cadetes, buscando analisar como o conhecimento do idioma inglês dos professores pode influenciar a prática docente com uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos.

Este estudo também se delimita na percepção do cadete acerca de seu conhecimento e aplicabilidade da língua em momentos distintos da formação e futura carreira.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

Esta pesquisa justifica-se, inicialmente, pela importância que a educação tem para o Exército Brasileiro (EB), dando ênfase ao ensino da Língua Inglesa como parte do escopo acadêmico na formação do oficial combatente da linha militar bélica.

A pertinência em se desenvolver uma pesquisa sobre conhecimentos docentes e multiletramentos se dá pela possibilidade de aprofundar estudos sobre o conhecimento específico dos professores da Cadeira de Inglês e o(s) reflexo(s) de sua prática docente na aprendizagem e nos multiletramentos do cadete com o objetivo de tornar a aprendizagem da língua inglesa mais significativa para o cadete.

Justifica-se, ainda, pela busca de novos meios de ensinar através do uso de tecnologias e metodologias ativas da aprendizagem, que pode auxiliar no processo de criação de significados aos diversos contextos de ensino nos quais o aluno da AMAN está inserido, de maneira que ele possa participar efetivamente dos variados cenários nacionais e internacionais no desenvolvimento de suas futuras funções.

Trata-se de um estudo incipiente na Instituição que pode, também, incitar a formação continuada de professores na busca pelo “saber fazer e saber ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

1.5 Resultados das Buscas em Bancos de Dados

Após pesquisa realizada nos bancos de dados da SciELO, CAPES, UNITAU, DOAJ e UNICAMP no mês de abril de 2019, foram levantados os quantitativos abaixo relacionados de trabalhos em consonância com os assuntos ligados ao tema / objetivos desta dissertação, que estão descritos na tabela a seguir. Buscou-se pesquisar trabalhos publicados entre os anos de 2010 e 2019.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados em bases de dados para pesquisa

ASSUNTO	SciELO	CAPEES	UNITAU	DOAJ	UNICAMP
Metodologias ativas	9	2620	0	172	1103
Metodologias ativas / Formação de professores	0	252	0	0	208
Metodologias ativas / Formação de professores / língua inglesa	0	26	0	0	84
Metodologias ativas / Formação de professores / língua inglesa / tecnologias	0	0	0	0	12
Metodologias ativas / Formação de professores / língua inglesa / tecnologias / conhecimento linguístico	0	0	0	0	1

Fonte: as bases de dados citadas no quadro

Pelo que foi observado nos trabalhos, não há uma correlação ampla com os conhecimentos linguísticos e/ou práticos dos professores da Cadeira de Inglês da AMAN. Verificou-se que áreas adjacentes ao tema podem ser percebidas ao associar a busca à formação de professores e metodologias ativas.

Maddalena (2013) traz em seu trabalho, disponível no repositório de teses e dissertações da UNICAMP, tema sobre conhecimento tecnológico e digital presente na formação continuada de professores de espanhol na era da informação. Tema de sensível semelhança à análise pretendida junto aos professores da Cadeira de Inglês da AMAN.

Ademais, Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), em seu texto publicado na Revista Educação e Emancipação, disponível no site DOAJ, destacam que as metodologias ativas são “meios” de que o aluno tem disponível para “solucionar problemas advindos de atividades” em que se encontra inserido.

Nakazoni (2012) corrobora a asserção acima em sua dissertação de mestrado, disponível no repositório de dissertações na UNICAMP, ao tratar o uso de tecnologia na educação como sendo uma ferramenta de grande valia para o processo ensino-aprendizagem.

Com os objetivos de proporcionar maior amplitude à busca e de refinar a pesquisa sobre trabalhos mais próximos à pretensão desta dissertação, buscou-se, também, adaptar o tema de pesquisa e, dessa forma, acrescentar termos na busca por trabalhos pertinentes.

Assim, após ter definido o tema sobre o conhecimento da língua inglesa dos professores de Inglês da Academia Militar das Agulhas Negras e seu reflexo no conhecimento

prático do ensino desse idioma para a formação multiletrada dos cadetes, buscou-se realizar nova pesquisa nos bancos de dados já mencionados, acrescido do banco de dados de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP). O mesmo período de busca supracitado foi mantido.

Tabela 2 – Trabalhos encontrados em base de dados para pesquisa

ASSUNTO	USP	SCIELO	CAPEB	UNITAU	DOAJ	UNICAMP
Formação de Professores	294	726	17647	16	5894	142002
Formação de professores / multiletramentos	2	0	19	0	13	31
Formação de professores / multiletramentos / língua inglesa	2	0	9	0	1	18
Formação de professores / multiletramentos / língua inglesa / metodologias ativas	0	0	1	0	0	4
Formação de professores / multiletramentos / língua inglesa / metodologias ativas / tecnologias	0	0	1	0	0	2

Fonte: as bases de dados citadas no quadro

Outros dois trabalhos da UNICAMP enquadraram-se no tema proposto e foram selecionados: a tese de doutorado de Ana Amélia Calazans da Rosa (2016) sob o título “Novos Letramentos, Novas Práticas? Um Estudo das Apreciações de Professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na Escola”, que tem como motivação e justificativa analisar a produção de conhecimentos relevantes sobre a formação docente para os multiletramentos acompanhados do uso de tecnologias na sala regular, e; a dissertação de mestrado de Paula Rodrigues Furtado (2015) sob o título “Material Start: O Percorso de Sua Construção e a Análise do seu Uso em Sala de Aula”, que teve como objetivo analisar o uso de um material específico (*Start*) em aulas de inglês como língua estrangeira, refletindo como o trabalho com multiletramentos pode ser favorecido com o uso do material.

Da base de dados da CAPES, foi selecionado um artigo publicado na revista *Educatio Siglo XXI* no ano de 2015 sob o título “*La cultura de convergencia digital y la inclusión sociocultural: Interconectando formación y práctica docente*”, de autoria de Adriana Moreira da Rocha e Doris Pires Vargas Bolzan, cujos objetivos são apresentar resultados de duas

pesquisas, sendo uma delas desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação, liderado por Adriana Moreira da Rocha Veiga – UFSM/PPGE/CNPq e; outra realizada pelo Grupo de Pesquisa Formação de Docentes e Práticas Educativas: ensino básico e superior – UFSM/PPGE/CNPq, liderado por Doris Pires Vargas Bolzan.

Dos trabalhos selecionados, observam-se referências comuns acerca dos multiletramentos e tecnologias. Dentre os quais destacam-se Mary Kalantzis e Bill Cope; Henry Jenkins; Roxane Rojo e; The New London Group.

Ainda com o intuito de fundamentar o corpo teórico da presente pesquisa, buscou-se apoio nas dissertações de Duarte (2018); Almeida (2018) e; Oliveira (2019), todas disponíveis no banco de dissertações da Universidade de Taubaté (UNITAU). Estas têm em comum a Academia Militar das Agulhas Negras como instituição de ensino loco das pesquisas e apresentam assuntos e dados correlatos com esta dissertação. Foi possível, também, observar referências comuns sobre o que se pretende investigar nesta pesquisa acerca do conhecimento específico dos professores de Inglês da AMAN. Dentre elas: Huberman (*in* Nóvoa, 1995); Shulman e Shulman (1986, 2019); Day (2001); Imbernón (2005); Tardif e Raymond (2000) e; Tardif (2002).

1.6 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: na introdução, são expostos o problema, os objetivos, as delimitações do estudo, sua relevância e justificativa, assim como a organização da pesquisa.

No segundo capítulo, Revisão da Literatura, realiza-se uma fundamentação teórica acerca dos conhecimentos dos professores; do conhecimento da matéria para o ensino; de como os professores aprendem e aplicam o conhecimento; dos multiletramentos (definições, comparações e associações ao ensino da Língua Inglesa) e; de aspectos gerais do ensino na AMAN.

Na sequência, no terceiro capítulo, delinea-se o caminho metodológico escolhido por este pesquisador para se chegar aos resultados parciais apresentados nesta dissertação.

O capítulo quatro apresenta e analisa os primeiros resultados obtidos por intermédio de uma **Pré-análise**, que desvela dados e informações sobre questões diretamente relacionadas com o tema da pesquisa, além de traçar o perfil dos participantes desta pesquisa. Na sequência, traz as análises realizadas a partir dos dados levantados por intermédios dos questionários e dos resultados alcançados na fase da *Pré-análise*.

No quinto, e último, capítulo, são realizadas considerações finais, que retomam alguns dos principais argumentos apresentados ao longo do trabalho e que geram algumas conclusões e dúvidas deste pesquisador sobre o tema da investigação.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo tem por finalidade analisar a literatura acerca do tema desta dissertação a fim de:

- contextualizar o problema proposto, que interpela sobre o conhecimento da língua inglesa dos professores de Inglês da AMAN e como esse conhecimento pode contribuir para o processo de multiletramentos dos cadetes frente aos desafios tecnológicos da sociedade globalizada com o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa ao discente;
- expor elementos da literatura que sejam congruentes com os objetivos da investigação, a qual se propõe a analisar como o conhecimento específico do idioma inglês pode influenciar a prática docente com o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos para contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN;
- Apresentar normas e documentos que regem a atividade docente na AMAN, dentre os quais destaca-se o perfil profissiográfico do concludente.

Considerando que o conhecimento de língua inglesa (fração do **conhecimento docente**) e os **multiletramentos** presentes na formação dos cadetes compõem parte do tema proposto, busca-se traçar uma definição básica dos termos em destaque. Encontra-se em Tardif (2002) que:

[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 33).⁷

Ainda nesse sentido, *The New London Group* (1996) teve como definição inicial para Multiletramentos:

Multiletramentos – uma palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; e a crescente saliência de diversidade cultural e linguística.⁸ (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63, tradução nossa).

⁷ É importante ressaltar que Tardif (2002) usa o termo Saber(es) Docente(s).

⁸ Texto original: [...] *Multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.*

Contextualizando tais definições com as análises presentes nesta investigação, conjectura-se, ainda que de maneira precoce, que o conhecimento dos professores de Inglês da AMAN seja formado não somente pelos conhecimentos formais e específicos da profissão docente em geral, mas também por valores, práticas e aptidões inerentes à profissão militar, que não podem ser dissociados dos conhecimentos necessários para a atuação do professor nessa instituição.

No que tange aos multiletramentos, faz-se, também, uma previsão precoce e sujeita à investigação acerca do multiculturalismo dos alunos da AMAN, que provêm de diferentes rincões do Brasil e trazem bagagem cultural e linguística diversa. Lemke (2010) se refere à ampla diversidade cultural e linguística dos alunos em geral ao afirmar que a aprendizagem torna-se cada vez mais multimodal e que os docentes devem atentar para as múltiplas mudanças nos campos linguísticos e tecnológicos. “Não importa se a mídia é a voz ou o vídeo, diagrama ou texto. O que importa é como construir significado da forma como os nativos o fazem” (LEMKE, 2010, p. 457).

É nesse sentido, de múltiplos métodos de construir significação, que esta pesquisa se dirige acerca do conhecimento dos cadetes. Tem-se como base o uso da língua inglesa entendido como um dos vetores da grande globalização, em que falantes desse idioma podem transitar em diferentes esferas culturais e identitárias.

Dessa forma, desenvolveram-se algumas estratégias para a elaboração desta revisão de literatura. Iniciou-se com uma busca em bancos de dados sobre os multiletramentos e sobre conhecimento e formação de professores, em princípio, de Língua Inglesa. Na sequência, buscou-se constituir um sólido corpo teórico que fundamenta esta dissertação, no qual figura como grupo de principais autores: Shulman e Shulman (1986, 2019); Imbernón (2000, 2005); Roldão (2007); Tardif e Raymond (2000); Lemke (1998, 2010) ; The New London Group (1996); Kalantzis e Cope (2008); Moran (1995, 2017, 2018).

Ainda como parte do corpo teórico, constam os preceitos gerais do ensino na AMAN e na Cadeira de idiomas, além do Perfil Profissiográfico do concludente do Curso de Formação e Graduação de Oficiais dos cursos daquela instituição. Essa discussão documental tem o objetivo de expor características do Ensino Superior Militar e do futuro oficial do EB para situar o leitor na compreensão das práticas educativas existentes na Instituição.

2.1 Dos conhecimentos do profissional docente

O conhecimento de língua inglesa dos professores de Inglês da AMAN compõe um dos eixos desta pesquisa, assim como outros conhecimentos intrínsecos da profissão docente e do professor militar.

Propõe-se, assim, a dar início a esta revisão de literatura com o que nos ensina Roldão (2007) sobre “profissionalização do professorado” e os conhecimentos necessários para o grupo. Segundo a autora, há dois processos sociais distintos, porém complementares, no rumo que segue a profissionalização da profissão docente. O conhecimento específico faz parte de um processo de

[...] natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado *saber distintivo*: a *afirmação de um conhecimento profissional específico*, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função [...]. (ROLDÃO, 2007, p. 96, grifo da autora).

O outro processo, por óbvia associação, tem natureza extrínseca e tem relação com parâmetros político-organizacionais, destacando a escola como instituição pública e legitimada socialmente pelo currículo.

Mesmo diante da necessidade de determinados tipos de conhecimentos para o exercício da profissão docente, o conhecimento específico como exemplo aqui, a tentativa de tipificar ou numerar os conhecimentos docentes, também chamados de “saberes”, seria um trabalho de espectro mais amplo do que esta própria dissertação de mestrado.

Conforme Roldão (2007) bem destaca, a mera tentativa de definir qual é a função específica do professor não gera resposta de simples compreensão, pois dependeria de qual momento histórico pretende-se discorrer. O que caracterizaria o professor de maneira permanente (quase imutável às gerações) seria a “ação de ensinar”.

Por outro lado, a autora menciona que mesmo a ação de ensinar é de difícil definição na atualidade, caso esse entendimento seja associado à transmissão de um saber específico. Segundo a autora, em tempos de amplo e livre acesso a informações, o conhecimento passa a ser entendido como um “capital global”, motivo pelo qual essa associação do transmitir conhecimento ao ato de ensinar deixou de ser “socialmente útil”.

Diante da complexidade de uma simples definição da profissão docente, porém concordando com a hipótese levantada pela autora de que “*Ensinar configura-se assim, [...] essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém.*” (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifo da autora), dá-se continuidade a esta revisão de literatura pesquisada com as asserções de Lee Shulman sobre os diferentes tipos de conhecimento dos

professores, que contribuirão para a construção do embasamento teórico necessário na estruturação deste trabalho.

2.1.1 Dos conhecimentos da profissão

Parte-se do pressuposto de que um tipo de conhecimento específico faz-se necessário para que a atuação do profissional docente possa ser caracterizada. No recorte que se pretende analisar em relação aos professores da AMAN, o conhecimento da língua inglesa atua como conhecimento necessário para a função. Há, no entanto, diversos outros conhecimentos que necessitam ser acessados para que o professor de Inglês da AMAN possa exercer sua função, visto que lecionam para alunos de quatro anos distintos, cada ano com um nível escolar e acadêmico diferente.

Uma das percepções deste autor sobre a mobilização de diferentes saberes encontra amparo nas afirmações de Shulman (1986) a esse respeito, com o desígnio de promover a prática docente específica:

⁹O professor precisa não apenas entender que algo é assim; o professor precisa ir além e entender por que é assim, em que bases sua garantia pode ser afirmada, e sob quais circunstâncias nossa crença em sua justificativa pode ser enfraquecida e até mesmo negada. (SHULMAN,1986, p.4, tradução nossa).

Percebe-se que as palavras de Shulman (1986) podem parecer óbvias no tocante às noções de compreensão dos saberes amplos do docente. Abordam, no entanto, um ponto sensível para a natureza humana que é a quebra de paradigmas. A capacidade do professor de negar, ou até mesmo de ajustar, uma crença profissional requer engajamento profissional e lucidez sobre o papel do educador além de questões normativas e curriculares.

Acredita-se (nossa percepção) que os saberes adquiridos ao longo da experiência profissional, ou “sabedoria da prática”, (válidos e considerados de grande importância para as mudanças necessárias à minimização das diferenças entre gerações), tendem a estar carregados de emoções que podem ser confundidas com certezas de boas práticas. *i.e.*, ao professor acostumado a usar um determinado recurso mediador ou auxiliar, seja ele tecnológico ou não, a capacidade de “negar” ou de “justificar” esse uso pode ser dificultada pela certeza que esse profissional apresenta sobre a fluidez e solidez de se ensinar com o uso desse recurso.

⁹ Texto original: *The teacher need not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied.*

O conhecimento profissional adquirido com pesquisas e estudos formais tende a ocupar um plano inferior àqueles que fazem parte do “arsenal” adquirido através da sabedoria da prática. Para melhor embasamento dessa assertiva, pode-se olhar para os três tipos de conhecimento do professor descritos por Shulman (1986, p. 10):

- “Conhecimento Proposicional”;
- “Conhecimento de Casos” e;
- “Conhecimento estratégico”.

Tratando do “conhecimento proposicional”, o teórico afirma que é o tipo de conhecimento que o professor vai adquirindo ao longo da carreira e, por esse motivo, busca-se explorá-lo um pouco mais nesta pesquisa. Esse “conhecimento proposicional” descrito por Shulman é subdividido em três partes: os “Princípios”, as “Máximas” e as “Normas”.

Os “Princípios” são relacionados às proposições empíricas, formais, adquiridas com estudos e pesquisas, que acabam tornando-se base para grande parte dos estudos sobre educação ou docência;

A “Máxima” trata das proposições feitas através da prática. Como Shulman (1986) nos ensina, “não se trata de uma alegação teórica, mas prática” (SHULMAN, 1986, p. 11);

As “Normas” tratam das convenções formais ¹⁰ “[...] valores, compromissos ideológicos ou filosóficos de justiça, equidade, ou similar, que gostaríamos que professores e aqueles que estão aprendendo a ensinar incorporassem” (SHULMAN, 1986, p11, tradução nossa).

Tanto a “Máxima” como as “Normas” são objetos de estudo nesta pesquisa no recorte que se pretende na AMAN. As “Normas” por terem relação direta com os regulamentos, aos quais professores e cadetes estão sujeitos. Aquilo que o próprio código de honra do cadete das Agulhas Negras descreve faz alusão às normas: “*Ser cadete é cultivar a verdade, a lealdade, a probidade e a responsabilidade*”. A “Máxima”, por proporcionar embasamento necessário para a percepção deste autor em relação às práticas docentes que vem realizando ao longo da carreira, em especial na AMAN. Ressalta-se que a “Máxima” de Shulman foi a principal fonte de consulta deste autor por alguns anos e é, hoje, fonte de inspiração para desenvolver esta pesquisa.

Inserida no escopo da “Máxima” está a “sabedoria da prática”¹¹. Como Shulman (1986) bem define, esse tipo de conhecimento é “um conhecimento de eventos específicos,

¹⁰ Texto original: *values, ideological or philosophical commitments of justice, fairness, equity, and the like, that we wish teachers and those learning to teach to incorporate and employ.*

¹¹ Texto original: *Wisdom of Practice*

bem documentados e descritos com detalhes” (SHULMAN, 1986, p11). Duarte e Calil (2019), ao analisarem as “bases para o conhecimento docente”¹² descritas por Shulman (2014), afirmam que é possível conceituar ao menos quatro fontes para a base do conhecimento docente que são mencionadas pelo autor. Dentre essas fontes, a “sabedoria da prática” é a que gera menor número de estudos. Conforme análise dos autores, um dos motivos pelos quais essa base é menos estudada

[...] deve-se ao fato de que as aulas são, normalmente, conduzidas de forma individual pelos docentes, os quais normalmente não articulam em sistemas de notação o tanto que sabem, raciocinam e implementam em seu trabalho pedagógico com seus alunos. (DUARTE; CALIL, 2019, p. 16).

Tenta-se, dessa forma, além de fundamentar este trabalho acadêmico, discorrer modestamente sobre esse conhecimento docente de forma a contribuir para a ampliação do escopo de estudos sobre o tema.

Alinhado ao entendimento empírico deste autor sobre a “sabedoria da prática”, encontra-se outro tipo de conhecimento dos professores descrito por Shulman (1986), paralelo aos conhecimentos proposicionais: o “Conhecimento de caso”¹³. Shulman (1986) reforça que conhecimento de caso não é apenas um retrato de eventos já acontecidos, como um romance baseado em fatos. Trata-se de relacioná-lo com bases teóricas e argumentar com algo acontecido que valha a pena ser relatado, um caso, ou que esteja relacionado com algo de maior grandeza.

Nesse contexto, *exempli gratia*, destacam-se as diversas experiências individuais dos professores da Cadeira de Inglês da AMAN, que são agregadas ao conhecimento específico das práticas formando uma amálgama que possa ser reconhecida pelos cadetes. Isso inclui especificidades da formação militar que, muitas vezes, requerem a mobilização de atributos não contemplados pelos conhecimentos específicos, tais como resiliência, poder de decisão, patriotismo entre outros.

Conforme consta em Almeida (2018, p. 138), os docentes da AMAN, membros da Divisão de Ensino, formam “um grupo bastante heterogêneo, com histórias de vida, trajetórias de formação e de carreira diversas [...]”. Não somente a heterogeneidade conhecida foi evidenciada pela pesquisa de Almeida (2018), mas também a construção da identidade do

¹² As quatro fontes para as bases do conhecimento docente de Shulman (2014) são enumeradas por Duarte e Calil (2019) como sendo: formação acadêmica específica; estrutura e materiais educacionais do processo institucionalizado inerente à profissão docente; compreensão dos processos de escolarização, ensino, aprendizado e desenvolvimento que caracterizam uma formação acadêmica em educação e; sabedoria adquirida com a prática

¹³ Tradução nossa. No original: *Case Knowledge*

professor da AMAN levando em consideração os atributos mencionados. Para Almeida (2018), essa construção da identidade do professor militar da AMAN acontece diante do “cruzamento” de diferentes histórias de vida e de condições de trabalho na Instituição AMAN. Destaca, ainda, que o processo de formação continuada e a relação entre docentes das diferentes áreas e cadeiras favorecem essa construção identitária.

Retornando ao pensamento de Shulman (1986) sobre conhecimento dos professores, pode-se trazer à discussão o que Roldão (2007) nos ensina sobre a natureza do conhecimento profissional docente. A autora cita que há duas fontes de interpretação sobre o tema que são predominantes: a primeira tem o foco interpretativo na análise de suas componentes, ao passo que a segunda é voltada para a “valorização da prática profissional reflectida como sua fonte primeira” (ROLDÃO, 2007, p. 99). A autora enfatiza que mesmo diante da divergência de interpretação que se faz a partir de cada fonte, elas acabam convergindo na interpretação e análise da *práxis* alinhada com o conhecimento que as sustentam, visto que uma foca no “conhecimento prévio necessário”, e a outra, no conhecimento que é gerado a partir da própria prática. Afirma, a partir daí, que é necessário “clarificar” a natureza do conhecimento profissional, sendo necessário o seu desvelamento epistemológico. Diante disso, ela sugere ir além dos aspectos divergentes da análise e criar elementos que possam agregá-los e gerar fatores que distinguem a profissão docente. Os “geradores de especificidade”, conforme a autora, têm cinco aspectos: 1- “natureza compósita”; 2- “capacidade analítica”; 3- “natureza mobilizadora e interrogativa”; 4- “meta-análise” e; 5- “comunicabilidade e circulação”.

A “natureza compósita” dos conhecimentos/saberes docentes não se trata de mera adição de elementos que formam um conhecimento, mas sim de integração e lógicas que são conceitualmente incorporadas. Duarte e Calil (2019) bem definem a dialética entre Roldão (2007) e Shulman (1986) no que tange ao entendimento do conhecimento de natureza compósita: [...] *conhecimento didático do conteúdo* inclui, modifica e se transforma a partir do *conhecimento de conteúdo*, acarretando uma transformação, uma mútua incorporação que transcende a mera adição ou aplicação de conhecimentos (DUARTE; CALIL, 2019, p. 31, grifo dos autores).

Cabe lembrar que o tema desta investigação tem enfoque no reflexo do conhecimento prático do ensino da Língua Inglesa para a formação multiletrada dos cadetes. Esse conhecimento prático que inclui o conhecimento “prévio necessário” do idioma em questão além de outros diversos conhecimentos agregados, dentre os quais incluem-se no tema da investigação, os também necessários conhecimentos das “normas” e de “para quem” o ensino é pensado.

2.2 Das mudanças e incertezas da profissão docente

Outra base fundamentadora deste trabalho são as ideias e asseverações do doutor em Filosofia e Ciências da Educação e catedrático de didática e organização educacional da Universidade de Barcelona, Francisco Imbernón (2005), sobre os desafios da profissão docente. Neste contexto, busca-se destacar e discutir questões sobre “inovação educativa” e “profissão docente”, sobre o “conhecimento profissional” e “prático” do docente, abordando um tema de grande interesse para esta pesquisa e este pesquisador: o equilíbrio entre o conhecimento específico do docente e os desafios da sociedade globalizada.

2.2.1 Inovação educativa e profissão docente

Desde o início do século XXI, as mudanças nas relações humanas têm sido de número e intensidade elevados. Pode-se exemplificar mencionando a inexistência, nos primórdios deste século, de qualquer aplicativo dos *Smartphones* usado nos dias de hoje. Para a história, um período de significância quase nula. Imbernón (2005, p. 19) alerta que “a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social”.

As inovações, no entanto, devem estar relacionadas com o que o autor chama de “Pesquisa Educativa na Prática”, ou seja, o professor deve participar desse processo de mudança realizando adaptações e criações de acordo com o seu contexto educativo. Sobre esse ponto, Moran (1995) destaca que as inovações tecnológicas não podem substituir o professor, porém, demandam dele(a) uma nova roupagem de suas funções, sendo ele um agente que “Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética” (MORAN. 1995, p. 25).

Nesse sentido, vale destacar que os cadetes da AMAN seguem padrões rígidos de disciplina e comportamentos em seu local de estudo. Porém, são alunos da atualidade, conectados com o mundo globalizado e inseridos no processo de dissipação da informação em tempo real e da busca diária por conhecimento, “capital global” da atualidade, conforme descrito anteriormente. Os professores adeptos somente às práticas convencionais podem não atingir seus objetivos escolares/acadêmicos, pois não conseguem a atenção de todos os alunos. Essa percepção encontra amplos fundamentos na literatura pesquisada e também na experiência própria deste pesquisador.

Conforme consta em Vaillant e Marcelo (2012), o professor da atualidade e do futuro necessita ser “formatador” de diferentes ambientes de aprendizagem (não somente físicos)

para que possa otimizar, no sentido de adequar, esses ambientes ao alunado atual. Maddalena (2013) usa o termo “Cibercultura” para tratar essa relação de novos letramentos com a formação e atuação de professores em diferentes ambientes.

Dentro do escopo da inovação docente, poder-se-ia fundamentar e discorrer sobre os avanços de ferramentas educacionais tecnológicas e a relação (existente) que os professores de línguas possuem com o uso de tecnologias (MADDALENA, 2013), prefer-se, no entanto, ater-se ao que se refere ao conhecimento dos professores.

Ainda em Vaillant e Marcelo (2012), encontram-se elementos suficientes para justificar o novo modelo de professor, inovador. Segundo os autores, a troca de ideias entre alunos e entre professores, também como entre professores e alunos é facilitada com o uso das tecnologias e dos ciberespaços. “As oportunidades oferecidas pelas tecnologias para se aprender são estendidas não só ao aprendizado do estudante como também ao próprio ensino e englobam praticamente todas as formas de comunicação habituais na educação presencial” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 200).

As maneiras como se aprende também são afetadas pelo amplo acesso às tecnologias. Na era do conhecimento, há de se ter espaços de colaboração que tenham boa fluidez e onde o usuário (aluno) possa dar e obter respostas aos seus questionamentos por meio da rede da qual faz parte. Torna-se cada vez mais impossível compreender ou aplicar algo fora do contexto de onde ele tenha surgido (IMBERNÓN, 2005; VAILLANT e MARCELO, 2012).

No que se refere a maneiras de aprender e a espaços de colaboração, o profissional docente mais moderado ainda pode apresentar alguma dificuldade em fazer parte desse tipo de aprendizagem colaborativa. É compreensível e normal que o processo de “quebra” da imagem do professor como único detentor do saber ainda leve certo tempo para acontecer. Moran (2017) deixa claro, no que tange aos ciberespaços, que o uso das tecnologias digitais “diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais através de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria” (MORAN, 2017, s/p).

Ademais, o conhecimento tecnológico dos alunos nascidos na era digital tende a ser mais amplo que o do grupo de professores nesse enquadre. Sobre essas questões, Vaillant e Marcelo afirmam que “isso requer uma mudança na cultura profissional dos docentes, marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, além de ser mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 203).

Por outro lado, somente o lado tecnicista dos avanços em tecnologia pode gerar um falso entendimento sobre inovação tecnológica. A pesquisa de Furtado (2015) revela que

somente o uso de tecnologias, ou de materiais inovadores, não alteram as práticas já existentes na instituição e podem expor lacunas tanto na formação dos professores quanto na aprendizagem dos alunos.

Imbernón (2005) reitera que a inovação educativa não diz respeito à parte tecnicista do processo e enfatiza que o professor não pode ser somente um técnico, mas um “agente dinâmico cultural” que atua de maneira participativa e crítica dentro do espaço e do contexto educacional a que pertence. À luz das asseverações do autor, infere-se que seria um erro do profissional docente decidir apoiar sua prática pedagógica no simples uso de aparatos tecnológicos, “inovadores”. Corroboram as mesmas ideias, Vaillant e Marcelo (2012), ao mencionarem que a “efetividade dos resultados” do processo ensino-aprendizagem não é garantida pelo simples uso desses aparatos.

Percebe-se que a “inovação pedagógica” de Imbernón perpassa os conhecimentos docentes, ou aqueles meramente relacionados com tecnologias, e permeia questões de cunho pessoal, habilidades intrapessoais e interpessoais. Novamente, a quebra de paradigmas é destacada como sendo um fator dificultador.

Nesse contexto de inovação tecnológica em nível tecnicista e de óbices nas relações de como e onde aprender e ensinar, é possível afirmar que, para a realidade da AMAN, não somente o processo ensino-aprendizagem seria negligenciado, mas também a formação do oficial, que é pautada em valores imutáveis à ação do tempo, mas que visa formar o oficial apto a transitar em diferentes realidades culturais e sociais.

2.2.2 Conhecimento profissional do docente “na mudança”

Considerando a transmissão de valores mencionada, parte-se da observação empírica de que os professores são profissionais ecléticos e dotados de diferentes habilidades e saberes. Para Imbernón (2005), uma das atribuições mais importantes da função docente apoia-se nessa transmissão de valores pelos professores, assim definido: “[...] pessoa que propõe valores, impregnada de conteúdo moral, ético e ideológico” (IMBERNÓN, 2005, p. 31).

Dos profissionais do ensino da AMAN espera-se que todas as suas falas e atitudes em sala observem esses preceitos, pois os alunos tendem a replicar aquilo que aprendem, ou a maneira pela qual aprendem. Oliveira (2019) destaca a possível reprodução de práticas no campo do desenvolvimento de conteúdos atitudinais de aprendizagem ao analisar/verificar as significações atribuídas pelos docentes a esses conteúdos.

No entanto, os conhecimentos ditos “pedagógicos” dos professores não podem agir em segundo plano em relação àqueles institucionais, das “normas”, conforme Shulman (1986). A

observância cuidadosa das questões institucionais da AMAN auxilia na formação de pessoas críticas com alto nível de capacidade de mobilização de atributos. Isso faz com que o conhecimento do aluno sobre a matéria em si seja, na maioria das vezes, maior que a esperada. Não raramente, professores são questionados sobre especificidades da disciplina que lecionam. A falta de conhecimento profundo, não somente amplo, sobre a disciplina seria um óbice para a atuação do professor na AMAN. Duarte (2018) deixa evidenciado que os professores (de Espanhol, em sua pesquisa) percebem um aumento de seu conhecimento profissional e mencionam aprimoramentos tanto nas suas habilidades linguísticas quanto nas suas formas de ensinar, levando em consideração a visão do discente e o ambiente educacional.

Assim, é de suma importância que o professor seja dotado de “Conhecimento Prático”, que Imbernón (2005, p. 30) define como “conhecimento pedagógico especializado unido à ação”, pois não somente as questões pedagógicas ou institucionais devem ser consideradas. O como fazer e para quem fazer são, de fato, questões a serem consideradas a todo tempo.

À luz do perfil dos alunos da atualidade, e conforme já mencionado, Imbernón (2005) alerta para as rápidas mudanças acerca dos conhecimentos científicos e tecnológicos, porém, levanta questões secundárias (o que este pesquisador prefere chamar de “consecutivas”) a essas mudanças: as formas de pensar, de agir e de sentir. Na visão do discente, o ambiente escolar é uma continuação de sua vida cotidiana. O professor não mais detém o conhecimento total de qualquer assunto, mas auxilia na manifestação desse reflexo cotidiano em toda a complexidade da vida.

Dessa forma, um dos papéis do professor como profissional docente é promover relações palpáveis entre a educação e os aspectos éticos, coletivos e comunicativos, o que requer desse “novo” profissional competências no eixo pedagógico e científico. Imbernón (2005) afirma que a formação docente deverá ocorrer “na mudança e para a mudança”, pois o profissional docente deve:

[...] possuir diversas habilidades profissionais que se interiorizem no pensamento teórico e prático do professor [...] para que a formação aconteça em [...] uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. (IMBERNÓN, 2005, p. 33).

Ao tratar dos conhecimentos no eixo pedagógico, pode-se retomar os conceitos sobre as “bases do conhecimento” de Shulman (2014, p. 206), que cita que, se porventura, houvesse uma catalogação de todos os conhecimentos do professor, assim o seria:

- “conhecimento pedagógico geral”, que perpassam a matéria e abrange o gerenciamento de sala de aula;
- o “conhecimento do currículo”;
- o “conhecimento dos alunos e de suas características”
- o “conhecimento do conteúdo”;
- o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (uma mescla de conhecimento sobre pedagogia e conteúdo exclusivo dos professores);
- o “conhecimento dos alunos e de suas características”;
- o “conhecimento de contextos educacionais” (sala de aula, gestão educacional, comunidade e cultura) e;
- o “conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica”.

O autor destaca que dentre esses vários conhecimentos, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” seria de interesse especial, pois, além de mesclar pedagogia e conteúdo (este inclui conhecimento da matéria), esse conhecimento é o que melhor diferenciaria um especialista de um pedagogo. Infere-se, dessa forma, que o conhecimento da matéria e de como ensiná-la em diferentes contextos e sob diferentes circunstâncias pode ser considerado condição *sine qua non* para um ensino considerado bom. Novamente, evidencia-se o delineamento que se pretende nesta pesquisa ao tratar do conhecimento específico dos professores de Inglês da AMAN, que está inserido no “conhecimento pedagógico do conteúdo” de Shulman (2014) e no “conhecimento prático” de Imbernón (2005).

Em concordância com a inovação educativa proposta por Imbernón (2005), os dois conhecimentos citados seriam incompletos face à multiplicidade de canais e meios de ensinar e de aprender, também, aos avanços tecnológicos presentes tanto na escola quanto na vida dos alunos, destes, com amplitude maior.

Diante dessa instância de mesclar tecnologias com pedagogias, Duarte e Calil (2019) mencionam a necessidade do “conhecimento tecno-pedagógico” do conteúdo que se ensina, conforme Vaillant e Marcelo (2012), para a profissão do docente neste século:

A relevância desta referência ao conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo se dá por este ser considerado como a base para um bom ensino, utilizando as tecnologias modernas de forma criativa, com sua complexidade caracterizada pela crescente versatilidade, instabilidade e opacidade dos hardwares e softwares que vão sendo cada vez mais requisitados no mundo educacional, o qual já não mais depende exclusivamente do conhecimento

didático do conteúdo que os professores possuem. (DUARTE; CALIL, 2019, p. 13).

Em consonância com o que consta em Duarte e Calil (2019), ressalta-se que o conhecimento “tecnopedagógico” acompanha as crenças e individualidades dos professores. As relações pedagógicas, nesse caso, só se reforçam caso o profissional docente aja em favor delas (e dos processos pedagógicos).

Moran (1995) alertava, mais de 25 anos atrás, que as relações pedagógicas não sofrem sérias mudanças com a introdução da tecnologia em si, pois essa reflete a personalidade e visão do professor, seja ela conservadora ou progressista. “A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação” (MORAN, 1995, p. 24).

2.2.2.1 Novas metodologias na incerteza das mudanças

Ainda sobre os conhecimentos dos professores, porém, com uma visão mais direcionada ao fazer *in locus* e à percepção do aluno de pertencimento ao que a instituição pode oferecer em linguagem compatível com a época digital em que se vive, este pesquisador achou por bem discorrer brevemente sobre as Metodologias Ativas x tecnologias.

Como mencionado por Santos *et al* (2018), nos dias atuais, não se consegue separar as Tecnologias da Informação da Educação, pois os alunos precisam perceber um pertencimento da escola à sua época, o que pode ser mais bem evidenciado através da construção do conhecimento por meio de ferramentas tecnológicas e conhecidas por esse aluno. Isso, em outras palavras, significa que, por mais bem elaborada que uma metodologia possa ser, o não uso de algum aparato tecnológico (por mais tecnicista que seja esse uso) ou digital pode levar o aluno a uma falsa percepção de obsolescência da instituição.

Moran (2017) afirma que, no mundo atual, que está passando por transformações profundas, a educação necessita apresentar maior flexibilidade, hibridismo e diversidade. O autor menciona, nessa explicação, que a educação precisa ser “ativa”. Nesse sentido de ser “ativa”, entram em discussão as Metodologias Ativas (MA), que muitas vezes são associadas ao uso das TIC somente, o que vai de encontro ao seu verdadeiro sentido.

As MA podem ser descritas como “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (MORAN, 2017, p. 26). O hibridismo destacado pelo autor se faz

presente devido à conectividade digital (e disponível) que é amplamente usada na solução de problemas para os alunos da atualidade.

As MA não significam, no entanto, métodos e técnicas digitais (tecnológicas) de ensino. Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), destacam que as MA são “meios” disponibilizados aos alunos para a resolução de situações-problema (atividades) e reiteram que o uso de tecnologias agrega meios a essas Metodologias, não sendo estas formadas a partir daquelas. À luz desse entendimento de Moran (2017) e de Gobbo, Beber e Bonfiglio (2016), pode-se afirmar que todo e qualquer meio que venha a promover uma aprendizagem mais profunda e significativa para o aluno, que o coloca como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pode ser considerado uma MA.

Salienta-se que o professor não se exclui do processo com o uso das MA, ele, segundo Moran (2018), é o responsável por “[...] ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos” (MORAN, 2018, s/p). O professor deve buscar envolver (orientar) os alunos com base em seus conhecimentos já evidenciados para que se possibilite um envolvimento mais participativo deles nas etapas do processo ensino-aprendizagem no qual estão inseridos.

É interessante ressaltar, aqui, que a Instituição Exército Brasileiro busca constantemente atualizar suas técnicas de ensino e capacitar seus professores para que se promova um ensino mais significativo e envolvente para o aluno de todos os níveis escolares de suas instituições de ensino. No contexto para o qual se delimita esta pesquisa, é possível citar o Manual do Instrutor de 1997 (T 21-250) sobre técnicas e abordagens de ensino usadas das aulas e instruções. O objetivo desse manual é levar os envolvidos com o ensino a seguir uma padronização mínima nas aulas e instruções. Segundo consta no próprio Manual seu objetivo é “*indicar aos instrutores e monitores os caminhos mais adequados para que possam planejar, orientar, controlar e avaliar as sessões de instrução ou de aula*”(BRASIL, 1997, p. 1-1).

Diversas técnicas de ensino encontradas nesse manual poderiam ser inseridas no contexto das MA, como “Estudo Dirigido”, “Estudo em Computador” e “Estudo Preliminar”. Estas duas últimas podem confirmar que as diretrizes do ensino no EB vêm sendo pautadas em estudos modernos e eficientes em nível mundial. A técnica *Estudo Preliminar*, sugerida no manual de 1997, tem como fundamento os mesmos preceitos da *Sala de Aula Invertida*¹⁴. Esta última está em voga nos dias de hoje e ainda não é muito compreendida por setores e

¹⁴ Tradução nossa de *Flipped Classroom*, abordagem que tem como propósito maximizar o tempo de uso em sala do conteúdo estudado, em especial a interação aluno-aluno. Inicialmente, criada por Jonathan Bergmann e Aaron Sams em 2007.

atores da educação. Assim, concorda-se com Moran que as MA devem estar em consonância com os objetivos da aprendizagem que se pretende. Os objetivos do ensino da Língua Inglesa na AMAN constam no Capítulo 1 deste trabalho.

Na era do conhecimento, a trafegabilidade e o volume de informações produzidas diariamente superam qualquer outro momento histórico. Isso requer do profissional do ensino e da instituição certo cuidado com o falso sentimento de massificação de meios de “como ensinar”. A chamada personalização do ensino é um assunto conhecido e debatido em pesquisas na área da educação. O aluno faz uso de diversos meios (possuídos por ele ou disponibilizados pela Escola) para encontrar respostas e construir seus conhecimentos de acordo com seu ritmo individual. Um dos objetivos do uso de MA, para não dizer seu objetivo precípuo, é permitir que cada aluno consiga encontrar, em seu próprio ritmo, sua estratégia pessoal mais adequada para assimilar e/ou usar o que foi aprendido, ou o que lhe foi ensinado, vendo sob outra ótica. Ao se optar pela associação das TIC às MA, o professor deve ter em mente que o escopo de opções (materiais, aplicativos, sites etc.) é vasto e diversificado. O que não significa que seja algo totalmente positivo para o profissional, pois ele(a) também tem seu ritmo e capacidade para aprender e para adaptar-se a novos conceitos de “como fazer”.

A respeito da ampla oferta das TIC na educação, Nakazoni (2012, p. 121) aponta que seu uso (das TIC) pode “ser uma ferramenta extremamente valiosa, se, e somente se, for manipulada por mãos que reconheçam que, no processo de aprendizagem, a importância central está na vivência do aluno.” Sobre esse assunto, Moran (2018) alerta para a necessidade de se produzirem materiais cada vez mais bem elaborados, “atualizados e atraentes” aos olhos dos alunos à medida que o uso das TIC se intensifica. No meio escolar, sabe-se que, nem sempre, o professor dispõe dos recursos e tempo necessários para a excelência no uso das MA e das TIC.

Na incerteza das mudanças e face à velocidade delas, resta constatado por meio da literatura disponível (e parcialmente discutida aqui) que há a necessidade, por parte do profissional docente, de se mobilizar e integrar variados conhecimentos no desenvolvimento de suas funções. Essa mobilização de múltiplos conhecimentos (multiletramentos) é igualmente imperativo na construção de novos saberes por parte dos alunos. Em uma realidade educacional que envolve múltiplos saberes e múltiplas habilidades, ser adepto a um único meio de ensinar (professor/instituição) e não ousar em reformular os ambientes em que se aprende (alunos) seria um equívoco, ou por mera inferência, até impossível. Sobre essa multiplicidade de canais na educação e as mudanças “na incerteza”, Moran (2017) ressalta que

[...] não devemos ser xiitas e defender um único modelo, proposta, caminho. Trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes. (MORAN, 2017, p. 35).

Diante do exposto neste capítulo, acredita-se que para o bom desenvolvimento das atividades de cunho acadêmico (para que sejam mais bem elaboradas e, conseqüentemente, desenvolvidas) faz-se necessária uma reflexão sobre os objetivos que se pretendem alcançar e o meio educacional ao qual se pertence. Julga-se que cabem ao professor (exclusivamente) maturidade e critério para uma análise metacognitiva, não somente de sua prática, mas de suas certezas e incertezas sobre “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e “para quê ensinar”. Este último questionamento atentando para o grau de significância que o ensino proposto pode expressar para a realidade do aluno.

Encerra-se, assim, esta parte da Revisão da Literatura, que trata sobre os conhecimentos docentes, citando um extrato das diretrizes do atual Comandante da Academia Militar das Agulhas Negras, em que fica evidenciado que a constante busca por conhecimento e inovação do ensino **deve** ser inerente ao professor da instituição:

A Capacitação do Corpo Docente da AMAN é determinante para o aprimoramento e efetividade do processo ensino-aprendizagem. Devemos buscar a evolução e o autoaperfeiçoamento constantes, empregando Metodologias Ativas de Aprendizagem, que resultarão na inovação nas aulas e em instruções mais atraentes, desafiadoras e dinâmicas. (BRASIL, 2019a, p. 2).

2.3 Dos Letramentos e Multiletramentos

O termo “letramento” faz, geralmente, aludir ou associar ao alfabetismo clássico: saber ler e escrever. Assim está definido em alguns dicionários de referência:

- ¹⁵“A habilidade de ler e escrever¹⁶”;
- ¹⁷“Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; alfabetização”;
- ¹⁸“Conhecimento básico de leitura e escrita”¹⁹.

¹⁵ Tradução nossa. No original: *The ability to read and write*.

¹⁶LITERACY. In: Cambridge Dictionary Online. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/literacy>. Acesso em: 21/05/2019

¹⁷ LETRAMENTO. In: DICIONÁRIO Online de Português. Dicio online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letramento/>. Acesso em: 21/05/2019.

A própria essência etimológica da palavra relaciona-a apenas com as habilidades da leitura e da escrita, conforme mencionado. Esta mera tentativa de atribuir diferentes significados à palavra em questão faz emergir o que se entende por “letramento”, de maneira mais didática e mais ampla, **nos dias atuais**.

Lemke (2010) concorda que, pela amplitude que atinge o termo, a melhor forma de definir letramento seria: “Conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 462).

Percebe-se pela definição citada que Lemke (2010) menciona questões sociais e culturais, que, na verdade, eram negligenciadas até o início da década de 1980, momento que Lankshear (1999) chamou de “virada sociocultural”: mudança de paradigmas do pensamento do educador (e das instituições escolares) em que a leitura e a escrita passavam a ser consideradas a partir de contextos socioculturais e econômicos. No Brasil, o protagonista desse movimento foi Paulo Freire (com a *Pedagogia do Oprimido* de 1974), que segundo consta em Lankshear & Knobel (2006) foi um tipo de pedagogia que

²⁰[...] para promover a alfabetização à época, o processo de aprender literalmente a ler e escrever palavras foi parte integrante do aprendizado de como o mundo funciona social e culturalmente e de maneiras que produzem oportunidades e resultados desiguais para diferentes grupos de pessoas. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 9, tradução nossa).

A partir de então, surgiam estudos denominados Novos Estudos do Letramento (ainda no singular), termo criado por Gee (1990), que fomentaram pesquisas que se voltavam mais para as questões sociais do letramento ao invés das cognitivas ou tecnicistas.

Sob essa nova perspectiva, é possível compreender mais claramente a definição de letramento de Lemke (2010) já citada. Ele ainda descreve **letramentos** (intencionalmente no plural) como sendo “legiões”, pois envolvem tecnologias, práticas sociais, culturas e subculturas de uma sociedade. Outra contribuição do autor sobre letramentos como “legiões” que merece destaque: “Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos” (LEMKE, 2010, p. 456). As simples habilidades para realizar

¹⁸ Tradução nossa. No original: *Conocimiento básico de la lectura y la escritura*.

¹⁹ LETRAMIENTO. In: Diccionario de la Lengua Española Online. <https://dle.rae.es/?id=1jUoKD3>. Acesso em: 21/05/2019.

²⁰ Texto original: [...] *to promoting literacy, then, the process of learning literally to read and write words was an integral part of learning to understand how the world operates socially and culturally in ways that produce unequal opportunities and outcomes for different groups of people.*

alguma tarefa (seja ela simples ou elaborada) não contemplam, segundo as definições, o termo letramento. Conforme verificado, os letramentos envolvem mais do que ser hábil para fazer algo, mas sim, ligações entre “significados e fazeres”.

Vale ressaltar que somente à luz das definições de Lemke (2010), seria possível associar as diferentes habilidades dos cadetes durante sua formação de cinco anos. Dentro do escopo deste trabalho, seria, também, possível relacionar esses vários letramentos necessários à formação militar ao ensino e uso da língua inglesa. Da mesma forma, o emprego de tecnologias diversas associado ao amplo uso da internet, facilmente acessível nos dias de hoje, e a informação em tempo real sobre qualquer assunto. Porém, uma questão que este pesquisador traz para este trabalho é: a compreensão do texto, independente da mídia que o carrega, é feita da mesma forma pelo “nativo digital” e pelo “imigrante²¹”?

Em 1994, um grupo de estudiosos das áreas da linguística, pedagogia e antropologia, provenientes de diferentes países anglófonos (Reino Unido, Estados Unidos da América e Austrália), reuniram-se para discutir questões acerca dos novos letramentos (Novos Estudos do Letramento) presentes na sociedade da época, já classificada como sendo em transformação. As discussões pedagógicas sobre maneiras de ensinar e o que ensinar abordaram um ponto comum sobre as formas que a linguagem e cultura se interligam em um contexto de diversidade linguística e globalização. As conclusões alcançadas pelo grupo, a partir de então conhecido como *The New London Group*²², tratavam da necessidade de revisão das práticas pedagógicas e dos letramentos, pois as práticas usadas não conseguiam mais atender ao aprendiz da contemporaneidade devido às imigrações / migrações e a nova configuração do mundo, o que impactaria diretamente as maneiras como a língua inglesa era aprendida e ensinada, não somente como primeira língua, mas também como língua estrangeira e segunda língua.

Com base nesse encontro, lançaram um artigo sob o título de “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*”, publicado pelo periódico *Harvard Educational Review* (1996). Esse trabalho ficou conhecido como um manifesto, assim referenciado pelos próprios autores, que tinha/tem o objetivo de levar o leitor à reflexão sobre os novos contextos de aprendizagem, que, desde aquela época, já eram altamente influenciados pelas mudanças tecnológicas, sociais e comportamentais. A argumentação do chamado “manifesto” era sobre

²¹ Tradução nossa. No original: *Digital Native; Digital Immigrant*: Termos inicialmente criados por Marc Prensky (2001) para caracterizar pessoas nascidas antes e após o “mundo digital”, assim definido pelo autor.

²² O grupo reuniu-se na cidade de Nova Londres (*New London*) no estado americano de *New Hampshire*.

o mundo atual e o surgimento dos “múltiplos” meios de comunicação e de interação, que dava “lugar” de destaque à diversidade cultural e linguística dos aprendizes. A proposta do grupo era fomentar a adaptação/modernização curricular para que esses novos contextos e condições escolares pudessem ser levadas em consideração.

A partir de suas discussões e conclusões, surgiu o termo “**Multiletramentos**”, criado por eles como forma de abordar as diferentes formas de letramentos do momento histórico em que viviam: textos produzidos em múltiplos canais e mídias; discursos carregados de multiplicidade linguística e cultural; verdades não absolutas; nova forma de compreensão de mundo em se tratando de formalidades, distâncias e fluidez na comunicação.

Um pouco mais adiante, no ano de 2000, uma nova obra é lançada pelo Grupo, “*Multiliteracies: Literacy learning and the design for social futures*”, dessa vez, organizada por Bill Cope e Mary Kalantzis. A obra, composta por artigos cujos autores haviam assinado o manifesto de 1996, traz argumentos acerca de novas demandas educacionais levando em conta a velocidade da globalização e os novos significados culturais e linguísticos.

Acredita-se que as motivações que levaram a esse estudo sobre os múltiplos letramentos apoiaram-se na necessidade de se fazer entender e de compreender face à vasta diferença cultural presente na escola devido aos movimentos migratórios e aos avanços tecnológicos já citados.

Com o que se pretende neste trabalho, poder-se-ia facilmente associar os Multiletramentos à diversidade cultural que forma o Corpo de Cadetes da AMAN, pois trata-se de um grupo de alunos aprovados em um concurso público de âmbito nacional, vindos de diferentes regiões do país e pertencentes a diferentes classes sociais, providos de diversificados conhecimentos de mundo e de vida, com capacidades de produção e interpretação igualmente variadas.

No que se refere a esse tipo de diversidade cultural, Rojo (2012) nos traz uma visão interessante e pertinente - que exemplifica, ainda que parcialmente, o movimento da virada sociocultural já comentado. Ao explicar que, na atualidade, pode-se verificar a existência de textos híbridos em circulação que provêm de diferentes origens, alguns populares, outros, mais eruditos, mas que têm como característica um processo de escolha pessoal e política, a autora enfatiza que já não se pode estipular uma clara divisão entre o culto e o inculto, o central e o marginal, pois tornou-se custoso para os currículos tradicionais apresentar o que poderia ser considerado culto ao popular consumidor das massas.

Entende-se, entretanto, sob essa ótica, que os **Multiletramentos** poderiam ser equivocadamente associados somente aos chamados **letramentos críticos** (ou

emancipatórios) bem característicos, e amplamente conhecidos no país, provenientes do pensamento freiriano e do movimento da “virada sociocultural”.

Sobre isso, Duboc & Ferraz (2011) explanam que

Ao priorizar o aspecto sócio-cultural no lidar com os diversos modos representacionais, os **novos letramentos** são acompanhados de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais). (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22, grifo nosso).

Acredita-se, portanto, que é válido tecer algumas considerações acerca das diferenças e convergências entre os Novos Estudos do Letramento (Novos Letramentos) e os Multiletramentos.

Como consta bem desenhado por Bevilaqua (2013) sobre esses pontos convergentes e divergentes,

[...] as teorias dos NLS (**Novos Estudos do Letramento**) e dos Multiletramentos, embora concebam o letramento a partir de uma perspectiva sociocultural como objeto de estudos, não apresentam enquadramentos teórico-metodológicos idênticos. Isso tem efeitos sobre o foco de suas pesquisas, seus resultados e sobre as implicações de ambas para o contexto educacional. (BEVILAQUA, 2013, p. 103, anotação nossa).

Dessa forma, propõe-se organizar um quadro com as principais características de cada movimento teórico, se assim podemos chamá-los, a fim de se evitar possíveis equívocos interpretativos no que tange às pretensões desta investigação.

Quadro 01 – Características dos Multiletramentos x Estudos dos Novos Letramentos

Movimentos Teóricos	Ideias-força	Principais Trabalhos Incipientes
Novos Estudos do Letramento	Letramento autônomo - Negligencia o contexto social. Foco na aquisição de habilidades e conhecimentos neutros.	Freire (1974); Scribner & Cole (1981); Street (1984).
	Letramento Ideológico - Variável segundo o contexto (comunitário e identitário). Prática social.	
	Prática de letramento - Leitura e escrita em contextos culturais. Conjunto de práticas sociais.	
	Evento de Letramento - Escrita como centro do letramento (interação e interpretação).	

Movimentos Teóricos	Ideias-força		Principais Trabalhos Incipientes	
Multiletramentos	<i>Design</i> - Conceito de construção de sentidos multimodais, multissemióticos (eixo estruturador dos multiletramentos).		The New London Group (1996); Kalantzis & Cope (2000).	
	Enquadramento Pedagógico	Experienciamento - Práticas significativas para uma comunidade de aprendizes a partir de contextos socioculturais e identitários. Considera o que o aprendiz já sabe (ou não).		
		Conceitualização - Aprendizes apropriam-se das teorias e conceitos para circularem em esferas sistemáticas e científico.		
		Análise - Análises Funcionais: inferências, raciocínio lógico-textual, conclusões dedutivas; Análise Crítica: o Porquê de ações e sentidos.		
		Aplicação – Aprendizes realizam tarefas controladas ou com base na criatividade, considerando experiências, identidades e interesses.		
Múltiplas linguagens - Culturais e tecnológicas.				

Fonte: adaptado de Bevilaqua (2013)

Levando em consideração as características apresentadas no quadro acima, concorda-se com Bevilaqua (2013) que os Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos estão interligados em muitos pontos, porém, divergem em outros, mas que têm como foco o estudo do letramento. A interconexão entre os dois movimentos teóricos pode oferecer “ganhos epistemológicos e de prática pedagógica para a compreensão e ensino dos múltiplos letramentos” (BEVILAQUA, 2013, p. 112). A autora ainda destaca que os elementos que formam o enquadramento pedagógico dos Multiletramentos figuram como a essência desse movimento teórico, pois há atenção ao ensino na era atual, ao passo que o cerne dos Novos Estudos do Letramento encontra-se nas capacidades dos indivíduos de realizarem alguma prática por meio da escrita em diferentes contextos, que não necessitam ser, por regra, contextos escolares e/ou acadêmicos.

Considerando, todavia, o aspecto sociocultural e profissional/militar²³ do ensino da Língua Inglesa na AMAN, a associação dos Multiletramentos aos novos modos de pensar, de agir e de fazer significar da era digital (agora era do conhecimento) torna-se mais adequada a esta investigação. Nesse sentido, concorda-se com Lankshear & Snyder (2010) *Apud* Dubok & Ferraz (2011, p. 22) que “as novas maneiras de pensar e aprender emergentes na era digital perpassam as dimensões operacionais, culturais e críticas”. Os autores citados reforçam suas

²³ Opta-se por não usar o termo **Técnico-profissional** ao tratar da formação militar na AMAN como forma de se evitar possíveis associações à formação em **nível** técnico, que não é oferecida por aquela instituição.

asserções sobre a questão ao mencionarem que os professores que têm ciência da existência de novas formas de ensinar e de aprender tendem a dar maior destaque ao caráter sociocultural, pois privilegiam o aspecto social antes daquelas dimensões operacionais, culturais e críticas.

Em atenção às diferenças de abordagem já mencionadas dos dois movimentos teóricos, prefere-se manter o foco da pesquisa no tocante às diversas formas de comunicação, de linguagem e significação de que os cadetes fazem uso e às quais estão sujeitos para que possam cumprir os ditames de sua formação e, posteriormente, da carreira de oficial. Conforme consta no Plano de Gestão da AMAN, a missão síntese da Academia é: “Formar o oficial combatente de carreira, apto a liderar o exército do futuro e a superar os desafios da era do conhecimento, baseado em atributos morais, intelectuais e físicos” (BRASIL, 2019a, p. 5).

Atentando à missão síntese da AMAN e às diversidades cultural e social presentes no grupo que forma o Corpo de Cadetes, além do fato de que os cadetes são pessoas nascidas na era digital, concorda-se com Rojo (2012, s/p) quando afirma que os Multiletramentos se fazem necessário frente à “[...] multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos [...] compostos de muitas linguagens [...] e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

Como bem explica a autora, há de se levar em consideração a bagagem de vida e cultural do aluno para que se possa (quando necessário ou possível) incorporar elementos dessa experiência àquilo que é ensinado, principalmente ao como é ensinado. Ressalta, no entanto, que a instituição não deve abandonar seu “patrimônio”, aquilo que funciona bem, mas sim tirar proveito das novas formas de interpretar e de compreender dos alunos. Nesse contexto, a instituição de ensino tende a formar pessoas engajadas em um “*design* de futuro”, pois, ao trabalhar atividades que envolvam os alunos primeiro de forma colaborativa e em seguida, como protagonistas, a escola (instituição de ensino) baseia-se em um tipo de pedagogia voltada a projetos e não a conteúdos somente. Isso, segundo ela, ocorre quando se tem como *core* de todo o currículo, um tipo de educação voltada para a cidadania e para a formação para o trabalho.

Ainda dentro do que se pretende nesta pesquisa, destaca-se a importância que a aprendizagem dos idiomas estrangeiros tem na formação do futuro oficial. Segundo o Comando da AMAN, nas diretrizes de seu atual Comandante, os idiomas são parte essencial do conjunto de conhecimentos que são necessários para o oficial deste século.

[...] o profissional da guerra do século XXI precisa conhecer as Tecnologias da Informação, Comunicações e seus sistemas, bem como ser fluente em idiomas estrangeiros, para fazer parte de uma Força moderna, com capacidade expedicionária, de estatura correspondente à magnitude do Brasil. (BRASIL, 2019b, p. 2).

Seguindo a vertente da importância dos idiomas estrangeiros no âmbito dos conhecimentos, ou Multiletramentos, do oficial da atualidade, busca-se nesta pesquisa, investigar possíveis efeitos da utilização de tecnologias e metodologias ativas para o ensino da Língua Inglesa na AMAN. Assim, e conforme já mencionado no item 1.2.2, pretende-se obter a percepção do cadete sobre seu nível de conhecimento e aplicabilidade dessa língua enquanto aprendiz e, futuramente, como oficial.

Conforme bem destacado por Moran (2018) sobre a inserção de metodologias ativas na escola, há a necessidade de fazer o aluno interagir de forma mais coerente sob sua própria ótica:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (MORAN, 2018, s/p).

As palavras de Moran (2018) fazem corroborar as certezas sobre as quais debruçam-se esta investigação: o aprendiz da atualidade aprende de maneira mais efetiva se conseguir atribuir significação ao que foi aprendido - seguindo a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968) - e; da certeza que a diversidade cultural e linguística é uma realidade a ser vivida na atualidade. The New London Group (1996) explica que a Língua Inglesa não deve ser ensinada de forma única, nem mesmo como primeira língua, face à diversidade cultural em que nos encontramos.

As diversidades linguísticas estão presentes dentro das fronteiras do Brasil, o que não está sob análise nesta pesquisa, porém, merecem atenção no tocante ao fazer convergir uma linguagem (não idioma) compreensível e familiar ao aluno contemporâneo. No que se refere ao idioma estrangeiro sob análise desta pesquisa, Kalantzis & Cope (2008) confirmam a percepção deste pesquisador sobre multimodalidades de ensino e aprendizagem da língua inglesa associadas à diversidade cultural, quando fazem a seguinte asserção:

²⁴Já se foram os dias em que aprender uma única versão padrão da língua era suficiente. Migração, multiculturalismo e integração econômica e global intensificaram diariamente esse processo de mudança. A globalização das comunicações e dos mercados de trabalho tornou a diversidade linguística uma questão local cada vez mais crítica. (KALANTZIS; COPE, 2008, p 197, grifo nosso, tradução nossa).

Pode-se afirmar que as pessoas passaram por mudanças e tornaram-se mais multiculturais. Um dos vetores dessas mudanças foi a globalização, propriamente dita, que provocou uma revalorização tanto do conhecimento da língua inglesa quanto do ensino e aprendizagem dessa língua. Essa maior acessibilidade ao idioma estrangeiro contribuiu para que falantes desse idioma pudessem circular em diferentes esferas, comunidades e culturas, construindo identidades modificadas ou híbridas. Essas identidades com nova roupagem reverberam na comunidade/instituição a qual a pessoa pertence.

De acordo com o que consta em Rosa (2016), ao tratar da globalização e economia mundial sob a vertente dos Multiletramentos:

A nova economia está mudando e as relações de trabalho são mais horizontais e colaborativas, o capital humano está mais valorizado, as multihabilidades, a flexibilidade, criatividade e inovação são pontos-chave para o mercado. Por todas essas novas condições de trabalho é que a natureza multimodal e multicultural da Pedagogia dos Multiletramentos pode ser o passo a mais que a escola precisa, o passo em direção ao entendimento dos novos discursos e das novas relações de poder e de trabalho estabelecidas pela nova economia. (ROSA, 2016, p. 36).

Segundo as asserções de Kalantzis & Cope (2000, 2008), Rosa (2016) e Moran (2018), se há mudanças presentes e conhecidas nas relações de trabalho, na forma como as pessoas interagem, na forma de aprender, entre outras, há também mudanças na relação que a pessoa tem com a necessidade por conhecimento. Segundo os autores, quanto maior o conhecimento, mais a pessoa tende a abandonar uma possível posição passiva na sociedade. Ao invés, busca ser protagonista de seu próprio destino (de seu aprendizado, no contexto desta pesquisa), provocando mudanças e elevando seu nível de exigência.

2.4 Do Ensino na AMAN

²⁴ Texto original: *Gone were the days when learning a single, standard version of the language was sufficient. Migration, multiculturalism and global economic integration daily intensified this process of change. The globalisation of communications and labour markets made language diversity an ever more critical local issue.*

As atividades acadêmicas e militares da AMAN são regidas pela Lei do Ensino (Lei Nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999) e regulamentadas pelo Decreto Presidencial nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. A Academia está subordinada à Diretoria de Ensino Superior Militar (DESMil), e esta, ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). O DECEX, por sua vez, é o órgão responsável por toda regulamentação e normatização relativas ao ensino no EB.

Conforme já mencionado no capítulo 1 desta dissertação, o curso de Formação e Graduação do Oficial de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro tem a duração de 5 anos, sendo que o 1º ano do curso é realizado na EsPCEX, em Campinas – SP. O ano cursado na EsPCEX tem o objetivo básico de realizar uma “preparação acadêmica massificada e a iniciação aos fundamentos das Ciências Militares” (BRASIL, 2013, p. 9). Os outros quatro anos são realizados na AMAN, na cidade de Resende – RJ, e lócus desta pesquisa. Os quatro anos de curso na AMAN são divididos em duas fases:

- Primeira fase - corresponde ao 1º ano da AMAN, também chamado de Curso Básico. Tem como finalidade promover um conhecimento militar comum a todos os cadetes, sem diferenciação de assuntos ou conteúdos de aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 9). O conteúdo acadêmico contempla as seguintes disciplinas: Iniciação à Pesquisa Científica, Economia, Estatística, Filosofia, Química, Cibernética e Idiomas (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola). Ao término do 1º ano, todos os cadetes deverão escolher, dentre as sete especialidades oferecidas, aquela que cursarão nos 3 anos subsequentes. São elas: Arma de Infantaria, Arma de Cavalaria, Arma de Artilharia, Arma de Engenharia, Arma de Comunicações, Serviço de intendência, e Quadro de Material Bélico.

A escolha da especialidade se dá por ordem de classificação dos cadetes no 1º ano, que é obtida através dos vários processos avaliativos existentes no Curso de Formação. É interessante mencionar que há um número limite de vagas para cada especialidade, o que faz com que os primeiros colocados tenham a oportunidade de escolher qualquer uma das 7 especialidades, ficando os últimos, com um rol de escolha bem mais reduzido. Inevitavelmente, alguns dos cadetes classificados nas últimas colocações terão que cursar uma especialidade que não corresponde à sua vontade pessoal.

- 2ª fase – corresponde aos 2º, 3º e 4º anos da AMAN, que traz como objetivos complementar a formação militar dos dois primeiros anos da formação (de um total de 5 anos), habilitar o aluno para o desempenho de suas funções como Tenente e Capitão não-aperfeiçoado. Conforme consta na Portaria nº 223 do DECEX, de 14 de dezembro de 2016, essa fase do curso ainda traz como preceitos, o que o documento chama de “objetivo

integrador”, “[...] formar uma personalidade militar básica, com estrutura ética sólida e baseada no desenvolvimento de conteúdos atitudinais [...]” (BRASIL, 2016, p. 8).

Na parte acadêmica da formação, são oferecidas as seguintes disciplinas: Língua Inglesa, Língua Espanhola, História Militar Geral e do Brasil, Metodologia do Ensino Superior, Iniciação à Pesquisa Científica, Direito Penal Militar, Direito Administrativo, Relações Internacionais, Geopolítica, Administração, Direito, Psicologia e Sociologia.

Atualmente, há cerca de 250 docentes na AMAN que estão diretamente envolvidos com o ensino das áreas acadêmica e militar dos 1800 cadetes, aproximadamente.

Ressalta-se que a disciplina de Língua Inglesa consta no currículo da área **acadêmica** da formação, o que faz este pesquisador optar por não discorrer sobre a formação na área militar, que é de responsabilidade do Corpo de Cadetes (CC) e engloba disciplinas de caráter mais técnico-militar, como Liderança Militar, Tiro, Técnicas Militares, Emprego Tático, Organização, Preparo e Emprego da Força Terrestre e, Treinamento Físico Militar.

Não obstante a longa existência da Academia e seu pioneirismo no Ensino Superior no país, a instituição não encontra em seus valores seculares óbices à modernização/atualização de seus processos relacionados ao ensino e à aprendizagem. “A secularidade, desde a época da Casa do Trem, não deixa margem a dúvidas quanto à maturidade das ações educacionais multi e interdisciplinares, de tamanha diversificação, que balizam a graduação em Ciências Militares [...]” (MATTOS, 2017, p. 3).

Pode-se afirmar, em linhas gerais, que as abordagens inseridas no processo ensino-aprendizagem da AMAN apoiam-se na teoria da Aprendizagem Significativa²⁵, pois busca-se atribuir significados sólidos nas práticas diárias a fim de que os cadetes internalizem as competências necessárias para a atuação como líderes militares. Moreira (1999) corrobora essa afirmação quando diz que se faz necessário que o material (fazendo menção ao conteúdo/matérias das disciplinas) a ser aprendido seja introduzido na estrutura cognitiva do aluno de forma não arbitrária e não literal para que haja a aprendizagem significativa. Conclui, ainda, que o conteúdo torna-se significativo para o aluno caso ele (o aprendiz) perceba de forma lógica e psicológica a significância e/ou associação do material ao seu conhecimento prévio.

²⁵ Teoria da aprendizagem Significativa de *David Ausubel*: É uma teoria, cuja parte cognitiva, procura descrever o que acontece quando o ser humano se situa e organiza o seu mundo. Preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação na cognição.

Outra teoria na qual o ensino na AMAN se apoia é o Sociointeracionismo²⁶, visto que os alunos dependem da colaboração de cada indivíduo atuante em seus grupos (participação ativa e pró-ativa). Ressalta-se que a interação social é de vital importância na formação do oficial, pois trata-se de um regime de internato que proporciona atividades predominantemente coletivas.

Dentro dessa visão sociointeracionista, a comunicação entre os alunos - seja em sala de aula, onde se destaca o ensino da Língua Inglesa para esta pesquisa, em atividades de campo (militares), seja no convívio social - depende de compreensões e interações dialógicas com o meio em que vivem. Associando a língua (não a linguagem) ao sociointerativismo, os pensadores do Círculo de Bakhtin²⁷ explicam que a língua materializa as múltiplas formas de linguagens sociais existentes em um contexto. Conforme bem destaca Oliveira & Szundy (2014):

Para os pensadores do Círculo, a língua apresenta-se como uma heteroglossia axiológizada, plurilíngue, porque materializa o plurilinguismo social que existe no mundo da vida, resultante da construção da língua em enunciados concretos, produzidos por sujeitos também concretos, diferentes ou desiguais, sempre permeados por posicionamentos valorados socialmente, portanto uma noção de língua corporificada, cuja forma composicional remete para um hibridismo constitutivo. (OLIVEIRA; SZUNDY, p. 193).

Ainda, Segundo as asserções de Bakhtin (2004, p. 95) “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Concorda-se, dessa forma, que é possível associar os múltiplos meios de ensinar, aprender e fazer significar às concepções bakhtinianas de linguagem e língua, pois, a partir de um prisma epistemológico, as múltiplas linguagens podem ter função central nas mudanças culturais (como mencionado sob o termo “virada social”), uma vez que estão imbricadas com o simbolismo inserido no discurso. Em outras palavras, toda forma de comunicação expressa um significado com teor social ou cultural (não existindo palavras / símbolos vazios) e pode ser passível de resignificação a partir da intenção de seu usuário.

Pode-se, aqui, associar a teoria de Bakhtin ao ensino das línguas estrangeiras, onde há uma constante busca por meios que possam tornar a aprendizagem mais significativa para o cadete, de maneira que ele consiga se inserir em contextos e cenários internacionais para o desenvolvimento de suas futuras funções como Oficial do EB.

²⁶ Teoria do Sociointeracionismo de *Lev Vygotsky*, também conhecida e/ou associada ao Sociocostrutivismo: a pessoa desenvolve-se na interação com o meio em que está inserida.

²⁷ Grupo de estudiosos russos (soviéticos) cujo líder foi **Mikhail Mikhailovich Bakhtin**.

2.4.1 A Cadeira de Inglês e o Ensino

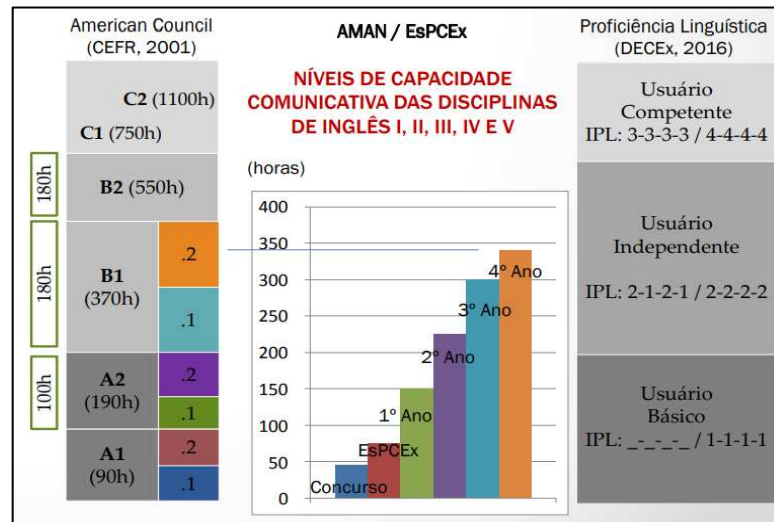
Conforme já mencionado nesta dissertação, a Cadeira de Inglês tem por objetivo contribuir para o perfil profissiográfico do concludente do curso oferecendo-lhe meios de comunicação e interação cultural que são facilmente agregados ao ensino de um idioma estrangeiro. Nesse sentido, a Diretriz para a Implantação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico, do Estado Maior do Exército (BRASIL, 2010), estabelece que o currículo da AMAN deve contemplar meios de capacitar o oficial a ser proficiente em, pelo menos, dois idiomas estrangeiros, de maneira que esse profissional possa trabalhar de forma coordenada com organizações internacionais, negociar e gerenciar crises, operar em ambientes de múltiplos contextos e cenários, além de utilizar armas e equipamentos de alto nível tecnológico e de complexidade elevada. Igualmente já citado, os idiomas estrangeiros Inglês e Espanhol são as opções oferecidas pela AMAN aos alunos ao longo do Curso de Formação.

Em consonância com a Sistemática já mencionada, o ensino da Língua Inglesa é subdividido em 4 disciplinas durante o período de 4 anos do curso na AMAN, cada ano corresponde a uma disciplina de Inglês:

- Língua Inglesa II, 1º Ano da AMAN, 75 horas/aula;
- Língua Inglesa III, 2º Ano da AMAN, 75 horas/aula;
- Língua Inglesa IV, 3º Ano da AMAN, 75 horas/aula e;
- Língua Inglesa V, 4º Ano da AMAN, 45 horas/aula.

Vale lembrar que a disciplina de Língua Inglesa I é oferecida no primeiro ano do curso de Formação na Escola Preparatória de Cadetes do Exército, em Campinas – SP, e tem a carga horária de 75 horas/aula. Ressalta-se, ainda, que a carga horária total da disciplina de Língua Inglesa do Curso de Formação de Oficiais é de 345 horas, o que pode ser considerado o mínimo para que o nível exigido pelo EB seja alcançado até o final do 4º ano da AMAN.

A figura abaixo contrapõe a carga horária oferecida ao longo dos 5 anos do curso de Formação de Oficiais com a quantidade de horas mínimas necessárias para que se atinja os padrões contidos dentro dos índices de Referência do CIdEx. Traz, também, uma possibilidade de comparação com a carga horária e os níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).

Figura 2 – Comparativo II: Número de horas-aula EB / CEFR

Fonte: Sessão de Idiomas da AMAN

É possível observar que o número de horas ideal para a completude do nível B1, de acordo como CEFR, é de 370 horas, o que deixa o curso da AMAN em defasagem de 25 horas. Sob a ótica dos padrões de desempenho em nível 2-1-2-2, que caracterizaria um “Usuário Independente”²⁸, verifica-se que é possível que o aprendiz consiga atingir o nível desejado a partir de um mínimo de 200 horas de estudo. Todas as variáveis envolvidas no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa (na AMAN ou em qualquer instituição) podem influenciar no desempenho do aprendiz. Como exemplos mais marcantes dessas variáveis, mencionam-se a vivência no exterior e; os estudos em cursos de idiomas anteriores ao ingresso no EB, entre outras.

Sobre o planejamento das atividades das disciplinas de Inglês, assim como a distribuição da carga horária, é sempre realizado no ano anterior ao seu desenvolvimento. Para que as disciplinas ocorram ao longo do ano letivo, sem grandes interrupções de tempo entre as aulas, faz-se necessária a atuação da Seção de Planejamento, que é responsável por distribuir os tempos de aula de todas as disciplinas da Divisão de Ensino. É válido explicar que o termo **tempo de aula** se refere a uma sessão de 45 minutos de aula, seja ela presencial ou à distância.

Para cada disciplina de Língua Inglesa há um professor coordenador que tem a função de organizar e controlar as atividades e avaliações a serem realizadas no ano, bem como concatenar a elaboração do Plano de Disciplina (PLADIS) com as Seções de Planejamento e Coordenação Pedagógica.

²⁸ Nomenclatura usada pelo CIdEx e pelo CEFR. Texto original: *Independent user*.

Os PLADIS são os documentos normativos referentes a cada ano das disciplinas que embasam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Assim, existem 4 PLADIS na cadeira de Inglês da Academia, cada um referente a um ano, mas que possuem uma estrutura comum para todos os anos.

Os conteúdos e assuntos pensados e selecionados para compor os PLADIS devem contemplar o que é preconizado em seu Cabeçalho no que tange às Competências Principais, às Unidades de Competência e aos Elementos de Competência (estes compõem o Perfil Profissiográfico e serão abordados no próximo subitem do trabalho). Já no plano de preparação e seleção de materiais para as aulas, além da observância ao campo Assunto, contido nos PLADIS, é imprescindível que o coordenador / professor da disciplina se atente para o que consta no campo Objetivos da Aprendizagem / Eixo Transversal. Para ilustrar com mais clareza o que consta nos PLADIS, além de parte do processo existente na preparação do ano letivo, conteúdos e materiais, observa-se a seguir um extrato do PLADIS da disciplina Inglês V do ano de 2018.

Figura 3 – Extrato do PLADIS 4º ano 2018

PLANO DE DISCIPLINA LINGUA INGLESA V – 2018		
Curso/Seção: Seção de Ensino Charlie		
Disciplina: Língua Inglesa V – 45 horas/aula		
Ano: 4º Ano		
COMPETÊNCIA PRINCIPAL: Ser capaz de comandar em situação de guerra e não guerra, integrado aos sistemas operacionais da Era do Conhecimento.		
UNIDADE DE COMPETENCIA: Atuar como Oficial Subalterno e Capitão Não especializado fazendo uso do idioma inglês.		
ELEMENTOS DE COMPETENCIAS: - Desenvolver e aplicar as habilidades de Compreensão Auditiva, Expressão Oral, Compreensão Leitora e Expressão Escrita em nível básico, visando atingir o Índice de Proficiência Linguística (IPL-ING) 2 1 2 2; - Desenvolver a leitura e a compreensão de textos simples e autênticos em inglês; - Empregar estruturas e vocabulário básicos em situações cotidianas;		
UD I: Atividades técnico-profissionais e pessoais	Cg H: 13	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM/EIXO TRANSVERSAL
ASSUNTOS	D N	
a. Frases simples e informações básicas sobre sobrevivência que expressem sentimentos e estados físico e psicológico; saúde e bem estar, como partes do corpo humano, sintomas, remédios e enfermidades e; b. Breves relatos de experiências profissionais e acadêmicas através de meios audiovisuais nos contextos civil e militar.	6 -	Comunicar-se através de diálogos simples de acordo com a norma culta da língua, para interagir com nativos e não-nativos. (PROCEDIMENTAL) ET: Adaptabilidade, iniciativa, Decisão, cooperação e sociabilidade.

Fonte: Cadeira de Inglês da AMAN

É correto asseverar que a aprendizagem da língua inglesa na AMAN está inserida na teoria da Aprendizagem Significativa, pois tende a seguir o mesmo processo de atribuir

significado ao aprendizado. Nessa direção, a Cadeira de Inglês optou por adotar material didático *Campaign Military English*²⁹, como forma de inserir a aquisição da língua inglesa ao uso efetivo dessa língua em contextos exclusivamente militares. Ressalta-se que o referido material didático é usado em diversos países para o ensino de inglês militar como Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (L2) e traz termos militares comuns aos países membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Além do livro didático *Campaign*, vários materiais didáticos de apoio são elaborados e/ou implementados pela Cadeira de Inglês para que o professor tenha uma ampla gama de opções à sua disposição, o que contribui para o enriquecimento de seu “arsenal metodológico”. Pode-se citar como os exemplos mais marcantes: a apostila de cada disciplina, que é elaborada, e atualizada anualmente, pelos professores do ano; atividades interativas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pensadas, selecionadas e/ou adaptadas a cada disciplina pelos seus professores e coordenadores de ano. Há, ainda, o desenvolvimento de projetos pedagógicos, que contam com a participação ativa dos alunos em atividades com enfoque no desenvolvimento das habilidades Expressão Oral e Expressão Escrita. Citam-se como exemplos destes: produção de vídeos situacionais pelos alunos e; processo de escrita em plataforma digital (o aluno realiza a reescrita do mesmo texto após verificação e correção/sugestão).

Sobre a associação (busca de significação) do ensino da língua inglesa (idioma) aos contextos militares, Brown (2007) define a linguagem embutida no contexto (*context-embedded language*) como “funções e formas de linguagem que são incorporadas em um conjunto de esquemas dentro do qual o aluno pode operar, como em conversas significativas, tarefas da vida real e leitura extensiva”³⁰ (BROWN, 2007, p. 322, tradução nossa).

Nesse sentido, a Cadeira de Inglês tem participação ativa em atividades interdisciplinares e atividades de contexto puramente militar, dentre as quais destacam-se a Operação Fibra-Iniciativa-Tenacidade (FIT) e a Manobra Escolar³¹. Nessas atividades, os cadetes são expostos a situações simuladas e contextualizadas de combate, negociação, instrução, comunicação social, entre outras, em que o uso da língua estrangeira é imperativo. Na simulação dessas situações, os cadetes são invariavelmente surpreendidos com a necessidade de usar um idioma estrangeiro, o que coloca à prova a sua capacidade de “operar” com o uso significativo daquilo que foi, em tese, aprendido ao longo do percurso.

²⁹ <http://www.campaignmilitaryenglish.com/Course/student.htm> . Acesso em: 27/05/2019

³⁰ Texto original: [...] *language forms and functions that are embedded in a set of schemata within which the learner can operate, as in meaningful conversations, real-life tasks, and extensive reading.*

³¹ Exercício militar de grande porte realizado pela AMAN ao final de cada ano letivo e envolvendo todas as escolas de formação do EB.

É oportuno destacar que, além das atividades obrigatórias, existem atividades extracurriculares que visam proporcionar situações para o uso efetivo da língua estrangeira. O *Clube de Idiomas* da AMAN pode ser mencionado como um gerador desse tipo de situações, pois, além de figurar como um grupo de discussão de temas de interesse dos cadetes, tem promovido eventos sociais de integração dos cadetes participantes com alunos e professores do curso de graduação em Letras Inglês-Português de uma faculdade da cidade de Resende, entre outros convidados. O único pré-requisito necessário para a participação em atividades do Clube é o uso da língua inglesa. Outras atividades extracurriculares de caráter voluntário que merecem destaque são: acompanhamento de visitantes estrangeiros à AMAN e; participação como monitor(a) em atividades obrigatórias a cadetes de outros anos.

Além da preparação, elaboração e/ou adaptação de materiais didáticos e de apoio, os professores das quatro disciplinas de Inglês têm a função básica de preparar as aulas e ministrá-las, bem como aplicar e corrigir as avaliações diagnósticas, formativas e somativas das disciplinas a qual estão atrelados.

É importante frisar que as **várias** funções administrativas e de cunho militar dos professores não estão sob análise nesta investigação.

2.4.2 Do Perfil Profissiográfico do Concludente

O Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico tem como objetivo “[...] habilitar oficiais de carreira para ocupar cargos e desempenhar funções dos postos de 2º e 1º tenente e de capitão não-aperfeiçoado nas Organizações Militares (OM) do EB” (BRASIL, 2016, p. 5). Outro objetivo mencionado no documento é “graduar o concluinte Bacharel em Ciências Militares”.

As “habilitações profissionais” que se fazem essenciais para o desenvolvimento das funções de Oficial são determinadas pelos Documentos Orientadores de Currículo (que são parte do *hall* da documentação curricular que versa sobre o funcionamento do Curso). Estes, por sua vez, são compostos pelo Perfil Profissiográfico e Mapa Funcional.

O Perfil Profissiográfico, citado em outros capítulos deste trabalho, é um documento que descreve as características essenciais que se esperam do concludente do Curso (comuns) e as inerentes a cada Especialidade (específicas). No documento, são abordados os seguintes tópicos: Finalidades do Curso; Competências Profissionais (que são divididas em comuns e específicas); Eixos Transversais; Mapa Funcional (comum e específico).

No contexto da investigação que compõe esta dissertação, tendo como amostra alunos integrantes dos 4 anos do Curso da AMAN, foram consideradas as Competências

Profissionais comuns a todos os cursos além de aspectos do Eixo Transversal, também comuns a todos, conforme consta nos quadros a seguir:

Quadro 2 – Competências Profissionais do Perfil Profissiográfico

Competências Profissionais Comuns	
1) Atuar: a) como Oficial de Manutenção de Viaturas e Equipamentos; b) como Oficial de Comunicações e Eletrônica; c) como Oficial de Informática; d) como Oficial de Defesa Química, Biológica, Radiológica e Nuclear; e) como Oficial de Munições, Explosivos e Manutenção de Armamento; f) como Oficial de Combate a Incêndio; g) como Oficial de Tiro; h) como Oficial de Treinamento Físico Militar; e i) como Instrutor de Corpo de Tropa. j) dentro de uma visão sistêmica, na esfera política, social, jurídica, cultural, científico-tecnológica, humanística, educacional, ambiental.	2) Conduzir o emprego da fração em: a) Operações convencionais (operações regulares); b) Operações não convencionais (operações irregulares); c) Operações de manutenção da paz; d) Ações subsidiárias; e) Operações de segurança integrada.
3) Atuar cumprindo os preceitos da Ética Profissional Militar e dos Direitos Humanos.	4) Realizar atividades de natureza jurídico e/ou penal.
5) Realizar atividades de natureza administrativa.	

Fonte: Brasil, 2016.

Espera-se que os componentes do Eixo Transversal inerentes a cada disciplina possam ser desenvolvidos e avaliados tanto nas atividades de sala de aula, quanto no decorrer das Avaliações Diagnósticas, Formativas e Somativas.

Quadro 3 – Componentes do Eixo Transversal

Eixo Transversal	
a) Valores: 1) Abnegação. 2) Adaptabilidade. 3) Autoconfiança. 4) Camaradagem. 5) Combatividade. 6) Cooperação. 7) Decisão. 8) Dedicção. 9) Disciplina. 10) Discrição. 11) Equilíbrio emocional. 12) Honestidade. 13) Iniciativa. 14) Lealdade. 15) Organização. 16) Persistência. 17) Responsabilidade. 18) Rusticidade. 19) Sociabilidade.	c) Capacidades Físicas e Motoras: 1) Agilidade. 2) Coordenação motora. 3) Coragem física. 4) Flexibilidade corporal. 5) Força dinâmica. 6) Força estática. 7) Força explosiva (potência). 8) Resiliência. 9) Resistência aeróbica. 10) Resistência anaeróbica. 11) Resistência muscular localizada.

Eixo Transversal	
b) Capacidades Cognitivas: 1) Atenção seletiva. 2) Comparação. 3) Compreensão de padrões lógicos. 4) Compreensão auditiva (Idiomas português / inglês / Espanhol). 5) Compreensão leitora (Idiomas português / inglês / Espanhol). 6) Expressão escrita (Idiomas português / inglês / Espanhol). 7) Expressão oral (Idiomas português / inglês / Espanhol). 8) Objetividade. 9) Raciocínio dedutivo. 10) Sintetização.	d) Valores: 1) Amor à profissão. 2) Disciplina. 3) Entusiasmo profissional. 4) Espírito de corpo. 5) Hierarquia. 6) Patriotismo.

Fonte: Brasil, 2016.

As competências esperadas do oficial formado pela AMAN podem ser encontradas no Mapa Funcional, que também se divide em parte comum a todos e parte específica. O Mapa conta com quatro Competências Principais: Realizar atividades inerentes à função de Oficial Subalterno nas Organizações Militares de Corpo de Tropa³²; Realizar Gestão Organizacional; Comandar Frações em situação de guerra integrado às funções de Combate e; Comandar Frações em situação de não guerra. Estas duas últimas contemplam a parte específica do Mapa, porém, são de nomenclatura comum a todas as especialidades.

As quatro Competências Principais são subdivididas em Unidades de Competência. Cada Unidade de competência contempla alguns Elementos de Competência. Estes, como são frações das grandes competências, podem ser evidenciados com mais facilidade e simplicidade ao longo das aulas.

Abaixo, consta um extrato do Mapa Funcional da Arma de Infantaria, que é considerada uma Arma Base, e suas funções mais básicas são de conhecimento necessário a todos os militares.

Quadro 4 – Extrato do Mapa Funcional (Infantaria)

Mapa Funcional		
Competência Principal	Unidade de Competência	Elementos de Competência
Comandar Frações em situação de não guerra	Conduzir o emprego da fração em operações de manutenção da paz sob a égide de organismos internacionais.	
	Conduzir o emprego da fração em ações subsidiárias	Atuar em cooperação com o desenvolvimento nacional

³² Entende-se por Oficial Subalterno aqueles no posto de Aspirante à Oficial, 2º Tenente, 1º Tenente e; Capitão não aperfeiçoado.

Mapa Funcional		
Competência Principal	Unidade de Competência	Elementos de Competência
		(campanhas institucionais, ACISO ³³ , programas governamentais e outras).
		Atuar em cooperação com a defesa civil (desastres, apoio às ações de contingência do Sistema de Proteção Nuclear-SIPRON, apoio ao Programa de Prevenção e Controle de Queimadas e Incêndios Florestais-PREVFOGO e outros).
		Participar de campanhas institucionais de utilidade pública ou interesse social (apoio ao combate a delitos ambientais, apoio ao IBAMA e apoio aos órgãos do governo na faixa de fronteira
	Conduzir o emprego da fração em operações de segurança integrada.	

Fonte: Brasil, 2016.

A atenção ao Perfil Profissiográfico e ao Mapa Funcional é imperiosa para a montagem e/ou atualização dos PLADIS no âmbito das Cadeiras que compõe a Sessão de Idiomas. Isto posto, é possível afirmar que, em todas as aulas, há a observância por parte dos professores aos componentes do Eixo Transversal do Perfil Profissiográfico e aos Elementos de Competência do Mapa Funcional.

Com essa breve explanação sobre o ensino na AMAN, encerra-se a Revisão da Literatura desta dissertação, a qual teve por finalidade compor elementos que possam embasar a análise sobre como o conhecimento específico do idioma inglês dos professores da AMAN pode influenciar a prática docente através do uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos como forma de contribuir para os multiletramentos dos cadetes.

³³ **ACISO:** Ações Cívico-Sociais

3 METODOLOGIA

O objeto para esta investigação é a análise do conhecimento específico dos professores de Inglês da AMAN e sua influência na prática docente para os multiletramentos dos cadetes. Buscou-se o embasamento para esta pesquisa por meio de **consulta bibliográfica** e **análise documental**. Conforme consta em Gil (2002), usam-se materiais já elaborados para as pesquisas bibliográficas, livros e artigos científicos são exemplos mais marcantes. Apesar da semelhança entre a pesquisa bibliográfica com a documental, as fontes para esta última são classificadas em: documentos de “primeira mão”, que são materiais que não receberam um tratamento analítico, como regulamentos, ofícios, boletins, gravações, entre outros e; documentos de “segunda mão”. Estes, já passaram por análises e são compostos, geralmente, por relatórios, tabelas estatísticas entre outras. Para esta investigação, consultaram-se documentos de primeira e segunda mão, como Regimento Interno e Plano de Gestão da AMAN (que trazem em seu corpo, relatórios e estatísticas), Portarias regentes do ensino de idiomas no âmbito do Exército, PLADIS (Planos de Disciplina) da Cadeira de Inglês e relatórios.

Como procedimento técnico, optou-se por realizar uma **pesquisa de campo** com os docentes e um levantamento com os discentes, segundo as definições de Gil (2002). Os dois procedimentos foram escolhidos a fim de analisar de que maneira o conhecimento específico dos professores pode ou não influenciar a prática docente com uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos visando à contribuição para os multiletramentos dos cadetes. Secundariamente, pretendeu-se obter as percepções dos cadetes sobre seu nível de aprendizado e de uso da língua inglesa durante sua formação e após a graduação estendendo-se até o posto de capitão.

Na sequência, são descritos o delineamento da pesquisa e da população e amostra, assim como são apresentados os instrumentos da pesquisa e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.1 Delineamento e tipo de pesquisa

Para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos, fez-se uma pesquisa **bibliográfica descritiva** sobre o referencial teórico e; **documental** sobre as Portarias regentes do ensino de idiomas no âmbito do Exército, os PLADIS da Cadeira de Inglês, o Regimento Interno, o Plano de Gestão da AMAN, entre outros documentos.

Optou-se por usar uma abordagem predominantemente **qualitativa**, para considerar a perspectiva, a subjetividade e a vivência do grupo de professores participantes. Ainda assim, as primeiras informações referentes aos professores participantes foram evidenciadas por meio de tabulações de dados que, por sua vez, ocorreram de forma quantitativa. Nessa fase, os dados foram analisados de forma **indutiva**, com foco nos dados e fornecidos pelos participantes a fim de se chegar a uma “conclusão provável” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p 85).

Vale salientar, neste ponto, que há uma similaridade com a pesquisa **exploratória**, uma vez que serão usadas entrevistas com professores e alunos através do uso de questionários e entrevistas montados por este autor de forma livre e flexível. “De todos os tipos de pesquisa, estas (exploratórias) são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem [...] entrevistas não padronizadas [...]” (GIL, 2008, p. 27, grifo nosso).

Em Gil (2008), é possível verificar essa “proximidade” de algumas pesquisas descritivas com as exploratórias quanto aos objetivos, à análise e a exposição dos dados levantados, que são de suma importância para atingir os objetivos propostos para esta pesquisa:

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 2008, p 28).

Considerando o uso de um questionário do tipo *survey* com os alunos acerca de suas percepções sobre fatores que contribuem para a ampliação, caso haja, em seu aprendizado da língua inglesa na AMAN e a aplicabilidade desse aprendizado, fez-se necessária a realização uma análise crítica inicialmente **quantitativa** para poder obter números e estatísticas que geraram as opiniões dos participantes, conseqüentemente, as conclusões deste pesquisador. (SILVA e MENEZES, 2005, p 20).

Faz-se necessário ressaltar que a discussão sobre algumas das percepções dos cadetes que foram levantadas por intermédio do questionário *survey* tem o propósito de produzir subsídios para a produção da resposta ao problema proposto neste trabalho.

Sobre o uso “misturado” das abordagens qualitativa e quantitativa que está sendo exposto, acredita-se que é possível complementar (no sentido de tornar mais tangível) a investigação por se tratar de uma análise no campo educativo, que envolve tanto fenômenos intrincados a contextos sócio-históricos e políticos quanto aos anseios e percepções dos envolvidos. Neste caso específico, percepções de professores e alunos. Encontra-se em Gatti (2002) que ainda não existem, na literatura brasileira, muitos descritores que tratam dessa convergência entre as abordagens quantitativa e qualitativa no campo da educação, o que leva pesquisadores a realizar suas investigações dentro dos limites de cada uma das abordagens.

Sobre o tema, Wisdom & Creswell (2013) usam o termo “métodos mistos”, face à necessidade de conciliar essas duas abordagens diferentes em uma mesma investigação, e trazem uma definição clara e concisa a respeito desse método:

³⁴O termo “métodos mistos” refere-se a uma metodologia emergente de pesquisa que avança na sistemática integração, ou “mistura” de dados quantitativos e qualitativos em uma única investigação ou programa de inquérito. A premissa básica dessa metodologia é que essa integração permite uma maior utilização completa e sinérgica de dados que separa dados quantitativos e qualitativos coleta e análise. (WISDOM; CRESWELL, 2013, p. 1, grifo dos autores).

Na investigação proposta para esta dissertação de mestrado, a análise do “*para quem*” ensinar e, principalmente, do “*para quê*” ensinar, conforme abordado do capítulo 2, vai ao encontro do que consta do pragmatismo em pesquisa. Na visão de Creswell (2009), a postura pragmatista centra esforços além do problema investigado e busca respostas a questões ou fenômenos bem específicos por meio de métodos que sejam considerados mais apropriados. O autor diz que “[...] as perspectivas sobre o mundo surgem, a partir de ações, situações e consequências, e não mais de condições antecedentes, como no pós-positivismo” (CRESWELL, 2009, *apud* TRÉZ, 2012, p. 1145).

Acredita-se, todavia, que uma postura puramente pragmática, típica dos “métodos mistos”, poderia negligenciar a questão pessoal da trajetória profissional dos professores envolvida na construção desta investigação em favor de um tipo de abordagem. O próprio autor menciona que “um estudo tende a ser mais qualitativo que o outro ou vice versa” (CRESWELL, 2009, *apud* TRÉZ, 2012, p. 1139).

³⁴ Tradução livre: *The term “mixed methods” refers to an emergent methodology of research that advances the systematic integration, or “mixing,” of quantitative and qualitative data within a single investigation or sustained program of inquiry. The basic premise of this methodology is that such integration permits a more complete and synergistic utilization of data than do separate quantitative and qualitative data collection and analysis.*

Ao invés de optar pelas limitações de uma abordagem em detrimento de outra, prefere-se complementar e retirar de cada uma delas o essencial para que o(s) objeto(s) desta investigação seja(m) mais bem analisado(s). Corrobora-se, com isso, o que Minayo & Sanches (1993) destacam a respeito dessa complementaridade entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Os autores acreditam que, numa perspectiva metodológica, não existe contradição nem tampouco um “*continuum*” na relação entre a objetividade da abordagem quantitativa e a subjetividade da qualitativa,

[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e viceversa. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247, grifo dos autores).

Os autores complementam que, sob uma ótica epistemológica, não há como mensurar qual abordagem é melhor, pois “nenhuma das abordagens é mais científica do que a outra” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

À luz do entendimento que se construiu acima sobre a complementaridade das duas abordagens, propôs-se um desenho **quali-quantitativo** para as análises presentes nesta pesquisa com o intuito de envidar esforços para solidificar a interpretação das informações e dos dados coletados.

3.2 População e amostra

A população que forma o grupo apto para esta pesquisa foi composta por 13 professores de Inglês da AMAN e por 1315 cadetes, dos quais 433 são do 1º ano; 433 do 2º ano; 211 do 3º ano e; 238, do 4º.

A investigação realizada na AMAN por este pesquisador contou com a contribuição da maioria da população de professores, tendo como amostra **10** (dez) professores de Inglês, dos quais:

- ✓ 03 (três) são oficiais combatentes formados na AMAN, posteriormente licenciados em Inglês;
- ✓ 02 (dois) são do Quadro Complementar de Oficiais (QCO) formados pela EsFCEX;
- ✓ 04 são Oficiais Técnico-Temporários (OTT) e;
- ✓ 01 (um) é professor civil concursado.

Com relação à população de cadetes, em 2019, o total de cadetes na AMAN era de 1724, dos quais 1315 fizeram parte do grupo que poderia ser pesquisado.

Entende-se a diferença quantitativa entre a população pesquisável e a população total de cadetes pelo processo de dispensa das aulas de idiomas em vigor na AMAN no período de pesquisa: ao final do 2º ano da AMAN, os cadetes são submetidos a uma Avaliação de Proficiência Simulada (APS) para que se possa verificar o nível de conhecimento da língua inglesa. Aqueles que obtêm êxito nessa avaliação são dispensados das aulas de Inglês no próximo ano. O mesmo acontece ao término do 3º ano. Adicionado às APS, todos os anos, os cadetes são inscritos nos Exame de Proficiência Linguística Escrita e Oral (EPLE/O) do CIdEx. Estes, a partir do 3º ano, podem solicitar a dispensa das aulas do idioma no qual já conseguiram credenciamento linguístico desejável.

Com isso, os cadetes do 3º e 4º anos são aqueles remanescentes em sala que não obtiveram o índice de proficiência linguística desejável ou não apresentaram certificados de proficiência linguística internacionais.

O número de cadetes respondentes ao *survey*, no entanto, foi significativamente menor ao número proporcional de professores participantes da pesquisa. Da população de 1315 cadetes, todos em condições de participar da pesquisa, somente **185** contribuíram com a investigação, assim divididos:

- ✓ 87 cadetes do 1º ano da AMAN³⁵;
- ✓ 14 cadetes do 2º ano da AMAN;
- ✓ 48 cadetes do 3º ano da AMAN e;
- ✓ 36 cadetes do 4º ano da AMAN.

Vale salientar que a pesquisa foi realizada com todos os participantes entre os meses de outubro e dezembro de 2019, o que configura que os cadetes acima relacionados não fazem parte do mesmo ano de instrução / acadêmico em 2020.

No corrente ano, os cadetes participantes pertencentes ao 4º ano em 2019 já são oficiais do Exército Brasileiro e estão exercendo suas funções nas diversas Organizações Militares espalhadas pelo país.

3.3 Instrumentos de coleta de dados para a pesquisa

³⁵ Ressalta-se que o curso de Formação de Oficiais e Bacharel em Ciências Militares é composto por 5 anos, sendo o primeiro ano realizado na EsPCEX em Campinas-SP e os quatro consecutivos na AMAN em Resende-RJ.

Para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, propôs-se utilizar um **questionário** composto por perguntas abertas e de múltipla escolha como um dos instrumentos de coleta de dados aplicados aos professores da Cadeira de Inglês.

Segundo Gil (2002), utilizar uma técnica padronizada de coleta de dados (entre outras) faz com que a pesquisa possa ser classificada como descritiva, o que vai ao encontro da pretensão de pesquisa deste pesquisador.

A partir das respostas dos questionários, especialmente a de uma das questões abertas, montou-se um **biograma** das experiências dos professores com as narrativas coletadas.

Agregado à técnica de coleta padronizada supracitada, o instrumento complementar de coleta de dados usado com os professores mencionados foi a **devolutiva** dos biogramas, por meio de entrevistas individuais com os professores participantes realizadas em horário previamente agendado por este pesquisador de acordo com a disponibilidade de cada docente.

O que se objetivou com a utilização de biogramas foi proporcionar ao professor a oportunidade de trazer subjetividade à descrição de suas experiências narradas por meio do questionário, com a possibilidade de alterar, acrescentar ou subtrair informações de seus biogramas posteriormente, por intermédio da devolutiva.

O uso do recurso da devolutiva, segundo Sá e Almeida (2004), pode aumentar o grau de confiabilidade da pesquisa, pois os entrevistados têm acesso aos dados coletados, podendo “aprová-los ou alterá-los”, o que faz que o entrevistado tenha uma percepção mais ampla de sua vida profissional e pessoal. Pode-se afirmar que essa visão da carreira produzida pelos professores foi de grande valia para esta pesquisa no tocante ao tratamento dos dados relacionados à aquisição da língua estrangeira e sua motivação.

Bueno (2002), em análise à obra de Franco Ferrarotti³⁶, cita que é possível conhecer o social de uma pessoa ao se analisar a especificidade individual da práxis:

A biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. [...] Quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. [...] sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. (BUENO, 2002, p. 18).

³⁶ Sociólogo italiano, de notado renome internacional, colaborou com importantes revistas científicas nos Estados Unidos, bem como na Europa, tendo suas pesquisas traduzidas para vários idiomas, dentre eles, o português. <http://www.francoferrarotti.com/index.htm> . Acesso em 09 mai 2019.

Já com o intuito de discutir a percepção do cadete do 1º ao 4º ano sobre seu conhecimento da língua inglesa e aplicabilidade desse conhecimento em sua carreira, e em diferentes momentos de sua formação, aplicou-se um questionário do tipo **levantamento**, ou *survey*, conforme já mencionado. Esta ferramenta, segundo Gil (2008), auxilia na obtenção de conclusões a partir dos dados coletados, uma vez que as informações previamente coletadas são realizadas diretamente com as pessoas cujos comportamentos desejam-se conhecer em profundidade. Com relação à quantificação gerada por essa ferramenta, Gil (2008) cita que:

[...] Os dados obtidos mediante levantamentos podem ser agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística. As variáveis em estudo podem ser codificadas, permitindo o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos. À medida que os levantamentos se valem de amostras probabilísticas, torna-se possível até mesmo conhecer a margem de erro dos resultados obtidos. (GIL, 2008, p. 55).

3.3.1 Questionário para os professores (APÊNDICE A)

Este pesquisador achou por bem escolher o instrumento questionário como fonte de coleta de dados primária devido ao fato de haver proximidade profissional e pessoal com os participantes da pesquisa, visto que o pesquisador também fez parte da cadeira de Inglês da AMAN.

Acredita-se, portanto, que as informações fornecidas pelos participantes por meio desse instrumento tendem a sofrer menor influência dos fatores mencionados quando comparado à aplicação de uma entrevista ou grupo focal, considerando a homogeneidade do grupo de professores participantes no que tange aos objetivos do ensino dos idiomas na AMAN e aos conhecimentos institucionais. Estes, também, poderiam comprometer a espontaneidade dos professores em suas respostas (no caso de entrevista ou grupo focal), pois questões pessoais em relação a regulamentos e regras (além dos objetivos de ensino específicos) podem gerar respostas carregadas de emoções (positivas ou negativas). Outro fator comprometedor da espontaneidade seria a questão hierárquica, que poderia trazer um sentimento de intimidação aos docentes de menor posto e de desafio, ou afronta, aos de maior. Conforme consta em Gil (2008), quando se compara a entrevista com questionário, este “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (GIL, 2008, p. 121).

Com o intuito de adequar o questionário ao amplo entendimento dos respondentes face aos objetivos da pesquisa, bem como a fim de eliminar erros de redação e/ou possíveis imprecisões nas respostas advindas da falta de compreensão de determinada questão, achou-se

necessária a realização de pré-testes. Segundo o que consta em Gil (2008), “para que o pré-teste seja eficaz é necessário que os elementos selecionados sejam típicos em relação ao universo e que aceitem dedicar para responder ao questionário maior tempo que os respondentes definitivos.” (GIL, 2008, p. 134). Corroborando essa visão do autor sobre a aplicação do pré-teste, foram convidados a responder ao questionário dois professores militares que, outrora, foram integrantes da Cadeira de Inglês da AMAN e um ex-integrante da cadeira de espanhol que exercia função de chefia de toda a Seção de Idiomas. Todos alegaram que poderiam colaborar com *feedback* integral. Além dos testadores voluntários, o questionário passou pelo crivo do *Comitê de Governança e Ética em Pesquisa na AMAN*.

Diversas alterações foram feitas no questionário em questão após a aplicação do pré-teste e do *feedback* provido pelos entrevistados e a verificação do Comitê de Governança e Ética em Pesquisa na AMAN. Decidiu-se realizar essas alterações a fim de que fossem observados os três elementos essenciais descritos por Lakatos e Marconi (2003) acerca de aplicação de questionários: (a) “fidedignidade”, que possibilita a qualquer pessoa qualificada a aplicar o questionário sem prejuízo aos resultados; (b) “validade”, que verifica se todos os elementos são mesmo inerentes e necessários à pesquisa; (c) “operatividade”, que faz com que o questionário possua vocabulário acessível e claro aos participantes.

No sentido de adequação vocabular, alguns termos de conhecimento quase exclusivo de pesquisadores da área da Educação foram explicados, assim como inadequações ortográficas foram corrigidas. Como exemplo, mencionam-se os níveis de envolvimento em “comunidades competentes” de professores, de Shulman & Shulman (2016): micro, mini, midi e macro.

Ainda, foram incluídas algumas questões com o intuito de aumentar a fluidez entre a informação fornecida e os objetivos da investigação proposta. Como exemplo, citam-se duas questões incluídas que abordam a contribuição das aulas de Inglês para o “desenvolvimento integral do cadete”, entendido como, intelectual, cultural, pessoal, social e profissional/militar. Optou-se por usar o termo profissional/militar para que o entendimento do respondente não se limitasse ao escopo ético ou técnico da palavra profissional.

3.3.1.2 Divisão do questionário destinado aos professores

O questionário apresenta um total de 30 perguntas divididas entre abertas (respostas curtas e longas) e fechadas (múltipla escolha, escala de *Likert*). Como forma de facilitar a compreensão das questões e de tornar o questionário visualmente mais atrativo, propôs-se dividi-lo em 4 seções assim dispostas:

- 1- **Formação Acadêmica:** duas perguntas fechadas de cunho pessoal sobre grau e área de formação;
- 2- **Conhecimento Proposicional – Atuação:** seção composta prioritariamente dos preceitos de Shulman (1986) acerca do conhecimento “adquirido através da prática”, e constituída de 14 perguntas, sendo 3 delas abertas e 11 fechadas;
- 3- **Conhecimento Prático / Sabedoria da Prática:** Seção composta prioritariamente dos preceitos de Imbernón (2005), agregados aos de Shulman, versando sobre conhecimento prático ou “conhecimento pedagógico especializado unido à ação”. Formam essa seção, 13 perguntas, sendo 9 delas abertas e 4 fechadas;
- 4- **Construção dos Saberes:** Seção composta por uma questão aberta em que o participante é convidado a narrar sua trajetória como professor de Inglês desde sua formação (ou aquisição da língua inglesa) até os dias atuais, incluindo os cursos que realizou, as instituições onde trabalhou, os períodos de tempo que empenhou para cada etapa e/ou atividade ou qualquer outra informação pertinente. Para facilitar a realização desta tarefa, sugeriu-se que os participantes fizessem uso de uma das seguintes ferramentas:
 - Usar o *GOOGLE DOCS* para transcrição sincrônica da fala, ou plataforma / aplicativo preferido: (<https://docs.google.com/document/u/0/>)
 - Gravar um áudio em MP3;
 - Criar um *Podcast* ou;
 - Digitar texto.

Uma vez realizada a tarefa, o docente participante fez o *upload* do arquivo no espaço a isso destinado no final do questionário.

Salienta-se que a realização desse questionário foi realizada via *Google Forms* como forma de facilitar a coleta e tabulação dos dados inicialmente coletados. Dentro dessa ideia, sugeriu-se usar o pacote de aplicativo *Google Docs* para transcrição sincrônica da resposta à esta questão. Para tal, este pesquisador encaminhou um *link*³⁷ para ativação desse serviço *Google*, que é gratuito, para os professores participantes. Cabe ressaltar que os professores estavam livres para usar outro aplicativo ou plataforma de sua preferência para a transcrição sincrônica de suas falas ou, ainda, digitar suas respostas. A partir desta questão, foi montado o biograma de cada professor.

³⁷ <https://www.google.com/docs/about/>

Conforme descrito anteriormente, realizou-se a “devolutiva” desses questionários em forma de biograma. Para tanto, este pesquisador dirigiu-se à AMAN munido desses biogramas previamente montados e realizou breve entrevista presencial com cada participante. Na ocasião dessas entrevistas, os professores puderam indicar alterações pertinentes e/ou preenchimento de lacunas deixadas por eles. Aproveitou-se o contato pessoal com cada professor participante para recolher o TCLE devidamente datado e assinado.

A tabela a seguir descreve as 4 seções do questionário sob o entendimento de “Eixos Temáticos”, que foram pensados antes do início da pesquisa e da formulação das questões, tendo como base os Conhecimentos dos Professores.

Tabela 3 – Eixos temáticos (questionários para professores)

PERGUNTAS	EIXO	INFORMAÇÕES
1 (a e b)	Formação Acadêmica	- Grau e Área de formação acadêmica - Tempo de docência - Percepção de Conhecimento da língua inglesa - Percepção de conhecimento pedagógico
2 (a até n)	Conhecimento Proposicional / Atuação	- Participação em atividades interdisciplinares - Percepção de contribuição ao desenvolvimento integral do cadete - Percepção de nível de inserção / atuação - Formação continuada
3 (a até m)	Conhecimento Prático / Sabedoria da Prática	- Motivação para o aprendizado e manutenção da língua inglesa - Reflexão sobre sua prática docente
4	Construção dos Saberes	- Biogramas: construção dos saberes para o desenvolvimento profissional

Fonte: o autor

Acredita-se que o número proposto de questões e sua divisão em blocos de interesse puderam contribuir para que o questionário tivesse sua finalidade atingida dentro de uma extensão aceitável, não causando fadiga ou desinteresse aos participantes (LAKATOS & MARCONI, 2003). Adiciona-se que as notas citatórias incluídas em cada seção do questionário também contribuíram para melhor compreensão das tarefas pedidas.

3.3.2 Questionário para os cadetes (APÊNDICE B)

Tendo em vista o objeto da investigação e a população / amostra de cadetes selecionada, aplicou-se um questionário do tipo *survey* (levantamento) com o intuito de obter informação a respeito da visão do discente sobre seu aprendizado e aplicabilidade da língua inglesa. Segundo Babbie (2003), “[...] a pesquisa *survey* envolve coleta e quantificação de

dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações” (BABBIE, 2003, p. 86).

Considerando o número significativo de cadetes a ser entrevistado, este pesquisador debruça-se sobre a asserção de Gil (2002) acerca do questionário de “levantamento”, o tipo de questionário pretendido, complementando o que já foi discutido sobre questionários no geral:

[...] Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. (GIL, 2002, p. 50).

Babbie (2003) explica que a pesquisa do tipo *survey* é determinística, pois a partir de seu uso pode-se explicar possíveis motivos e “[...] fontes de eventos, características e correlações observados [...]” (BABBIE, 2003, p. 83). O autor acrescenta que a maneira pela qual se tenta observar causa e efeito é facilitada através do formato desse tipo de pesquisa devido à possibilidade de elaboração de um modelo lógico de forma clara e rigorosa.

Levando em consideração que a amostra de cadetes selecionada para compor o grupo de elegíveis a responder ao questionário é um extrato do total de cadetes da AMAN, Babbie (2003) afirma que o uso de questionários *surveys* proporciona conhecimento mais amplo do que o da amostra em si. Isso se encaixa na pretensão de verificar a visão do cadete quanto à sua intenção de aplicabilidade da língua inglesa em sua carreira.

Outro fator verificado durante a aplicação do questionário aos cadetes foi a duração relativamente curta do período de coleta face à dificuldade em se ter acesso a todos os cadetes devido ao seccionamento do grupo em diferentes cursos (Armas, Quadros e Serviços) dentro da AMAN. Cada qual, com diferentes comandantes de fração e atividades e horários distintos. Nesse sentido, concorda-se com Lakatos e Marconi (2003) que dentre as vantagens do uso de questionário, há a economia de tempo e de viagens e atinge-se um número grande de participantes simultaneamente.

Igualmente ao procedimento usado com o questionário destinado aos professores, o questionário formulado para os cadetes também foi posto à prova. Buscou-se realizar um pré-teste a fim de levantar os erros de redação, comuns e normais em toda produção textual, e os termos que poderiam induzir o aluno a fornecer informações imprecisas ou incorretas. Para Lakatos e Marconi (2003), após a fase de redação, há a necessidade de submeter os questionários a testes com uma população de pequeno vulto escolhida pelo pesquisador. A testagem do questionário se deu, portanto, com 8 (oito) cadetes voluntários pertencentes ao

grupo de dispensados das aulas de Inglês, dos quais 5 (cinco) cursavam 4º ano e 3 três, o 3º. Reforça-se que estes não fazem parte da população elegível a participar da pesquisa e concordaram em fornecer *feedback* sobre o teor, qualidade e extensão do questionário.

Como procedimento padrão para as pesquisas realizadas na AMAN, o questionário foi, também, submetido à apreciação e aprovação do *Comitê de Governança e Ética em Pesquisa na AMAN*.

Após análise das respostas registradas pelos cadetes voluntários e seus relatórios verbais (*feedback*), foram realizadas algumas correções textuais e adequações vocabulares. Destas, cita-se como exemplo a explicação dos termos usados em uma pergunta sobre percepção acerca de conhecimento tecnológico, pergunta 15. Os termos “Iniciante”, “Iniciante Avançado”, “Competente”, “Proficiente”, “Perito” e “Nível de Programação” foram tipificados com base nos níveis de conhecimento do professor de Huberman (1992) e Marcelo Garcia (2009). Outra mudança que favoreceu o bom entendimento do respondente foi a adequação do “tempo de aula” na pergunta 18. Há, como regra, duas sessões de 45 minutos em sequência para cada aula de Inglês. Assim, preferiu-se restringir as perguntas acerca da percepção de uso de tempo de aula para 45 minutos, o que, segundo a análise dos *feedbacks*, pode ampliar a confiabilidade da resposta dada.

Além das adequações e correções mencionadas, foram realizadas inserções de 4 (quatro) novas perguntas. Todas relacionadas à percepção do aluno quanto ao uso e aplicabilidade da língua inglesa durante a formação e até certo ponto da carreira de Oficial. Como exemplo, menciona-se a questão 25, que pede que o respondente marque qual o nível de possibilidade (Nulo, Baixo, Médio, Alto e Total) de fazer uso da língua inglesa em determinadas situações. As situações descritas nas opções de resposta da questão foram extraídas do “Perfil Profissiográfico” do Cadete (OLIVEIRA, 2019, p. 37).

Outrossim, após apreciação do *Comitê de Governança e Ética em Pesquisa na AMAN*, achou-se por bem excluir duas perguntas: (a) uma pergunta que solicitava o nome do participante e; (b) uma pergunta que solicitava a percepção do cadete quanto ao tempo de fala do professor. Teoricamente, essas perguntas poderiam intimidar os respondentes e/ou comprometer o anonimato dos participantes, tanto do cadete quanto do professor.

3.3.2.1. Divisão do questionário destinado aos cadetes

Com o intuito de facilitar a resolução do questionário, bem como minimizar o tempo destinado a isso, preferiu-se dividir o questionário em apenas duas seções. Para Lakatos e

Marconi (2003), a estética e o aspecto material do questionário, como “facilidade de manipulação” e “tamanho”, são questões a serem observadas.

Primeira parte: Há um texto que contempla tanto a explicação sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida na AMAN por este pesquisador, quanto sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinados aos cadetes. Seguido desse texto, encontra-se o campo de coleta de email do respondente e um campo de marcação obrigatória que está sob o título de TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Para que o respondente possa ter acesso às questões do questionário, faz-se necessário dar ciência do teor da pesquisa, feita por meio da marcação de uma caixa de texto.

Segunda parte: Seção composta por **25 questões**, sendo 24 (vinte e quatro) de resposta fechada e apenas 1 (uma) de resposta aberta. As questões de resposta fechada contemplam opções de múltipla escolha, caixas de seleção e escala de *Likert*. Ao passo que a questão de resposta aberta pede a redação de poucas palavras, sendo uma resposta de texto curto.

Optou-se pela maioria de questões de múltipla escolha atentando-se para a rotina intensa do cadete das Agulhas Negras e seus poucos momentos de descanso. Adiciona-se a visão de Gil (2002) no que tange ao número de questões e tamanho do questionário. Para o autor, os respondentes não são obrigados a responder ao questionário e podem não estar motivados a fornecer as respostas solicitadas pelo pesquisador.

Ressalta-se, ainda, que as questões que compõe o questionário enviado aos cadetes não foram agrupadas em eixos temáticos com o intuito de manter o respondente fiel à sua própria visão/percepção do que se é perguntado. Uma tentativa de evitar que sejam dadas respostas de cunho genérico, próprias de especialistas que expressam opinião sobre temáticas das quais não participam efetivamente.

É oportuno destacar, no entanto, que as questões foram pensadas e montadas seguindo uma base lógica para a formação da visão do cadete acerca de seu aprendizado da língua estrangeira. Mesmo face à ausência de uma divisão visual das questões por eixos temáticos, houve o planejamento dessas questões em blocos de modo que suas respostas pudessem subsidiar ou confrontar informações levantadas através do questionário aplicado aos professores.

Sendo assim, as questões que compõem o questionário destinado aos cadetes podem ser agrupadas como segue:

Tabela 4 – agrupamento de questões por tema (questionários para cadetes)

PERGUNTAS	EIXO	INFORMAÇÕES
1 até 9	Perfil do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Ano que cursa - Percepção de conhecimento da língua inglesa - Estudo da língua inglesa anterior ao ingresso no EB - Experiência no exterior
10 até 18	Aprendizado da língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção de aprendizado nas aulas - Preferências de meios e abordagens de estudo em sala - Percepção de inserção no processo ensino-aprendizagem - Percepção de conhecimento tecnológico e uso de tecnologias em sala
19 até 25	Uso e aplicabilidade da língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção de contribuição da língua estrangeira ao desenvolvimento integral do cadete - Percepção de uso da língua inglesa durante a formação - Projeção de uso da língua inglesa na carreira

Fonte: o autor

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Por tratar-se de uma pesquisa envolvendo uma instituição de ensino militar, o primeiro procedimento realizado por este pesquisador foi o pedido de autorização aos comandantes da AMAN para envio de questionários e realização de entrevistas dentro daquela instituição (Anexo II). Ademais, por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que visa manter o controle e o padrão ético das pesquisas desenvolvidas por seus pesquisadores, conforme **parecer nº 3.574.475** (Anexo IV).

Sendo o *loco* da pesquisa uma Instituição de Ensino Superior Militar, o projeto de pesquisa passou, também, pela apreciação e aprovação do *Comitê de Governança e Ética em Pesquisa na AMAN*, conforme mencionado nos subitens anteriores, sendo aprovado para a pesquisa com uma ressalva quanto ao Problema do trabalho, assim descrito anteriormente à aprovação do Comitê: *Como o nível de conhecimento da língua inglesa dos professores de Inglês da Academia Militar das Agulhas Negras contribui para o processo de multiletramentos dos cadetes frente aos desafios tecnológicos da sociedade globalizada com o intuito de se proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno?* Ficou acordado e firmado por meio da Ata de Reunião nº 09, de 29 de outubro de 2019 (ANEXO V), que o termo “*nível de conhecimento específico*” deveria ser retificado para “*conhecimento específico*” a fim de evitar possível exposição dos participantes, que, segundo a visão desse Comitê, poderiam sentir-se avaliados pela pesquisa. Como consequência, houve a necessidade

da reformulação do mesmo termo no Objetivo Geral da Pesquisa. Além da revisão do termo acima, o Comitê estipulou a “não utilização dos dados antes da autorização da AMAN”, conforme consta na referida Ata em anexo.

Preliminarmente, havia sido entregue aos professores de Inglês da AMAN, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO I), como forma de agilizar a parte documental da pesquisa, que lhes assegurava tanto o sigilo de suas identidades quanto a possibilidade de sua saída do presente estudo a qualquer momento da pesquisa. Essa entrega se deu por ocasião da participação deste pesquisador de uma reunião interna da Cadeira de Inglês, que havia sido previamente agendada e autorizada pelo Chefe da Cadeira. Na ocasião, deu-se a oportunidade de discorrer sobre as intenções da pesquisa e passar às mãos de cada professor o Termo de Consentimento em tela. Conforme já mencionado no subitem 3.3.1.2 acima, os professores devolveram o TCLE assinado no momento da entrevista individual com o pesquisador.

Após a conclusão das etapas das formalidades documentais, os *links* de acesso ao questionário destinados aos professores e ao questionário destinados aos cadetes, gerados pela plataforma *Google Forms*, foram enviados via *e-mail* e redes do aplicativo *WhatsApp*.

É importante ressaltar que os *links* destinados aos cadetes foram enviados via canal de comando oficial, em outras palavras, enviou-se o *link* para o Comandante do Corpo de Cadetes primeiro. A distribuição do *link* seguiu, então, por canais oficiais para os Comandantes de cada Curso da AMAN, que, por sua vez, enviaram para os Comandantes de Companhia. No âmbito de cada Companhia, os Comandantes de Pelotão (frações) fizeram o *link* chegar até os cadetes. Este pesquisador achou por bem aumentar os meios de acesso ao questionário destinado aos cadetes por intermédio do uso de códigos QR, que foram fixados nos murais de aviso de cada Alojamento de Cadetes da AMAN (após a devida autorização do Comandante do Corpo de Cadetes e dos Comandantes de Companhia das respectivas Armas, Quadro e Serviço) e no mural de aviso junto à sala dos professores de Inglês da Academia.

O *link* de acesso ao questionário dos professores seguiu um caminho mais curto. Foi enviado via aplicativo *WhatsApp* ao Chefe da Cadeira de Inglês, que o reenviou ao grupo de professores valendo-se do mesmo aplicativo. Devido à proximidade deste pesquisador com os professores participantes, houve, também, o envio do *link* diretamente a cada professor por meio do aplicativo mencionado acima.

Todos os dados para esta pesquisa foram coletados entre os meses de outubro e dezembro de 2019.

3.5 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados coletados teve como pressuposto teórico inicial as considerações de Bardin (2009) acerca da análise de conteúdo sistematizada. Do que consta nas ideias da autora, a formulação de inferências deste pesquisador pode gerar conhecimentos a partir de indicadores quali-quantitativos.

Dentro da definição de pesquisa com abordagem qualitativa, segundo Silva e Menezes (2005, p. 20): “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Considerando a proximidade deste pesquisador com os professores participantes investigados, busca-se embasamento em Gatti e André (2010), que destacam que uma abordagem qualitativa permite que se busque interpretar e descobrir os objetos investigados mesmo diante da falta de neutralidade do pesquisador. Nesse caso, considera-se que os valores e fatos a serem observados sejam parte da mesma “compósita” (emprestando um termo de Roldão, 2007) dentro da pesquisa. Sobre esse ponto, justifica-se, de certa forma, que o conhecimento tanto dos participantes quanto do ambiente da pesquisa por parte deste pesquisador pode auxiliar na análise de evidências e formulação de possíveis explicações. Kincaid (2014), ao tratar da filosofia das ciências sociais, afirma que “[...] avaliar evidências e fornecer explicações são processos contextuais que exigem o comprometimento com um conhecimento de fundo [...]” (KINCAID, 2014, p. 21). Compreende-se, assim, que as evidências (o que é evidenciado por intermédio dos dados) fazem parte de um contexto e do lugar de conhecimento do pesquisador, o que leva ao entendimento mais profundo da linha de pesquisa para que não se chegue a conclusões equivocadas ou precipitadas.

Sobre a análise dos dados coletados por meio do questionário do tipo *survey*, destinado aos cadetes, concorda-se com Gil (2002) que a aplicação desse tipo de questionário para o público descrito faz com que essa etapa da pesquisa seja voltada à análise de dados com abordagem quantitativa. Levando em consideração as questões que envolvem percepções e opiniões dos cadetes, que muitas vezes podem ser contaminadas por sentimentos momentâneos, a escolha por uma abordagem quantitativa encontra respaldo na asserção de Silva e Menezes (2005, p. 20), que acreditam que em uma pesquisa quantitativa “[...] tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”.

A partir desse entendimento, este pesquisador achou por bem realizar uma *Pré-análise* dos dados com o intuito de codificar e agrupar as respostas dos professores de Inglês de

acordo com os preceitos acerca dos Conhecimentos dos professores, de Shulman (1986) e Imbernón (2005), criando, dessa forma, um perfil provisório e; agrupar algumas respostas dos cadetes de acordo com o ano que cursam e sua percepção de conhecimento do idioma estrangeiro. Bardin (2009) explica que na fase da pré-análise (a primeira etapa da análise de conteúdo sistematizada), o objetivo é sistematizar ideias iniciais que constam na revisão teórica a fim de criar alguns indicadores que facilitem a interpretação das informações que foram coletadas.

É importante esclarecer que, não obstante da escolha por realizar uma pré-análise, esta investigação não cumpre todos os preceitos, nem tampouco contém as mesmas nomenclaturas, da Análise de Conteúdo Sistematizada sugerida por Bardin (2009).

De posse de todos os dados coletados a partir de fontes variadas, de diferentes grupos de participantes, dos resultados da Pré-análise e após ampla consulta ao referencial teórico, optou-se por iniciar a realização de uma análise com base em um raciocínio indutivo, apoiando-se nas ideias de Lakatos e Marconi (2003, p. 93), quando afirmam que “a relação entre a evidência observacional e a generalização científica é de tipo indutivo”.

Preferiu-se realizar a análise sob três vertentes convergentes nesta investigação: Tempo e Identidade docente; Atuação (na formação Integral do futuro oficial) e; Saberes da prática.

Ressalta-se, aqui, que buscou-se realizar algumas correlações entre as percepções dos alunos acerca de seu conhecimento e aplicabilidade da língua inglesa e o conhecimento, (muitas vezes, aplicado) dos professores como subsídio à análise proposta nesta investigação.

Este pesquisador entende que essa correlação consiste em uma busca de ampliação da visão analítica que se realizou, o que poderia ser interpretado como sendo uma triangulação de dados. Como consta em Alvariñas-Villaverde e Pino-Juste (2019):

³⁸A triangulação permite visualizar um problema sob diferentes perspectivas de análise e, portanto, aumentar a consistência e o rigor dos resultados alcançados. Essa técnica envolve a combinação de várias abordagens metodológicas, fontes de dados, teorias ou pesquisadores para analisar o mesmo fenômeno. (ALVARIÑAS-VILLVERDE; PINO-JUSTE, 2019, p. 25, tradução nossa).

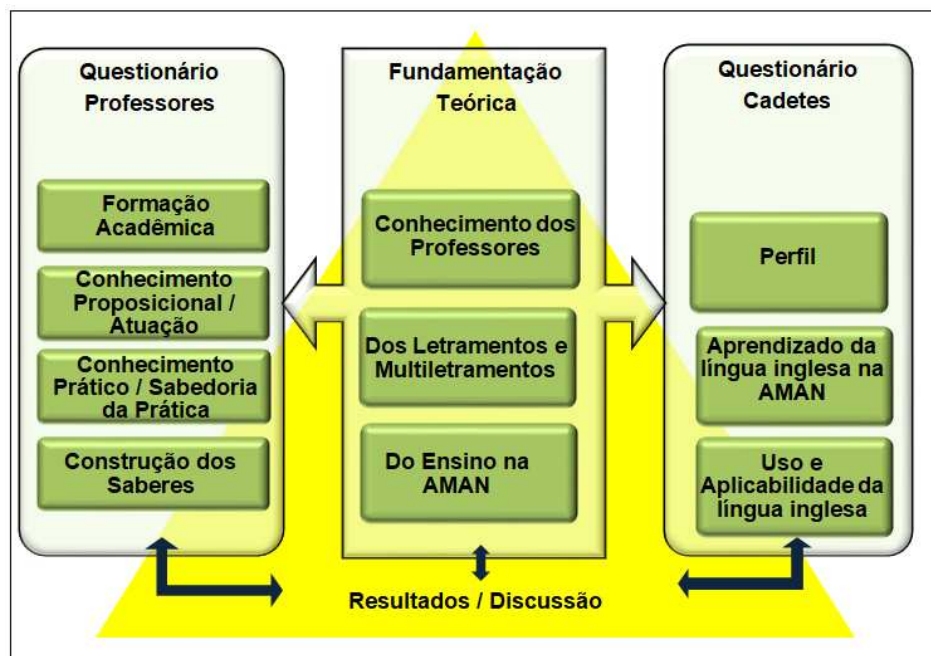
³⁸ Texto original: “*La triangulación permite visualizar un problema desde diferentes perspectivas de análisis y, por tanto, aumentar la consistencia y rigor de los resultados alcanzados. Esta técnica implica la combinación de varios enfoques metodológicos, de fuentes de datos, de teorías o de investigadores para analizar el mismo fenómeno.*”

Ainda, segundo consta em Marcondes e Brisola (2014), sobre a coleta de dados usando essa técnica, as autoras destacam que “[...] a *Triangulação* permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa [...]” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 203, grifo dos autores).

Destaca-se, no entanto, que mesmo diante de possível similaridade entre a busca de correlações e a técnica de triangulação, amplamente usada no meio científico, esta não foi intentada como parte do escopo de técnicas da pesquisa, pois acredita-se que as percepções dos alunos sobre como aprendem e como usam o que, em tese, foi aprendido não deveriam ser colocadas no mesmo patamar dos múltiplos conhecimentos dos professores. Estes foram construídos ao longo do tempo e agregados a outros conhecimentos, ao passo que aquelas, muitas vezes, dependem do estado emocional do respondente aliado a possíveis limitações de tempo para responder a uma pesquisa.

Isto posto, a figura 4 a seguir ilustra o esquema de correlação realizado por este autor como forma de implementar a discussão sobre informações levantadas através dos dados e do que consta no referencial teórico, além da mera semelhança com a técnica da triangulação.

Figura 4 – Esquema de correlação de informações



Fonte: o autor

No subitem a seguir, discorre-se sobre a pré-análise já mencionada.

3.5.1 Pré-análise como procedimento

Foi realizada uma pré-análise dos dados e informações dos 10 (dez) professores de Língua Inglesa da AMAN com o intuito estabelecer alguns indicadores interpretativos e para facilitar o manuseio dos dados, possibilitando a condução de sucessivas análises, leituras flutuantes, releituras e correlações.

A primeira medida tomada foi a de instituir um cognome para cada professor, preservando, dessa forma, o anonimato dos participantes. Inicialmente, optou-se por caracterizá-los por letras de B até J. Ainda como meio de reforçar o anonimato, decidiu-se que todos os participantes da pesquisa serão mencionados no gênero masculino ao longo deste trabalho.

Considerando que os professores militares são institucionalmente divididos em graus hierárquicos e o fato de haver somente um representante do Serviço Civil, achou-se por bem atribuir as letras ao profissional pela ordem de entrega das respostas dos questionários, evitando-se, assim, qualquer tipo de associação das primeiras e últimas letras ao posto hierárquico, como é de praxe no meio militar: primeira letra do alfabeto ao posto mais alto, segunda letra ao segundo posto mais alto, sucessivamente até o menor posto. Para Gil (2008), o processo de atribuir letras ou números aos participantes pode ser considerado uma “codificação”, que, como bem define, é “o processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados” (GIL, 2008, p. 160). Outro fator levado em consideração para esse tipo de codificação foi a proximidade pessoal deste pesquisador com a grande maioria dos participantes e a questão de tratamento para com os militares de maior e menor posto.

Explica-se o início da lista em B, parcialmente, pela questão hierárquica mencionada, porém, o motivo mais relevante parte da preocupação deste pesquisador em evitar qualquer tipo de imprecisão na análise dos dados visto que uma ferramenta usada para a tabulação foi o aplicativo *MS Excel*®. Sabe-se que para uso de planilhas desse aplicativo faz-se necessário a inserção de dados (valores) nas linhas, numericamente contadas, e nas colunas, que são contadas por letras iniciando em A. É de praxe associar a coluna A a títulos, nomes, entre outros elementos que compõem as linhas.

Na sequência, criou-se uma planilha do aplicativo *MS Excel*® com todas as respostas dos professores para que se pudesse ter uma visão mais ampla das respostas. Nesse caso, a coluna A contém todas as perguntas do questionário destinado aos professores.

Levando em consideração o tema desta investigação, que, além do Conhecimento Específico do professor envolve os Multiletramentos dos cadetes, decidiu-se criar outra planilha contemplando as **Questões Explícitas** acerca do tema a fim de criar um **perfil inicial** dos professores investigados e de verificar as respostas mais comuns dentro de cada um dos três eixos do questionário. As questões selecionadas constam no quadro a seguir:

Quadro 5 – Questões Explícitas (Pré-análise)

Questão Explícita nº		PROFESSORES										
		B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
EIXO 1	1.a – Qual seu atual grau de formação acadêmica?											
EIXO 2	2.d - Qual sua autoavaliação de seus níveis de proficiência em língua inglesa ATUAIS? Compreensão Auditiva (CA)											
	2.d - Qual sua autoavaliação de seus níveis de proficiência em língua inglesa ATUAIS? Expressão Oral (EO)											
	2.d - Qual sua autoavaliação de seus níveis de proficiência em língua inglesa ATUAIS? Compreensão Leitora (CL)											
	2.d - Qual sua autoavaliação de seus níveis de proficiência em língua inglesa ATUAIS? Expressão Escrita (EE)											
	2.f - Qual sua autoavaliação de seu conhecimento pedagógico para o ensino de inglês como língua estrangeira?											
	2.j - Com relação ao desenvolvimento integral do cadete. O aprendizado da língua inglesa contribui para tal desenvolvimento?											
EIXO 3	3.c - Possui experiência imersiva em países anglófonos?											
	3.g - Com relação à sua atuação em sala. Faz uso de Metodologias Ativas em suas aulas?											

Legenda:
CA: Compreensão Auditiva; **EO:** Expressão Oral; **CL:** Compreensão Leitora; **EE:** Expressão Escrita.

Fonte: o autor

No tocante à pré-análise do questionário destinado aos cadetes, a caracterização inicial proposta foi a divisão dos respondentes de acordo com o ano que cursam na AMAN. Isso devido à abordagem quali-quantitativa pretendida e correlação de algumas informações/dados realizadas mais à frente.

Encontra-se em Gil (2008) que diante de um conjunto de respostas variadas, faz-se necessária uma organização em categorias para que sejam mais bem analisadas. O autor destaca, ainda, que há a necessidade de se estabelecer um princípio de classificação, que se torna um processo simples caso a pesquisa tenha sido efetuada com instrumentos

padronizados. Neste caso, o questionário *survey* aplicado aos cadetes vai ao encontro dessa definição.

Finalizando este capítulo, que teve como objetivo discorrer sobre o percurso metodológico criado para esta pesquisa, ressalta-se que todas as informações geradas em função desta dissertação no ano de 2020 foram salvas em formato digital e ficarão sob a responsabilidade deste pesquisador por um período de cinco anos.

Questão Explícita n ^o	PROFESSORES									
	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1.a	Esp. Lato Sensu	Esp. Lato Sensu	Mest.	Esp. Lato Sensu	Grad.	Esp. Lato Sensu	Mest.	Mest.	Esp. Lato Sensu	Esp. Lato Sensu
2.d (CA)	C1	B2	C1	C1	C1	C2	C1	C2	C1	C2
2.d (EO)	C1	C1	C1	C1	C1	C2	C1	C2	C1	C2
2.d (CL)	C1	C1	C1	C1	C1	C2	C2	C2	C1	C2
2.d (EE)	C1	C1	C1	C1	C1	C2	C1	C2	C1	C2
2.f	Perito	Competente	Proficiente	Proficiente	Competente	Proficiente	Proficiente	Proficiente	Proficiente	Principiante
2.j	Sim	Sim	Sim	Talvez	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3.c	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
3.g	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Legenda: CA: Compreensão Auditiva; EO: Expressão Oral; CL: Compreensão Leitora; EE: Expressão Escrita.										
PREDOMINÂNCIA					CONTRASTE					

Fonte: o autor

Percebe-se pela disposição das questões que as respostas predominantes e contrastantes foram separadas nas cores verde e vermelho, nessa ordem. As de cor branca enquadram-se em escala intermediária de incidência, não referente aos níveis de conhecimentos.

Com base na autoavaliação do conhecimento da língua inglesa, pode-se colocar com conhecimento pleno, os professores: G, I e K. Os outros 7 participantes alegaram ter conhecimento no nível C1, que se enquadra como usuário proficiente da língua com nível suficiente para desempenhar tarefas relacionadas a trabalho e estudo, segundo descrição do CEFR³⁹. Percebe-se, no entanto, que os professores C e H atestaram conhecimentos distintos em alguma habilidade. O professor C se declara com conhecimento nível B2 na CA, o que destoa do grupo levando em consideração que o nível B2 corresponde ao usuário independente, com nível de fluência necessária para se comunicar sem esforços, segundo o

³⁹ **Nível C1:** é capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 28/05/2020.

CEFR. O professor H, por outro lado, declarou ter conhecimento C2 apenas na habilidade CL, mantendo o nível C1 nas outras três habilidades.

Ante a estes dados parciais, foi possível reagrupar os professores dentro do último nível de proficiência do CEFR, apesar das duas disparidades mencionadas, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 5 – Nível de conhecimento pedagógico e de língua

Nível de conhecimento da língua	Professores
C2 – pleno	G; I; K.
C1 – proficiente	B; C; D; E; F; H; J.

Fonte: o autor

Com relação ao Conhecimento Pedagógico para o ensino da Língua Inglesa, percebe-se que há quatro fases de enquadramento: Principiante, Competente, Proficiente e Perito. Como consta:

Tabela 6 – Nível de conhecimento Pedagógico

Nível de conhecimento Pedagógico	Professores
Perito	B
Proficiente	D; E; G; H; I; J.
Competente	C; F.
Principiante	K.

Fonte: o autor

Outro dado relevante que foi observado na análise das respostas às Questões Explícitas foi o fato de que 60% da amostra de professores (6 participantes) já tiveram algum tipo de experiência em países anglófonos. Dentre esses 6, somente 2 deles se autoavaliaram com conhecimento pleno da língua inglesa, nível C2: professores I e K. Sob esse prisma, infere-se que as experiências profissionais ou pessoais vividas em países de língua inglesa não influem diretamente no conhecimento específico da língua, pois acredita-se que as variáveis envolvidas nessa questão são numerosas e dependentes da questão motivacional do indivíduo. A tentativa de análise dessas possíveis variáveis iria de encontro ao delineamento descritivo desta investigação e faria com que a pesquisa se aproximasse de uma pesquisa explicativa (Gil, 2002), o que não é o caso.

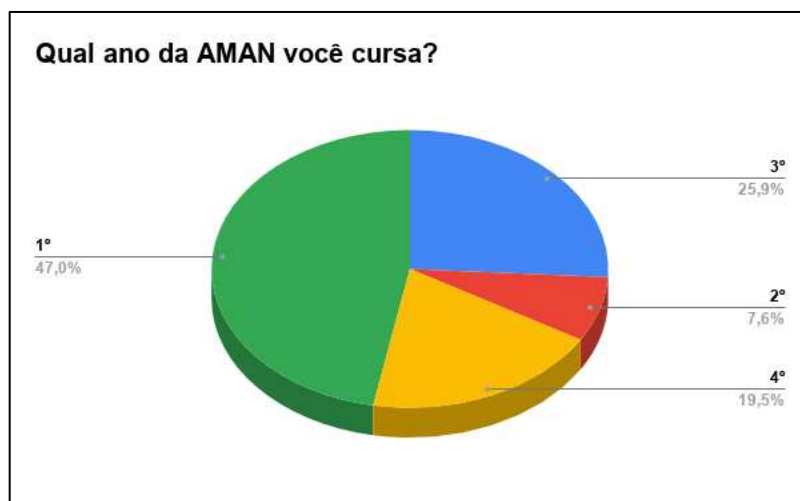
Do último enquadramento dos professores proposto na Pré-análise, tem-se o questionamento sobre o uso de Metodologias Ativas. Verificou-se que dois professores alegaram não fazer uso desse tipo de metodologia, são eles os professores F e G.

A partir do que consta na formulação desta Pré-análise, obtiveram-se informações que serviram de base de comparação e/ou explicação para as análises que serão realizadas ao longo desta dissertação.

Cadetes: Dentro da lógica do agrupamento inicial dos participantes organizou-se uma planilha gerada pela plataforma *Google Forms* a fim de proporcionar uma leitura flutuante visualmente mais compreensível. A partir dela, gerou-se o primeiro gráfico com o ano que cada respondente cursava no momento da coleta de dados, entre os meses de outubro e dezembro de 2019.

Como consta, verifica-se que a maioria dos respondentes pertence ao 1º ano do curso da AMAN.

Gráfico 1 – Porcentagem de respondentes por ano

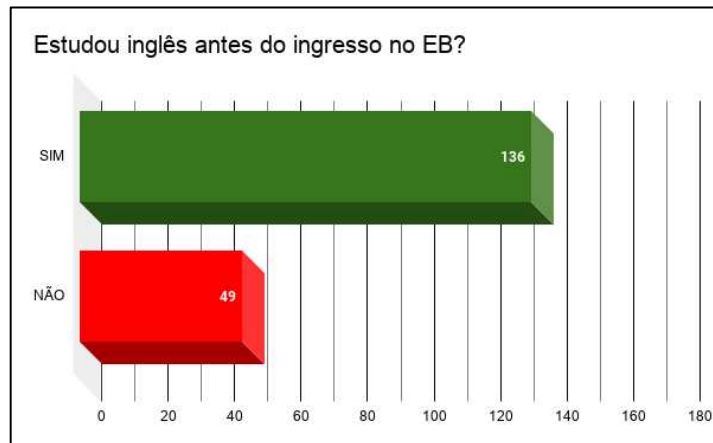


Fonte: o autor

Os 185 participantes ficaram assim caracterizados:

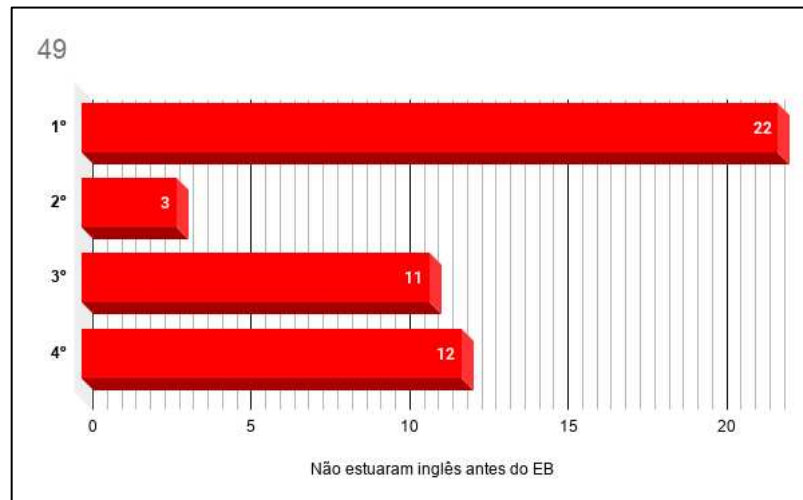
- 1º ano: 84 cadetes (47% da amostra);
- 2º ano: 14 cadetes (7,6% da amostra);
- 3º ano: 48 cadetes (25,9% da amostra);
- 4º ano: 36 cadetes (19,5% da amostra).

Como a maioria da amostra é composta por alunos do 1º ano, optou-se por evidenciar primeiro quantos dos participantes já haviam estudado inglês antes de seu ingresso no EB. De acordo com o que o gráfico abaixo indica, dos 185 participantes da amostra, 136 declaram ter estudado inglês antes (73,5% da amostra) e 49 declaram não (26,5% da amostra).

Gráfico 2 – quantos alunos estudaram inglês antes do EB

Fonte: o autor

Do total de alunos que não havia estudado inglês antes do ingresso no EB, nota-se, pelo que expõe o gráfico 3, a maioria deles se concentra também no 1º ano:

Gráfico 3 – proporção dos alunos que não estudaram inglês

Fonte: o autor

A partir do que consta na tabulação destes dados, levantaram-se informações que servirão de subsídio correlativo para as análises que seguem nas próximas etapas da investigação.

4.2 Perfil dos Participantes

Esta seção será subdividida em duas subseções a fim de possibilitar uma caracterização mais detalhada dos participantes, para que todos os dados levantados por meio dos

instrumentos de pesquisa usados possam ser analisados e consultados com mais facilidade. De igual importância, para que a leitura do trabalho fique visualmente mais atrativa aos olhos do leitor.

4.2.1 Perfil dos professores

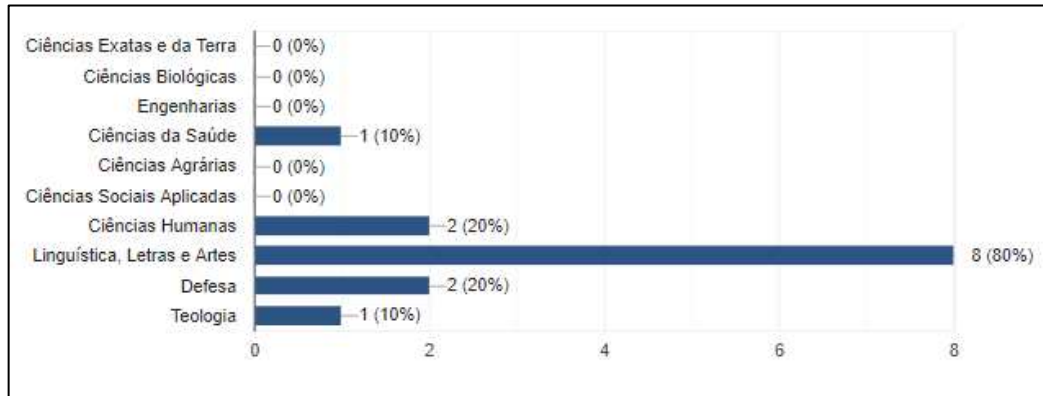
A partir do exame dos dados oriundos dos questionários respondidos pelos professores foi gerado o perfil do primeiro eixo, *Formação Acadêmica*. Ainda que não haja nenhum campo solicitando o gênero dos participantes, a já mencionada proximidade deste pesquisador com os professores permitiu-lhe realizar essa análise também. Dos 10 (dez) participantes, **06** (seis) são **mulheres** (60%) e **4** (quatro) são **homens** (40%).

Nesta primeira análise, pode-se verificar que o número de mulheres atuantes no ensino da Língua Inglesa destoa do quantitativo levantado pela pesquisa de Almeida (2018) acerca do número de professores na Divisão de Ensino da AMAN. Nele, observa-se que, dos 105 professores da Divisão, 85.72% são homens e 14.28%, mulheres.

Nesse pequeno recorte, os dados apontam uma similaridade com a realidade dos números de professores atuantes no Ensino Superior no Brasil levantados pelo Censo Escolar do MEC através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)⁴⁰ em 2018. Segundo consta, a proporção de mulheres atuantes no Ensino Superior no país é de 46.32% (157.505) contra 53.67% (1822.522) de homens.

Com relação à área de formação acadêmica, a pesquisa revela que os professores da Cadeira de Inglês possuem diferentes formações além da área da *Linguística, Letras e Artes*, que contempla os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras. Sob esse entendimento, destaque se dá às áreas das Ciências da Saúde e da Teologia.

⁴⁰Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206. Acesso em: 03 Mar, 2020.

Gráfico 4 – Área de formação acadêmica

Fonte: o autor

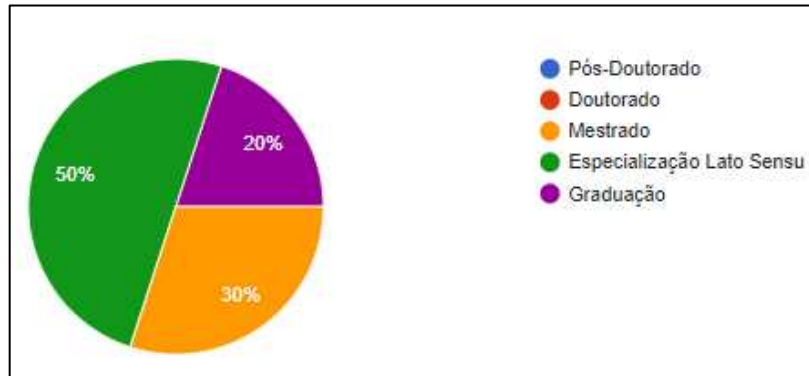
Levando em consideração que o respondente poderia escolher mais de uma área para marcação no questionário, fez-se necessário a análise individual das respostas para se chegar a resultados mais precisos sobre a formação inicial dos professores.

Dos 08 (oito) professores que responderam ter formação na área da *Linguística Letras e Artes*, apresenta outra graduação em área distinta o seguinte quantitativo:

- Teologia: 1;
- Defesa: 2;
- Ciências da Saúde: 1;

Ao fazer a análise confirmatória nos biogramas, este pesquisador conseguiu reconhecer duas inconsistências nas respostas dos questionários de dois professores. Segundo consta no gráfico 4 acima, os dois participantes que apresentaram formação na área de Ciências Humanas não possuem licenciatura em Letras Inglês e/ou Português. Do que se pôde evidenciar por meio da análise dos biogramas, e contato informal via aplicativo *WhatsApp*, foi que um dos participantes que selecionou *Ciências Humanas* como área de formação, na verdade, possui Licenciatura em Letras Português / Inglês, o que o enquadra na área da *Linguística, Letras e Artes*, e, também, formação na área da *Defesa*. Após esse ajuste, observa-se que apenas um participante tem graduação na área das *Ciências Humanas*.

A outra inconsistência encontra-se em um recorte da *Pré-análise*. Em relação ao grau de formação acadêmica, a investigação mostrou que 3 professores são mestres; 5 são especialistas e; 2 são graduados. Destes últimos, um dos professores está concluindo uma Pós-Graduação *Lato Sensu*, marcou, porém, somente *Graduação* no questionário.

Gráfico 5 – Grau de formação Acadêmica

Fonte: O autor

Retoma-se aqui este pequeno recorte das informações levantadas na fase da *Pré-análise* visando a uma maior solidez para a análise que se desenvolve. Sobre o professor não possuidor de Pós-graduação, recorreu-se, mais uma vez, ao biograma com o intuito de confirmar a informação e, também, obter mais informações sobre sua carreira.

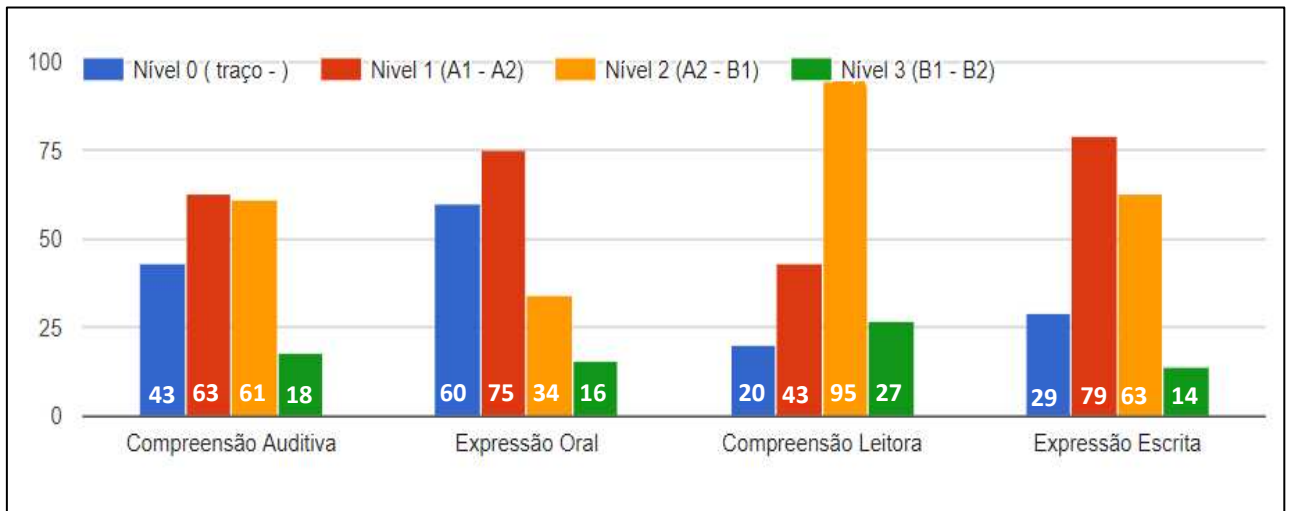
Segundo a Portaria nº 236 do DECEEx, de 31 de outubro de 2018, que estabelece as condicionantes para a organização e as normas para a execução do Sistema de Educação Superior Militar do Exército (SESME), o corpo docente de uma Instituição de Educação Superior, de Extensão e de Pesquisa (IESEP) deve ter, para a oferta de um curso em nível de graduação, “[...] pelo menos um quarto com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2018, p. 45). O documento traz, ainda, em seu parágrafo 2, o seguinte: “Os docentes dos cursos de graduação [...] deverão possuir curso de graduação e, sempre que possível, ter curso de PG (Pós-Graduação) especialização” (BRASIL, 2018, p. 44, grifo nosso).

Verifica-se que a presença de apenas um professor graduado na Cadeira de Inglês da AMAN não fere o que preconizam os documentos regulatórios, conforme consta evidenciado por meio do gráfico anterior.

4.2.2 Perfil dos cadetes

Outro dado pertinente observado na análise do questionário tem relação com a percepção do cadete acerca de seus níveis de proficiência linguística em inglês, de acordo com as escalas do CIdEx.

Vale ressaltar que toda a amostra está sendo considerada nessa perspectiva sem a divisão de anos de curso.

Gráfico 6 – Percepção de nível de proficiência (cadetes)

Fonte: o autor

Verifica-se que há um número considerável de alunos que declaram ter conhecimento quase nulo nas 4 habilidades linguísticas. De igual importância, o quantitativo de alunos que já possuem o nível 3 (ou B2), que é considerado além do nível estipulado pelo currículo do curso de inglês da AMAN, também pode ser considerado relevante para essa análise. Com isso agruparam-se os cadetes que declaram ter proficiência nível 3 em pelo menos duas das quatro habilidades, obtendo-se uma soma de **23 participantes**.

Mudando o foco interpretativo da questão e verificando a partir da variável *Estudou inglês antes do ingresso no EB*, os dados contidos no gráfico abaixo revelam que, dos 23 cadetes que foram reagrupados com os níveis de proficiência mais elevados, apenas 1 não estudou inglês antes do ingresso, tendo os outros 22 o seguinte tempo de estudo do idioma:

Tabela 7 – Tempo de estudo antes do ingresso

Tempo (anos)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total	2	1	-	4	5	3	2	3	1	1

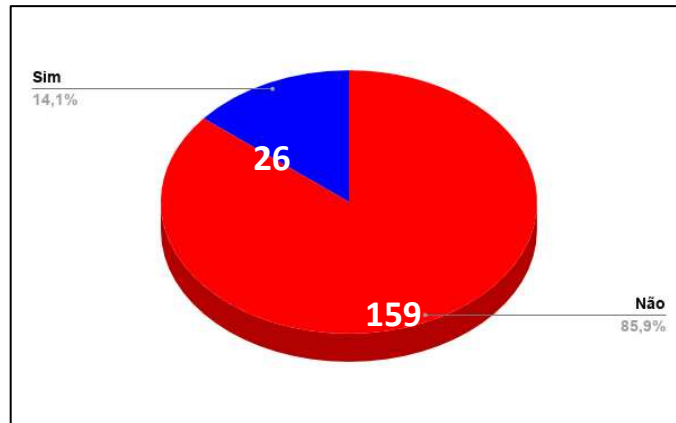
Fonte: o autor

No que se refere ao quantitativo de respondentes do recorte acima que já tiveram experiências em países anglófonos, 7 afirmaram já ter saído do Brasil, 31,8% do total.

Voltando a análise para a amostra total de participantes, um universo de 185, percebe-se que a mesma relação percentual diminui significativamente. Declaram já ter tido a oportunidade de estada em países de língua inglesa 14,1% do total, 26 participantes. Ao passo

que 159 afirmaram nunca ter tido experiência no exterior, o que corresponde a 85,9% da amostra.

Gráfico 7 – Viajou para países anglófonos



Fonte: o autor

Salienta-se, no entanto, que as experiências no exterior mais mencionadas pelos participantes que já viajaram foram:

- Visitou como turista;
- Realizou curso de inglês;
- Vivência como morador;
- Participou de congressos ou minicursos;
- Frequentou escolas ou universidades em cursos regulares.

É interessante destacar que, desse grupo de 26 cadetes, 14 declararam ter tido experiência como morador (entre outras) e, conseqüentemente, ter frequentado escola, universidade ou curso regular. A partir dessa variável, evidenciaram-se outros dados dignos de registro, como segue:

Tabela 8 – Comparação de alunos que tiveram experiência no exterior

Tipo de Experiência	Quantidade	Zero em 2 ou + habilidades	Nível igual ou + que 2-1-2-2
Vivência como Morador	14	4	6
Visitou como turista (somente)	10	-	6

Fonte: o autor

Nota-se que dos 10 participantes que tiveram apenas experiência como turistas, nenhum demonstra nível Zero em duas ou mais habilidades linguísticas, ao passo que 9 (90%) apresentam níveis iguais ou superiores ao nível esperado para o final de sua formação, de acordo com o CIdEx: 2-1-2-2. Por outro lado, do grupo de 14 participantes que já teve experiência como morador (e teve acesso a cursos formais) no exterior, 4 apresentam nível Zero em duas ou mais habilidades (20%) e; 6 já superaram o nível 2-1-2-2, o que corresponde a 30% do recorte.

O que se infere com esses dados é que não é possível traçar uma variável atrelada ao quesito *vivência no exterior*, visto que não foi identificada relação entre maior conhecimento linguístico e o tipo de experiências dos participantes em países anglófonos.

4.2.2.1 Do Inglês na Educação Básica

Neste ponto da análise, opta-se por abordar questões acerca da relação entre nível de conhecimento de língua inglesa dos cadetes e Educação Básica como forma de solidificar o *corpus* da investigação e, também, de justificar (parcialmente) a presença deste pesquisador no curso do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Assim sendo, busca-se traçar algumas análises e comparações de cunho puramente quantitativo a fim de se chegar a conclusões parciais que, por sua vez, comporão o rol de informações necessárias às considerações finais desta investigação.

Isso posto, inicia-se com o dado levantado na *Pré-análise* sobre ter ou não estudado inglês antes do ingresso no EB, conforme demonstrado no gráfico 2 na página 87. Dos 49 cadetes que declararam não ter estudado inglês naquela situação, 22 responderam à questão 4 do Questionário: *Em qual tipo de instituição estudou inglês antes do ingresso no EB (se for o caso)*.

Frente à inconsistência numérica desse dado, preferiu-se esquadrihar esse recorte de análise com base somente no que se pôde evidenciar por meio das respostas à questão 4 do Questionário destinado aos cadetes. É importante ressaltar que as marcações nos *cursos particulares de idiomas* nas respostas não foram consideradas nas análises, somente as das redes regulares de ensino, Pública e Privada.

Da amostra total de 185 cadetes participantes, 158 responderam à questão sobre qual o tipo de instituição onde estudaram inglês antes de seu ingresso no EB. Considerando essa nova amostra de **158**, obtiveram-se os seguintes números:

Quadro 7 – Relação nível de conhecimento x tipo de instituição

Tipo de instituição		Total (158)		Zero em 2 ou + habilidades		Nível igual ou + que 2-1-2-2	
Escola Pública	Colégios Militares	78	40	17	9	31	20
	Rede regular		38		8		11
Escola Privada		80		11		37	

Fonte: o autor

A primeira informação obtida por meio desses dados foi um *Quasi-equilibrium* na quantidade de alunos oriundos da Rede de Ensino Pública e da Rede Privada. Observa-se que 50,6% (80) dos cadetes declararam ter estudado o idioma inglês em escolas da Rede Privada, ao passo que 49,4% (78) deles estudaram esse idioma em escolas públicas. Dos 78 que frequentaram a Rede Pública, pouco mais da metade (51,2%) foram alunos dos Colégios Militares (CM). Os outros 48, 8% frequentaram a Rede Pública regular.

Acredita-se, no entanto, que uma informação relevante para esta investigação que esses dados desvelaram refere-se ao quantitativo de alunos que já possuem o nível mínimo de proficiência linguística esperado do concludente do curso da AMAN (2-1-2-2):

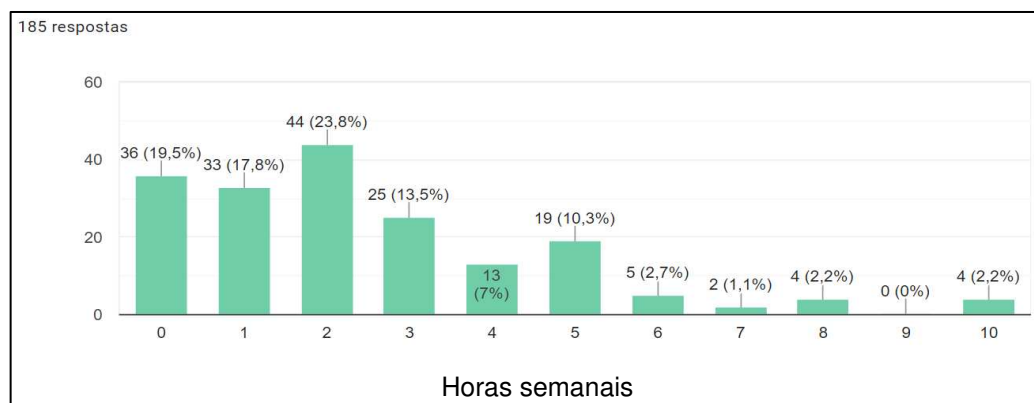
- provenientes da Rede Pública - **31** cadetes, o que corresponde a **39,7%** do total de alunos desta Rede. Estabelecendo uma comparação entre os cadetes oriundos dos CM e os da Rede Pública regular, observa-se um número um pouco mais desigual. Dos CM, 50% já possuem o nível mínimo de proficiência. Da Rede Regular, 28,9% o têm;
- da Rede privada - **37** cadetes, o que corresponde a **46,2%** do total desta amostra.

Há, todavia, um quantitativo de cadetes que declaram possuir **nível 0** (zero) em pelo menos duas habilidades linguísticas: da Rede pública, **17** cadetes (21,7% dos alunos desta Rede); da Rede Privada, **11** cadetes (13,7% dos alunos desta Rede). Ainda que estes números se apresentem um pouco mais díspares, quando comparados àqueles acerca do número de cadetes com nível de proficiência 2-1-2-2, realizam-se questionamentos pertinentes a esta investigação e passíveis de futuras pesquisas: (a) como o aluno que já estudou o idioma inglês ao longo da Educação Básica, tanto na Rede Pública quanto na Privada, e foi aprovado no Concurso de Admissão à carreira de Oficial ainda se mantém com nível de proficiência linguística 0 (zero)? (b) Os óbices à aquisição (ensino-aprendizagem) dessa língua estrangeira repousam somente no empenho individual do aluno ou trazem reflexos da atuação do professor ou dos processos da Educação Básica?

Sobre este último questionamento, concorda-se com Alves & Miquelante (2013, p. 95) que “embora se espere que o professor de línguas saia da universidade com uma formação adequada para enfrentar o dia-a-dia escolar, é consensualmente tida como errônea essa imagem”. As autoras explicam, ainda, que tanto a formação inicial quanto a continuada têm sido objeto de estudos e investigações no país, além do desenvolvimento de vários programas de capacitação de professores. Não somente com o intuito de atender aquilo que é previsto pelas Leis e Diretrizes que regem a Educação Básica no Brasil, mas também de alcançar o objetivo comum de “preparar o professor para uma boa atuação em sua prática pedagógica” (ALVES; MIQUELANTE, 2013, p. 97).

Por outro lado, a falta de empenho do aluno pode igualmente agir como óbices para a aquisição e/ou manutenção de conhecimentos linguísticos. Nesta investigação, buscou-se levantar dados relativos ao grau de dedicação individual do aluno na construção de seu aprendizado da língua inglesa. Para tal, foi perguntado aos participantes sobre o tempo individual dedicado ao estudo/prática da língua inglesa, em horas semanais excluindo-se o tempo de sala de aula.

Gráfico 8 – Horas semanais dedicadas à prática da língua inglesa



Fonte: o autor

Resta evidenciado por meio dos dados que um número expressivo de alunos não demonstra ampla dedicação semanal na prática do idioma em tela. Dos 185 participantes, 69 (37,3%) declararam não se dedicar ou se dedicar apenas 1 hora por semana. Entre 2 e 3 horas semanais, tem-se o mesmo quantitativo, 69 (37,3%) dos 185 participantes. Alunos que se dedicam entre 4 e 5 horas semanais somam 32 (17,3%). Percebe-se que apenas 15 participantes (8,2%) alegam alocar mais de 5 horas de prática semanal da língua inglesa.

Ainda que essa informação seja referente ao cadete das Agulhas Negras, que é aluno de um curso superior, acredita-se que o tratamento dispensado ao estudo desse idioma pelo aluno pode seguir padrões semelhantes desde a Educação Básica. Pois, diferente de outras disciplinas Acadêmicas e/ou Profissional/militar da AMAN, a língua Inglesa é ensinada nos moldes de um curso de idiomas regular, conforme já citado no subitem 2.4.

Uma vez realizada a caracterização inicial dos alunos participantes desta pesquisa, este autor acredita que é possível usar os dados e informações já evidenciados como subsídio para a análise referente à visão do aluno sobre como usa a língua inglesa hoje e como poderá usar esse idioma em sua carreira como oficial. Isso com o propósito mais amplo de correlacionar a percepção do aluno ao que se analisa sobre o conhecimento específico dos professores de Inglês da AMAN e a sua influência na prática docente para os multiletramentos dos cadetes.

4.3 Dos Conhecimentos dos Professores

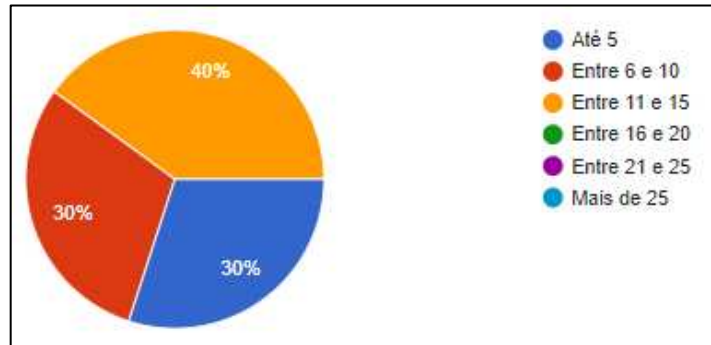
Esta seção tem por finalidade demonstrar os resultados obtidos por meio da análise das compreensões que os professores de Inglês da AMAN têm no que diz respeito aos seus conhecimentos profissionais relacionados com a sua atuação em sala. Analisam-se as informações levantadas por meio dos instrumentos de pesquisa, já citados, sob três pontos convergentes dos saberes docentes: *tempo e identidade de profissão; atuação (formação integral do aluno); saber da prática.*

4.3.1 Do Tempo e Identidade

Nesta seção, estão sendo traçadas algumas análises considerando o tempo de docência anterior ao ingresso no EB como professor militar, assim como o tempo de docência na instituição AMAN. Vale ressaltar que alguns participantes vêm de outras áreas de formação e iniciaram a carreira docente após atuação na Instituição EB em outras funções.

Analisam-se, também, alguns sentimentos de pertencimento à profissão e motivações para a busca (ou não) por conhecimento específico, principalmente.

Ao se questionar o tempo de docência anterior à atuação na AMAN, em anos ainda que incompletos, obteve-se a seguinte constatação:

Gráfico 9 – Tempo de docência anterior à AMAN

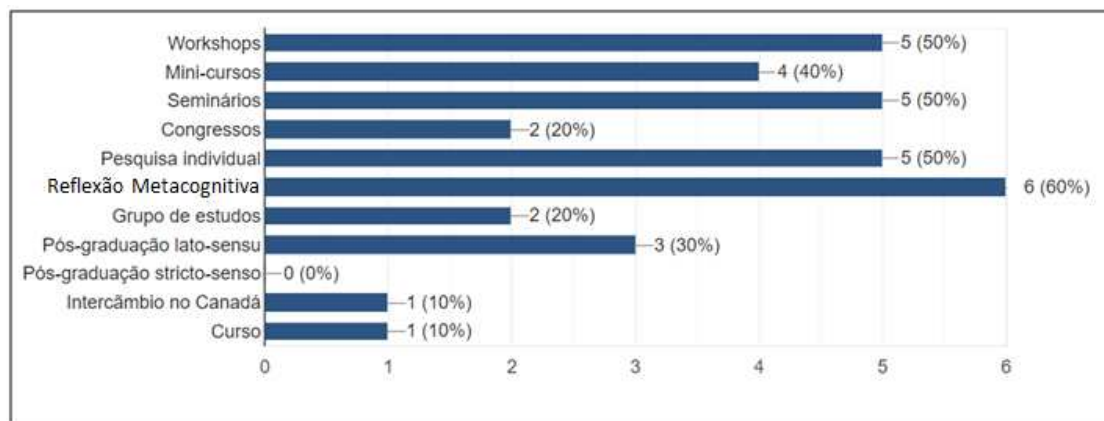
Fonte: o autor

Observa-se que a maioria dos professores, 40%, já possuía experiência considerável em sala de aula: 30% havia atuado entre 6 e 10 anos antes do ingresso no EB e; outros 30% marcaram a faixa inicial de até 5 anos de atuação. No escopo dessa análise, percebeu-se que os participantes poderiam ser enquadrados pela experiência, tempo de docência e/ou “fase da carreira” docente (HUBERMAN, 1995), o que deixa apurado que 4 professores encontram-se na fase da “Diversificação”; 3 deles na fase “Estabilização” e; os outros 3, na fase inicial, de “Entrada”.

Considerando, contudo, a questão do **ser professor** na instituição AMAN, constatou-se que os docentes, em sua maioria, podem ser considerados iniciantes, pois 7 professores têm tempo de até 5 anos de atuação na instituição; dois deles, entre 11 e 15 e; apenas um com tempo superior a 20 anos.

Não foi observada qualquer relação entre o tempo de docência (anterior à AMAN ou nela) e os meios preferidos para a manutenção dos conhecimentos docentes, ou formação continuada. O gráfico 10 revela que os meios mais buscados para tal são a *Reflexão Metacognitiva*, com 6 marcações; a *Pesquisa Individual*; *Seminários* e; *Workshops*, com 5 marcações cada. Nenhum dos participantes declarou ter escolhido a pós-graduação *Stricto Sensu* como meio de formação continuada no último ano.

Esses dados corroboram a visão de Nóvoa (2017) sobre como a formação continuada acontece com maior frequência. Segundo o teórico, ela “desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objectivo de compreender e melhorar o trabalho docente.” (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Gráfico 10 – Preferência de manutenção dos saberes

Fonte: o autor

A partir dos dados quantitativos levantados por meio da questão sobre a formação continuada, buscou-se montar um quadro com as respostas de cada professor com o intuito de se obter um melhor panorama das respostas.

Quadro 8 – Preferência de manutenção dos saberes

Participante	Preferência
B	Pós-graduação <i>lato-sensu</i>
C	Workshops, Mini-cursos, Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva, Pós-graduação lato-sensu
D	Workshops, Seminários, Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva
E	Pesquisa individual
F	Mini-cursos, Seminários
G	Workshops, Mini-cursos, Seminários, Congressos, Intercâmbio no Canadá
H	Workshops, Seminários, Congressos, Reflexão metacognitiva, Grupo de estudos
I	Workshops, Seminários, Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva, Curso
J	Mini-cursos, Reflexão metacognitiva, Grupo de estudos, Pós-graduação lato-sensu
K	Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva

Fonte: o autor

Restou evidenciado que apenas dois dos professores buscaram um único meio de realizar a manutenção de seus saberes: o professor B com a realização de uma Pós-graduação *Lato Sensu* e o professor E, com pesquisas individuais. Percebe-se que há uma busca constante por aperfeiçoamento por parte de todos os entrevistados, ainda que solitária, às vezes. Diante desses resultados, pode-se afirmar que os professores da Cadeira de Inglês da AMAN seguem padrões semelhantes àqueles dos demais integrantes da Divisão de Ensino, pois, segundo Almeida (2018, p.142) o docente da AMAN, em linhas gerais, “[...] valoriza a

autoformação e também as capacitações formativas na instituição, com ressalvas, mas considera, sobremaneira, a experiência profissional.”

Imbernón (2005) discorre sobre esse questionamento pessoal que o professor deve manter em relação às suas capacidades, habilidades e atitudes: “A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc [...]”. (IMBERNÓN, 2005, p. 55). O teórico conclui que esse processo de autoavaliação constante deve orientar o trabalho do professor.

Sobre isso, e com base no que os dados evidenciaram, concorda-se que a análise da própria prática pode servir como guia para a busca constante por crescimento profissional. Acredita-se, todavia, que a metacognição não pode ser o baluarte de todo o processo de desenvolvimento profissional docente, mas, sim, o fomento para a formação científica formal.

Ainda corroborando as asserções de Imbernón (2005) de que há de se considerar o “como” e o “para quem” fazer, que faz parte do “Conhecimento Prático” do professor, unido ao “Conhecimento Pedagógico”, intenta-se solidificar o entendimento da identidade do professor considerando o que foi evidenciado na resposta à Questão Explícita 3.c, “*Possui experiência em países anglófonos?*”, em relação às respostas à questão 3.d, “*Quais tipos de experiências imersivas realizou em países anglófonos?*”. Dos 6 professores com experiência em países anglófonos, 5 tiveram vivência imersiva alargada: os professores B, D, H e I realizaram cursos no exterior, sendo que dois deles tiveram experiências acadêmicas; o professor K teve essa experiência imersiva durante a infância. Acredita-se, após recorrer ao biograma, que a motivação deste último para aprender a língua foi extrínseca, ao considerar sua idade e o contexto imersivo de sua experiência: aluno da Educação Básica em escola regular.

Aprofundando a análise acerca da motivação inicial para o aprendizado do idioma estrangeiro, que figura um conhecimento *sine qua non* para a atuação do professor em sala, é possível concordar com MARCELO GARCIA (2009b, p. 19) que “Para além do conhecimento pedagógico, os professores têm de possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam.” O teórico complementa que há a necessidade de ter conhecimento fluído sobre a matéria e que isso não é passível de ser contornado.

Nesse sentido, retoma-se a questão da motivação para o aprendizado da língua inglesa, antes de tê-la como matéria/disciplina a ser ensinada, em análise as respostas à questão 3.a.

Quadro 9 – Motivação inicial

Participante	Preferência
B	<i>Meu pai gostava muito de inglês e me influenciou bastante.</i>
C	<i>Mercado de trabalho</i>
D	<i>Cultura e lazer</i>
E	<i>Meus pais me matricularam em um curso de inglês</i>
F	<i>Faço inglês desde a infância e como já tinha interesse pela língua continuei o aprendizado.</i>
G	<i>Porque sempre gostei do idioma</i>
H	<i>Interesse por língua, cultura e comunicação internacional.</i>
I	<i>Interesse em conhecer outro idioma</i>
J	<i>A sua importância.</i>
K	<i>Tive a experiência de viver no exterior</i>

Fonte: o autor

Constatou-se que não houve um agente comum a uma maioria dos professores. O **interesse pela língua**, no entanto, aparece com maior incidência nas respostas.

Ainda de acordo com o que expressa Marcelo Garcia (2009b), buscou-se verificar qual a preferência dos professores no sentido de realizar a manutenção desse conhecimento essencial para suas carreiras docentes. Segundo o autor, “o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influem no *que* e no *como* ensinar.” (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 118, grifo do autor). Considerando que a manutenção do conhecimento da língua inglesa também engloba a formação continuada do docente dessa disciplina, faz-se uma análise cruzada com os dados constantes no quadro 8 (em resposta à questão 2.n) e as respostas à questão 3.b, “*Com relação à manutenção de suas habilidades linguísticas em inglês. O que geralmente prefere fazer para usar a língua inglesa fora do contexto profissional?*”. Observaram-se as preferências pessoais dos participantes no que tange a fazer uso da língua inglesa **fora do contexto acadêmico**.

Quadro 10 – comparação manutenção de saberes x língua inglesa

Participante	Manutenção de saberes (geral)	Manutenção da língua Inglesa
B	<i>Pós-graduação lato-sensu</i>	<i>Ouvir músicas, ler e assistir a programas em inglês</i>
C	<i>Workshops, Mini-cursos, Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva, Pós-graduação lato-sensu</i>	<i>Assistir filmes, vídeos e séries, ler notícias, livros, conversar com amigos professores ou nativos</i>
D	<i>Workshops, Seminários, Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva</i>	<i>Uso diversos meios de comunicação individuais e sociais (em massa)</i>
E	<i>Pesquisa individual</i>	<i>Ler, ver filmes e noticiários e viajar ao exterior</i>
F	<i>Mini-cursos, Seminários</i>	<i>Gosto de ouvir músicas, rádio e leitura.</i>
G	<i>Workshops, Seminários, Intercâmbio no Canadá</i>	<i>encontros de conversação com amigos</i>

Participante	Manutenção de saberes (geral)	Manutenção da língua Inglesa
H	<i>Workshops, Seminários, Congressos, Reflexão metacognitiva, Grupo de estudos</i>	<i>Utilizar diversos recursos da internet.</i>
I	<i>Workshops, Seminários, Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva, Curso</i>	<i>Conversar esporadicamente, leitura, filmes</i>
J	<i>Mini-cursos, Reflexão metacognitiva, Grupo de estudos, Pós-graduação lato-sensu</i>	<i>Grupos de estudo; viagens.</i>
K	<i>Pesquisa individual, Reflexão metacognitiva</i>	<i>Leitura de notícias internacionais, pesquisa de conteúdos internacionais, vídeos, músicas, filmes, conversa com amigos estrangeiros</i>

Fonte: o autor

Verificou-se que “*Interação Social*”, “*Leitura*” e “*Viagens*” têm incidência maior nas respostas, todas relacionadas mais ao lazer do que ao trabalho.

Considerando as informações levantadas ao longo deste subitem, que tem como foco analítico o *tempo docência* e a *identidade profissional* do professor da Cadeira de Inglês da AMAN, chegou-se às seguintes considerações parciais:

- ✓ Professores (maioria) experientes na profissão, mas iniciantes na instituição AMAN;
- ✓ Professores que buscam aperfeiçoamento constante, ainda que na “solidão da profissão” - emprestando um termo de Huberman (1992);
- ✓ Professores que demonstram interesse mais pessoal do que profissional pela língua inglesa.

4.3.2 Quanto à Atuação (Formação Integral do aluno)

Neste subitem, analisam-se as percepções dos professores participantes sobre inserção e/ou atuação nos níveis de “Comunidade Competente” de Shulman e Shulman (2016): “[...] um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas [...]” (SHULMAN & SHULMAN, 2016, p. 123). Como subsídio para as análises pretendidas, correlacionam-se o entendimento e a percepção do aluno quanto ao aprendizado da língua estrangeira no arcabouço dos letramentos necessários à sua formação militar e ao desenvolvimento de suas futuras funções como oficial do EB.

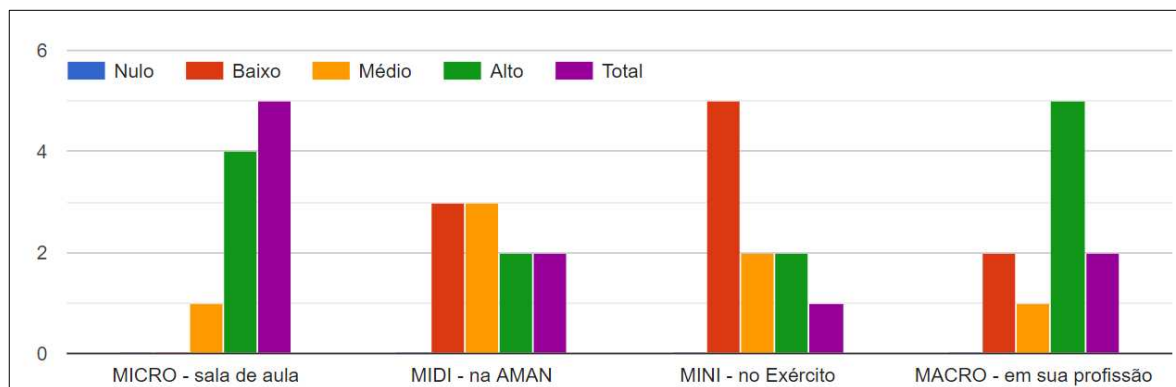
Os professores da Divisão de Ensino da AMAN, de modo geral, têm compreensão das peculiaridades de suas funções,

[...] das posturas e atitudes esperadas na relação docente-discente; a busca do conhecimento pleno da disciplina; a gestão do tempo e o planejamento das aulas; a relevância da aprendizagem com os pares; a importância do ambiente e da cultura institucional no processo de inserção na docência. (ALMEIDA, 2018, p. 139).

Nesse recorte de contexto, Almeida (2018) menciona atributos que não fazem parte do escopo de conhecimento profissional docente, porém, são partes formadoras da identidade do professor da AMAN, que é reconhecida pelo cadete por meio da combinação de conhecimentos inerentes à profissão docente e à profissão militar.

Inicia-se, a partir desse entendimento, com a inferência que a situação de iniciante na profissão docente militar para a maioria dos participantes (observada no subitem 4.3.1) não se mostrou como fator impeditivo ao sentimento de pertencimento à profissão, nem tampouco exerceu grandes impactos na percepção de pertencimento à instituição AMAN. Ao analisar dados referentes à percepção de inserção e/ou atuação nos níveis de “*Comunidade Competente*” de Shulman (2016), percebeu-se uma clara e compreensível inversão nos três primeiros níveis (*Sala de aula, AMAN, EB*). A percepção do professor no item *Profissão Docente* retoma os níveis *Alto* e *Total* na maioria das respostas.

Gráfico 11 – Inserção / atuação em “comunidades competentes”

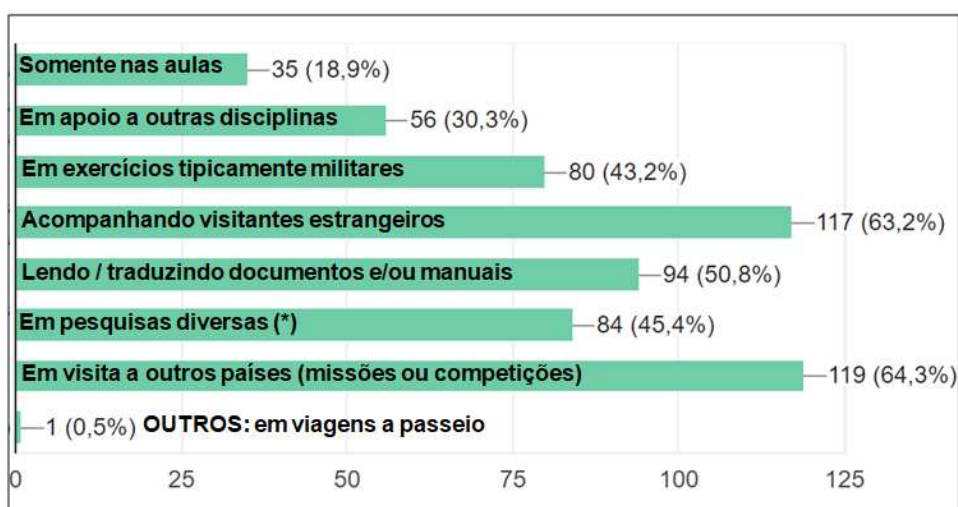


Fonte: o autor

Observa-se que na gestão da sala de aula (Micro), a maioria absoluta dos respondentes, 90%, percebem-se com controle *Alto* ou *Total*. Na instituição AMAN (Midi), a percepção cai para 40%; e no EB (Mini), 30%. Os níveis “*Nulo*” ou “*Baixo*” passam de 0% na sala de aula para 50% na AMAN e 70% no EB. Na *Profissão Docente* (Macro), os dados mostram que 7 dos 10 professores alegaram ter envolvimento *Alto* ou *Total*, ao passo que 3 deles declaram envolvimento *Nulo* ou *Baixo*.

Do que consta nesses dados, entende-se que há grande envolvimento do professor não somente com as nuances de sua profissão, mas também com o desenvolvimento de suas aulas, sendo este último, o ponto de contato direto com a formação do cadete. A partir desse entendimento, evoca-se a percepção do aluno sobre o tema: a maioria absoluta dos cadetes participantes, 174 de 185 (94,1%), acredita que os assuntos abordados nas aulas de Inglês contribuem para sua formação militar. Segundo a visão de cada participante, ele(a) pode fazer uso da língua inglesa durante a formação em todas as situações colocadas como opções na questão 20 do questionário (destinado aos cadetes). Destacam-se como as situações mais escolhidas: viagens ao exterior com o propósito de missões oficiais ou competições desportivas, com 119 marcações, e; o acompanhamento de estrangeiros, com 117 marcações. É válido destacar que a percepção de uso da língua inglesa apenas durante as aulas - o que não configuraria o uso da língua em si dentro dos preceitos da Aprendizagem Significativa, apenas a aquisição e a prática guiada – é baixa em comparação com outras opções, sendo marcada apenas 35 vezes.

Gráfico 12 – percepção do aluno quanto ao uso da língua durante a formação



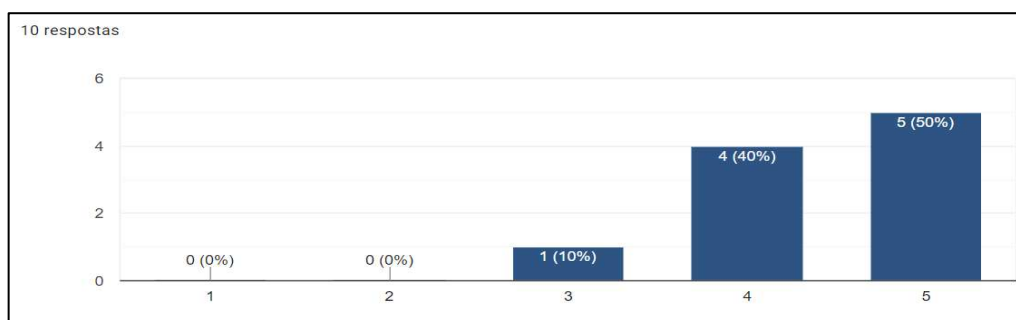
* sobre trabalhos acadêmicos ou técnicas militares de outros países

Fonte: o autor

A partir dessa confirmação do alunado sobre o uso real da língua estrangeira no dia a dia acadêmico, opta-se por analisar os pontos de vista dos professores acerca de seu envolvimento com o **desenvolvimento integral** do cadete. Compreende-se o desenvolvimento integral como sendo o **desenvolvimento intelectual, cultural, pessoal, social e profissional do aluno**, este último relacionado exclusivamente à profissão militar.

Do que consta na *Pré-análise*, todos os professores acreditam que o aprendizado do idioma inglês pode contribuir de alguma forma para esse desenvolvimento aluno, (resposta à *Questão Explícita 2.j*). Face a essa evidência, esquadrinhou-se o nível de envolvimento do professor com o desenvolvimento integral do cadete: **50%** dos professores alegaram envolvimento **total**; **40%** envolvimento **alto** e; 10%, médio. Julga-se que todos os professores buscam se envolver com a formação integral do aluno da instituição.

Gráfico 13 – Envolvimento do professor



Fonte: o autor

Em aprofundamento à questão, solicitou-se aos professores que mencionassem ao menos uma maneira por meio da qual o desenvolvimento integral do cadete pode ocorrer em suas aulas (questão 2.k). No gráfico 11 a seguir, encontram-se extratos das respostas de cada participante que optou em responder à questão:

Quadro 11– resposta à questão 2.k (desenvolvimento integral)

Participante	Extrato das respostas à questão 2.k
B	<i>[...] ele cresce profissionalmente e entra em contato com novas culturas [...]</i>
C	-
D	<i>Resolução de problemas [...] relativos a atividades militares [...]</i>
E	<i>[...] temas levados para sala de aula relacionados à temática militar e de conhecimentos gerais [...]</i>
F	<i>[...] tudo que apresentamos nas aulas [...] parte de um desenvolvimento intelectual e cultural [...] vida profissional/militar trabalhamos temas que são importantes caso eles façam missão do exterior [...]</i>
G	<i>[...] o uso da língua inglesa [...] mais prático [...]</i>
H	<i>[...] temas interdisciplinares com o suporte da língua inglesa.</i>
I	<i>[...] pode ser desenvolvido no cadete, a iniciativa e a confiança necessária para o desenvolvimento de futuras atividades profissionais</i>
J	-
K	<i>[...] amplia consideravelmente o universo de pesquisa dos cadetes para adquirir conhecimentos do campo militar (e qualquer outro) produzido por outros países e culturas.</i>

Fonte: o autor

As respostas não se concentram em grupos temáticos idênticos, pelo contrário, os dados demonstram visões variadas acerca de como o aprendizado da língua inglesa pode contribuir com esse tipo de desenvolvimento do aluno. No entanto, os desenvolvimentos **cultural** e **profissional** foram mencionados mais de uma vez.

Uma vez evidenciado que, sob a ótica docente, o desenvolvimento integral do futuro oficial é fortalecido nas aulas de Língua Inglesa e considerando o que consta em Shulman (2014) acerca da base de conhecimentos do professor, adicionado ao que consta em Imbernón (2005), Moran (2018) Vaillant & Marcelo (2011), Tardif (2002, 2013) no que tange aos variados conhecimentos (saberes) docentes, traz-se à análise uma discussão que contempla os múltiplos conhecimentos necessários ao desempenho da função de professor de Inglês na AMAN, além do conhecimento da língua inglesa (evidenciado por intermédio de uma das *Questões Explícitas*).

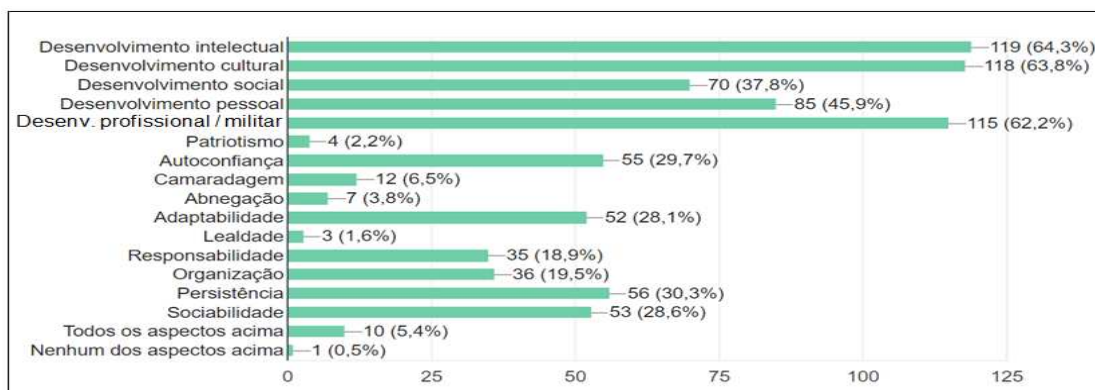
Buscou-se, assim, verificar quais outros conhecimentos os professores possuem e que podem ser reconhecidos pelo cadete, teor da questão 2.e. Em resposta à questão, foi possível observar variados conhecimentos que, na visão do docente, são facilmente identificados pelos alunos. Extratos das respostas dos 10 professores participantes foram agrupadas em 3 grupos temáticos, conforme consta no quadro a seguir:

Quadro 12 – Extratos das respostas à questão 2.e

Conhecimento Global	Conhecimento Profissional Local (inerente aos professores militares)	Conhecimento relacionado ao aluno como pessoa
<i>Conhecimento geral relevante.</i>	<i>Vivência profissional.</i>	<i>Conhecimento da rotina do cadete.</i>
<i>Conhecimento de mundo através de viagens e leituras.</i>	<i>Conduta do professor frente a uma situação incomum.</i>	<i>Capacidade de motivar os cadetes.</i>
<i>Conhecimento de mundo.</i>	<i>Capacidade de atuar profissionalmente em diferentes setores da AMAN.</i>	<i>Disponibilidade para ouvi-lo e tentar ajudá-lo, preocupação com o seu aprendizado e com o planejamento das aulas.</i>
<i>Capacidade de comunicar-me em outros dois idiomas.</i>	<i>Conhecimento da profissão militar e experiência como professor na AMAN.</i>	<i>Facilidade da comunicação e interação.</i>

Fonte: o autor

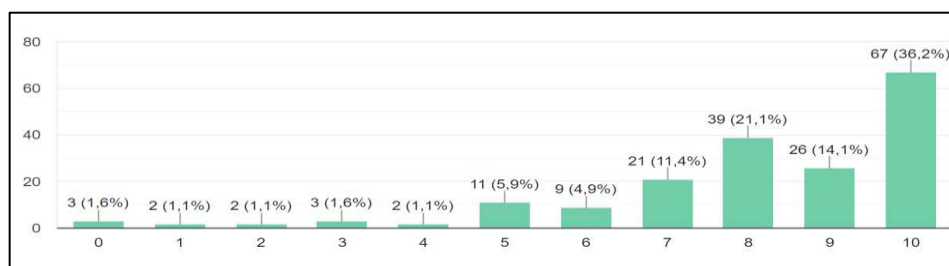
Essa informação é confirmada pela visão do cadete sobre os aspectos do ensino de Inglês na AMAN que contribuem para a formação integral do aluno/profissional militar (questão 21 do questionário do cadete). A questão trouxe como opções, as atitudes descritas no Perfil Profissiográfico do concludente.

Gráfico 14 – percepção de aspectos associados ao aprendizado integral

Fonte: o autor

É possível verificar que houve marcações em todos os aspectos, destacando-se o *Desenvolvimento Intelectual*, com 119 marcações; o *Desenvolvimento Cultural*, com 118 marcações; o *Desenvolvimento Profissional / militar*, com 115 marcações e; o *Desenvolvimento Pessoal*, com 85. Aqui, é interessante destacar que 10 participantes acreditam que todos os aspectos mostrados podem ser associados ao aprendizado integral do aluno militar e; 1 aluno acredita que nenhum dos aspectos pode.

A percepção docente de alto envolvimento com as aulas e de participação ativa no desenvolvimento integral do futuro oficial validam-se, também, com a expressão de convicção dos alunos quanto ao uso e à aplicabilidade da língua estrangeira até o posto de Capitão: 94,6% (174) dos alunos acreditam que os assuntos trabalhados nas aulas de Inglês serão usados em suas carreiras. À luz dessa certeza, buscou-se apurar qual o entusiasmo do aluno para empregar esse idioma em sua futura carreira por meio de uma escala de *Likert*, em que 0 (zero) significa Nenhum entusiasmo e 10 (dez) Máximo entusiasmo.

Gráfico 15 – Nível de entusiasmo para uso da língua inglesa na carreira

Fonte: o autor

Os números revelam que, em sua maioria, os alunos participantes da pesquisa mostram-se altamente entusiasmados com a possibilidade de ter a língua inglesa como parte de seu dia a dia. A porcentagem somada entre os níveis 6 e 10 totaliza 87.7% da amostra. Entre os níveis 0 e 4, a porcentagem somada é de apenas 6,5%, 14 participantes. Os indecisos somam 5,9% dos participantes.

Em face às análises realizadas neste subitem, que teve como foco a atuação do professor como fator contribuinte para a formação integral do aluno, chegou-se às seguintes considerações parciais:

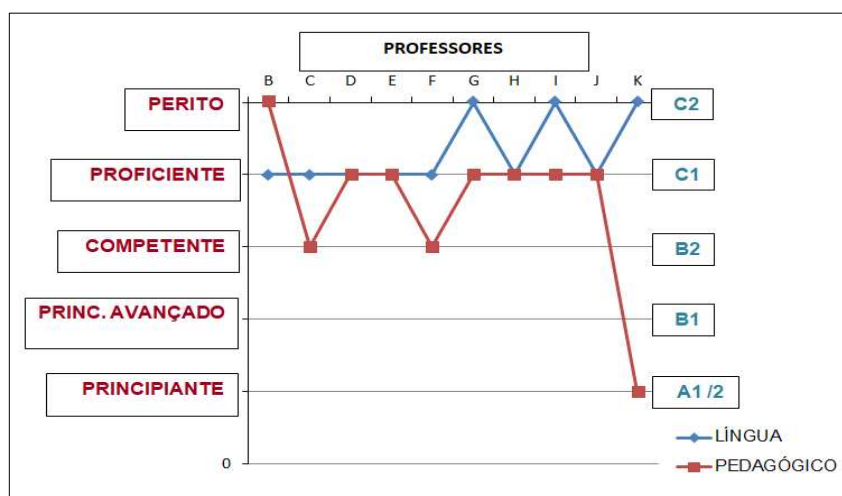
- ✓ Professores com maior inserção nas Comunidades “Micro” e “Macro” de Shulman (2016) – engajados em suas funções laborativas e em suas carreiras;
- ✓ A disciplina de Língua Inglesa contribui para o desenvolvimento integral do cadete;
- ✓ Professores com alto nível de envolvimento com o desenvolvimento integral dos alunos;
- ✓ O alunado reconhece em seus professores: conhecimento global, conhecimento profissional, conhecimento institucional e interesse no crescimento pessoal do aluno.

4.3.3 Quanto ao Saber da Prática

Nesta seção da análise dos conhecimentos dos professores, busca-se evidenciar fatores além das questões pedagógicas que podem ou não contribuir com o tema desta investigação. Conforme consta em Imbernón (2005), há de se considerar o “como” e o “para quem” fazer, que faz parte do “Conhecimento Prático” do professor, unido ao Conhecimento Pedagógico. “Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão [...]” (IMBERNÓN, 2005, p. 30).

A partir desse entendimento, intenta-se investigar possíveis reflexos da utilização de recursos tecnológicos e Metodologias Ativas na prática do professor. Novamente correlaciona-se a percepção do aluno como subsídios para as análises, desta vez, sobre como aprendem de forma mais efetiva e como percebem o seu envolvimento com o aprendizado.

Do que se pretendeu com o agrupamento inicial dos professores a partir das *Questões Explícitas* na fase da *Pré-análise*, criou-se, também, um gráfico que expõe a relação de dois conhecimentos mais marcantes revelados por meio das respostas àquelas questões: Conhecimento da língua Inglesa e Conhecimento Pedagógico.

Gráfico 16 – Relação Conhecimento língua inglesa x Pedagógico

Fonte: o autor

Percebeu-se, precocemente, que não há uma relação linear entre Conhecimento da língua inglesa e o Conhecimento Pedagógico para o ensino desse idioma. De acordo com o que foi evidenciado sobre o conhecimento de língua inglesa (subitem 4.1), foi possível agrupar os professores nos níveis mais elevados de proficiência do CEFR, C1 e C2. Observa-se que os professores que se declararam com conhecimento C2 não se autodeclararam como peritos no que se refere ao conhecimento pedagógico. As disparidades mais visíveis são verificadas nos professores B e K.

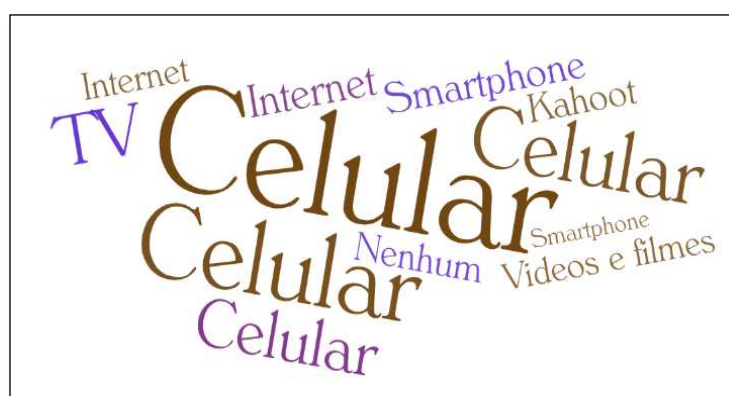
Retomando a análise considerando o “conhecimento prático” para o ensino da Língua Inglesa, concorda-se que a metacognição e autorreflexão são indispensáveis para a atualização dos conhecimentos docentes e refletem na prática de sala (IMBERNÓN, 2005; ROLDÃO, 2007; SHULMAN, 2016). A partir do que foi evidenciado na *Questão Explícita 3.g*, “Com relação à sua atuação em sala. Faz uso de Metodologias Ativas?”, verificou-se que 2 dos participantes optam por não fazer uso de Metodologias Ativas, sendo que os outros 8 fazem uso desse tipo de metodologia para o desempenho de suas práticas. Sobre este recorte da análise, julga-se como pertinente o entendimento de Moran (2017) sobre a questão. O teórico ressalta que as MA são desenvolvidas de acordo com o estágio de implantação (transformação) que a instituição se encontra e que o entendimento (dos agentes da educação e dos alunos) do que é uma MA é bem “diversificado”. Complementa que o planejamento das MA não pode acontecer de forma isolada e que elas fazem mais sentido quando se encontram em um “contexto de mudança estruturada e sistêmica”.

Com o intuito de verificar se os professores associam as mencionadas “mudanças sistêmicas” e as MA somente ao uso de tecnologias, opta-se por realizar uma breve discussão

sobre o uso de tecnologias diversas no processo ensino-aprendizagem do idioma inglês na AMAN.

Inicialmente, analisaram-se os dados gerados pelas respostas à pergunta 3.i do questionário dos professores, sobre quais recursos tecnológicos o professor faz uso em sala excluindo-se os meios de projeção de imagem. Das respostas constantes na figura 5 abaixo, nota-se que apenas uma foge ao entendimento sobre recursos tecnológicos e traz um aplicativo de jogos (*Kahoot*) como sendo um desses recursos.

Figura 5 – Recursos tecnológicos



Fonte: o autor

As respostas mais comuns dos professores foram celular (*Smartphone*) e Internet. Isso vai ao encontro do que consta na percepção do aluno quanto ao uso de tecnologias em sala, pois é possível observar por meio da tabela 9 que os recursos que mais foram mencionados englobam o uso de Aplicativos e *Smartphones*. Porém, 31 alunos declararam que não lhes é oferecido nenhum tipo de recurso tecnológico, um número que desperta curiosidade e pode ser passível de investigação futura.

Tabela 9 – Recursos tecnológicos oferecidos

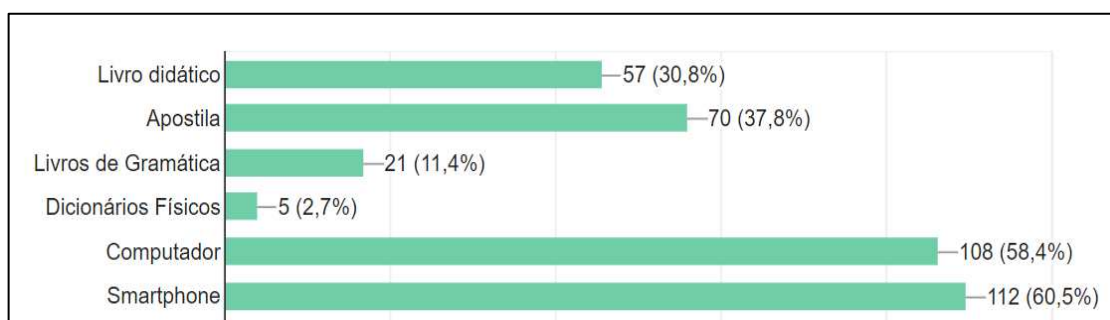
Recursos	Nº de menções
1- Celulares / <i>Smartphones</i> / Aplicativos	55
2- Computadores / Quadro interativo / Sites (incluindo o AVA da AMAN)	31
3- Meios Audiovisuais (incluindo músicas, filmes e séries)	30
4- Nenhum	31

Fonte: o autor

A partir das informações construídas sobre o uso e preferências de aparatos tecnológicos em sala tanto dos professores quanto dos alunos, é possível encontrar respaldo no que Marcelo e Vaillant (2012); Imbernón (2005) e Moran (2017) afirmam sobre a relação tecnologia x aprendizado: as maneiras como se aprende e se ensina são afetadas diretamente pelo uso da tecnologia e não há a possibilidade de negar o acesso a ela nem tampouco menoscar as facilidades advindas de seu uso. Deve-se, no entanto, ter em mente que a inovação pedagógica se dá pela harmonia entre o que se fez e atingiu no passado (o velho) e o que há disponível e acessível em se tratando de avanços tecnológicos (o novo) para o aluno da atualidade. Em outros termos, a necessidade de mesclar velhas e novas concepções pedagógicas e a inserção dessa mescla no processo de mudança de acordo com o contexto educativo da instituição à qual pertence.

Fortalecem-se os achados desta investigação ao corroborar as afirmações dos autores no parágrafo anterior com o que consta na preferência dos alunos quanto aos meios usados para o estudo individual.

Gráfico 17 – Meios utilizados para o estudo individual



Fonte: o autor

Verificou-se que os meios mais utilizados pelos alunos perpassam os meios mais tradicionais (físicos) como livro e apostila, mas **repousam no uso de computadores e Smartphones**, inegavelmente parte de suas realidades.

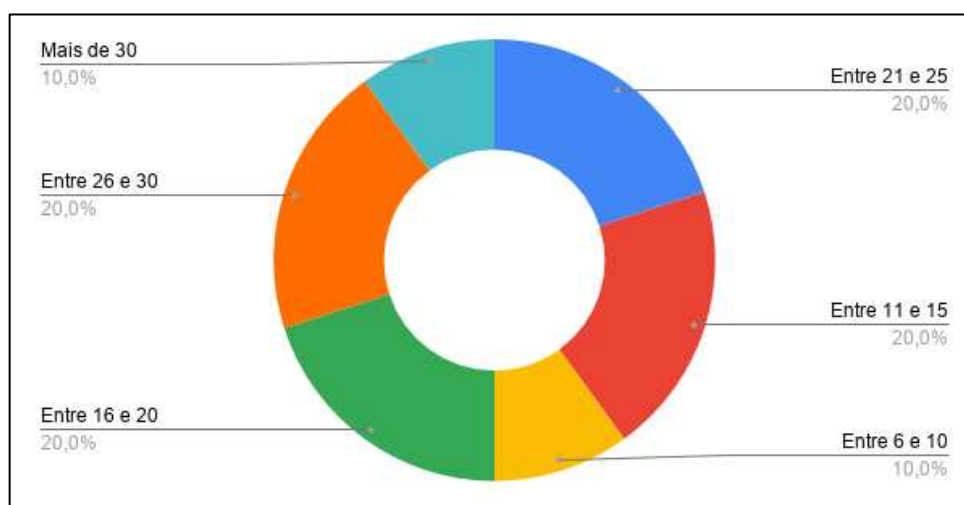
Retomando a análise quanto ao uso das Metodologias Ativas pelos professores, questionou-se diretamente quais seriam as MA usadas em sala. Percebe-se que algumas dessas MA (não somente aquelas associadas ao uso de tecnologias) compõem o “arsenal” didático de mais de um professor. As que tiveram maior citação estão listadas na tabela a seguir:

Tabela 10 – Metodologias Ativas usadas

Metodologia Ativa	Número de professores que faz uso
Instrução por Pares	4
Sala de Aula Invertida	4
Aprendizagem Baseada em Problema ⁴¹	2
Aprendizagem Baseada em Projetos	2
Jogos tecnológicos	1
Plataformas online de correção textual	1

Fonte: o autor

Dos dados evidenciados na tabela 10 acima, percebe-se que, com exceção de *Plataformas para Correção Textual*, as MA listadas requerem **interação entre os alunos**. O que direciona essa análise para o levantamento de dados sobre o Tempo de Fala do Professor (TTT)⁴² e o Tempo de Fala do Aluno (STT)⁴³ em sala, considerando uma sessão de 45 minutos.

Gráfico 18 – Estimativa do professor de TTT

Fonte: o autor

Os dados revelam que há diferenças consideráveis no gerenciamento de sala de aula no tocante a esse quesito: é possível verificar que 70% dos professores usam metade ou mais do tempo de aula com sua própria fala. Levando em consideração o entendimento de que o aluno necessita de tempo útil de produção em sala, além da característica basilar das MA, que é a atuação do aluno como agente ativo no processo ensino-aprendizagem (comprometido

⁴¹ PBL – *Problem Based Learning*. Tradução nossa: Aprendizagem baseada em Problemas. Vale lembrar que o acrônimo PBL é usado na literatura mundial para descrever tanto a Aprendizagem baseada em Problemas, quanto a Aprendizagem Baseada em Projetos.

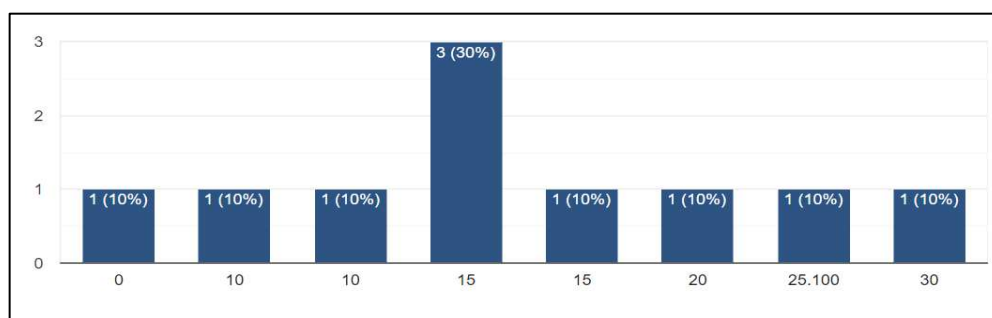
⁴² TTT – *Teacher Talking Time* – Tradução nossa: Tempo de Fala do Professor.

⁴³ STT- *Student Talking Time* – Tradução nossa: Tempo de fala do Aluno.

com seu aprendizado), essa superfluidade do TTT pode comprometer o processo comunicativo que se deseja em uma aula de língua estrangeira.

Ao analisar a percepção do professor quanto ao tempo que seus alunos fazem uso da língua inglesa sem a sua total supervisão (uso efetivo), os dados revelam números que podem ser contrastantes com os recém-apresentados sobre TTT. Conforme consta nos extremos do gráfico 19 a seguir, um professor declarou que não há STT em sua sala, ao passo que um declarou que o aluno tem a oportunidade de usar a língua inglesa por cerca de 30 minutos, caracterizando 75% da aula. 4 professores alegaram que dispensam 15 minutos de suas aulas para tal.

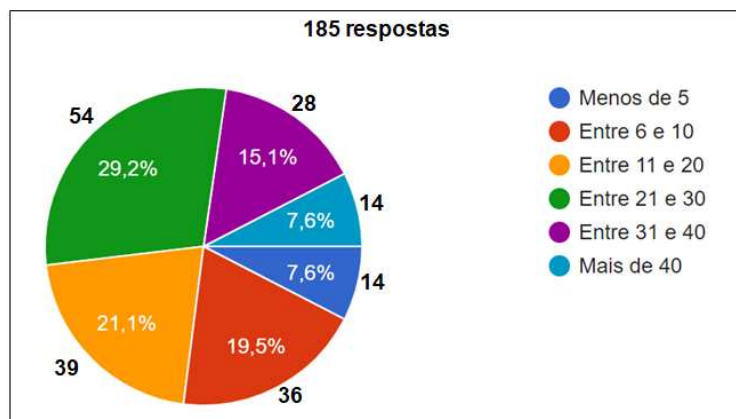
Gráfico 19 – Estimativa do professor de STT



Fonte: o autor

Na visão do aluno, no entanto, essa percepção de STT se mostra assaz variada. Vale ressaltar que no âmbito desta pesquisa acadêmica, a questão sobre STT foi a única igualmente perguntada aos professores e aos alunos participantes.

Gráfico 20 – Percepção do aluno quanto ao STT



Fonte: o autor

Os dados expressados no gráfico 20 demonstram que 54 alunos percebem-se fazendo uso da língua inglesa em sala entre 21 e 30 minutos, o que é considerado ideal para uma sessão de 45 minutos. Por outro lado, há um grupo de 14 alunos que declararam não fazer uso da língua inglesa por mais de 5 minutos, outro dado que demandaria análise mais detalhada. Percebe-se uma variedade de respostas para a questão: 39 alunos expressaram a visão de usar o idioma entre 11 e 20 minutos; 28 deles percebem-se usando o idioma entre 31 e 40 minutos e; 14 alunos alegam fazer uso da língua inglesa por mais de 40 minutos. Considerando que durante uma aula de 45 minutos há tempo alocado para leitura de exercícios antes de sua resolução, turnos de fala entre alunos-alunos e professor-alunos, pode-se inferir que este último dado não seja totalmente preciso.

Direcionando uma breve análise para o perfil daqueles 14 alunos que declararam fazer uso do idioma (oralmente) por menos de 5 minutos por aula, obteve-se a seguinte caracterização:

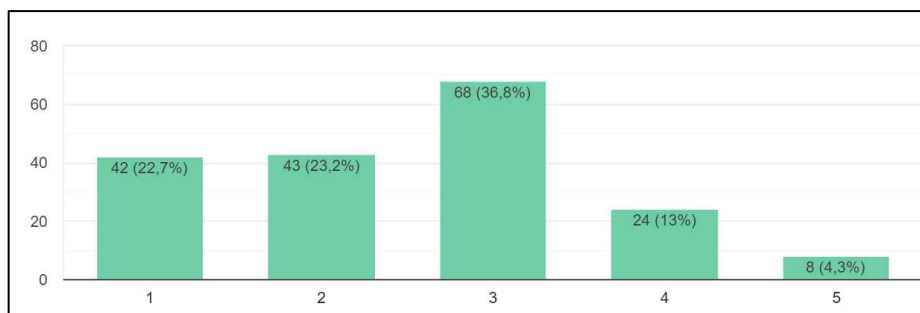
Tabela 11 – alunos que usam o idioma inglês por menos de 5 min por aula

ANO	Menos de 5'	% do TOTAL da amostra	Zero em 2 ou + habilidades	Estudou inglês antes do EB
1º	3 de 84	3,5%	1 de 3	1 de 3
2º	3 de 14	21,4%	3 de 3	3 de 3
3º	4 de 48	8,3%	2 de 4	1 de 4
4º	4 de 36	11,1%	1 de 4	2 de 4
TOTAL	14 de 185	7,5%	7 de 14	7 de 14

Fonte: o autor

Verifica-se que, proporcionalmente, há mais cadetes do 2º ano que alegam não usar a língua inglesa por mais de 5 minutos por aula, sendo 3 alunos de um total de 14 (21,4% da amostra). Esses 3 alunos do 2º ano declaram ter estudado inglês antes de seu ingresso no EB e, também, possuir nível 0 (zero) em duas ou mais habilidades linguísticas. Do 1º ano, são 3 alunos dos 84 participantes que alegam não fazer uso do idioma por mais de 5 minutos; do 3º ano, 4 alunos de 48 e; do 4º ano, 4 alunos de 36.

Acredita-se que essas percepções de uso da língua inglesa em sala (ou falta dele) podem influenciar o juízo do aluno no que se refere à sua ideia de seu grau de aprendizagem da língua.

Gráfico 21 – Percepção do grau de aprendizagem nas aulas (cadetes)

Fonte: o autor

Considerando a escala de *Likert* de 1 a 5, em que 1 significa “*aprendo muito pouco*” e 5 significa “*aprendo muito*”, resta evidenciado que a maioria dos participantes acreditam que aprendem bem durante as aulas. O dado que chama atenção aqui, no entanto, refere-se ao número de alunos que declaram aprender muito pouco: **42** participantes, 22,7% da amostra.

Diante desse dado, resolveu-se investigar o perfil desses 42 alunos:

Tabela 12 – percentual de alunos que aprendem pouco

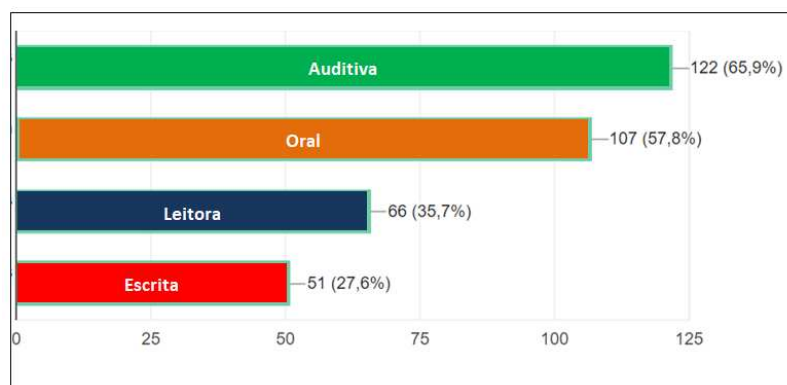
ANO	Aprendem pouco	% do TOTAL da amostra	Zero em 2 ou + habilidades	% da amostra TOTAL
1º	7 de 84	0,8%	2	2,3%
2º	6 de 14	42,8%	3	21,4%
3º	12 de 48	25%	5	10,4%
4º	17 de 36	47,2%	7	19,4%
Total	42 de 185	22,7%	17	0,9%

Fonte: o autor

De acordo com os números mostrados na tabela 12, nota-se um percentual alto de alunos que declaram aprender muito pouco nos 2º e 4º anos da AMAN, 42,8% e 47,2% respectivamente. Amplia-se a análise dos dados desses 42 alunos agregando à investigação uma variável apresentada no recorte dos dados levantados pela questão sobre sua percepção de nível de proficiência no idioma inglês (dados já evidenciados no subitem 4.2.2). Verifica-se que há alunos dentre esses 42 que alegam possuir nível 0 (zero) em duas ou mais habilidades linguísticas, o que pode estar vinculado à percepção de pouca aprendizagem em sala. Porém, ao comparar o número de cadetes nesta última situação com o número total da amostra (185), percebe-se que menos de 1% dos alunos (neste recorte) alegam ter os níveis 0 (zero).

Ainda sobre habilidades linguísticas, porém, retornando para a visão mais ampla desta investigação, considerando a amostra total de alunos, levantaram-se quais preferências deles para se trabalhar em sala. Os números revelam que a habilidade **Auditiva** foi a mais escolhida, seguida da Oral e da Leitora, ficando a Escrita como a menos popular.

Gráfico 22 – Habilidades preferidas em sala



Fonte: o autor

Os dados que foram gerados por meio da questão de nº 12 do questionário dos cadetes (como preferem aprender novos conteúdos) validam a informação evidenciada no gráfico 22 sobre a preferência pelas habilidades **auditiva** e **oral**. Ao levantar quais atividades preferidas dos participantes para aprender novos conteúdos em sala, assim foram ranqueadas as opções que haviam sido apresentadas aos cadetes:

Tabela 13 – preferência para aprender novos conteúdos

Atividade	% de votos
Interação com outros cadetes na realização da atividade	40%
Realização de exercícios escritos no livro ou apostila	19,5%
Uso de aplicativos diversos	15,7%
Games pedagógicos	12,4%
Palestra	4,9%
Provas formais	1,6%
Através do AVA	0,5%
Outros meios	5%

Fonte: o autor

Do que se interpreta com esses dados, constata-se que a **interação entre alunos** aparece, também, na percepção do aluno como meio preferido de aprendizagem da língua estrangeira. Isso nos chama a atenção para o cuidado que deve, em tese, haver com o TTT e o STT na execução das práticas docentes.

Retornando aos conhecimentos docentes, as últimas quatro questões do *Eixo 3* do questionário dos professores abordam as preferências dos participantes acerca de técnicas ou estratégias pedagógicas para trabalhar com as habilidades linguísticas em sala: CA, EO, CL, EE. O quadro a seguir foi organizado de modo que os extratos das respostas de todos os participantes sejam mostrados a fim de possibilitar a realização de uma leitura breve e dinâmica sobre suas preferências.

Quadro 13 – Estratégias / Técnicas preferidas

Prof.	Hab.	CA	EO	CL	EE
B		Exibir áudios didáticos ou áudios autênticos.	Interrogatórios, drills, trabalhos em duplas e apresentações orais individuais.	Leitura de textos autênticos ou textos colhidos de material didático.	Produção de pequenos textos.
C		Estratégias de Abordagem Comunicativa	Estratégias de Abordagem Comunicativa	Estratégias de Abordagem Comunicativa	Estratégias de Abordagem Comunicativa
D		Listening to authentic material for details	Role play	Prediction, Skimming e Scanning	Writing based on a topic/ theme for a specific goal (military goal).
E		exercícios de compreensão auditiva com áudios autênticos e atuais relacionados com o tema da aula.	Apresentação oral de pequenos projetos	Compreensão de textos autênticos e atuais sobre o tema abordado na aula	Produção textual sobre o tema abordado na aula
F		briefing sobre o que será tratado no áudio e repetir duas vezes para que tenham uma boa absorção.	Explorar um tema com um primeiro briefing, colocar uma música e deixar que em duplas ou grupos interajam sobre o assunto	Silêncio é a ferramenta principal, mas antes de iniciar a leitura um breve briefing sobre o que será tratado	Exemplificar com modelos, conversar sobre dúvidas de vocabulários e técnicas de uma boa escrita, com coesão e sem que eles se percam nas ideias.
G		Pre-listening e um while-listening	Conversação sobre tópicos diversos ou militares para incentivar o uso do idioma	pre-reading onde eles destacam as palavras que não conhecem	Explicar como se deve escrever tópico por tópico do que está sendo pedido.
H		Por meio de áudios e vídeos, listening for gist / for specific information.	Expressão de ideias, opiniões e experiências, por meio de discussão dirigida, role play etc.	Skimming e scanning em textos autênticos e contextualizados.	Produção de texto com base em gêneros textuais.
I		Variável conforme a turma. Música com atividade paralela; Preenchimento de questionário após a audição de trecho de um diálogo entre militares.	Abrir um diálogo que possa ser de conhecimento de todos e que possibilite a fala de cada cadete.	Estudo dirigido	Análise de textos dos companheiros usando-se o smartboard
J		Músicas.	Debates.	Pre reading.	Produção textual guiada.

Prof.	Hab.	CA	EO	CL	EE
	K	<i>Falar algo sobre o áudio, para que os alunos possam recrutar o vocabulário necessário para aquele conteúdo. Em seguida, reproduzo o áudio. Na sequência, perguntas, para identificar quais foram as partes mais difíceis. Reproduzo o áudio outras vezes, para pausando ou destacando algumas dessas partes. Por fim, se houver a transcrição, ouvimos com a transcrição em mãos.</i>	<i>Exercícios em pares e fazer o exercício com alguns alunos.</i>	<i>Exercícios de leitura e compreensão de texto. Correção dos exercícios. Tirada de dúvidas.</i>	<i>Realização de exercícios e redações. Correção dos exercícios em sala de aula. Correção das redações fora da sala de aula, com anotações explicativas em cada redação. Por fim, uma apresentação em sala dos erros mais comuns encontrados.</i>

Fonte: o autor

Nesse ponto da análise, e com base no que se desvelou sobre as preferências pela interação entre alunos - tanto na escolha das MA pelos professores, quanto no ideário de melhor meio de aprendizagem do aluno - elucidam-se as técnicas usadas pelos professores (destacadas em azul no quadro 13) que podem, dentro de um entendimento pedagógico, promover esse tipo de interação. Os professores que poderiam, em tese, criar maiores oportunidades aos alunos para o uso da língua inglesa em sala são os professores C, D, F e G. Considerando o Problema desta investigação, desses quatro professores destacados, somente o professor G possui o nível linguístico C2. Sob a vertente do conhecimento puramente pedagógico, verificou-se que nem o professor perito no quesito (B) nem tampouco o principiante (K) são destacados no quadro.

Em atenção às análises realizadas neste subitem, que teve como foco o conhecimento prático / “Sabedoria da Prática” do professor, chegou-se às seguintes considerações parciais:

- ✓ Não foi possível estabelecer relação linear entre Conhecimento da língua inglesa e Conhecimento Pedagógico;
- ✓ Professores com bom entendimento sobre o que são as MA;
- ✓ Professores usam MA que requerem interação aluno-aluno;
- ✓ Alguns dos professores promovem Tempo de Fala do Aluno (STT) suficiente para uma aula de idioma estrangeiro;
- ✓ Há, na maioria das vezes, excesso no Tempo de Fala do Professor (TTT);
- ✓ O conhecimento linguístico do professor não influencia nas suas escolhas pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre pessoas demanda conhecimento amplo sobre o ser humano. Discorrer sobre profissionais levando em consideração o aspecto pessoal torna-se ainda mais difícil. Envolver nessa descrição percepções de pessoas em processo de construção profissional e pessoal faz com que a tarefa seja um verdadeiro desafio.

Ao delinear o tema desta investigação, este pesquisador levou em consideração, inicialmente, seu interesse pessoal em analisar possíveis fenômenos atrelados ao conhecimento específico da disciplina para o bom desenvolver da prática docente visando, sempre, ao autoaperfeiçoamento.

Iniciou-se, então, esse processo de autoaperfeiçoamento: verificou-se que os múltiplos conhecimentos profissionais que os profissionais docentes, pessoas, possuem são compostos por vários outros conhecimentos. Estes são impregnados de seus anseios pessoais, formação formal e informal, “becos” impostos pela vida, percepções advindas de experiências diversas e, principalmente, de como essa pessoa profissional vislumbra o seu trabalho, a sua prática.

Ao iniciar os trabalhos atinentes a esta pesquisa, fez-se necessário ampliar o escopo das análises para além do conhecimento específico em nível tecnicista, se assim posso classificá-lo. Mantiveram-se o tema e o problema, porém, entendeu-se que o objetivo geral, assim descrito, *Analisar de que maneira o conhecimento específico do idioma inglês (dos professores) pode influenciar a prática docente com o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos para contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN*, precisava ser abordado sob uma ótica mais ampla, pois o conhecimento específico em si, traz reflexos de outros múltiplos conhecimentos e experiências pessoais, em outras palavras, o **indivíduo** frente a cada conhecimento específico da língua estrangeira em tela.

Optou-se, assim, por percorrer um caminho metodológico mais qualitativo do que quantitativo, uma vez que a parte desenhada para expressar números e estatísticas por meio de um questionário *survey* - que fora destinado aos cadetes - também trazia percepções pessoais dos alunos, que poderiam estar carregadas de sentimentos temporários. Consideraram-se esses dados e estatísticas, no entanto, como forma de subsidiar a análise acerca dos conhecimentos docentes, utilizando-se de correlações. Além, é claro, de se evidenciarem pontos sensíveis que podem servir para investigações futuras, o que vai ao encontro das justificativas e da relevância deste trabalho: a importância que a educação tem para o Exército Brasileiro e; a busca de novos meios de ensinar que podem auxiliar no processo de criação de significados aos diversos contextos de ensino nos quais o aluno da AMAN está inserido, visando à

participação efetiva dos variados cenários nacionais e internacionais no desenvolvimento de suas futuras funções. Em síntese, as informações obtidas dos professores emergiram de um questionário com questões abertas e fechadas (dividido em 4 eixos temáticos: Formação Acadêmica, Conhecimento Proposicional, Sabedoria da Prática e Construção dos Saberes); seguido da montagem de um biograma e; uma devolutiva desses biogramas aos participantes por ocasião de uma entrevista individual em que eles puderam alterar, corrigir e/ou implementar suas informações. Com relação aos cadetes, suas informações foram obtidas por intermédio de um questionário do tipo *survey*.

Antes de iniciar a busca por respostas a partir dos dados coletados, decidiu-se realizar uma pré-análise como forma de sistematizar e agrupar algumas respostas a fim de criar alguns indicadores interpretativos para a condução de sucessivas análises, leituras flutuantes, releituras e, principalmente, correlações. Para tal, selecionaram-se questões cuja relação com o tema era direta, as *Questões Explícitas*. Da caracterização inicial dos professores participantes proposta na *Pré-análise*, obtiveram-se alguns resultados parciais para a pesquisa:

- a- Sobre o nível de conhecimento da língua inglesa, pode-se observar que é possível agrupar os professores dentro do último nível de proficiência linguística do CEFR, C1 e C2.
- b- A maioria dos professores se declaram proficientes no que tange ao conhecimento pedagógico para o ensino de Língua Inglesa.
- c- Observou-se que há envolvimento dos professores com formação integral do futuro oficial, levando em consideração a inserção de significados em atividades de sala por meio de Metodologias Ativas e; da participação em atividades tipicamente militares, em que o aluno se vê imerso em sua realidade profissional com a necessidade do idioma estrangeiro.

Com relação à caracterização inicial dos alunos participantes, verificou-se que a maioria dos respondentes pertence ao 1º ano do curso da AMAN. Outro ponto, a maioria dos participantes já estudou inglês antes de ingressar no EB, porém, daqueles que nunca estudaram antes, a maior parte pertence, também, ao 1º ano. Essa questão não se mostrou como variável de impacto para as análises tecidas ao longo desta pesquisa, pois não obstante a limitação de conhecimento institucional e de percepção profissional dos alunos do 1º ano da AMAN, o conhecimento da língua inglesa e sua percepção de uso e aplicabilidade os igualavam aos demais alunos dos 2º, 3º e 4º anos no que se refere aos objetivos da investigação.

Traçou-se também um perfil geral dos participantes. Notou-se que a maioria dos professores são mulheres (6 mulheres e 4 homens) e que, além da formação específica em Letras, há outras formações variadas no grupo de professores: Teologia, Ciência da Saúde e Defesa.

Com relação ao perfil dos cadetes, percebeu-se que há um número considerável de alunos com conhecimento quase nulo nas 4 habilidades linguísticas e, de igual forma, alunos que já possuem o nível 3 (ou B2), que é além do nível estipulado pelo currículo do curso de Inglês da AMAN. Constatou-se, ainda, que não é possível identificar relação entre maior conhecimento linguístico e as experiências dos alunos em países anglófonos. Quanto a isso, infere-se que os fatores motivadores intrínsecos interferem na aquisição da língua estrangeira, ainda que em outro país.

A partir dos dados e informações que foram levantados por intermédio dos instrumentos de pesquisa já citados e da *Pré-análise*, analisaram-se as compreensões dos professores no que se refere aos seus conhecimentos/saberes profissionais e atuação a partir de três pontos convergentes para a investigação: *Do Tempo e Identidade* (de profissão); *Quanto à Atuação (Formação Integral do Aluno)* e; *Quanto ao Saber da Prática*. Enfatiza-se que as percepções dos alunos serviram como subsídio na construção das conclusões desta pesquisa.

Das análises do eixo *Tempo e Identidade*, constatou-se uma heterogeneidade no que se refere ao tempo de experiência como professor de Língua Inglesa. Explica-se essa variedade experiencial com a verificação de que a maioria dos participantes podem ser considerados iniciantes na função de professor da AMAN, pois não possuem tempo superior a 5 anos de experiência na Instituição. Os demais não se enquadram em uma única “fase da carreira”, usando um termo de Huberman (1995).

No que se refere ao aperfeiçoamento profissional, foi evidenciado que o grupo de participantes busca atualizar seus conhecimentos docentes (pedagógico, linguístico entre outros) por meio de fontes variadas, ainda que nas nuances de sua própria prática e no compartilhamento de experiências com outros profissionais. Não foi possível verificar qualquer relação entre o tempo de profissão (seja ele total ou na Instituição) e as escolhas pelos meios de se realizar a formação continuada. Sobre isso, concorda-se que a reflexão metacognitiva fomenta a busca do professor por aperfeiçoamento, como bem explica Shulman & Shulman (2016, p. 130), “[...] a reflexão é chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor”. Acredita-se, no entanto, que o real desenvolvimento profissional docente acontece não somente com essa busca solitária do professor, mas na união desse interesse

particular com bases e achados científicos, em outras palavras, na formalidade de cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento e/ou formação profissional.

Ao longo da investigação, foram realizadas triangulações das informações advindas do conhecimento da língua inglesa dos professores com as diversas teorias constantes na Revisão da Literatura e com percepções dos alunos quanto ao seu aprendizado. Preferiu-se, no entanto, usar o termo **correlações** para definir esse processo, pois acredita-se que os conhecimentos dos professores, que são, no mínimo, técnicos não podem ser valorados ou medidos com base nas percepções dos alunos. Estas podem estar carregadas de emoções e/ou sentimentos momentâneos, o que levaria o participante a não expressar aquilo que realmente se deseja.

Primeiramente, foi possível perceber que a motivação inicial do professor para aprender esse idioma estrangeiro foi, também, diversificada. Porém, o interesse pessoal se mostrou mais presente que o próprio interesse profissional. Concordando com Marcelo Garcia (2009a), Imbernón (2005) e Shulman (2014) que o conhecimento amplo e profundo da disciplina que se ensina é um fator influenciador da prática do professor em sala, infere-se que sem o nível de conhecimento linguístico C1 ou C2, um professor de Inglês pode encontrar óbices para o bom desenvolvimento de sua prática na AMAN. Isso devido à formação multiletrada dos cadetes, em que associações ao que é real e que tem significado imediato (não somente para o futuro) para eles é igualmente essencial. Em outras palavras, ensinar a língua inglesa (conteúdo da disciplina Língua Inglesa) sozinha, sem conseguir transitar pelas outras múltiplas formas de letramento do aluno das Agulhas Negras (fazendo uso dessa LE), não qualificaria o ensino e a aprendizagem dessa língua como sendo parte do escopo desses mesmos multiletramentos, pois a toda a questão envolvendo o “fazer significar” dessa aprendizagem estaria comprometida, principalmente no que se refere à Formação Integral do aluno como profissional militar.

Das análises do eixo interpretativo *Quanto à Atuação (Formação Integral do aluno)*, constatou-se que o envolvimento do professor com essa Formação Integral acontece e é perceptível, também, a partir da ótica do alunado. Isso se explica tanto pela percepção do aluno acerca de seu crescimento intelectual, cultural, pessoal e profissional/militar por meio do aprendizado da língua inglesa, como pela maneira por meio da qual o professor se insere e/ou atua nas “Comunidades Competentes” nominadas por Shulman & Shulman (2016).

Verificou-se engajamento do professor nas atividades de sala no sentido de fazer com que o conteúdo que é, em tese, aprendido pelo aluno possa permear outros aprendizados (ou letramentos) e setores da Academia; de igual importância, verificou-se um comprometimento

com a carreira docente em si, tanto pelo que foi evidenciado nas análises anteriores relacionadas à identidade docente, quanto pela percepção do próprio professor.

Fica evidente que esse envolvimento do professor de Língua Inglesa com sua carreira (em que se busca ascensão) e com as idiossincrasias do ensino de Inglês para alunos militares contribuem para que ele se insira na comunidade da instituição AMAN como membro ativo de formação mais do que pode perceber. Sua participação em atividades tipicamente militares (momentos em que o uso da LE nem sempre é esperado) faz reverberar a relevância do domínio do idioma no ideário do aluno quanto ao uso e aplicabilidade da LE tanto durante sua formação quanto em seu porvindouro dia a dia profissional.

Essas constatações foram obtidas não somente por meio da análise das respostas às questões diretas sobre se envolver ou não com a Formação Integral do aluno, mas também por intermédio da triangulação/correlação dos dados e informações dos alunos, dos professores com o respaldo teórico. Concluiu-se que a LE em questão pode contribuir mais diretamente para o desenvolvimento cultural, social e profissional do aluno.

Com relação ao último eixo interpretativo da investigação, *Quanto ao Saber da Prática*, constatou-se, inicialmente, que não há uma relação linear entre o conhecimento de língua inglesa dos professores participantes e o conhecimento pedagógico ou o grau de formação acadêmica. Restou, também, evidenciado que não há relação entre o nível linguístico do professor (cifrado pelo CEFR ou CIDEx) e suas escolhas pelo uso de Metodologias Ativas, pois verificou-se que apesar de haver um bom entendimento sobre o que são as Metodologias Ativas, a compreensão de suas minúcias ainda não se encontra completamente solidificada de forma homogênea no grupo de professores. De igual forma, não foi verificada uma relação direta entre conhecimento específico da LE em tela e experiências em países anglófonos, pois as variáveis envolvidas nessa questão são numerosas e dependentes da questão motivacional de cada participante. Infere-se, contudo, que as escolhas por abordagens predominantemente comunicativas podem ser influenciadas tanto pelo conhecimento fluído do idioma, típico daqueles que tiveram experiências alargadas em países de língua inglesa, como pelo conhecimento amplo dos preceitos da própria Abordagem Comunicativa. Isso posto, concluiu-se que, mesmo diante da falta de compreensão plena sobre as MA, os professores fazem uso delas com constância e, na maioria das vezes, valem-se de atividades que demandam interação aluno-aluno, e não somente do uso de aparatos tecnológicos, não obstante a preferência dos alunos por estudar e aprender por meio de tecnologias diversas.

Do que se pôde perceber sobre a interação professor-aluno, concluiu-se que os professores, em sua maioria, podem comprometer a produção oral dos alunos em virtude de seu excessivo tempo de fala, seja com explicações de longa duração ou centralização do processo ensino-aprendizagem. Outros professores, porém, conseguem otimizar seu tempo de fala em prol do tempo de uso efetivo da LE de seus alunos. Sobre isso, este pesquisador ousa sugerir a realização um programa de atualização docente específico para o ensino da Língua Inglesa nos contextos educacionais pertinentes à era do conhecimento, uma vez que se verificou que as habilidades Oral e Auditiva constam no topo da preferência dos alunos como habilidades por meio das quais eles aprendem de forma mais eficaz. Ademais, o propósito central da aprendizagem de um idioma estrangeiro está na possibilidade de seu uso fluente e imediato. O ambiente de sala de aula, por vezes, é o local onde criam-se as maiores possibilidades de uso da LE para os alunos com menor desenvoltura linguística.

Por fim, é correto afirmar, conforme já explanado, que o conhecimento da língua inglesa do professor em nível C1 e, preferencialmente, C2 figura uma condição indispensável para o bom desenvolvimento da prática docente na Cadeira de Inglês da AMAN face às peculiaridades e obrigatoriedades do dia a dia acadêmico naquela instituição e dos ditames da formação multiletrada do aluno militar. Esse conhecimento em níveis elevados (indispensável), no entanto, possui dimensões que não podem ser medidas pelos índices de proficiência linguística, tais como fluidez e desenvoltura do usuário, motivação para aprender e refinar a LE, interpretações de uso das idiossincrasias da LE entre outros. Essas dimensões do conhecimento da LE podem influenciar a maneira por meio da qual o professor aborda sua prática de sala. Dessa forma, conclui-se que a pergunta geradora desta investigação não pôde ser respondida em sua totalidade.

Espera-se que o desenvolvimento desta investigação possa contribuir para o aprimoramento e ampliação dos múltiplos conhecimentos docentes no que tange ao ensino das LE frente à formação multiletrada dos cadetes; contribuir com embasamento teórico e com dados científicos para que os professores possam, em movimento inicial de metacognição, identificar fragilidades e/ou pujança em sua práxis.

Finaliza-se, assim, esta dissertação com algumas constatações, dignas de nota, que não se encontram diretamente atreladas aos objetivos e ao tema da investigação, mas que podem ser o próêmio de futuras pesquisas na Cadeira de Inglês da AMAN. Foi evidenciado que: um número considerável de alunos declarou aprender muito pouco nas aulas de Inglês, ainda que esses mesmos alunos consigam agregar significado ao aprendizado; a monta de alunos que chega à AMAN com nível linguístico 0 (zero) é considerável e pode influenciar diretamente a

percepção de aprendizado do aluno. Sobre esta última, infere-se que pode haver falhas tanto no processo ensino-aprendizagem da Educação Básica que esses alunos frequentaram, como também no grau de exigência do Concurso de Admissão ao Curso de Formação de Oficiais em questão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.M. **Desenvolvimento Profissional Docente: perspectivas de professores da Academia Militar das Agulhas Negras**. 153f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Anderson-Magno-de-Almeida.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- ALVARIÑAS-VILLAVÉRDE, M; PINO-JUSTE, M. R. Fases de un Proyecto de Investigación Cualitativa. Función de la Triangulación. *In* BRANDÃO et al. (Orgs). **A prática na Investigação Qualitativa: exemplos de estudos**. Vol. 3. Aveiro: Ludomídia, 2019.
- ALVES, E. F; MIQUELANTE, M. A. O PIBID como Contribuição para a Formação Inicial e Continuada: Alguns Resultados. *In*: **Prática docente Inicial e Continuada: O PIBID na UNESPAR**. (Orgs.) MARTINS, I. C. & BRITO K. S. 1 ed. União da Vitória: Gráfica e Editora Kaygange Ltda., 2013.
- AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 2. reim. Belo Horizonte:UFMG, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 reim. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, C. M. **A Academia Real Militar (A Atual AMAN) Uma Decorrência da Vinda da Família Real para o Brasil em 1808**. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/artigos/membros/CI%C3%A1udio%20Moreira%20Bento%20-%20A%20Academia%20Real%20Militar.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.
- BERGMANN, J, SAMS, A. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. Washington DC: ISTE, 2012.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 5, p. 99-114, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020
- BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Plano de Gestão da Academia Militar das Agulhas Negras**, Resende, RJ: [s. n.], 2019a.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. **Plano de Gestão da Academia Militar das Agulhas Negras**, Resende, RJ: [s. n.], 2019b.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX . AMAN. Subseção de Acompanhamento Pedagógico (SSAP). **Diretriz de implantação do projeto metodologias ativas de aprendizagem**. 2016.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Portaria nº 236-DECEX de 31 de outubro de 2018**. Aprova as Instruções Reguladoras do Sistema de Educação Superior Militar do Exército: Organização e Execução (EB60-IR-57.002), 7ª Edição. 2018. Disponível em: http://www.ceadex.eb.mil.br/images/legislacao/VII/Port_236_31_out_18_IR_Sistema_de_Educacao_Tecnica_Militar.pdf. Acesso em 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Exército. Estado-Maior Do Exército. Manual Técnico. **Manual Do Instrutor** - T 21-250. 3ª ed. Brasília, DF. [s.n], 1997,

BUENO, B.O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 abr. 2019.

DUARTE, A. F. C; CALIL, A. M. G. C. **O Que Sabem os Professores?** Aspectos Teóricos do Conhecimento Profissional Docente. 1. ed. Beau Bassin - Mauritius: Novas Edições Acadêmicas - OmniScriptum Publishing Group, 2019. v. 1. 42p .

DUARTE, A. F. C. **O conhecimento profissional dos docentes de Espanhol da Academia Militar das Agulhas Negras**. 190f. : il. Dissertação (mestrado)-Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Andre-Frangulis-Costa-Duarte.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.8.2012.tde-07122012-102615. Acesso em: 28 abr 2019.

DUBOC, A. P; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos E Perspectivas Em Expansão. *In*: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, Curitiba, PR, vol.1, 2011, p. 19-32.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/dubocferraz.pdf. Acesso em 08 Set. 2020.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Fronteiras: estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131 maio/ago, 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2014.162.06/4196>. Acesso em: 06 mai. 2020.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 31ª ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2011.

FURTADO, P. R.. **Material Digital Start**: o percurso de sua construção e a análise do seu uso em sala de aula. 2015. 1 recurso online (134 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269325>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A; ANDRÉ, M. *In*: WELLER, W; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 12-28.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor&Francis, 1990.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSMAN, P. L; WILSON, M; SHULMAN, L. S. Profesores de sustância: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**. Granada-España, ano 9, n.2, 2005, pp.1-25. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>. Acesso em 28 mai. 2020.

GUIMARÃES, G. T. D. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional** – Formar-se para a Mudança e a Incerteza. 5ª ed. São Paulo-SP: Cortez, 2005.

JENKINS, H. **Convergence Culture**: Where Old and New Media Collide. Nova Iorque e Londres: New York University Press, 2006.

KALANTZIS, M; COPE, B. A. Language Education and Multiliteracies. *In*: MAY, S.; HORNBERGER, N. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2.ed. New York: Springer Science, 2008.

KINCAID, H. Filosofia das ciências sociais. Temas atuais. **Tempo Social**, v. 26, n. 2, p. 19-37, dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/97967>. Acesso em 04 Jun. 2020.

LAKATOS, E. M; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 2. Ed. Miadenehead e Nova Iorque: Open University Press, 2006.

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.*, Campinas , v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 Abr. 2019.

LEMKE, J. L. Metamedia Literacy: Transforming meanings and media. *In*: REINKING, D. et al. (Eds.). **Literacy for the 21st Century**: Technological transformation in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

MADDALENA, T. L. **Criação de Recursos Educativos Digitais na Formação Continuada de Professores de Espanhol**. 2013. 106 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253927>. Acesso em: 28 abr 2019.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago/dez, 2009b. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 22 jun. 2019.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr, 2009a. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por Triangulação de Métodos: um Referencial para Pesquisas Qualitativas. **Revista UNIVAP**, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul.2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamento de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, S. J. B. A Academia Militar das Agulhas Negras e a Disseminação do Saber. **Revista do Docente Militar**, Resende-RJ, ano 102, v. 3, p. 3-6, 2017. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/index.php/RDM/article/view/1107/1110>. Acesso em 16 Set. 2020.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICH & MORAN (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.p.1-25.

MORAN, J. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set-out 1995, p. 24-26.

MOREIRA DA ROCHA, A; VARGAS BOLZAN, D. P. La Cultura de Convergencia Digital y la Inclusión Sociocultural: Interconectando formación y práctica docente. **Educatio Siglo XXI**, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 123–146, 2015. Disponível em: <http://search-ebSCOhost-com.ez258.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=113186896&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 4 maio. 2019.

MOREIRA, M. A. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NAKAZONI, A. L. G.. **Sujeito, Escola e Tecnologia: uma abordagem neurolinguística = Subject, school and technology : a neurolinguistical approach**. 2012. 142 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271000>. Acesso em: 28 abr. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, A. L. **Prática Educativa de Docentes Acerca dos Conteúdos Atitudinais na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)**. 181f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Angel-Leckar-Oliveira.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. B. F; SZUNDY, P. T. C. Práticas de Multiletramentos na Escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São

Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, dez. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 abr. 2019.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. *In: ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.*

ROLDÃO, M. C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, A. A. C. **Novos Letramentos, Novas Práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. Recurso online (203 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321259>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SCRIBNER, S; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher** 15, no. 2, 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SHULMAN, L. S; SHULMAN, J. H. Como e o que os Professores Aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.]**, v. 6, n. 1, p. 124, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. – 4. Ed. Revisada e Atualizada - Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, S. B. **Da Técnica à Crítica**: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-20062012-161451. Acesso em: 28 abr 2019.

TARDIF, M. **A Profissionalização do Ensino Passados Trinta Anos**: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 abr. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jun. 2019.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.

TRÉZ, T. A. Caracterizando o Método Misto de Pesquisa na Educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de pesquisa em Educação**. v.7, n. 4, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2898/2235>. Acesso em 26 jun. 2020.

WISDOM, J; CRESWELL. J. W. *Mixed Methods: Integrating Quantitative and Qualitative Data Collection and Analysis While Studying Patient-Centered Medical Home Models*. Rockville, MD: **AHRQ**. n. 13-0028-EF, Fev. 2013. Disponível em: <https://pcmh.ahrq.gov/page/mixed-methods-integrating-quantitative-and-qualitative-data-collection-and-analysis-while>. Acesso em: 26 jun. 2020.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE INGLÊS DA AMAN

Prezado(a) docente!

Primeiramente, agradeço por sua colaboração! Este questionário tem por finalidade obter dados para a pesquisa MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: COMO O CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA LÍNGUA INGLESA DOS PROFESSORES REFLETE NO CONHECIMENTO PRÁTICO DO ENSINO DE INGLÊS, proposta na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, de autoria de Arlindo José de Barros Junior, sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar de que maneira o nível de conhecimento do idioma inglês pode influenciar a prática docente e contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN, de maneira a responder à seguinte formulação: Como o nível de conhecimento da língua inglesa dos professores de Inglês da Academia Militar das Agulhas Negras contribui para o processo de multiletramentos dos cadetes frente aos desafios tecnológicos da sociedade globalizada com o intuito de se proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno?

As questões a seguir têm por base os elementos elaborados Shulman, L. S. (1986) sobre os saberes docentes e; por Imbernón, F. (2000) sobre o conhecimento profissional do docente. Apoiam-se, ainda, nas definições de Multiletramentos elaboradas pelo New London Group (1996).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo-SP: Cortez, 2000.

SHULMAN, L. S. Growth in Those Who Understand: Knowledge Teaching. **Educational Researcher** 15, no. 2, 1986.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. Harvard, **Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996.

Endereço de email:

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1.a. Qual seu atual grau de formação acadêmica (concluído ou em andamento)?

Doutorado Mestrado Especialização Lato Sensu Graduação

1.b. Qual é a área de conhecimento de sua graduação? (caso possua mais de uma graduação, marque as opções cabíveis a todas). Consulte sua área em: <http://cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>

<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas <input type="checkbox"/> Engenharias <input type="checkbox"/> Ciências da Saúde <input type="checkbox"/> Ciências Agrárias	<input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas <input type="checkbox"/> Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Linguística, Letras e Artes <input type="checkbox"/> Defesa <input type="checkbox"/> Outros
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Conhecimento Proposicional – Atuação

Segundo Shulman (1986), o Conhecimento Proposicional é aquele adquirido ao longo da carreira.

"Much of what is taught to teachers is in the form of propositions. When we examine the research on teaching and learning and explore its implications for practice, we are typically (and properly) examining propositions. When we ask about the wisdom of practice, the accumulated lore of teaching experience, we tend to find such knowledge stored in the form of propositions as well." (SHULMAN, 1986, p 10)

2.a. Tempo (em anos, ainda que incompletos) de docência em Inglês anterior à AMAN:

Até 5 Entre 6 e 10 Entre 11 e 15 Entre 16 e 20 Entre 21 e 25

2.b Tempo (em anos, ainda que incompletos) de docência em Inglês na AMAN:

Até 5 Entre 6 e 10 Entre 11 e 15 Entre 16 e 20 Entre 21 e 25

2.c. Com relação à sua autoavaliação de seus níveis de proficiência em língua inglesa quando INICIOU seu o período de docência no EXÉRCITO BRASILEIRO (Tomando como base o CEFR, disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>):

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compreensão Auditiva						
Expressão Oral						
Compreensão Leitora						
Expressão Escrita						

2.d. Com relação à sua autoavaliação de seus níveis de proficiência em língua inglesa ATUAIS (Tomando como base o CEFR, disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>):

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compreensão Auditiva						
Expressão Oral						
Compreensão Leitora						
Expressão Escrita						

2.e. Agregado ao conhecimento da língua inglesa, quais outros conhecimentos (ou atributos) possui e que podem ser facilmente reconhecidos pelo cadete AMAN como sendo contribuidor para sua formação militar?

2.f. Qual sua autoavaliação de seu conhecimento pedagógico para o ensino de inglês como língua estrangeira?

Principiante (Observância a todas as regras e procedimentos relacionada ao ensino formal como aprendido)

Principiante Avançado (Tem conhecimento estratégico suficiente para seguir ou ignorar certas fases / regras)

Competente (Consciência sobre o será desenvolvido; Prioridades nos planos)

Proficiente (Sem esforço consciente, percebe os motivos pelos quais atividades de ensino falham ou funcionam bem)

Perito (Desempenho fluído; Total consciência sobre o quê (não) deve fazer; Compreensão intuitiva da situação)

2.g. Com relação às atividades interdisciplinares (com outras disciplinas da Divisão de Ensino e/ou do Corpo de Cadetes) no âmbito da AMAN. Participa, ou já participou no último ano, de atividades em que o uso da língua inglesa foi necessário?

Sim Não

2.h. Com relação as atividades interdisciplinares (com outras disciplinas da Divisão de Ensino e/ou do Corpo de Cadetes) no âmbito da AMAN. Cite ao menos uma atividade da qual participou e na qual o uso da língua inglesa foi necessário. (Se for o caso)

2.i. Sobre sua participação em atividades interdisciplinares (com outras disciplinas da Divisão de Ensino e/ou Corpo de Cadetes). Qual sua autoavaliação de seu nível de envolvimento na preparação e/ou execução dessas atividades?

Nulo				Total
1	2	3	4	5

2.j. Com relação ao desenvolvimento integral do cadete em suas turmas (intelectual, cultural, pessoal, social e profissional/militar). O aprendizado da língua inglesa contribui para tal desenvolvimento?

Sim Não Talvez

2.k. Com relação ao desenvolvimento integral do cadete em suas turmas (intelectual, cultural, pessoal, social e profissional/militar). Cite ao menos uma maneira por meio da qual tal desenvolvimento pode ocorrer. (se for o caso)

2.l. Com relação ao desenvolvimento integral do cadete em suas turmas (intelectual, cultural, pessoal, social e profissional). Qual sua autoavaliação de seu nível de envolvimento com tal desenvolvimento?

Nulo				Total
1	2	3	4	5

2.m. A partir do pressuposto de que "um professor competente é membro de uma 'comunidade' profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas" (SHULMAN & SHULMAN, 2016), qual sua autoavaliação de seu nível de inserção / atuação nos seguintes níveis de "comunidade competente"?

Habilidade	Nulo	Baixo	Médio	Alto	Total

MICRO – na sala de aula					
MIDI – na AMAN					
MINI – no exército					
MACRO – em sua profissão					

2.n. Com relação à sua formação continuada. Como preferiu realizar a manutenção de seus saberes profissionais ao longo do último ano? Marque as opções cabíveis à sua participação/atuação.

- Workshops Reflexão Metacognitiva (própria prática)
 Minicursos Grupo de estudos
 Seminários Pós-graduação lato-sensu
 Congressos Pós-graduação stricto-sensu
 Pesquisa Individual outros

3. Conhecimento Prático / Sabedoria da Prática

Adicionado ao **Conhecimento Proposicional** de Shulman, elenco o **Conhecimento Prático** de Imbernón, que abarca questões além das pedagógicas e considera o "como" e "para quem" fazer, assim definido:

“[...] conhecimento pedagógico especializado unido à ação.” (IMBERNON, 2005, p. 30).

3.a. Com relação à aquisição da língua inglesa. Qual foi sua motivação INICIAL para aprender inglês?

3.b. Com relação à manutenção de suas habilidades linguísticas em inglês. O que geralmente prefere fazer para usar a língua inglesa fora do contexto profissional?

3.c. Possui experiência imersiva em países anglófonos?

- Sim Não

3.d. Quais tipos de experiências imersivas realizou em países anglófonos (se for o caso)?

- Vivência como morador Realizou curso de inglês
 Frequentou escola ou universidade em cursos regulares Participou de congressos ou minicursos

Realizou curso de Pós-Graduação / Especialização Visitou como turista

Outros: _____

3.e. Com relação à sua atuação em sala. Estime seu "Tempo de Fala do Professor" (TTT) de suas aulas (minutos em média, considerando uma sessão de 45 minutos)?

- | | | |
|----------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Até 5 | <input type="checkbox"/> Entre 16 e 20 | <input type="checkbox"/> Mais de 30 |
| <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 | <input type="checkbox"/> Entre 21 e 25 | |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 e 15 | <input type="checkbox"/> Entre 26 e 30 | |

3.f. Com relação à sua atuação em sala. Estime o tempo de uso da língua inglesa pelos alunos em sala sem sua total supervisão / controle (minutos em média, considerando uma sessão de 45 minutos)?

3.g. Com reação à sua atuação em sala. Faz uso de Metodologias Ativas em suas aulas?

Sim Não

3.h. Com relação à sua atuação em sala. Quais tipos de Metodologias Ativas geralmente faz uso (tecnológicas ou não)?

3.i. Com relação à sua atuação em sala. Quais recursos tecnológicos geralmente faz uso, excluindo os meios de projeção de imagem?

3.j. Com relação à sua atuação em sala. Qual sua técnica ou estratégia pedagógica preferida quando trabalha com Compreensão Auditiva?

3.k. Com relação à sua atuação em sala. Qual sua técnica ou estratégia pedagógica preferida quando trabalha com Expressão Oral?

3.l. Com relação à sua atuação em sala. Qual sua técnica ou estratégia pedagógica preferida quando trabalha com Compreensão Leitora?

3.m. Com relação à sua atuação em sala. Qual sua técnica ou estratégia pedagógica preferida quando trabalha com Expressão Escrita?

4. Construção dos saberes

Nesta etapa, peço que descreva sua trajetória como professor de Inglês desde sua formação (ou aquisição da língua inglesa) até os dias atuais. Inclua os cursos que realizou; as

instituições onde trabalhou; os períodos de tempo que empenhou para cada etapa e/ou atividade ou qualquer outra informação que julgar pertinente.

Para a realização desse relato de vida, o/a sr(a) pode fazer uso de uma das ferramentas abaixo:

- Usar o GOOGLE DOCS para transcrição sincrônica de sua fala, ou plataforma / aplicativo de sua preferência:(<https://docs.google.com/document/u/0/>) - Uma vez aberto um novo Doc, basta clicar em FERRAMENTAS e selecionar DIGITAÇÃO POR VOZ;
- Gravar um áudio em MP3;
- Criar um Podcast;
- Digitar texto.

Ao concluir, faça o upload do arquivo produzido no espaço abaixo.

Será montado um Biograma com o material coletado a partir desta questão. Pretende-se realizar a devolutiva desse biograma por meio de uma entrevista para possíveis adequações.

Arquivo sobre Construção dos Saberes.

Adicionar arquivo

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA OS CADETES DA AMAN

Prezado(a) cadete da Agulhas Negras,
Primeiramente, agradeço por sua colaboração!

Este questionário tem por finalidade obter dados para a pesquisa MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: COMO O CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA LÍNGUA INGLESA DOS PROFESSORES REFLETE NO CONHECIMENTO PRÁTICO DO ENSINO DE INGLÊS, proposta na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, de autoria do Cap Arlindo José de Barros Junior, sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar de que maneira o nível de conhecimento prévio do idioma inglês pode influenciar a prática docente em sala e contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN, visando uma aprendizagem significativa e levando em conta os desafios tecnológicos da sociedade globalizada.

Suas identidades SERÃO mantidas em sigilo.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir deste questionário NÃO serão utilizados em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada.

* Endereço de email:

1- Qual ano da AMAN você cursa?

1° 2° 3° 4°

2- Qual sua percepção sobre seu nível atual de proficiência em inglês (levando em conta os níveis de proficiência do CIdEx)?

Habilidade	Nível 0 (traço)	Nível 1 (A1/ A2)	Nível 2 (A2 / B1)	Nível 3 (B1 /B2)
Compreensão Auditiva				
Expressão Oral				
Compreensão Leitora				
Expressão Escrita				

3- Estudou inglês antes do ingresso no EB?

Sim Não

4- Em qual tipo de instituição estudou inglês antes do ingresso no EB (se for o caso)?

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Escola Regular Pública (Excluindo Colégios Militares) | <input type="checkbox"/> Cursos de Inglês particulares no Brasil |
| <input type="checkbox"/> Escola Regular Particular | <input type="checkbox"/> Cursos de Inglês particulares no exterior |
| <input type="checkbox"/> Escola Regular, sendo Colégios Militares | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

5- Qual / Quais curso(s) de Inglês frequentou antes do ingresso no EB, se for o caso?

- | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Cultura Inglesa
<input type="checkbox"/> CCAA
<input type="checkbox"/> CNA | <input type="checkbox"/> Fisk
<input type="checkbox"/> Skill
<input type="checkbox"/> Wise Up | <input type="checkbox"/> Wizard
<input type="checkbox"/> Yazigi
<input type="checkbox"/> Outros: _____ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

6- Quanto tempo estudou inglês antes do ingresso no EB (se for o caso, em anos, ainda que incompletos)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7- Já viajou para países anglófonos?

- Sim Não

8- Quais tipos de experiências teve em países anglófonos (se for o caso)?

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vivência como morador

<input type="checkbox"/> Frequentou escola ou universidade em cursos regulares

<input type="checkbox"/> Visitou como turista | <input type="checkbox"/> Realizou curso de Inglês

<input type="checkbox"/> Participou de congressos ou mini-cursos (civil / militar)

<input type="checkbox"/> Outros: _____ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

9- Em que tipo de situação / situações você se sente mais confortável para fazer uso da língua inglesa?

- Em conversas com familiares, em casa
- Em conversas com amigos, pessoal ou virtualmente
- Assistindo a filmes, séries ou documentários na TV
- Lendo por prazer
- Lendo para o estudo / trabalho
- Nas aulas de Inglês na AMAN
- Em pesquisas na internet
- Outros: _____

10- Com relação à sua percepção de aprendizado nas aulas de Inglês na AMAN. Como classifica o seu grau de aprendizagem?

Aprendo muito	1	2	3	4	5	Aprendo Muito

Pouco									
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

11- Quais habilidades prefere trabalhar em sala?

- () Auditiva - Interpretação de textos auditivos e realização de exercícios;
 () Oral - Uso da língua inglesa com outros cadetes;
 () Leitora - Interpretação de textos escritos e realização de exercícios;
 () Escrita - Realização de textos escritos sobre um tema dado.

12- Como prefere aprender novos conteúdos nas aulas de Inglês na AMAN (considerando que é através deste que aprende mais efetivamente)?

- () Palestra;
 () Realização de exercícios escritos no livro ou apostila;
 () Interação oral com outros cadetes na realização de atividades;
 () Uso de aplicativos diversos;
 () Games pedagógicos;
 () provas formais;
 () Através do AVA
 () Outros: _____

13- Quais os tipos de materiais ou ferramentas você mais utiliza para seu estudo individual de inglês?

- () Livro didático () Livro de gramática () computador
 () Apostila () dicionários físicos () Smartphone

14- Quanto tempo você dedica à prática da língua inglesa fora da sala de aula (horas semanais, ainda que incompletas)?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

15- Qual sua percepção acerca de seu conhecimento tecnológico para uso de recursos online e/ou interativos e aplicativos?

- () **Iniciante** (começando a adquirir conhecimento)
 () **Iniciante Avançado** (possui conhecimentos básicos para uso diário)
 () **Competente** (usa ferramentas diversas; tem capacidade consciente para resolver problemas de uso / mal uso)
 () **Proficiente** (sem esforço consciente, consegue fazer uso de muitas ferramentas e resolver problemas)
 () **Perito** (desempenho fluído; tem total consciência como os softwares e aplicativos funcionam)
 () **Nível de Programação** (consegue desenvolver softwares e aplicativos)

16- Com relação às suas aulas de Inglês na AMAN. Quais recursos tecnológicos são oferecidos e/ou sugeridos para uso em sala (excluindo os meios de projeção de imagem)?

17- Com relação ao uso de recursos tecnológicos em sala (excluindo os meios de projeção de imagem), qual é a sua percepção sobre a frequência de uso para a realização de atividades e exercícios? (porcentagem)

0 (nunca)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (Em todas as aulas)

18- Com relação às suas aulas de Inglês na AMAN. Qual é sua percepção sobre o tempo de uso efetivo da língua inglesa pelos alunos (minutos em média)? Considerando uma aula de 45 minutos.

- | | |
|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 5 | <input type="checkbox"/> Entre 31 e 40 |
| <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 | <input type="checkbox"/> Mais de 40 |
| <input type="checkbox"/> Entre 11 e 20 | |
| <input type="checkbox"/> Entre 21 e 30 | |

19- Com relação às suas aulas de Inglês na AMAN. São abordados assuntos que podem / poderão contribuir para sua formação militar?

- Sim Não

20- Com relação ao seu conhecimento da língua inglesa. Como pode fazer uso da língua inglesa durante sua formação militar na AMAN?

- | | |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Somente nas aulas de Inglês | <input type="checkbox"/> Lendo / traduzindo documentos e/ou manuais |
| <input type="checkbox"/> Em apoio a outras disciplinas acadêmicas | <input type="checkbox"/> Em pesquisas diversas (sobre trabalhos acadêmicos ou técnicas militares de outros países) |
| <input type="checkbox"/> Em exercícios tipicamente militares | <input type="checkbox"/> Em visitas a outros países (missões ou competições) |
| <input type="checkbox"/> Acompanhando visitantes estrangeiros | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

21- Com relação às suas aulas de Inglês da AMAN. Quais aspectos abaixo consegue associar ao seu aprendizado "integral" como aluno militar durante as aulas, além do aprendizado da língua inglesa? (marque mais de uma opção, se for o caso)

<input type="checkbox"/> Desenvolvimento intelectual	<input type="checkbox"/> Adaptabilidade
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento cultural	<input type="checkbox"/> Lealdade
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento social	<input type="checkbox"/> Responsabilidade
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento pessoal	<input type="checkbox"/> Organização

<input type="checkbox"/> Desenvolvimento profissional/militar	<input type="checkbox"/> Persistência
<input type="checkbox"/> Patriotismo	<input type="checkbox"/> Sociabilidade
<input type="checkbox"/> Autoconfiança	<input type="checkbox"/> Todos os aspectos acima
<input type="checkbox"/> Camaradagem	<input type="checkbox"/> Nenhum dos aspectos acima
<input type="checkbox"/> Abnegação	<input type="checkbox"/> Outros: _____

22- Com relação às suas aulas de Inglês na AMAN. São abordados assuntos que podem / poderão ser usados em sua carreira como oficial (até capitão) e/ou dia a dia militar?

Sim Não

23- Com relação ao seu conhecimento da língua inglesa. Como vislumbra fazer uso da língua inglesa após formado, como oficial (até capitão)?

- Em missões de paz em outros países
 Em contato com militares de outros países
 Em especializações / cursos em outros países
 Em especializações / cursos no Brasil
 Em operação de maquinário / equipamento / armamento
 Não há possibilidade
 Outro: _____

24- Qual é seu nível de entusiasmo para fazer uso da língua inglesa em sua carreira de oficial (até capitão)?

0 Nenhum, nulo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Máximo, entusiasta

25- Considerando fazer uso da língua inglesa em sua carreira de oficial (até capitão). Como classifica a possibilidade de fazer uso da língua inglesa nas situações a seguir: (Você pode consultar os desdobramentos das atividades em: https://drive.google.com/file/d/1m3mAhJwoYmgzdn9-_IQtn9qmFqzGk4GH/view?usp=sharing)

SITUAÇÕES	Nula	Baixa	Média	Alta	Total
Em atividades inerentes à função de oficial subalterno nas Organizações Militares de Corpo de Tropa					
Comandar frações em situação de guerra, integrado às funções de combate					
Comandar frações em situação de não guerra					
Realizar gestão organizacional					

APÊNDICE C – MEMORIAL COMPLETO

1 INTRODUÇÃO

A finalidade deste memorial é apresentar uma breve narrativa autobiográfica sobre o curso de minha carreira docente, iniciada informalmente outrora, e percepções sobre os saberes acerca de minha atuação docente na atualidade, apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

1.1 Motivação

Minha principal motivação é a constante busca pelo conhecimento para poder agregar novos saberes à minha prática docente ou à minha vida, muitas vezes intrincadas de forma inseparável. Torna-se um exercício de autorreflexão que espelha uma oportunidade de crescimento profissional, não apenas uma formalidade acadêmica.

1.2 Objetivo

O objetivo geral deste memorial é apresentar as percepções atuais que tenho sobre minha formação docente, atuação profissional e vida acadêmica.

1.3 Organização do Trabalho

Assim será organizado o presente trabalho: após a introdução e este tópico, apresentarei o método a ser empregado, descreverei minha trajetória pessoal e profissional, destacando o fator motivador de início da carreira.

Este memorial, na sequência, terá como foco principal a minha atuação na docência e os cursos formais que tive a oportunidade de realizar.

Ao final, o trabalho apresentará as motivações acerca da decisão de cursar o Mestrado profissional em Educação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que este memorial alcance seu objetivo, será realizada uma pesquisa documental em meus arquivos pessoais que possibilite rever dados sobre minha formação, motivação para início da docência, atuação profissional e produção em atividades acadêmicas ao longo da vida profissional.

Conforme definiu Gil (2002), esse tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p.45).

Nesse sentido, a reelaboração trata-se de uma reorganização de documentos e suas respectivas importâncias na trajetória de vida deste autor. Para determinados momentos da vida profissional, almeja-se um objetivo distinto em que se faz necessária a mobilização de diferentes conhecimentos e seus documentos de medida. Considerando que se trata de uma autobiografia, entende-se que as fontes de consultas são exclusivamente primárias, como bem definem Marconi e Lakatos (2003): “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174)

3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Esta seção tem como objetivo explicitar o fator impulsionador do início de minha carreira docente e, também, apresentar os cursos formais na área educacional.

3.1 Fator Motivador

Lembro-me claramente de minha primeira aula sobre letramento: em uma tampa de uma lata de condimentos que continha a inscrição “CICA”, a li com a pronúncia /s'isβ/ e obtive um *feedback* imediato de um amigo que observava sobre a minha pronúncia inadequada. Não tivesse eu cinco anos e o observador, seis, este breve relato não seria digno de constar neste memorial. Descobri uma maneira de me autoalfabetizar daquele dia em diante. Ao iniciar a escola formal – o então primeiro ano – já era alfabetizado. Ao longo de minha vida, fui autodidata em algumas habilidades, ou tive não mais que uma aula, deter-me-ei naquilo que for tocante à educação, no entanto.

Proveniente de família pobre, tendo o pai falecido dias após meu nascimento, e mãe, filha de imigrantes italianos, sempre frequentei a escola pública, Colégio Estadual Duque de Caxias (nome que poderia ser relacionado a uma predestinação), da então 1ª série do primário até o 2º ano do 2º grau, sendo matriculado no período noturno a partir da sétima série. No decorrer daquele 2º ano do então segundo grau, tive a oportunidade de participar de uma seleção para uma bolsa de estudos no exterior que fora ofertado por uma empresa de intercâmbios (AFS – *American Field Service*) para alunos da rede estadual na cidade de Maringá – PR. Após uma sequência de testes e entrevistas, fui selecionado para realizar um intercâmbio cultural na Jamaica, onde cursei o último ano do ensino médio (*6th grade*). Para cumprir as atividades escolares daquele ano, fui forçado a aprender o idioma local que, para minha sorte, tratava-se do idioma inglês.

Em um curso de línguas regular, o processo ensino-aprendizagem engloba temas gerais (sem especificidade de determinada área do conhecimento) em que o aluno, muitas vezes, não consegue adicionar sentido ao que está sendo aprendido. Em outras palavras, não tem a percepção do momento adequado para uso do material que foi aprendido. No processo de aquisição da língua inglesa como estudante intercambista (morador de um país anglófono), o sujeito encontra-se totalmente imerso espaço e culturalmente no local onde o aprendizado ocorre, o que o leva a aprender esse novo idioma estrangeiro como segunda língua, ao invés de língua estrangeira.

Considero o ano de estudante intercambista como marco inicial de minha carreira docente, pois ao aprender o idioma inglês vislumbrei a possibilidade de ser professor. Após aprender o idioma inglês vislumbrei a possibilidade de ser professor de Língua Inglesa, pensamento até então não considerado. Ressalto que não era considerada a possibilidade de ser professor de uma língua estrangeira.

Em 1995 já lecionava em um curso privado de Inglês localizado na cidade de Maringá – PR. Devido à minha total falta de conhecimento didático e pedagógico na época, iniciei o hábito de ler textos de autores que tratavam do ensino daquele idioma. Como aponta Huberman (1992) em sua análise sobre o ciclo de vida dos professores:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica [tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores] ou exteriores [acidentes, alterações políticas, crise económica]. (HUBERMAN, 1992, p 38).

Os “acidentes” ou “becos sem saída” apontados por Huberman, naquele momento de decisão sobre o futuro, estavam intrinsicamente ligados à questão financeira: trabalhar sem experiência alguma ganhando-se pouco ou; estudar para adquirir experiência sem ganhar nada? A sobrevivência, nos termos denotativos da palavra, sobrepôs-se às outras questões e alavancou um início de carreira considerado incomum. As leituras mencionadas sobre didáticas foram válidas, porém, a forma inicial de maior aprendizado foi a observação de aulas de outros professores experientes didática e linguisticamente.

Concordando com Marcelo Garcia (2009a) sobre a modalidade de “aprender a ensinar” em se tratando das crenças que docentes possuem sobre o ensino, a observação é a

maneira que faz o professor aprender. “Uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, mas que vai penetrando, de forma inconsciente [...] (MARCELO GARCIA, 2009a, p.15).

O aprender a ensinar (o início desse longo processo) com esses profissionais mais experientes fez despertar um sentimento de certeza de manter a docência como carreira.

3.2 Atuação Profissional, Formação e Especialização

Como bem definido por Tardif e Raymond (2000), em se tratando dos diferentes saberes dos professores, “ [...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p 224).

Mesmo sem formação profissional formal e adequada, ensinei Inglês por alguns anos em Maringá – PR e na cidade de São Paulo – SP, onde conheci a abordagem comunicativa e, após começar a entender os “como fazer”, confirmei meu desejo de ensinar Inglês como profissão.

De certa forma, a minha carreira docente iniciou-se antes de apropriar-me das formalidades da carreira, em outras palavras, reconheci-me como professor antes do tempo comum aos profissionais do ensino. Atribuo isso às causalidades temporais que, posteriormente, me levaram a assumir essa “identidade” de professor. Tardif e Raymond (2000), ao tratarem das “dimensões temporais do saber profissional” citam que as experiências vividas cronologicamente não podem ser invertidas. Ainda, explicam que as experiências vividas, ou obtidas, nas “socializações primárias” são temporalmente bem marcadas e contribuem diretamente com a construção do que chamaram de “Eu profissional”.

A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p 216).

Possuidor de uma “identidade” profissional, assim me via, optei por iniciar uma graduação para que pudesse avançar na carreira e poder aprender algo além do “como fazer”. No caso da abordagem comunicativa, como ensinar os alunos a se comunicarem. Sentia que o “saber fazer” da referida abordagem me colocava em posição de vantagem em comparação a um professor sem a vivência e sem muito conhecimento específico do conteúdo e; em desvantagem enorme ao tratar de teorias e meios para associar o conhecimento específico a

outras formas de ensinar, às individualidades, às incertezas que cada aula trazia. Day (2001) afirma que o aprendizado somente através da observação e da prática promove a experiência, porém, limita o docente no que tange à reflexão da “ação sobre a ação”, podendo haver uma estagnação desse conhecimento do saber fazer através da própria experiência, que nunca seria repensada.

Ao iniciar a graduação, deparei-me com outros tipos de incertezas profissionais que quase levaram-me a dar “descontinuidade” na carreira. Conforme descrito anteriormente, o foco será no que estiver relacionado à prática docente. Paralelamente ao estudo acadêmico, dedicava-me a formalizar meu conhecimento da língua inglesa com a obtenção de certificação reconhecida internacionalmente. De fato, eram esses certificados que agregavam valor àquele tipo de carreira.

Após licenciado em letras anglo-portuguesas, e portador de alguns certificados internacionais, continuei a lecionar em escolas particulares de ensino de língua inglesa. Na última delas, consegui ser selecionado para treinamento de examinadores internacionais e obtive a licença para atuar como examinador oral para os exames de proficiência em língua inglesa da Universidade de *Cambridge*. Destaco que esse foi um momento de orgulho de ser professor e de ter trilhado caminhos para obtenção de diploma em nível superior e dos certificados internacionais. Estes davam-me um *status* formal sobre os conhecimentos do conteúdo que ensinava.

Marcelo Garcia (2009b), em referência aos diferentes conhecimentos dos professores, menciona que o domínio do conteúdo é de grande importância para o desenvolver da prática docente em sala. Segundo o autor, a relação entre construção de identidade e conhecimento específico e importante sob “qualquer ponto de vista”. “O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no *que* e no *como* ensinar” (MARCELO GARCIA, 2009b, p. 118, grifo do autor).

Em 2007, iniciei um mestrado em linguística pela Universidade Estadual de Maringá, que tive que interromper no ano seguinte por deparar-me com uma escolha grande da vida. Mais um marco em minha trajetória.

Havia prestado um concurso público de âmbito nacional para ingressar no Curso de Formação de Oficiais do Quadro Complementar do Exército Brasileiro (CFO-QC) para exercer a função de professor de Inglês nas diversas escolas de formação do Exército Brasileiro.

Tive conhecimento desse curso de formação e vislumbrei a possibilidade de retornar às fileiras do exército ainda no decurso da graduação em letras, quando vi um pôster da então

Escola de Administração do Exército ⁴⁴(EsAEx) exposto em um mural da faculdade. Digo “retornar às fileiras” pelo fato de já ter prestado o serviço militar obrigatório aos 18 anos de idade na cidade de Maringá-PR no ano de 1996.

Observei, durante aquele ano, que muitos dos valores que aprendi em meu lar desde bem cedo, e sempre carreguei comigo, puderam ser percebidos no âmbito do Exército Brasileiro.

Figura 1- Frase estampada no Complexo Principal II AMAN



Fonte: Airton Soares – *Twitter* oficial do Exército Brasileiro

A certeza sobre o ser professor, da identidade que já carregava, não esmaeceu a também certeza do pendor para a vida castrense. Possuía, assim, duas certezas consoantes em minha vida. Como forma de elucidar a segunda, cito um episódio envolvendo dois soldados que desrespeitaram leis de trânsito em frente à unidade militar em que servia em 1996. Ao serem indagados pelos seus superiores sobre os motivos que os levaram a cometer aquela infração, alegaram que não haviam cometido tal infração e tampouco tinham conhecimento do fato sobre o qual estavam sendo arguidos. Foram excluídos “a bem da disciplina” imediatamente. Confesso que, ao mesmo tempo que senti pena dos dois soldados, senti uma alegria vibrante agregada a um sentimento de orgulho ao ouvir a seguinte frase do instrutor chefe daquela instituição: “*No Exército, não admitimos mentiras!*”.

Ainda que de maneira involuntária, sempre projetava meu futuro em uma sala de aula e, também, vestindo a farda verde-oliva. Mesmo antes de ter as duas certezas consoantes de minha vida, já me preparava para ambas.

⁴⁴ O nome da Escola foi reformulado para Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx).

Relaciono essa preparação individual para minha formação docente - elucidando agora minha outra certeza - concordando com o que cita Bueno (2002) acerca da afirmação de Nóvoa (1992) sobre “uma nova epistemologia da formação”:

Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (BUENO, 2002, p. 20)

O óbice maior para reingressar na carreira militar e materializar minhas duas certezas seria vencer a concorrência em um concurso⁴⁵ nacionalmente conhecido que ofertava apenas duas vagas.

Em 2009, após um ano letivo de formação militar e realização de uma pós-graduação *lato sensu* em aplicações complementares às ciências militares na EsAEx, Salvador - BA, na qual foquei minha pesquisa no uso de tecnologias para o ensino da Língua Inglesa em colégios militares, tive a confirmação que escolhera o rumo mais que correto para aplicar meus conhecimentos como professor. Uma frase de Castro Alves estampada na parede da EsAEx, além de ser lema do Oficial do Quadro Complementar, servia como inspiração diária para vencer as dificuldades impostas para chegar ao oficialato: ⁴⁶“*Nem cora o livro de ombrear co’o sabre, nem cora o sabre de chama-lo irmão.*”

Fig 2 – Frase de Castro Alves estampada na EsFCEx



Fonte: Site Oficial da EsFCEx⁴⁷

⁴⁵ Não discorrerei sobre minha preparação individual para tal, pois ocorreu concomitantemente à minha carreira docente já formalizada.

⁴⁶ Frase retirada do poema de Castro Alves: *Quem dá aos pobres, empresta a Deus*.
http://www.projeto memoria.art.br/CastroAlves/memorias/memorias_temporada_pobres.html

⁴⁷ Fotografia retirada do website oficial da EsFCEx - <http://www.esfcex.eb.mil.br/> - acesso em: 12/04/2019

Após o ano de formação na EsAEx, fui classificado para trabalhar na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), onde iniciei a carreira de professor militar em dezembro de 2009. Na AMAN, a aplicação da abordagem comunicativa em minhas aulas teve a companhia do “isolamento” da profissão. Não houve acompanhamento e críticas às minhas aulas por parte da Chefia da Cadeira de Idiomas. Espera-se, ainda hoje, que um Oficial do Exército Brasileiro tenha ciência de como ensinar na instituição, uma vez que ele(a) passa por uma formação militar e adaptação do saber ensinar, além do fato de ser professor titulado, não necessariamente experiente. Não enxergava, nos ditames dos documentos reguladores, a possibilidade de agregar e proporcionar conhecimento para uso imediato em meus alunos.

Na verdade, o que acredito ter-me faltado nos primeiros meses de ensino Acadêmico Militar foi o conhecimento do “para quem” ensinar. Conforme analisa Day (2001), há conhecimentos que interagem e guiam os aspectos pedagógicos da prática do professor. Dentre os quais destaco o “saber relacional” para melhor associar à realidade do tipo de público a quem eu deveria ensinar e interagir como professor de Língua Inglesa na AMAN. “O saber relacional – a interação entre o conhecimento do aluno e do professor – é crucial para o êxito do ensino.” (DAY, 2001, p. 98). A inexistência de problemas de disciplina foi uma das questões à qual tive que me adaptar e conhecer para que a relação professor-aluno não ficasse distorcida, o que prejudicaria a minha prática e o desempenho dos alunos.

Naquele momento, deparei-me com uma situação de autoanálise sobre minha prática, pois notei que apenas o domínio dos conhecimentos técnico-pedagógico e do conteúdo não seriam suficientes para a realidade naquela instituição. O meu saber ensinar não continha uma especificidade necessária para a AMAN. Não compreendia como alguns professores da Academia (em minha modesta opinião) não possuíam um conhecimento muito profundo sobre a língua inglesa como Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (L2), porém, demonstravam um controle de conteúdo memorável agregado ao reconhecimento do trabalho deles. Roldão (2007) caracteriza alguns “geradores de especificidade” do saber docente, dos quais acredito que a “natureza compósita” desse saber faltou-me nesse recorte de minha carreira.

Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de

conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. (ROLDÃO, 2007, p 100, grifo da autora).

Como a autora bem define, essa “natureza compósita” não é apenas composto por conhecimentos. É uma composição de saberes e atitudes que sofrem interferências do meio.

Nos últimos dez anos de profissão docente, os primeiros como militar, tive a oportunidade de dar continuidade à minha formação. Em 2013, realizei um curso de tradutor e intérprete militar. ao ser selecionado para compor o 18º Contingente do Batalhão Brasileiro (BRABAT) na Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH). Naquele país, não atuava como docente durante a missão de paz da ONU, mas mantinha a língua inglesa como centro de meu trabalho, pois ocupava a função de Chefe da Seção de Intérpretes do BRABAT. Tradução de documentos diversos e interpretações e traduções simultânea e consecutiva foram as atividades mais realizadas durante a missão.

Figura 3 – Tradução consecutiva de Evento

Oficial



Fonte: arquivo pessoal do autor

Figura 4 – Tradução simultânea de Reunião

Oficial



Fonte: arquivo pessoal do autor

Em 2014, fui selecionado para uma especialização para professores de Língua Inglesa junto a Escola de Idiomas das Forças Canadenses (*Canadian Forces Language School*), onde tive a grata satisfação de aprofundar meu conhecimento no ensino da Língua Inglesa com enfoque na abordagem comunicativa e uso de tecnologias educativas e metodologias ativas. Trabalhava com a abordagem já conhecida, acrescida de outros componentes que a tornavam mais atrativas.

Acredito que a profissão docente é uma das mais exigentes em se tratando da preparação e atualização dos saberes, pois lidamos com futuros alheios, construímos e, infelizmente, às vezes destruimos certezas em nossos alunos. Marcelo Garcia (2009a), em análise ao “ser professor” menciona que:

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (MARCELO GARCIA, 2009a, p. 8).

Mais recentemente, em 2017, ingressei no Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais do Exército (ESAO), que me concedeu o título de Especialista em Ciências Militares com ênfase no ensino da Língua Inglesa.

Nesses dez anos de vida militar, faço uso de um termo de Agnes Heller ao dizer que constantemente evito a “alienação pessoal”. De acordo com o pensamento de Heller na obra organizada por Guimarães (2002), “O dogmatismo, a rigidez de pensamento, o conformismo, a inércia mental, a aceitação acrítica dos preconceitos são interfaces de um todo que obedece ao princípio da submissão passiva e da alienação pessoal” (GUIMARÃES, 2002, p. 146).

Dentro desse contexto, além de cursos militares realizados fora do arcabouço do ensino da Língua Inglesa, dentre os quais destaco o Curso Básico para combatentes de Montanha e o Estágio de Caçador Militar (*sniper* militar), busquei conhecimentos suplementares ao aprendizado de um idioma. Ainda em 2017, realizei outra pós-graduação *lato sensu*, dessa vez em Neuropsicopedagogia, pela Universidade Cândido Mendes. Buscava pontos de vista diferentes para um mesmo objeto: o aprendiz.

Por fim, destaco que desde o início de minha vida docente, sempre optei por usar abordagens predominantemente comunicativas ao ensinar o idioma inglês, mesmo quando ainda não tinha o conhecimento adequado sobre as devidas técnicas, e acreditei que nenhum tipo de conhecimento adquirido seria para uso futuro em momento oportuno da vida, mas para o presente. Nation & Newton (2009) corroboram essa visão quando, em síntese, destacam que não há propósito para o ensino caso o conteúdo recém adquirido não esteja prontamente disponível para seu uso fluente.

Na AMAN, além de atuar como professor de Língua Inglesa, tive a oportunidade de participar anualmente do Estágio de Atualização Pedagógica (EstAP); participar de encontros pedagógicos sobre línguas estrangeiras (EPLEAMAN) e; organizar dois encontros pedagógicos em 2018 e 2019: EPLAMAN (Encontro Pedagógico de Línguas da Academia Militar das Agulhas Negras).

3.3 Nova Meta

No início de 2019, consegui participar da seleção e ser aprovado para cursar o Mestrado Profissional em Educação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, sob a orientação da Prof. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti. Além de satisfazer um desejo pessoal de dar continuidade à formação acadêmica formal, a Pós-graduação *Stricto Sensu* em tela poderá contribuir para aumentar o quadro de Mestres da AMAN e agregar conhecimentos sobre educação ao meu currículo.

No vigésimo quarto ano de envolvimento com o ensino da Língua Inglesa e inserido na constante busca do aprender a ensinar, não me considero inteiramente enquadrado em uma das fases da vida docente descritas por Huberman (1992), porém retiro da fase do “questionamento” a questão do “pôr-se em questão”, presente hoje, porém, em outros momentos da carreira também: meu cotidiano permite que almeje algo diferente daquilo que posso fazer?

[...] as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (HUBERMAN, 1992, p 43).

Da fase da “diversificação”, em que Huberman (1992) destaca que os pertencentes a essa fase são “[...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados das equipas pedagógicas [...]” (HUBERMAN, 1992, p 42), retiro a constante busca que destaquei acima. Faz-me ter a certeza que ainda há um certo tempo a percorrer antes que sentimentos presentes na fase do “conformismo” estejam acentuados em minha prática.

Nesse sentido, com o intuito de atender aos anseios pessoais e institucionais, tento delinear minha pesquisa dentro da área de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional com a pesquisa intitulada “Multiletramentos dos cadetes da AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês”.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho teve por finalidade apresentar um memorial composto pelas percepções que tenho atualmente acerca do meu conhecimento profissional. Este memorial destina-se a ser apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

O objetivo principal foi abordar aspectos marcantes de minha trajetória como professor, inevitavelmente, indissociável da minha trajetória pessoal.

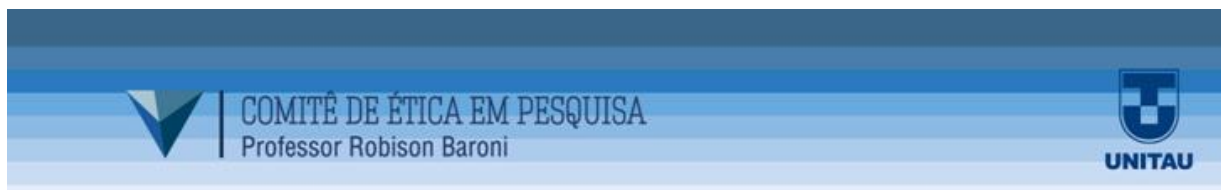
O trabalho esteve assim organizado: foi realizada uma introdução seguida da explanação do método utilizado. Na sequência, descrevi pontos importantes de minha trajetória pessoal como aprendiz, iniciada na infância, e como professor de Língua Inglesa, iniciado acidentalmente. Fato esse narrado com o subtítulo de “fator motivador” do início de minha carreira.

Dando continuidade, apresentei momentos distintos de minha carreira docente, englobando formação e experiência, em que discorri sobre fatos e cursos em minha vivência civil e militar.

Por fim, apresentei as motivações acerca da decisão de cursar o Mestrado profissional em Educação.

Dessa forma, concluo que este memorial proporcionou uma oportunidade ímpar de reflexão sobre a minha vida profissional e história pessoal. Fez-me estar certo de que a educação é a forma mais palpável de mudar os rumos de nosso país.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês**”, sob a responsabilidade do pesquisador ARLINDO JOSÉ DE BARROS JUNIOR, e Orientação da Prof. Dra Juliana Marcondes Bussolotti.

Nesta pesquisa pretendemos Analisar de que maneira o conhecimento específico do idioma inglês pode influenciar a prática docente com uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos para contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN.

Sua participação é de caráter voluntário e se dará como segue:

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários e realização de entrevistas com 13 (treze) professores de Língua Inglesa da Academia Militar das Agulhas Negras na cidade de Resende-RJ, bem como aplicação de questionário para cerca de 1300 (mil e trezentos) cadetes.

Destino dos dados coletados: o pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados por meio de questionários e entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período de 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários e entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científico.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão sentir-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da aplicação de questionários ou na realização de entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que achem por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o conhecimento profissional dos docentes em prol dos multiletramentos dos cadetes. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente

estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações estabelecidas em lei aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal ou material causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. O participante tem o direito de ser informado a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas; O participante não terá nenhum custo algum, nem receberá qualquer vantagem financeira no desenvolver da pesquisa, nem tampouco após sua conclusão; as respostas aos questionários e as entrevistas com professores ocorrerão em dia e horário convenientes para o participante; o participante poderá recusar participar da pesquisa ou optar por abandonar a pesquisa a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Para qualquer outra informação o senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx, inclusive ligações à cobrar, ou e-mail: xxxxx@yahoo.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

ARLINDO JOSÉ DE BARROS JUNIOR

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que **concordo em participar**. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Resende-RJ, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) Participante

ANEXO II – OFÍCIO PARA A INSTITUIÇÃO AMAN

Universidade de Taubaté

Autoria Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76.
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP
12020-040 - Tel.: (12) 3625.4217 - Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br



OFÍCIO nº PPGE 027 /2019

Taubaté, 04 de junho de 2019.

Exmo. Sr. General-de-Brigada **GUSTAVO HENRIQUE DUTRA DE MENEZES**,

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **Arlindo José de Barros Junior**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019, intitulado **“MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de Inglês”**. O estudo será realizado com 13 professores de Língua Inglesa e cerca de 1300 cadetes (aqueles que estão inscritos para as aulas de Língua Inglesa) da Academia Militar das Agulhas Negras, na cidade de Resende-RJ, sob a orientação da **Prof. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti**.

Para tal, pretende-se realizar a pesquisa como segue:

- a) Com os professores: aplicação de questionários via *Google Forms* e; entrevistas com devolutiva das respostas do questionário;
- b) Com os cadetes: aplicação de questionário via *Google Forms*.

Ressaltamos que será mantido o anonimato dos participantes e que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Arlindo José de Barros Junior**, telefone (xx) xxxxx-xxxx, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

Exmo. Sr. General-de-Brigada **GUSTAVO HENRIQUE DUTRA DE MENEZES**
Rodovia Presidente Dutra Km 306, S/N - Centro, Resende - RJ, 27534-000

ANEXO III – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO AMAN



MINISTÉRIO DA DEFESA
EXÉRCITO BRASILEIRO
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
(Academia Real Militar - 1811)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº PPGE 027 /2019 da Universidade de Taubaté, de 04 de junho de 2019, sobre a natureza da pesquisa intitulada **“MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de inglês”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno **Arlindo José de Barros Junior**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, **autorizo** a APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS e REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS junto aos treze professores de língua inglesa da Academia Militar das Agulhas Negras, bem como a APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS aos cadetes participantes das aulas de língua inglesa desta Academia, bem sendo mantido o anonimato dos profissionais e dos alunos.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Resende - RJ, 25 de JUNHO de 2019.

General-de-Brigada **GUSTAVO HENRIQUE DUTRA DE MENEZES**
Comandante da ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS

CNPJ/MF nº 09.561.190/0002-71

Rodovia Presidente Dutra Km 306, S/N - Centro, Resende - RJ, 27534-970

ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UNITAU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de inglês

Pesquisador: ARLINDO JOSE DE BARROS JUNIOR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19810719.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.574.475

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como tema o conhecimento de língua inglesa dos professores da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e os multiletramentos dos cadetes.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como o nível de conhecimento específico dos professores pode influenciar a prática docente através do uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos como forma de contribuir para os multiletramentos dos cadetes da AMAN.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada.

Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que achem por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.574.475

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa oferecerá aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem o conhecimento profissional dos docentes em prol dos multiletramentos dos cadetes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Encaminha-se para reunião colegiado CEP-UNITAU, com a recomendação de Aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/09/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa:

APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1404537.pdf	13/08/2019 11:06:40		Aceito
Declaração de Pesquisadores	temo_de_compromisso_assinado.pdf	13/08/2019 10:56:32	ARLINDO JOSE DE BARROS JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Arlindo_assinado.pdf	13/08/2019 10:54:20	ARLINDO JOSE DE BARROS JUNIOR	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	05/08/2019 16:26:22	ARLINDO JOSE DE BARROS JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Arlindo.doc	05/08/2019 08:37:23	ARLINDO JOSE DE BARROS JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_AMAN_assinada.pdf	05/08/2019 08:35:10	ARLINDO JOSE DE BARROS JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	05/08/2019 08:11:13	ARLINDO JOSE DE BARROS JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.574.475

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 13 de Setembro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br

ANEXO V – ATA DO COMITÊ DE GOVERNANÇA E ÉTICA EM PESQUISA AMAN



EXÉRCITO BRASILEIRO
DECEX DESMI
ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
(Academia Real Militar / 1811)

ATA DE REUNIÃO Nº 09 COMITÊ DE GOVERNANÇA E ÉTICA EM PESQUISA NA AMAN

Aos vinte e nove dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezenove o Comitê de Governança e Ética em Pesquisa da Academia Militar das Agulhas Negras, reuniu-se, às catorze horas e trinta minutos, na Seção de Pesquisas Acadêmicas, Doutrina e Extensão (SPADE), para deliberar sobre pesquisa a ser desenvolvida pelo CAP ARLINDO JOSÉ DE BARROS JÚNIOR, do Comando da Aviação do Exército (CAvEx), sob o título, "MULTILETRAMENTOS DOS CADETES DA AMAN: como o conhecimento específico da língua inglesa dos professores reflete no conhecimento prático do ensino de inglês", do programa de pós-graduação da UNITAU-SP. Compõe o respectivo Comitê, o Coronel Augusto Cesar Magalhães Freire, decano dos professores da AMAN; Coronel Rafael Roesler, Chefe da Seção de Pesquisa Acadêmica, Doutrina e Extensão (SPADE); o Tenente Coronel Claudemir Faria, Chefe da Seção de Idiomas; o Tenente Coronel Anderson Magno de Almeida, Coordenador de Pesquisa Docente (SPADE). O Cel Roesler iniciou a reunião com a explicação acerca da importância do Comitê e apresenta o proponente aos participantes. Na sequência, foi dada a oportunidade ao Cap Barros para que, no tempo de vinte minutos, realizasse a apresentação do instrumento de coleta de dados (questionário) da pesquisa supracitada. Em seguida, o Comitê, por intermédio de seus membros, inicia as suas considerações. O Coronel Augusto considera que algumas perguntas estão muito complexas e que os cadetes AMAN não possuem conhecimento/ maturidade para respondê-las, pois serão respondidas no nível de percepção pessoal. No que diz respeito ao questionário que será aplicado aos professores, quando problematiza o nível de conhecimento, poderá trazer desconfortos e exposições. O TC Faria ressalta, também, que o questionário para os cadetes está muito amplo e pode não propiciar respostas que necessita para responder o problema da pesquisa. O questionário para os professores está muito detalhado, amplo e profundo e busca informações que não interessam apenas os professores da AMAN. O Cel Roesler ressalta ao proponente que a resposta ao problema da pesquisa pode trazer exposição de docentes e da instituição. Diante das considerações acerca do tema e dos instrumentos de pesquisa, o Cap Barros explica que os dados colhidos não irão criar perfis dos professores para a pesquisa e tão pouco expor a instituição. Diante das considerações acerca do tema e dos instrumentos de pesquisa, o Cel Augusto explica ao proponente que o problema do trabalho deveria ser retificado, ou seja, a questão do nível de conhecimento do docente não deveria ser descrito ou medido. O Cel Roesler destacou a necessidade de levar ao comando da AMAN os resultados da pesquisa, que os cadetes e professores não sejam identificados e ressalta sobre os possíveis impactos da pesquisa no futuro. Por fim, o Comitê, a partir do que foi apresentado e ouvindo os membros presentes, resolve por

ATA DE REUNIÃO Nº 09, DO COMITÊ DE GOVERNANÇA E ÉTICA EM PESQUISA NA AMAN..... F1 02

bem, **AUTORIZAR** o início da aplicação do instrumento de pesquisa com a ressalva de mudar o problema do trabalho, que os cadetes e professores não sejam identificados, que respondam ao questionário em caráter voluntário e a não utilização dos dados antes da autorização da AMAN.

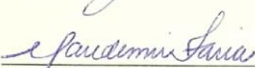
A presente ATA, vai assinada pelos membros do Comitê de Governança e Ética em Pesquisa na AMAN presentes.



AUGUSTO CESAR MAGALHÃES FREIRE - Cel



RAFAEL ROESLER - Cel



CLAUDEMIR FARIA - TC



ANDERSON MAGNO DE ALMEIDA - TC



ARLINDO JOSÉ DE BARROS JÚNIOR - CAP