



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy” PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA (PROPEP)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES –  
PPGHCA MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

## **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**LETRAMENTOS CRÍTICOS EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE PROVAS DE  
CONCURSOS MILITARES**

JÚLIA WELBERT DE MIRANDA SANTOS

Duque de Caxias

2023

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO – UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy” PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA (PROPEP)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES –  
PPGHCA MESTRADO ACADÊMICO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

**LETRAMENTOS CRÍTICOS EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE PROVAS DE  
CONCURSOS MILITARES**

**JÚLIA WELBERT DE MIRANDA SANTOS**

*Sob a orientação do Professor Doutor*

**MÁRCIO LUIZ CORRÊA VILAÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio – “Professor José de Souza Herdy”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes

Duque de Caxias  
2023

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS**

S2371 Santos, Júlia Welbert de Miranda.

Letramentos críticos em língua inglesa: um estudo de provas de concursos militares / Júlia Welbert de Miranda Santos. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2023.

115 f.

Orientador: Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça.

Dissertação (mestrado) – UNIGRANRIO, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, 2023.

1. Leitura. 2. Letramentos críticos. 3. Língua inglesa. 4. Provas militares. I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Título. III. UNIGRANRIO.

CDD: 370

Rodrigo de Oliveira Brainer CRB-7: 6814

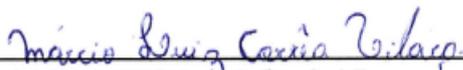
JÚLIA WELBERT DE MIRANDA SANTOS

LETRAMENTOS CRÍTICOS EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE PROVAS  
DE CONCURSOS MILITARES

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 27/11/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da  
UNIGRANRIO



Prof.ª Dr.ª Lília Aparecida Costa Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da  
UNIGRANRIO



Prof.ª Dr.ª Andrea da Silva Marques Ribeiro  
UERJ

*"For of him, and through him, and to him, are all things. To him be the glory for ever! Amen"* (Romans 11: 36)

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e me apoiaram nos estudos.

A minha filha Lavínia, que me inspira todos os dias a estudar e a aperfeiçoar o uso da Língua Inglesa.

Ao meu amigo Marcos Lucas, *in memoriam*, que partiu no ano de 2021 acometido pela Covid 19 e não consegui ingressar neste nível de estudos.

Ao meu orientador, Prof. Márcio Vilaça, que é uma referência no ensino de Língua Inglesa desde minha graduação.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela oportunidade de novos horizontes e por ter me orientado neste árduo caminho do conhecimento. Por ingressar na jornada do mestrado e, após várias tentativas e entravamentos, estar realizando este sonho.

Aos meus pais, que tentaram ao longo da vida me oportunizar sensatas orientações, apoio e conhecimento. Sem vocês, não conseguiria chegar aqui!

Ao meu pai, um exímio educador. Obrigada por sempre me incentivar e ter dado tantas oportunidades de sonhar!

A minha amada mãe Raquel, por integrar o elo mais forte da minha rede de apoio. Gratidão por sempre acreditar e me iluminar tanto!

A minha irmã Juliana, por ousar sonhar além das expectativas! Avante, futura doutora!

Ao meu marido, pela consideração ao longo da nossa trajetória e pelas orações diante dos desafios.

A minha filha Lavínia, por me mostrar a maternidade como elo de inspiração e evocar o desejo de deixar ainda mais exemplos de luta e conquistas.

Ao meu orientador pela confiança depositada desde o processo de seleção e por ter acreditado em mim ao longo deste percurso, mesmo com todos os percalços pelos quais passamos no decorrer da pesquisa.

A amiga Helena, que se configurou um oásis em meio aos desertos, medos e dúvidas do percurso acadêmico.

## RESUMO

A língua inglesa tem sido enfatizada como disciplina escolar nos currículos brasileiros e se configura como ferramenta de comunicação na sociedade atual. Mas apresenta muitos desafios sobre a competência leitora na conclusão do ensino médio. A pesquisa aqui proposta foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e teve como objetivo principal discutir a avaliação da leitura em inglês e suas possibilidades de formação de um leitor crítico, por meio de uma abordagem interdisciplinar e análise do corpus de concursos militares, especificamente AFA e ESPCEX no período entre 2019 e 2023. Além disso, com base na literatura especializada, buscou discutir a relevância da língua inglesa na contemporaneidade e o papel central da língua, seus impactos na práxis educativa, especialmente na alfabetização do ensino-aprendizagem relevante para a formação do leitor crítico, examinando o percurso do ensino da língua inglesa com respaldo na legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (OCEN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018). Investigamos também como é feita a abordagem de temas críticos e contextualizados nos textos de provas militares no recorte temporal dos anos 2019-2023. A recolha de dados destes testes e a revisão da literatura específica serviram de base à análise dos letramentos críticos com elevada relevância para os processos de leitura. Tais dados são essenciais porque revelam as expectativas e representações na formulação de questões fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino médio, etapa conclusiva da educação básica que, entre outros aspectos, fomenta a preparação para o mercado de trabalho, bem como como a adequação às demandas sociais contemporâneas.

Palavras-chave: língua inglesa; leitura; letramentos críticos; provas militares.

## **ABSTRACT**

The English language has been emphasized as a school subject in Brazilian curricula and is configured as a communication tool in today's society. But presents many challenges about reading competence at the conclusion of high school. The research here porpouse was carried out through bibliographic research of a qualitative nature and had as its main objective to discuss the evaluation of English reading and its possibilities of formation of a critical reader, through an interdisciplinary approach and analysis of the corpus of military competitions, specifically AFA and ESPCEX in the period between 2019 and 2023. In addition, based on specialized literature, it pursued discussing the relevance of the English language in contemporaneity and the central role of language, its impacts on educational praxis, especially literacy from teaching-learning relevant to the formation of the critical reader, examining the path of English language teaching with the support of educational legislation (Education Guidelines and Bases Law, Law n. 9,394/1996), General National Curriculum Guidelines for Basic Education (OCEM), and Common National Curriculum Base (BNCC-2018). We also investigate how the approach of critical and contextualized themes is made in the texts of military tests within the timeframe of the years 2019-2023. The collection of data from these tests and the review of the specific literature served as a basis for the analysis of critical literacies with high relevance to reading processes. Such data are essential because they reveal the expectations and representations in the formulation of fundamental questions to the teaching and learning processes, especially in high school, the concluding stage of basic education that, among other aspects, fosters preparation for the labor market, as well as the adequacy to contemporary social demands. Keywords: English language; reading; critical literacies and military exams.

Keywords: english language; reading; critical literacies; military tests.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CF	Constituição Federal
EF	Ensino Fundamental
EGL	<i>Global English</i>
EIL	<i>International English</i>
EM	Ensino Médio
ESL	<i>English as a Second Language</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EWL	<i>English as a World Language</i>
ILF	<i>English as a Franca Language</i>
LC	Letramentos críticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NEL	Estudos dos novos letramentos
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPG	Programa de Pós-Graduação
PISA	<i>Assessment and Analytical Framework</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SEEDUC-RJ	Secretaria de Educação do Rio de Janeiro
WE	<i>World English</i>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	58
Quadro 2 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	60
Quadro 3 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	61
Quadro 4 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	62
Quadro 5 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	63
Quadro 6 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	64
Quadro 7 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	64
Quadro 8 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio.....	65
Quadro 9 - Quadro Europeu de referência para línguas.....	66
Quadro 10 - AFA e ESPCEX - Configuração das provas.....	77
Quadro 11 - Análise dos textos - Provas AFA Análise dos textos - Provas AFA.....	98
Quadro 12 - Análise dos textos - Provas ESPCEX.....	99

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto I - ESPCEX 2019 .....	80
Figura 2 - Texto II - ESPCEX 2020 .....	81
Figura 3 - Texto III - ESPCEX 2021 .....	82
Figura 4 - Texto IV - ESPCEX 2022 .....	83
Figura 5 - Texto V - ESPCEX 2023 .....	84
Figura 6 - Texto I - AFA 2019.....	85
Figura 7 - Texto II - AFA 2020.....	86
Figura 8 - Texto III - AFA 2021 .....	87
Figura 9 - Texto IV - AFA 2022 .....	88
Figura 10 -Texto V - AFA 2023 .....	90
Figura 11 - Texto IV - AFA 2023.....	91
Figura 12 - Texto VII - AFA 2023.....	92
Figura 13 - Texto VIII - AFA 2023.....	93
Figura 14 - Texto XI - AFA 2023.....	94
Figura 15 - Texto X - AFA 2023 .....	95
Figura 16 - Texto VI - ESPCEX-2020.....	103
Figura 17 - Questão 16 do texto X - AFA 2023.....	105

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 LÍNGUA INGLESA: HISTÓRICO E PERSPECTIVA</b> .....	19
2.1 Percepções do Inglês no mundo contemporâneo .....	19
2.2 Ensino de Língua Inglesa: entre metodologias e legislações no Brasil.....	25
<b>3 LETRAMENTO</b> .....	35
3.1 Letramentos: conceitos.....	35
3.2 Letramentos críticos: contribuições no ensino de Língua Inglesa .....	45
3.3 A BNCC e o letramento crítico .....	50
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	69
4.1 <i>Corpus</i> da pesquisa .....	73
4.2 Síntese dos editais - AFA e ESPCEX .....	74
4.3 Roteiro de análise .....	75
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	79
5.1 Gêneros textuais nas provas AFA e ESPCEX.....	79
5.2 Temáticas nas provas AFA e ESPCEX .....	97
5.3 Os aspectos gramaticais nas provas AFA e ESPCEX.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de globalização impulsionado pela popularização da internet contribuiu para que a Língua Inglesa se consolidasse como principal instrumento de comunicação nas relações estabelecidas pela sociedade contemporânea. Deste modo, a Língua Inglesa está situada no saber relacionado às práticas sociais que decorrem das principais demandas da contemporaneidade, tal reconhecimento é perceptível por meio do *marketing*, entretenimento e as principais trocas sociais e das relações intraintercontinentais e em tempo real.

O ponto central da questão é o fato da Língua Inglesa não ser limitada às fronteiras geográficas; enquanto, em geral, outras línguas se restringem às dimensões territoriais, como é o caso da Língua Chinesa. Segundo Leffa (2008), para cada falante nativo existem dois falantes não-nativos que a usam para comunicação. Neste aspecto, o Inglês abrange mais falantes não nativos do que nativos. Apesar do Inglês não ser o idioma mais falado em maior quantitativo de falantes nativos, ele é o idioma mais difundido, sendo, para Crystal (2003), usado como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira em diversos países e continentes.

Ademais, é imperioso salientar que o Inglês, além de ser a língua oficial de países como Austrália, Bahamas, Estados Unidos da América, entre outros, é reconhecido como a língua estrangeira com expressiva difusão ao redor do mundo. Estudiosos como Rajagopallan (2005) apontam que cerca de um quarto da população mundial possui algum nível de conhecimento do idioma.

Em vista disso, o Inglês subsidia o contato entre pessoas de diferentes culturas, nacionalidades e línguas maternas, sendo considerado uma língua de alcance global. Neste sentido, a aprendizagem da Língua Inglesa se faz cada vez mais importante, principalmente aos estudantes do Ensino Médio, associadas às diferentes demandas sociais, como carreiras profissionais, vestibulares, concursos específicos, bem como vem sendo evidenciada pelas legislações brasileiras, como é o caso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018).

Diante da importância do Inglês em suas diferentes concepções socioculturais, não há como conceber um ensino que se estabeleça de forma despretenciosa ou fundamentado em noções de cultura e língua pertencentes à hegemonia americana quanto ao âmbito geográfico e cultural dos países

colonizadores. Vale destacar que essa percepção ideológica pode ter forte relação com o *marketing* midiático que ressalta a cultura Americana por meio de seu apelo sedutor e persuasivo. Tem-se que as abordagens previstas em concursos que requerem conhecimento intelectual denotam a normatividade do idioma por meio dos aspectos linguísticos em regras gramaticais, muitas vezes desassociados do uso real do idioma. Neste aspecto, para que o aluno perceba sentido real naquilo que está estudando e assim desenvolva uma aprendizagem mais crítica e significativa, é importante que haja a associação tanto dos aspectos culturais quanto dos aspectos da normatividade da língua.

De modo muito específico, então, a discussão principal deste trabalho versa sobre a formação de sujeitos mais dinâmicos e saberes relacionados às práticas sociais, no que tange às práticas de letramentos críticos quanto ao ensino de Língua Inglesa. Subsidiada por questionamentos quanto ao papel da Língua Inglesa relacionada às demandas do mercado de trabalho e como o idioma, a partir dos letramentos críticos, pode se configurar como ferramenta mobilizadora da cidadania mais ativa e autônoma.

A ênfase desta pesquisa abarca o caráter formativo, na perspectiva de educação linguística consciente e crítica, por meio da percepção dos letramentos críticos, em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, haja vista o Inglês como um bem cultural mundial que pode ser incorporado de variadas formas.

Da experiência como professora de Inglês, têm-se o objeto de estudos e os desdobramentos da pesquisa para o ensino e aprendizagem de línguas. O interesse pela abordagem deste tema surgiu a partir da minha formação e experiência profissional, que alia, entre outros aspectos, o ensino da Língua Inglesa e a formação leitora no Ensino Médio e em cursos preparatórios de vestibulares e concursos militares.

Da formação como docente, agregam-se inquietações sobre a Língua Inglesa como necessidade inerente a nossa contemporaneidade, especialmente quanto às principais demandas sociais. Ao pleitear concursos, sejam vestibulares ou exames militares, o discente precisa ter conhecimentos específicos prescritos em editais, conseqüentemente aferidos em provas cada vez mais exigentes.

Diante do exposto, a minha experiência em sala de aula, bem como a elaboração de materiais voltados aos concursos públicos militares e vestibulares,

foram os motivadores desse trabalho. Prevaleceu um incômodo significativo ao ouvir alunos reproduzirem crenças do senso comum de que ter acesso ao Inglês é um privilégio de classes que podem realizar cursos de idiomas, como também de quem pode frequentar preparatórios para exames militares. Ademais, percebe-se ainda que pode ser considerado de menor relevância se comparado com disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, visto que a pontuação de cada uma delas costuma ser superior em alguns concursos militares.

Cabe ressaltar que, recentemente, os critérios de avaliações têm apresentado relativas mudanças, inclusive a maioria dos concursos militares e vestibulares cobram conhecimentos em Língua Inglesa e exigem médias específicas para aprovação. Apesar disto, em certa medida, o idioma ainda é visto como um entrave para aqueles que não detêm os conhecimentos necessários para garantir êxito nas avaliações.

Diante das variadas inquietações, sendo professora de Inglês e o não conformismo de lecionar o idioma de forma teórica, mesmo em situações destinadas a uma aproximação da prática, sem vivenciar de fato experiências de modo imersivo. Cabe, então, registrar a experiência em um intercâmbio cultural no qual eu, Júlia, mulher, esposa, mãe, professora de instituições públicas e privadas, com uma colega, ambas oriundas da Baixada Fluminense, experenciamos nos Estados Unidos, no ano de 2019, por vinte dias.

O intercâmbio ocorreu com vistas ao aprimoramento das habilidades linguísticas e imersão cultural, seguindo um roteiro em locais como: Miami, Nova York, Brooklyn e Washington, DC. No caso, dentre as opções de apartamentos como república com brasileiros ou *homestay de nativos*, nós preferimos a segunda, residência de uma professora de Literatura no Brooklyn, em uma área reservada aos Judeus.

O famoso ponto turístico *Empire State Building* foi o local onde realizamos o curso de aperfeiçoamento durante duas semanas. Na dinâmica do curso de idiomas, a agência de viagens usa a estratégia de evitar a permanência de pessoas de nacionalidade afins na mesma sala de aula, pois o intuito é estimular a fala contínua em Inglês e favorecer o uso fluído da língua. Neste aspecto, a busca pelo Inglês acurado foi confrontada por diferentes sotaques e performances, diante do direcionamento do idioma por meio de um falante nativo.

O contexto imersivo sob a ótica dos letramentos críticos ajudou a desmistificar as ideologias em torno do Inglês ideal reforçando preconceitos linguísticos e estereótipos sociais no padrão norte-americano, ao mesmo tempo que tencionou a influência do *marketing* americano que utiliza variados discursos para reforçar sua soberania. Durante as aulas, ao fazer referência à realidade brasileira, havia sempre menção ao carnaval, ao samba, à violência e eu, sendo brasileira com características peculiares, também passei por momentos de desconfigurar esse lugar, defendendo a ideia de que, no Brasil, há muito mais que futebol, carnaval e o quanto o nosso povo transcende os lugares postos neste imaginário popular.

Nesse sentido, ocorreram muitas experiências relevantes que, ao serem mencionadas por meio de depoimentos ou registros nas redes, legitimam nossa *performance*. Por ser docente na Baixada Fluminense, bem como ser oriunda deste lugar, reitera a perspectiva do *self-made-man*, associada ao discurso de superação. Existe ainda a lembrança da síndrome do impostor que, acerca do profissional de idioma, está sempre sendo confrontada por pressões externas e até mesmo internas quanto ao atendimento de expectativas nem sempre condizentes com as possibilidades da realidade posta.

Tendo em vista os fatos apresentados, a análise feita nesta dissertação se debruça sobre a relação entre essas crenças, a adequação necessária a uma formação leitora crítica e a validação da aprendizagem na tentativa de responder à seguinte pergunta: “De que forma a Língua Inglesa, especialmente referente à modalidade escrita, pode articular-se a outros conhecimentos e contribuir com a formação crítica do aluno no Ensino Médio?”

Ressalta-se a proposta de desenvolvimento do letramento crítico, com ênfase na Língua Inglesa, como ferramenta de transformação social que busca por meio da linguagem incitar questionamentos, promovendo a conscientização a partir de atividades socioculturais em diferentes modos comunicativos que permeiam textos escritos. O desenvolvimento de um leitor crítico perpassa a capacidade de decodificar códigos linguísticos e reproduzi-los de forma mecânica, abarcando a possibilidade de compreensão e produção de sentidos acerca dos textos que circulam no cotidiano.

Propõe-se, então, refletir acerca das informações tendo por objetivo geral: Discutir a avaliação da leitura em Língua Inglesa e suas possibilidades de formação de um leitor crítico, por intermédio de uma abordagem interdisciplinar de

fundamentação teórica e de análise de *corpus* de provas de concursos, em um recorte temporal dos anos 2019-2023.

Os objetivos específicos dessa pesquisa são: (i) Discutir, a partir da literatura especializada, a relevância da Língua Inglesa na contemporaneidade; (ii) Refletir sobre o Ensino da Língua Inglesa com base nas legislações educacionais e seus impactos na práxis educativa; (iii) Examinar o papel central da linguagem, em especial do letramento a partir do ensino-aprendizagem pertinente à formação do leitor crítico e (iv) Investigar como a abordagem de temas críticos e contextualizados é feita nos textos de provas militares AFA, ESPCEX nos anos 2019-2023.

A fim de alcançar os objetivos sugeridos, a dissertação foi organizada em cinco capítulos. A introdução, em que apresenta a problemática de pesquisa, a motivação para o estudo, as perguntas de pesquisa, além dos objetivos e da justificativa do trabalho. Os capítulos sequenciais evidenciam o arcabouço teórico sob o qual esta pesquisa se ancora, assim como as questões metodológicas, a análise das provas de concursos e as considerações finais.

O segundo capítulo, por sua vez, é composto pelo breve histórico da Língua Inglesa no Brasil, a partir de sua caracterização em dimensões globais e culturais que legitimam sua pertinência em toda a educação básica. Ademais, configura-se na legislação educacional que contém registros de sua importância.

No terceiro capítulo, aborda-se por intermédio da literatura especializada a concepção de letramento crítico que reitera a formação leitora reflexiva sob o viés da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com suas orientações e percursos de ensino-aprendizagem.

O capítulo quatro é designado para a identificação do trajeto metodológico pelo qual a pesquisa será desenhada, caracterizando o *corpus* a ser explorado por meio do levantamento de dados em textos de concursos de Língua Inglesa representando, assim, a análise e discussão dos dados à luz do referencial teórico.

O quinto capítulo contemplará o resultado da análise e interpretação dos dados sobre a pesquisa aqui encampada por meio da discussão na qual questionamos a hegemonia do inglês ainda engessado, visto como padrão, standard, ainda insistente nos editais de provas de concursos, bem como em pretextos de cobranças de questões de exames intelectuais. Em vista disto, ressaltamos tais questões que se relacionam com o viés crítico que se processa a partir da ótica interdisciplinar, como também as relações de poder, identidades e

suas implicações para a área de ensino de Língua Inglesa, especialmente no que se refere ao ensino da leitura.

Nas considerações finais, há reflexões acerca dos objetivos propostos, a fim de explicitar análises referentes às perguntas da pesquisa, seus desdobramentos e outras indagações para dar continuidade em estudos posteriores.

## 2 LÍNGUA INGLESA: HISTÓRICO E PERSPECTIVA

Este capítulo tem como intuito traçar um panorama histórico sobre a Língua Inglesa e sua evolução ao longo dos anos, apresentar algumas de suas variadas nomenclaturas e discutir sobre a importância da língua na contemporaneidade para a comunicação global e como facilitadora para o acesso às novas tecnologias. Comentamos criticamente o motivo pelo qual, apesar de toda a relevância deste idioma no mundo moderno, seu ensino nas escolas públicas brasileiras ainda encontra obstáculos à sua efetiva realização.

### 2.1 Percepções do Inglês no mundo contemporâneo

A Língua Inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX e, por fim, língua mundial a partir da segunda metade do XIX (Breton, 2005, p. 14).

Não é recente ser atribuído à Língua Inglesa grande destaque no cenário internacional. De acordo com Breton (2005), o Inglês, sob uma perspectiva imperial, remonta a primeira Revolução Industrial em meados do século XVIII. Além da relação enfática estabelecida, perpassa as dimensões de uma língua nacional e alcança o *status* de idioma internacional, sendo também favorecido pelo imperialismo britânico por meio da conquista de novas terras que ocorreu em diversos continentes.

Para Breton (2005), tanto o Inglês quanto o Francês foram considerados línguas diplomáticas por um período. Mesmo que a Língua Inglesa tenha perpassado esse viés, fortalecendo-se ao longo do tempo por diferentes razões, dentre as quais se destaca a influência direta da Segunda Guerra Mundial, período no qual os Estados Unidos da América ganharam notoriedade em escalas globais por meio dos grandes investimentos em tecnologia e, principalmente, em virtude do seu poder geopolítico que contribuiu com a expansão e seu fortalecimento em nível global.

No decorrer do tempo, a combinação desses diferentes aspectos favoreceu a promoção de diferentes nomenclaturas usadas para designar a Língua Inglesa no

contexto mundial. É relevante refletir que determinada expressão, ao retratar estudos do idioma, pode evidenciar a intencionalidade das pesquisas, assim como as bases teóricas de seus pesquisadores. Dentre as variadas denominações, destacam-se: Inglês como Segunda Língua/*English as a Second Language* (ISL/ESL), Inglês como Língua Global/*Global English* (ILG/EGL), Inglês como Língua Internacional/*International English* (ILI/EIL), Inglês para Propósitos Específicos/*English for Specific Purposes* (IPE/ESP), Inglês Mundial/*English as a World Language* (IM/WE), Língua Franca/*English as a Franca Language* (ILF/ELF), entre outros.

Com as expressões empregadas para caracterizar o Inglês como língua mundial, é possível inferir que tais denominações apresentam um cunho, uma representatividade tanto demográfica quanto contextual. Neste sentido, Crystal (2003) alega que a Língua inglesa pode ser usada como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira em diversos países e continentes. O autor traça um panorâma de que cerca de 25% dos falantes do Inglês sejam nativos, o que configura uma língua materna, enquanto os falantes que utilizam o idioma como segunda língua ou estrangeira somam cerca de 75%. Diante dessa variedade de falantes, cada um com suas subjetividades, é possível perceber que as variações linguísticas ganham um destaque ainda mais expressivo.

Em prosseguimento aos estudos do idioma, há ainda a defesa da proposta de unificação, padronização do sistema linguístico do Inglês - *World English Language-EWL* (Inglês Mundial), que vem sendo utilizada com o intuito de fomentar a perspectiva de *Standard English*, ou língua padrão, assim como qualquer variedade do Inglês. Já a expressão *International English - EIL* (Inglês Internacional) abarca o uso multinacional, especialmente quanto ao ensino do idioma, enquanto a expressão *Global English - EGL* (Inglês Global) está relacionada com os múltiplos usos do Inglês, bem como sua relação com os processos da globalização, com base nos apontamentos de McArthur (2004).

Partindo do princípio de que o uso da Língua Inglesa é sociado à globalização, vista como fenômeno de integração econômica, social e cultural do espaço geográfico em escalas mundiais, McArthur (2004) aponta que até o final da década de 1990, das nomenclaturas mais utilizadas para designar a Língua Inglesa na era da globalização, a mais evidenciada é *World English*, abrangendo as variedades do idioma, como também seus usos em projeções mundiais visando à

interação nestes diferentes âmbitos com vistas à quebra de barreiras imigratórias e econômicas existentes. Neste sentido, para Le Breton (2005, p. 16), “O Inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo”.

Ainda nessa perspectiva, Pennycook (2007) ressalta que existem características colonialistas em variados conceitos do ensino de Língua Inglesa ao atribuir uma norma de padronização em desenvolvimento - *World Standard English* - tendo como referência as já legitimadas variantes americanas e britânicas, tal como o Inglês Mundial (WE-World English) ratifica o viés político de padrão normativo a todos que visam à comunicação globalizada. Conforme o autor, tanto uma nomenclatura quanto a outra operam na promoção de um mito de universalidade da língua, pois, apesar de termos diferentes, reforçam a perspectiva de *status* privilegiado associado às dimensões geográficas de origem e manutenção de hegemonia da língua.

A necessidade de reconhecimento das variantes nativas como formas independentes de linguagem - *World Englishes*, cujo sufixo no plural indica o reconhecimento de uma multiplicidade de alternativas de concretização dessa língua, perpassa a percepção redutora de que seriam mais adequadas as variedades de países e regiões em que o Inglês é língua primária, especialmente os Estados Unidos, a Austrália e o Reino Unido. Pennycook (2007) frisa que o termo *Global English*, acrescentando -es ao final, como sufixo no plural, traz ainda mais projeção para o idioma, “[...] a fim de situar a expansão e o uso do Inglês dentro de teorias críticas da globalização” (Pennycook, 2007, p. 5), com base nas quais a Língua Inglesa se processa por meio de relações de ambivalência, trazendo à tona indagações pertinentes às dimensões de poder, de controle, de resistência, de mudança, de apropriação e de identidades.

De fato, a educação institucionalizada pela escola precisa estar em consonância com as visões de formação crítica e adequação às demandas sociais, tendo em vista a predominância e quase onipresença da Língua Inglesa nas principais relações internacionais que tendem a impulsionar a supervalorização do idioma tanto no contexto social quanto no educacional.

Sendo assim, visualizar o Inglês como língua mundial ou *World Englishes*, torna possível a compreensão de uma língua pertencente às necessidades globais, distanciando-se da percepção arraigada no senso comum que defende a supremacia de países pertencentes apenas ao círculo interno. Para Crystal (2003),

os países que possuem o Inglês como língua materna, como é o caso da Inglaterra, Estados Unidos da América, Canadá, entre outros. Reiterando a percepção de hegemonia da língua, restringindo a determinados padrões linguísticos – *Standard*, que devem ser seguidos à risca com o temor de incorrer em incoerências ou inconsistências no uso da língua.

O Inglês tem sido visto como facilitador de liberdades individuais, especialmente, quanto à inclusão do falante no mundo globalizado. Em consonância com os autores mencionados, a autora Walkiria Monte Mór (2012) ressalta alguns desdobramentos referentes ao fenômeno da globalização, traçando a dicotomia entre o conflito Estado/nação cujo conceito convencional do ensino de língua era voltado à língua e à cultura conforme sua origem, baseado na percepção triangular: território, cultura e identidade. Assim, restritos aos princípios norteadores de organização que se estabeleciam de forma fixa e estável. A tensão deste conflito aponta a globalização permeada por territórios diferentes, abrangendo a pluralidade que integra um tipo de projeto, deslocando a ideia de identidade que não é particularizada por um Estado/Nação onde uma língua específica é falada.

O poder econômico é atrelado ao neocapitalismo por meio de seus variados territórios, dentre os quais, temos: a comunidade europeia, os EUA, o Brasil, entre outros. Sendo assim, globalizado é aquele/quem se identifica com o projeto da globalização, muito do que se construiu neste sentido se relaciona ao consumo, já que não pode ser restrito a um espaço territorial, tendo de forma velada o viés neoliberal. O fato de se fazer as mesmas coisas em distintos lugares, como uma espécie de tendência do momento, a partir de apelos que se apresentam em opções de viagens sendo mais facilitadas, impulsiona determinados aspectos culturais, em que a língua detentora de mais importância é a do país economicamente dominante dentro desse projeto de globalização: a Língua Inglesa e de origem americana.

O projeto que tenta se impor de forma sutil e não se impõe só de tal maneira, do mesmo modo que o ensino de língua por conta da própria globalização assume o viés mercadológico. Por outro lado, uma visão crítica mais aguçada traz a tensão nas representatividades como estratégias cujos pressupostos correspondem ao neoliberalismo instaurando, com isso, uma perspectiva mais complexa da globalização que deve considerar tanto a importância quanto à influência do Inglês.

Com a compreensão das representações sociais e de como elas se processam por meio da linguagem em escala mundial, e mais especificamente no

ensino de Língua Inglesa no Brasil, faz-se necessária a percepção da dimensão plural das identidades nas diferentes configurações sociais. Cabe o reconhecimento do potencial imperialista norte-americano que também está inserido no plano econômico, nas relações de poder, aspectos evidenciados pelas mais diversas demandas sociais, largamente difundidas pela cultura digital. Por isso, é evidenciada pela concepção a seguir:

Os alunos não podem mais ser entendidos como localizados em tempo e espaço limitados por suas salas de aula, mas devem ser compreendidos como participantes de um conjunto muito mais amplo { ...} precisamos compreender as relações entre o Inglês, a cultura popular, a educação e a identidade, ou os modos pelos quais os ingleses globais se tornam meios de deslocamento da formação de identidade [...] (Pennycook, 2007, p. 29).

Ao traçar um caminho racional sobre o uso do idioma, de certo modo estamos questionando também tais caminhos, como no caso das relações voltadas às identidades, ao atribuir o uso adequado da língua ao nativo de determinado lugar ou a busca árdua por ter um sotaque semelhante ao dele. Tais aspectos restringiam às concepções de língua/linguagem às dimensões territoriais, assim persistentes em diferentes ideologias por décadas.

Tal percepção remete a Bauman (2001), quando destaca importantes mudanças sociais ao analisar que o caráter fixo e estável atribuído às identidades vem sendo transposto e ficado mais submerso no que ele denominou como “modernidade líquida”. O referido conceito realça o tempo presente em relação aos aspectos da pós-modernidade que se debruçam sobre os processos de individualização e de como a adaptação das personalidades, dos espaços, das relações sociais em geral se moldam e se ajustam aos interesses vigentes de forma volátil e até mesmo fluida.

Dadas aptidões, posições em variados empregos, locais específicos para exercerem determinadas funções não podem ser pré-estabelecidas como em décadas anteriores. Vale frisar que não é possível mensurar de forma precisa quais os empregos, competências e habilidades estarão disponíveis nas futuras demandas sociais. Nesse caminho, determinadas opções tendem a se dissolver por conta das mudanças rápidas, dada toda a “liquidez” dos cenários, conforme Bauman (2001, p.127).

Trazendo em voga uma sociedade que evidencia múltiplas possibilidades identitárias que não se adequam mais às concepções absolutistas e redutoras quanto aos aspectos culturais e também linguísticos, ratifica-se o Inglês como inerente à configuração simbólica de cidadania mundial na contemporaneidade. Dentre os fatos que comprovam essa perspectiva, para Rajagopalan (2007), destacam-se os seguintes: reitera-se a proeminência do Inglês quanto aos mais de um bilhão e meio de pessoas que se comunicam por meio deste; as publicações científicas serem escritas em Inglês em mais de 70%; o Inglês ser considerado a língua das relações tecnológicas, bem como opera no desenvolvimento social, político e econômico.

Apesar dos apontamentos históricos registrarem a existência de línguas elencadas como ferramentas de comunicação entre falantes não-nativos há séculos, o termo Inglês como Língua Franca (ILF) surgiu para se referir à comunicação em Inglês entre falantes com línguas maternas diferentes. Nessa discussão, Jordão (2014) argumenta que a significância do ILF perpassa o contato de algum indivíduo ou grupo em particular com o Inglês. Para a autora,

[...] o termo ILF tem sido o termo preferencial (em detrimento do ILE), por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da Língua Inglesa (seus falantes ‘nativos’) e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua. [...] ILF traria em seu bojo a insistência dos linguistas em que o Inglês usado entre pessoas de diferentes primeiras línguas seja considerado uma língua/variante independente, distinta do Inglês como língua maternal (Jordão, 2014, p. 19).

No âmbito do desenvolvimento dos estudos sobre o avanço global do Inglês e seus mais diversos desdobramentos, ambos os paradigmas de pesquisa, *World Englishes* e Inglês como Língua Franca, compartilham a ideia plural de que o Inglês pertence a todos que o utilizam, para além de imperialismo ou supremacias locais. Entretanto, é preciso levar em conta que nas salas de aula, especialmente em espaços públicos de ensino, para grande maioria dos estudantes brasileiros ainda há muitos desafios a serem transpostos quanto aos recursos materiais e humanos que impulsionem uma aprendizagem que extrapolem os limites da língua e reforcem a manutenção das forças de supremacia nativa.

Não é propósito deste trabalho mostrar, de forma enfática, uma nomenclatura como um fim em si mesma, ou como superior às demais, mas trazer à baila o Inglês

como língua de grandes possibilidades comunicativas e símbolo da cidadania mundial. Diante do exposto, a Língua Inglesa precisa ser vista sob uma percepção crítica e sob perspectivas educacionais que transcendam às limitações do ensino que apenas reproduzam aspectos normativos.

Vale ressaltar que esse é um projeto que vincula o ensino de línguas e sua relação com os impactos dos diferentes estudos sobre o Inglês, principalmente como a percepção sobre Língua Franca (*English as a Língua Franca – ELF*) tem surgido como uma promissora frente de pesquisa na Linguística Aplicada, debruçando-se em problemas de uso da linguagem no contexto social. Ademais, a concepção de ELF é salientada pela BNCC, que traz à tona o Inglês nas práticas comunicativas da contemporaneidade, além de corroborar quanto às bases e as análises das literaturas sobre múltiplos letramentos (Soares, 2004; Kleiman, 2008) e aqui fomentando mais especificamente o letramento crítico (Monte Mór, 2012; Jordão, 2014).

## **2.2 Ensino de Língua Inglesa: entre metodologias e legislações no Brasil**

Os apontamentos de Leffa (2016) exibem que o ensino de língua estrangeira no Brasil é muito antigo. Se pensarmos em sua gênese, remonta ao Brasil Colônia, período no qual a Língua Portuguesa operava no processo de catequização indígena, logo se configurando como língua estrangeira. Desta forma, o colonizador se impunha por meio de sua língua, em detrimento da Língua Indígena que era violada e exposta à subserviência, assim como todo seu aparato cultural.

Existem discussões intensas referentes aos processos de colonização e aos modos como essas relações se processaram não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Por isso, refletir sobre a concepção de língua a partir de suas funções sociais tenciona seus desdobramentos nas dimensões políticas, econômicas e culturais. Ressaltamos que, além dessas afirmações e valores sobre o ensino de língua estrangeira, existe toda uma produção que busca a fundamentação do tema proposto predominante no século XX, destacando sobretudo o Inglês no intuito de abranger o contexto histórico-social no Brasil.

Referente aos estudos sobre idiomas, especialmente tendo em vista o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, há influências de variados idiomas em nosso projeto de nação. Com isso, já “[...] no Brasil Império havia ênfase às línguas

clássicas, grego e latim, posteriormente às línguas consideradas modernas: Francês, Inglês, Alemão e Italiano” (Leffa, 2016, p. 51). Leffa (2016) profere que, na fase inicial de constituição nacional, já existiam carências expressivas tanto referente à metodologia quanto às questões administrativas que persistiram ao longo de décadas.

Nesse período, inicialmente, o método de ensino adotado era o de Gramática-Tradução, cujo procedimento didático é similar ao modelo clássico do latim e do grego, enfocando as regras gramaticais, memorização de vocábulos, conjugação de verbos e tradução de textos literários. No Brasil, tendo sido disseminado de modo semelhante com seu enfoque humanista clássico, cujo objetivo consistia na formação intelectual do indivíduo. Seu propósito era proporcionar aos estudantes a leitura em uma determinada língua estrangeira, em detrimento ao domínio prático do idioma. Vale destacar que apenas a elite da época usufruía desse conhecimento (Almeida, 2005).

Leffa (2016) ressalta que houve uma significativa reforma educacional em 1931, em que a língua estrangeira adotada era o Francês por sua precedência sobre o Inglês. O Francês era destinado apenas ao antigo ginásio e ao também denominado, na época, antigo científico. Nesta reforma, propunham-se mudanças referentes aos conteúdos ministrados e, também, à metodologia, na qual houve a adoção do Método Direto. Segundo este, o ensino da língua estrangeira deveria ocorrer por meio do contato específico com a língua-alvo em sala de aula. Nesta percepção, o aluno deveria aprender a pensar em língua estrangeira, assim levado a construir seu sistema linguístico de forma independente, sem compará-lo a sua própria língua. Assim, a gramática deveria ser apreendida de forma indutiva, por meio de exemplos práticos e não mais respaldados em estruturas gramaticais.

Na sequência, em 1942, foi realizada outra reforma educacional, denominada Gustavo Capanema, articulada junto aos ideários nacionalistas com êxito em relação à equiparação do ensino de língua estrangeira de forma mais democrática para todas as modalidades do Ensino Médio. Foi estimada por oportunizar a abrangência de contato com textos literários originais, sendo assim considerada por alguns estudiosos como os “[...] anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (Leffa, 2016, p. 57).

Tem-se que o Inglês ganhou mais notoriedade em meio às demandas profissionais, especialmente ao levarmos em conta a influência dos Estados Unidos

da América durante e após a 2ª Guerra mundial, garantindo seu status de potência global. Tal conjuntura tornava ainda mais inerente uma formação mais rápida e eficiente, impulsionando para este fim o desenvolvimento de variados programas de ensino com foco na oralidade.

Dentre esses, surgiu o Método Audiolingual, que foi muito difundido, bem como influenciado pelo behaviorismo de Skinner, cuja premissa era de que o aprendizado de línguas estaria relacionado aos reflexos condicionados, que resultaria em estímulo-resposta. Assim, esse processo de repetição, memorização de palavras e frases, principalmente em diálogos, era tido como fundamental para se alcançar a pretendida habilidade comunicativa.

O método supracitado também era conhecido como método estruturalista, segundo Almeida (2005) sendo introduzido no Brasil em 1950, importando materiais didáticos e técnicas de ensino do exterior com variados recursos auditivos e visuais. Deste modo, havia uma programação didática que deveria ser aplicada pelo docente, na sequência das aulas rigidamente pré-direcionadas.

Para Leffa (2016), a reforma educacional Gustavo Capanema, assim como a reforma de 1931, tiveram em comum o norteamento pelo método direto. Entretanto, devido às inadequações pedagógicas, como carência de recursos materiais e de formação docente, houve inconsistência na prática do método no Brasil. Com isso, as formas de ensino aprendizagem sofreram profundas mudanças e a procura por um método ideal se tornou ainda mais evidenciada.

Tendo em vista também os aspectos legislativos, em 1961, ocorreu a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Nº 4.024/1961, na qual a educação brasileira foi norteada de modo incisivo pelo próprio Ministério da Educação, que estabelecia a estrutura curricular, disciplinas obrigatórias para cada nível, com seus conteúdos e métodos mais apropriados. Ao acompanhar essa sequência educacional legislativa, voltamos à sua organização, fato demarcado pela divisão educacional ter sido composta por dois níveis principais: a Educação Básica e a Superior.

A primeira abrangendo a educação pré-primária, atual Educação Infantil. Em seguida, o ensino primário, conhecido atualmente como Ensino Fundamental e a Educação de grau Médio. A segunda faz referência à formação acadêmica. Nas contribuições de Leffa (2016), neste período surge a educação de cunho profissionalizante, assim vista como modalidade de ensino, inclusive podendo ser

articulada ao próprio Ensino Médio como em instituições especializadas. O ensino técnico abrangendo três cursos: industrial, agrícola e comercial (Art. 47. LDB - Nº 4.024/1961). É importante frisar ainda a formação do magistério para o ensino primário e médio. A educação profissional é vista como modalidade educacional, assim prevista pela LDB com a finalidade de preparar os indivíduos “para o exercício de profissões”, fomentando a cidadania ativa a partir de sua inserção nas demandas mercadológicas.

Vale destacar que a década de 60 foi muito significativa para a educação nacional. Além da implementação da primeira LDB, houve a reforma do Ensino Superior, a implementação de uma educação voltada às práticas de formação profissional com o cunho tecnicista, como também a instauração do regime militar em 1964. Tal regime sendo estabelecido de forma autoritária com alguns reflexos na educação brasileira.

Dentre os desdobramentos dessa forma de governo, o ensino de idiomas estrangeiros foi sobremodo desvalorizado, haja vista a ausência da obrigatoriedade tanto no segundo seguimento, antigo ginásio, quanto no Ensino Médio, antigo secundário. Para Leffa (2016), não era dada a importância devida à língua estrangeira, fato comprovado pela baixa carga horária e ainda pelo modo como oscilava em sua vigência nos currículos anuais.

Sequencialmente, em 1971 é promulgada a Lei Nº 5692/71 que estabelece a obrigatoriedade da Orientação Educacional, reforçando a ênfase no aconselhamento vocacional e no ajustamento ao Ensino Profissionalizante. Tal mudança foi configurada em uma alteração radical, sendo que o objetivo principal do antigo 2º Grau era a profissionalização. Em um curto espaço de tempo, tanto escolas públicas quanto privadas deveriam fazer essa adequação curricular. Era oportuno evidenciar o Ensino Tecnista de cunho profissionalizante com a preparação de mão de obra para dar conta da crescente industrialização e investimentos estrangeiros consoante os padrões sociais vigentes.

Dentre outros aspectos relevantes, as implicações sobre tal perspectiva recaem sobre a educação formal que reconhece a escola como um espaço de disseminação de conhecimento, sendo constituída por seus principais agentes, professores e alunos, a partir da interação que se estabelece com as relações norteadas por fatores ideológicos e pelo poder inerente a todo processo ensino-aprendizagem. As referidas interações estão presentes de modo verticalizado nas

legislações e no cumprimento de cada uma delas, igualmente são normalizadas na disposição material e humana que conforma os corpos neste lugar, parafraseando Michel Foucault (1987).

Foucault (1987) profere que o paradigma escolar remete desde seu surgimento, até a perpetuação dos modelos estruturais ao longo da história. O estudioso traça uma comparação na qual aponta semelhanças entre as escolas e as fábricas do século XVIII, assim como os padrões de quartéis militares e cadeias, espaços dentre os quais se constatam o cerceamento físico-espacial dos corpos por meio da disciplina.

Reitera-se que o Estado, por meio da educação formalmente constituída, tal como o espaço fabril e dos corpos dos operários, denota semelhanças aos padrões perpetuados nos contextos escolares, conforme à hipótese de Foucault acerca da vigilância e da disciplina. Desta feita, favorecendo a constituição de indivíduos mais submissos, como também fomentando o preparo para a vida política, social e profissional adequando-os às suas classes. Nas palavras de Foucault:

Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território (Foucault, 1979, p. 158).

Não há como negligenciar o poder de conformação que a instituição escolar associada às dimensões curriculares exerce na implementação de um projeto que, devido toda a sua estrutura, passa a ser configurado a partir de um automatismo. Em vista disto, a contribuição teórica de Foucault reitera a defesa de atuações docentes reflexivas, autocríticas e conscientes das relações de poder que permeiam os espaços educativos com vistas à manutenção do *status quo*.

As dinâmicas referentes ao contexto escolar, cursos preparatórios e suas complexas ações, quando baseadas na doutrina de uma educação tradicional, podem perpetuar visões ideológicas radicais como ocorreu na LDB-1961, em que havia a ausência de língua estrangeira como obrigatória no ensino público, como também a má interpretação de que, ao estudar uma língua estrangeira como Inglês, tornava a língua oficial e a cultura local brasileira depreciada.

Em face às diferentes concepções de métodos e abordagens referentes ao ensino de idiomas, há de se considerar que durante décadas houve a busca pelo método ideal, não sendo intuito desta pesquisa abordar todas as suas especificidades e nem dar conta de tal indagação devido ao alto teor de complexidade.

No propósito de dar continuidade aos apontamentos sobre os métodos e abordagens utilizados no ensino brasileiro, para Almeida (2005), a Abordagem Comunicativa chega ao Brasil em 1978, enfatizando a interação e a comunicação como principais funções da linguagem. Tais ponderações reforçam a relevância da abordagem tida como uma das mais aclamadas na didática de idiomas devido à base na comunicação e a busca pela aprendizagem na competência comunicativa, principalmente em cursos livres. Nesta concepção, a aprendizagem acontecia da seguinte forma:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes (Almeida Filho, 1993, p. 15).

Atribuir aos professores ou relegar à educação pública a ausência de êxito quanto ao ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional brasileiro, não se faz pertinente, tendo em vista os inúmeros aspectos que podem ter contribuído com o descaso e, conseqüentemente, a ineficiência do processo de ensino/aprendizagem. Por essas e outras razões, a competência comunicativa não era propensa ao ensino regular, especialmente nos âmbitos públicos. Ao longo de décadas, os indivíduos que pretendem alcançar a competência comunicativa recorrem aos cursos livres.

Em consonância com os estudos de Leffa (2016), foram significativas as mudanças no sistema educacional do Brasil, principalmente em se tratando do ensino aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, levando em conta o lapso temporal entre a primeira LDB, em 1961, até a mais recente, a Lei Nº 9.394/96, são algumas décadas de não obrigatoriedade do idioma no ensino público brasileiro, ao passo que, mesmo nos “anos dourados” das línguas estrangeiras, a LDB não conseguiu dar conta de um ensino da língua com norteamento consistente que favorecesse a implementação de uma práxis educativa efetiva.

No que tange aos aspectos legais, os rigores normativos sob influência ditatorial vigoraram no Brasil sendo articulados entre 1964 até meados da década de 1980. Nesse ínterim, eram sancionados os Atos Institucionais rigorosos que estabeleciam o cerceamento de direitos individuais, censura, repressões, atrelados às perseguições e restrições políticas. Destaca-se o AI N° 5 como o mais rigoroso. Para Walter Kohan (2019), neste período, artistas e pensadores como Paulo Freire foram tidos como subversivos e forçados ao exílio.

Diante do exposto, torna-se relevante a referência ao livro “Paulo Freire mais do que nunca”, de Walter Kohan (2019), que destaca o autor a partir de sua práxis educativa sob as bases da educação libertadora, na qual a alfabetização deve se estabelecer de forma crítica, desvelando opressões e promovendo a conscientização. Não obstante, ocorreu uma vasta produção literária do autor, como o aclamado livro “Pedagogia do oprimido”, traduzido em mais de 40 idiomas, em que afirmava: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1968, p. 29).

Trazendo à tona a educação sob uma perspectiva política que desvela as relações de poder, parafraseando Freire, o enfrentamento e a aceitação são caminhos a serem percorridos incorporando a dimensão crítica de ler o mundo. A pedagogia crítica tem grande influência no âmbito da linguagem, abrangendo a Língua Portuguesa, a Linguística, a Literatura, associadas deste modo aos respectivos docentes, fomentando a promoção do protagonismo dos discentes.

Apesar do lapso temporal de não obrigatoriedade de língua estrangeira nas legislações curriculares brasileiras, eis que surge a LDBEN N° 9.394/96 que favorece o ensino de língua estrangeira, tornando-a assim obrigatória a partir da 5ª série no Ensino Fundamental (Art. 26, § 5º). De igual forma, uma língua estrangeira moderna obrigatória e uma segunda de caráter optativo no Ensino Médio (Art. 36, Inciso III). A Língua Espanhola como língua estrangeira integrada ao currículo brasileiro é mais recente, se compararmos com as demais disciplinas. Neste aspecto, a legislação ratifica a percepção de Leffa (1999), por meio da Lei N° 11.161/05, em que incluiu a Língua Espanhola na grade curricular, a partir de sua oferta obrigatória nas escolas públicas e de matrícula opcional por parte dos alunos.

Dentre o legado trazido pela LDB N° 9.394/96, Leffa (2016) mostra também a perspectiva metodológica, em que o ensino deve ser ministrado respaldado no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art.3º, Inciso III),

ou seja, “[...] a ideia de um único método certo é finalmente abandonada” (Leffa, 2016, p. 60). Faz cair por terra ainda propostas únicas e arraigadas de supremacia metodológica que enfatizam um método em detrimento de outro, corroborando com as concepções de autores como Kumaravadivelu, que destaca a percepção de que na contemporaneidade vivenciamos o “pós-método”, ou seja, faz-se imprescindível superar conceitos que enfatizam “métodos alternativos” (Kumaravadivelu, 1994, p. 29).

Apesar do legado da LDB-9394/96, houve a necessidade de complementariedade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), sendo assim propostos e direcionados tanto para o Ensino Fundamental (PCNEF) quanto para o Ensino Médio (PCNEM), também no fim da década de 90. As legislações desta década fomentam a aprendizagem de línguas estrangeiras não mais vistas como inferiores às demais disciplinas, mas a reconhecem como necessárias para atuar em uma sociedade plural e multicultural. A língua estrangeira é enfatizada pelos documentos como possibilidades de promover a “autopercepção” do aluno e ampliar seu engajamento discursivo com vistas a projeção da cidadania ativa no mundo social.

Como parte inerente à área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, a língua estrangeira (LE), além de adquirir a devida importância quanto sua relevância na formação do indivíduo, deve também “[...] propiciar a possibilidade de atingir um nível de competência linguística e permitir-lhe o acesso às informações de vários tipos” (PCN, 1999, p. 26). O ensino deve ser ministrado de forma interdisciplinar, relacionado aos contextos reais, bem como baseado no princípio da transversalidade. De acordo com Leffa (2016), este aspecto se configura inovador por trazer diferentes temáticas de grande importância na vida dos jovens, como: orientação sexual, o problema da violência, educação ambiental, dentre outros.

Cabe mencionar que, em relação ao Ensino Médio, o documento reitera “o compromisso com a educação para o trabalho” e ainda reforça tal engajamento social alocando a educação para o trabalho também como tema transversal, resgatando premissas de outras legislações e “incorporando as necessidades da realidade ao currículo escolar” (PCN, 1999, p. 27). Para melhor integração em um mundo globalizado, os parâmetros sugerem por meio de uma abordagem sociointeracional a ênfase no desenvolvimento da leitura, assim a associando também com as relações mercadológicas.

Apesar da obrigatoriedade da língua estrangeira e da ênfase dada a leitura no ensino público brasileiro, até o início do novo milênio não havia uma proposta de fornecimento gratuito de material didático direcionado às LEs. Para Leffa (2012), a intervenção do Ministério da Educação neste quesito, mesmo tendo ocorrido em 2010, colaborou significativamente nos processos de ensino-aprendizagem na educação pública.

No que tange aos materiais didáticos, apesar das constatações de Leffa (2012), existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é considerado um dos programas mais antigos na rede pública de ensino brasileiro. Entretanto, sua intervenção quanto ao ensino de línguas estrangeiras de modo gratuito e direcionado configurou-se tardio, caso seja comparado com as demais disciplinas.

Com base nas proposições da doutora Bianca Lessa Manoel (2020), pesquisadora voltada aos estudos sobre obras didáticas, para que tais livros sejam aprovados, além de estar adequados aos seus rigorosos critérios, devem estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais que prescrevem entre seus quesitos, o ensino reflexivo que transponha percepções retrógradas de mera exposição e passiva recepção dos conteúdos, possibilitando práticas sociais significativas, atreladas ao desenvolvimento do senso crítico, que promovam o exercício da cidadania.

Torna-se pertinente destacar que a seleção das obras didáticas, para que sejam aprovadas, segue rigorosos critérios de análises a fim de garantir as devidas adequações educacionais, pois os conteúdos precisam ser trabalhados de modo contextualizado conforme as demandas sociais dos discentes. Em contrapartida, não há especificações quanto à elaboração de apostilas e materiais voltados aos sistemas de ensino, assim como regulamentações das questões de provas de concursos. Os cursos livres, como os preparatórios para concurso público, idioma, informática, dentre outros, não são regulados pelo MEC ou pelas Secretarias de Educação, mas devem seguir regras como qualquer outra quanto à prestação de serviço.

Em meio a essa discussão, surge uma brecha quanto à produção de material didático, especialmente quando levamos em conta o nicho mercadológico, em franca ascensão de editoras ou elaboração próprias de apostilas com teorias e práticas de exercícios voltados aos cursos de idiomas, preparatórios de vestibulares e também militares. Vale destacar que existem muitos vestibulares intensificando a concepção

interdisciplinar na elaboração de questões na área de linguagens, como é o caso de algumas provas, dentre as quais destaco a UERJ com abrangência no estado do Rio de Janeiro e o ENEM cuja dimensão é nacional.

Em contrapartida, as provas militares, mesmo sendo de abrangência nacional, a depender de sua banca, ainda mantêm uma perspectiva tradicional ao fazer exigências voltadas fundamentalmente aos aspectos normativos da língua, seguindo à risca cobranças em questões conforme seu edital. Neste aspecto, a fim de garantir uma práxis mais efetiva referente ao ensino de Inglês, muitas vezes há a predileção por abordagens como: *English for specific purpose (ESP)*, na perspectiva de instrumentalizar a língua para dar conta em tempo hábil das demandas necessárias quanto ao preparo dos alunos.

Cabe aqui a reflexão tanto para professores quanto para elaboradores de conteúdos didáticos para concursos, em que medida se perpetuam ideias do senso comum acerca de métodos ou abordagens vistas como “ideais” na práxis educativa ou há a superação do que Bakhtin (1975) denomina como “discursos autoritários”, a partir da busca por oportunidades de um ensino de fato crítico e reflexivo?

Apesar de variadas metodologias e abordagens, complexas diretrizes curriculares, deparamo-nos com variadas escolhas multimodais, em que a educação é mais confrontada a levar os alunos a compreender a diversidade linguística de forma interativa. Nesta perspectiva, todas as línguas podem ser apreendidas, sem que seus falantes sejam clones culturais (Janks, 2010). O ensino de Inglês requer uma pedagogia que promova a habilidade da língua aliada a uma visão crítica.

Em continuidade de tais reflexões, torna-se pertinente a problematização da linguagem relacionada com as suas modalidades e práticas, bem como as que estão associadas ao fenômeno da globalização que instaura os aspectos mais amplos e plurais, abrangendo e deslocando a ideia de identidade, diversidade linguística permeada por diferentes dimensões territoriais.

Tais constatações e inquietações recaem sobre investigações da Língua Inglesa vista como franca e respaldada pelas legislações brasileiras mencionadas anteriormente. Para dar sequência ao estudo proposto, trazemos à tona algumas ponderações sobre os letramentos, ampliando a discussão concernente às diferentes demandas na contemporaneidade.

### 3 LETRAMENTO

Este capítulo retrata os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho quanto aos letramentos. Inicialmente, enfatizamos os letramentos a partir de suas definições e conceitos em diferentes contextos históricos. Sequencialmente, o estudo em voga evidencia o letramento crítico vinculado à Língua Inglesa no Ensino Médio. Contextualiza a leitura sob distintas concepções das práticas de letramentos e a formação de leitores segundo indicações da legislação brasileira. A abordagem feita está respaldada nas contribuições dos seguintes teóricos: Soares (1999; 2021), Kleiman (2010; 2020), Street (2014), Monte Mór ( 2013; 2017a; 2017b) entre outros.

#### 3.1 Letramentos: conceitos

Durante alguns séculos, o termo letramento foi compreendido como um fenômeno cognitivo, que era atribuído tão somente ao indivíduo e sua capacidade mental de codificar e decodificar os códigos linguísticos. Neste aspecto, o domínio da tecnologia escrita era desassociado do mundo das interações discursivas. No decorrer do tempo, sob a influência da antropologia tais percepções foram se ampliando em novas concepções e aplicações nas ciências sociais.

Somente entre o final da década de 70 e início da década de 80, em resposta às mudanças históricas das práticas de leitura e escrita, a nomenclatura letramento passou a ser usada em Português com os estudos da Educação e das Ciências Linguísticas, contrapondo a noção simplista de alfabetização como aquisição da tecnologia por meio da percepção mecânica de aquisição da leitura e da escrita (Soares, 2004).

No âmbito formal da educação, a noção de leitura e escrita era voltada às habilidades individuais centradas nos aspectos psicológicos. O letramento, *literacy* em Inglês, era designado ao ensino não formal usado em relação à aquisição de leitura e escrita, especialmente em relação aos adultos não-letrados, tratando-se de programas específicos de alfabetização (Kleiman, 2008).

A palavra letramento, segundo Kleiman (2008), foi cunhada no Brasil por Mary Kato, em 1986, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Nesta concepção, era considerado letrado o indivíduo que

detivesse a competência de leitura e de escrita. A pessoa letrada obtinha ascensão em sua condição social e cultural, diferenciando-se de sua forma original, modificando o seu lugar nas relações que estabelecia, ou seja, seu modo de viver, suas relações com a cultura.

Vale ressaltar, consoante Soares (2021), o sentido etimológico da palavra letramento que é proveniente da palavra *literacy* originada da Língua Inglesa. “Literacy vem do latim *littera* que quer dizer letra, com o acréscimo do sufixo *cy*, denotando qualidade, condição, estado, fato de ser”. Dessa maneira, no dicionário – *Webster’s Dictionary*, “*The condition of being literate*”, “Ser letrado é ser educado, aquele que assume condição de aprender a ler e a escrever” (Soares, 2021, p. 17). Podemos perceber que o conceito de letramento passou por diferentes transformações ao longo dessas décadas. Apesar disto, não é possível pensar em um conceito único de letramento que seja visto como um fim em si mesmo.

No Brasil, os termos alfabetização e analfabetismo eram usados sob o mesmo contexto. Kleiman (2008) menciona que havia uma tendência em rotular os sujeitos como alfabetizados ou não alfabetizados, a partir de uma concepção tradicional que determinava normatizações de práticas de uso da escrita. Sendo assim, “analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever” (Soares, 1999, p. 26).

Ademais, com a multiplicação das possibilidades de produção de sentido, bem como o avanço das tecnologias digitais/ midiáticas, a leitura e a escrita perpassam os limites da percepção mecânica quanto aos códigos linguísticos, ampliando a atribuição de sentidos considerando, inclusive, os aspectos visuais, sonoros, sensitivos, entre outros. O letramento é compreendido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2008, p.18-19).

Partindo desse pressuposto, modifica-se a ideia de que analfabetos não praticam a leitura e a escrita, pois mesmo que não sejam alfabetizados, os sujeitos podem alcançar variados níveis de letramento. Tendo em vista que não sejam apenas a leitura e a escrita, tão relacionadas à escola, que cooperam no desenvolvimento de tais níveis cognitivos. Em certa medida, ao passo que o analfabetismo vai sendo superado, amplia-se o quantitativo de pessoas que

aprendem a ler e escrever. Faz-se necessária a competência de uso dessas tecnologias alfabéticas relacionadas às práticas sociais de acordo com suas respectivas demandas escritas.

A partir dessas concepções, ocorreu uma mudança de paradigma na década de 80, em que os conhecimentos, a aprendizagem, como também os letramentos passaram a levar em conta o contexto histórico, social e cultural em que tanto o conhecimento quanto a aprendizagem estão imbricados. Desta feita, como modificou-se o significado de alfabetizado, diferenciando também a concepção de analfabeto, percebe-se que o letramento vai muito além da questão do ato de ler e de escrever.

No intuito de superar o viés mecânico do texto, restrito à decodificação dos códigos linguísticos, Paulo Freire frisa que é oportuno aprender a ler o mundo antes mesmo de ler a palavra para, então, ler a “palavramundo” (Freire, 1989). Prioriza uma consciência crítica de mundo por meio de um processo de reflexão e ação a partir da linguagem. O processo de leitura e escrita das palavras é visto com base na compreensão da realidade socialmente construída, de modo a criar melhores oportunidades para os indivíduos.

No caso de Freire, vale ressaltar seu legado no que se refere à Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), o quanto suas contribuições acerca da educação bancária, configurada como conteudista, não levavam em conta a compreensão reflexiva, revolucionada a partir desse viés crítico, que parte da problematização da realidade, de situações no contexto real de classes trabalhadoras para, então, se configurar como uma ação reflexiva (Kohan, 2019).

Existem diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas e, sobretudo, do meio no qual o indivíduo está inserido. Ler e escrever amplia-se para a dimensão de novas habilidades, de comportamentos e conhecimentos que compõem o processo de produção do conhecimento. Compreendemos que a escrita traz implicações sociais, culturais, política, cognitivas e linguísticas. Sob essa dimensão, o letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado social e criticamente da leitura e da escrita.

Magda Soares define “[...] letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2001, p. 47). Há consonância desta percepção de letramento no

que tange à concepção de outros idiomas, sendo então necessário que se estabeleçam relações com o contexto sócio-histórico em que a escrita é produzida para que, conseqüentemente, se promovam novos sentidos e mudanças sociais.

O conceito de letramento que se destacou sobretudo entre os educadores e linguistas vem sendo estudado por diferentes perspectivas. Desta feita, abriu caminho para os Novos Estudos do Letramento (NEL) ou *New Literacy Studies* (NLS), um campo interdisciplinar que envolve diferentes áreas do conhecimento como Psicologia, Antropologia, História, Linguística e pesquisas educacionais, que apontam a abordagem sociocultural voltada aos múltiplos letramentos, reiterada por Cope e Kalantzis (2000). A finalidade do grupo de pesquisa era aprofundar estudos sobre como as bases epistemológicas do letramento foram transformadas pelo avanço das tecnologias e como vêm impactando as práticas educativas.

As interpretações acerca do letramento foram ressignificadas a partir da publicação de Street (1984) para caracterizar o trabalho de pesquisadores sobre as influências dos aspectos sociais nesse processo. Os NEL, além de ampliarem as percepções sobre letramento, contribuíram quanto à adesão da comunidade acadêmica brasileira, impulsionando estudos promissores, bem como se constituindo como bases epistemológicas para teóricos como Soares (2021), Kleiman (2010), Rojo (2009), Monte Mór (2012) entre outros.

Partindo desse princípio, para Street (2014), no seu livro intitulado “Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, há críticas e reflexões a respeito dos modelos de letramentos. Deste modo, o autor apresenta a concepção de letramento sob duas vertentes: o modelo de letramento autônomo e o modelo de letramento ideológico.

O primeiro modelo indica a legitimação das habilidades de ler e escrever conforme o padrão normativo da língua, no qual o acesso à escrita contribui para desenvolver os níveis de cognição, muitas vezes desarticulados de seu contexto real de origem a ser interpretado. Neste aspecto, a ênfase dada aos textos recai sobre os códigos linguísticos a partir de uma perspectiva meramente mecânica do idioma, configurando o letramento autônomo, “um conjunto separado, reificado de competências neutras, desvinculado do contexto social” (Street, 2014, p. 129).

Por sua vez, basta ao sujeito ser inserido em ambientes que o exponham às situações de práticas de leitura e escrita para desenvolver habilidades cognitivas. Associada à “pedagogização” (Street, 2014, p. 121), fazendo referência às práticas

adotadas pela escola, vistas como processos limitados nos quais a linguagem é retratada com técnicas muitas vezes distantes das vivências dos alunos. Reiterando a percepção do letramento autônomo como neutro e universal, aspectos que confrontam a percepção crítica dos letramentos.

O texto é visto como um fim em si mesmo, muitas vezes desvinculado de seu contexto social, servindo ainda para nortear práticas educativas voltadas aos aspectos específicos da língua, destacando o viés fonológico, dentre os quais existiam variados textos em Língua Portuguesa com sentenças como “Eva viu a uva”, que perduraram principalmente em materiais didáticos e práticas voltadas à alfabetização escolar ao longo de décadas.

Em consonância com Kleiman (2008), que percebe essas práticas escolares como reforçadoras de um modelo dicotomizado, em que ao se apresentar um dado texto, inicialmente, ele é abordado como um conjunto de regras gramaticais e, posteriormente, como um repositório de informações. Muitas vezes, seguindo uma sequência didática, a partir de uma concepção da língua limitada que ainda é perpetuada em diferentes âmbitos educativos.

Com base em pontos de vista similares, fazemos referência também ao ensino de Inglês destacando a crônica de Rubem Braga, intitulada Aula de Inglês. O autor contextualiza uma aula e faz referência a uma abordagem tradicional de ensino. Com isso, por meio de um diálogo entre professor e aluno, exhibe questionamentos, tais como: *Is this an elephant? / Is it a book? / Is it handkerchief?*. Entre perguntas e respostas, o aluno responde: *No, it's not! / Yes! / Very well*. Assim, o cronista sutilmente tece críticas ao uso da língua de forma artificial, visto que no diálogo reforça um ensino voltado ao mecanicismo, assim desvinculado de discursos reais.

A crônica de Rubem Braga se faz relevante aqui para problematizar a ênfase metodológica ao longo de décadas, tendo em vista as atividades didáticas serem voltadas à norma padrão com ênfase gramatical, mesmo diante de exemplos não apropriados à realidade local. No caso do ensino de Inglês para brasileiros, sendo ministrado de modo descontextualizado e inoperante em contextos reais do cotidiano, “[...] as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno [...]. Escrever é um modo de criar distância” (Street, 2014, p. 131).

Nesse sentido, casos como os supracitados tendem a reforçar uma abordagem tradicional de letramento que opera como um fim em si mesmo, cuja prioridade recai sobre aspectos técnicos referente à própria tecnologia da escrita. O trabalho com o texto desvinculado de seu contexto, com ênfase tão somente nos aspectos técnicos da escrita, corrobora com o letramento autônomo. Este restrito aos padrões fixos da língua voltados à formalidade de seus conceitos, estruturas próprias da língua, o que durante muito tempo limitava uma ação problematizadora que associasse às situações práticas e ao nos referirmos à língua estrangeira se atendo à cultura e reforçando aspectos, vocábulos distantes da realidade.

O modelo autônomo é visto por Street (2014) como inflexível, pois tende a universalizar práticas de letramento, sem considerar as diferenças sociais, sob a ótica crítica, fortalecendo a hegemonia, a perpetuação de poder que privilegia os grupos mais abastados em detrimento dos menos favorecidos. No desfecho da crônica supracitada, Rubem Braga, de forma irônica, menciona que após aquela primeira aula de Inglês, ele estaria pronto para dialogar com um embaixador britânico que certamente ficaria satisfeito de constatar que sua língua era falada por “[...] pessoas de boa fé do país junto a cujo governo é acreditado ” (Braga, 1964).

Ao se pensar em uma abordagem de língua estrangeira (LE), principalmente em classes de alunos iniciantes, há momentos em que é preciso recorrer às estratégias de leitura como *skimming* (“passar de olhos”, leitura geral), *scanning* (“varredura”, leitura específica), traduções de alguns termos e identificação de gêneros textuais. Entretanto, usar determinadas técnicas não significa defender uma visão cognitivista de análise de leitura. Em muitos momentos, há necessidade de recorrer aos textos com vistas aos instrumentos linguísticos. Cabe ao professor selecionar de forma comedida ferramentas de ensino para potencializar a aprendizagem e a interação com os variados desdobramentos da língua, como aspectos gramaticais, fonológicos, gêneros textuais para além da automatização da língua.

Street (2014) profere que a concepção de letramento atribuída ao modelo ideológico é observada a partir do resultado de práticas sociais de leitura e escrita, tendo em vista as práticas letradas serem produtos da cultura, da história e do discurso. As práticas de letramento correspondem aos “[...] usos e significados culturais da leitura e da escrita [...] que as pessoas têm quando engajadas em certo evento de letramento” (Street, 2014, p. 147).

O autor ressalta o modelo ideológico na defesa de que aprender é como um processo, que tem “[...] natureza ideológica culturalmente incrustada dessas práticas” (Street, 2014, p. 44). Neste sentido, não se trata apenas de aspectos técnicos da linguagem vista como um sistema fixo e estável, mas como algo em construção, tanto no contexto histórico quanto no individual tanto no processo escrito quanto no oral. Afinal, não basta a mera aquisição de conteúdos.

Angêla Kleiman (2008) e Magda Soares (2010) explicitam também modelos duais de letramento. Kleiman (2008) distingue concepções de letramento a partir da dicotomia entre o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro se limita ao viés unilateral de desenvolvimento das habilidades e aprendizagem do sistema educacional promotor do ensino para coletividade, ou seja, em massa. O segundo modelo, por sua vez, enfatiza a dimensão macro das práticas de letramento, levando em conta a cultura e as estruturas de poder, como meios e fins das práticas sociais.

Soares (2010) também traça dois perfis distintos de letramento, denominados: letramento individual e letramento social. O individual reitera o letramento na dimensão particular, com o uso das habilidades de leitura e escrita como competência peculiar ao indivíduo. Com isso, a habilidade desenvolvida depende dos seus próprios atributos vistos como subjetivos. Já o segundo concebe as distintas maneiras pelas quais as práticas de leitura e escrita se instauram em determinados contextos sociais, abarcando a dimensão social, vista como um fenômeno cultural. Nesse viés, o letramento instiga a consciência crítica dos sujeitos, contribuindo até com as mudanças de sua realidade.

A escolha desses autores se justifica no sentido que buscamos salientar a partir dos apontamentos, bem como a partir das legislações educacionais mencionadas, que os indivíduos além de ter condições de acesso e permanência à educação, sejam de fato engajados em um processo educacional emancipador que os instrumentalizassem na competência de leitura, favorecendo a formação de indivíduos letrados. Vale destacar que o termo “letramentos” (Soares, 2006) tem sido adotado no plural para designar diferentes práticas sociais de leitura e escrita nas quais os indivíduos estão inseridos e a depender de cada contexto conforme as demandas sociais.

Ressaltamos que, além de nossas afirmações e valores sobre o tema, existe toda uma produção que busca a fundamentação do letramento como processo que vem sofrendo alterações, pois passou-se da simples verificação da habilidade de

codificar e decodificar o nome, à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita em dadas práticas sociais.

Diante do exposto, reiteramos a percepção de Street (2014) que coloca em evidência, sob a ótica do letramento ideológico, reflexões sobre os relatórios de políticas internacionais que vêm influenciando significativamente as dimensões curriculares e as avaliações de aprendizagem. Para o autor, alguns aspectos contribuíram para que se ressignificasse a palavra letramento, dentre os quais destacam-se a alteração de critérios utilizados em variados censos em que se constata mais atenção e empenho em testes de letramento, como o PISA (*Assessment and Analytical Framework*) e variados relatórios nacionais e internacionais. Vale acrescentar avaliações de abrangência nacional também influenciadas por essas percepções, a saber o Sistema de Educação Básica Brasileira (SAEB), bem como em instâncias estaduais, como a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), que vincula letramentos em língua portuguesa e também em matemática em seu currículo.

A fim de evidenciar a relevância do tema proposto, vale salientar que, em 2018, o PISA teve como foco a leitura relacionada aos testes cognitivos, competências e habilidades que foram aferidas em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais destacam-se:

- Letramento em Leitura é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade;
- Letramento em Matemática é definido como a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos;
- Letramento Científico é definido como a capacidade de se envolver com as questões relacionadas à ciência e à ideia de ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências para explicar fenômenos, avaliar e planejar investigações e interpretar dados e evidências cientificamente (INEP/MEC, 2020).

Em consonância com Street (2014), a interpretação do documento favorece a compreensão de haver maior estreitamento nas relações família e escola, aponta a necessidade de políticas de incentivo e apoio. Desta maneira, fomentando o letramento familiar e a promoção do desenvolvimento de diversas habilidades, cooperando para minimizar as defazagens de aprendizado e fortalecer os vínculos

afetivos. Vale destacar que o incentivo ao hábito da leitura atrelado à curiosidade favorecem o processo de aprendizagem, bem como o apoio aos discentes em dificuldades escolares por seus responsáveis impulsiona o interesse pelas atividades pedagógica. Jordão indica a dimensão social do letramento:

O letramento, conceito mais abrangente que “alfabetização” e capaz de englobar a variedade de linguagens do mundo atual, chama a nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis. Tais formas, que representam procedimentos interpretativos específicos, não podem prescindir de um trabalho escolar crítico, sem o qual podem ter os mesmos efeitos limitados e limitadores que a educação vem oportunizando historicamente (Jordão, 2008, p. 24).

Mesmo que não seja o foco de desenvolvimento deste trabalho, torna-se importante explicitar que a avaliação do SAEB tem por objetivo apoiar os municípios, os estados e a União na formulação de políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino. Além da coleta de informações a partir de questionários sobre o perfil dos discentes, dos docentes, corpo escolar, acerca das práticas educativas e infraestrutura escolar, tanto de escolas públicas quanto nas privadas em todo o Brasil. A participação dos alunos nas avaliações se remetem ao 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3º ano do Ensino Médio. Vale mencionar que alguns dos resultados dos questionários são mostrados por meio do desempenho e pela qualificação das habilidades de leitura que fundamentam e demarcam metas e objetivos a serem alcançados pelas escolas do país.

No que tange ao termo letramento, não há como delimitá-lo a uma única concepção, pois “[...] todo construto de conhecimento precisa ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições” (Monte Mór, 2012, p. 46). Nesta perspectiva, a autora Walkiria Monte Mór (2012) aponta letramento a partir de suas ampliações, revisitações que se relacionam com diferentes linguagens e práticas sociais. Tendo em vista a dicotomia entre antigos e novos paradigmas, como também esses conflitos e contradições podem, em certa medida, favorecer a criação e a inovação nas práticas escolares.

De acordo com Monte Mór (2017a), a primeira geração do letramento era associada com a alfabetização, por ensinar com base no método fônico, focada na codificação e decodificação da escrita. Nesta percepção, a leitura e a escrita são configuradas de forma mecânica, podendo ser comparadas com uma percepção analógica de mera recepção, tendo em vista a escrita como tecnologia linguística.

A segunda geração perpassou o viés da alfabetização, adotando a concepção de letramento abrangendo a língua materna e sua relação com a leitura. Desta feita, ampliou o trabalho de cunho educacional com intervenções pedagógicas que se apoiavam na dimensão de contextos sociais reais, nos quais autores como o brasileiro Paulo Freire e o britânico Street problematizaram a língua com tensões sobre o peso de sua responsabilidade, centralidade, bem como os fatores ideológicos.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, a autora (Monte Mór, 2017a) menciona a terceira geração do letramento que, dentre as suas denominações, elenca: novos letramentos, letramentos críticos, multiletramentos, letramentos digitais/visuais etc. Por conseguinte, explica também que essas ressignificações estão vinculadas à importância dada para formação destinada à criticidade, pois nesta terceira configuração existe a superação da percepção meramente linguística e uma relação enfática que recai sobre o viés crítico.

Torna-se pertinente destacar alguns conceitos inerentes ao letramento crítico articulados ao mundo contemporâneo, como a interdisciplinaridade, assim imbricada em várias disciplinas de modo compartilhado, ou seja, sem delegar aos professores de Português a responsabilidade irrestrita com o letramento, se comparado aos demais docentes. Em extensão a esta concepção, a necessidade de repensar a dimensão curricular que abrange a dicotomia na relação docente e discente, em que há necessidade da horizontalidade nessas relações, em detrimento à verticalidade de outrora, como também as discussões sobre as distintas identidades e seus (re) posicionamentos no processo de ensino e aprendizagem.

É essencial a compreensão da linguagem em suas múltiplas modalidades e práticas, levando em conta, sobretudo, as investigações sobre o fenômeno da globalização com os conflitos entre Estado e Nação, concomitante à presença da tecnologia digital na sociedade (Monte Mór, 2017b).

Diante dessas contribuições, destaca-se a autora Monte Mór (2013; 2017a; 2017b) por intermédio de seus variados artigos, palestras, estudos e até mesmo em lives que mostram as ressignificações dos letramentos, trazendo problematizações, o redesenhado e o Brasil com preocupações em estudos e produções decoloniais. Do mesmo modo, com questões mais filosóficas, por meio de problematizações que buscam compreender quais os objetivos do letramento situado no Brasil, indagando

sobre as identidades dos nossos sujeitos, assim como os propósitos para a sociedade que estamos construindo.

Monte Mór (2017b) profere que precisaremos repensar as generalizações construídas sobre os letramentos, principalmente as permeadas por contribuições de autores de outros países com realidades e demandas sociais diferentes das nossas. Nesta perspectiva, precisaremos nos ater a algo mais situado nas dimensões continentais brasileiras para promover uma interface mais coesa entre o global e às nossas peculiaridades locais, pensando nos desafios que os nossos docentes e discentes enfrentam no cotidiano.

Essa dissertação defende o ensino da Língua Inglesa associado ao letramento crítico como abordagem educacional de cunho pós-estruturalista que fomenta uma dimensão crítica da realidade. Para tanto, buscamos articular autores que conduzem ao desenrolar desse fio condutor, tais como: Street (2014), Kleiman (2008), Soares (2005; 2021), Cope e Kalantzis (2000), Monte Mór (2011; 2013; 2017a; 2017b), entre outros.

### **3.2 Letramentos críticos: contribuições no ensino de Língua Inglesa**

O que diz a teoria, os modelos teóricos, no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira no contexto da escola pública corresponde à realidade das salas de aula dessas escolas? De todas elas, ou será necessária uma adaptação para uma sala de aula em particular? Todas as salas de aula são iguais? E como é a minha sala de aula? São perguntas que todo professor deveria se fazer (Celani, 2016).

Pegamos de empréstimo as perguntas de Maria Antonieta Alba Celani (2006) no artigo intitulado “Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais”. A autora indaga sobre o ensino de língua estrangeira e como as salas de aula são diferentes, o que nos leva a entender os sujeitos que compõem esse mosaico bastante complexo que é a sala de aula.

Em conformidade com Walkiria Monte Mór (2011), há uma relação estreita entre a sociedade, a pedagogia e o currículo educacional e essa tríade não se instaura de modo uniforme, mesmo sendo em um território específico. A fim de melhor compreender estas distintas relações idiossincráticas, devemos levar em conta quem é o sujeito sobre o qual se fala, a partir de qual sociedade e em quais construções culturais foi forjado.

Tendo em vista nossa contemporaneidade, a partir de postulados da linguística crítica, ponderamos que as representações sociais são mediadas por decorrentes demandas práticas instrumentalizadas pela linguagem, como também permeadas por seus discursos que ocorrem sempre com fins ideológicos e sob influências culturais. Citamos a sociedade em redes, que Castells (1999) denomina como um *ethos* atual, termo cunhado pelo *New London Group*, definido como “Um conjunto de ideias e atitudes associado a um determinado grupo de pessoas ou um determinado tipo de atividade. O espírito de uma cultura, como um modo de ser” (Pinheiro, 2019, p. 47-48).

É possível exemplificar esse novo *ethos* na dimensão mercadológica social com a diversidade produtiva quase ininterrupta, cada vez mais ampliada por extensões dos suportes tecnológicos sem obstruções físicas, em detrimento do capitalismo rápido ou pós-fordista anteriormente restrito às dimensões físicas das empresas por meio de uma produção mais delimitada, como em décadas anteriores.

Nesse desdobramento, nas configurações da era digital, podemos trazer à tona os diferentes *sites*, redes sociais, *lives*, em que tanto pessoas comuns quanto grandes marcas e empresas fomentam as disputas entre os espaços público e privado. Neste aspecto, percebe-se o entrecruzamento da privacidade normalizada e evidenciada nas variadas esferas sociais relegando a normalização de situações que antes eram vistas como reservadoras e até mesmo inadequadas aos padrões de moralidade sociais.

Esse *ethos* atual é permeado pela crise nos valores neoliberais do capitalismo rápido com variados desafios dentre os quais se destacam: a convivência com a diferença e com os valores acumulados historicamente na sociedade contemporânea. Outrossim, Monte Mór (2011) é parafraseada quando ressalta a necessidade de variadas competências voltadas à percepção social que envolvem a construção de sentidos, a promoção de agência e a cidadania efetiva. A autora define a cidadania como: “Uma noção plural, incorporando valores locais e globais, legitimando novos espaços cívicos e novas noções” (Monte Mór, 2011, p. 311).

Em consonância com Jordão (2008), sob a percepção do letramento crítico é atribuída à escola a função de promover a reflexividade perante os variados aspectos da sociedade, principalmente diante da construção e atribuição destes sentidos. Com isso, são confrontadas percepções decorrentes do senso comum que

aceitam passivamente certos saberes ou verdades estabelecidas previamente. A autora destaca da seguinte forma:

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam (e são posicionados) em lugares também específicos. E que o falar, o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas, e têm sempre implicações nas cconstruções identitárias daqueles que com eles interagem (Jordão, 2008, p. 24).

Partindo da premissa de que língua é discurso, é preciso ponderar esta relação como determinante na construção das identidades discursivas e situadas. É preciso ir além das impressões dos diferentes tipos de discursos, como também dos textos e recriar o sentido daquilo que participamos, lemos e como lemos.

A língua é vista como discurso, sendo refletida nas práticas sociais do cotidiano que podem cooperar para a manutenção do *status quo*, assim como transformar essas visões limitantes. Deste modo, instiga a percepção de que não são apenas os contextos históricos com seus discursos que participam da produção de sentidos, mas também o uso particular que se faz da linguagem que pode transformar e movimentar essas relações comunicativas.

Nessa perspectiva, os letramentos críticos configurados como vertente teórica emergente buscam, por meio do ensino de línguas, redimensionar as possibilidades de um ensino significativo, que considera relevante o conhecimento não visto como neutro, tanto na ambientação da sala de aula quanto nos diferentes espaços existentes. Vale frisar os pressupostos de Street (2014), que instigam a percepção crítica contrapondo modelos autônomos de letramento, a partir de uma percepção ideológica de que a realidade não pode ser vista como única ou estanque baseada nas categorias de verdade como na sociedade pós-industrial.

Para Kalantzis e Cope (2008), a compreensão da realidade deve ser situada, abrangendo os significados de forma múltipla, negociável, contestável diante das mais diversas construções culturais e históricas que tensionam as relações de poder envolvidas nas práticas sociais (Jordão, 2008).

Nessa perspectiva, reiteramos o letramento crítico como abordagem educacional que se instaura como prática social situada que tende a ampliar as capacidades comunicativas. Do mesmo modo, busca impulsionar a valorização das percepções do leitor a fim de que haja a apropriação da linguagem, levando em

conta sua subjetividade tanto no nível sócio-histórico quanto no nível individual. Tem-se a percepção da agência, do protagonismo tanto dos discentes quanto dos docentes por meio de práticas sociais mediadas pela linguagem.

A agência é vista como a capacidade do indivíduo de causar uma transformação em relação ao seu entorno, estabelecendo algum tipo de poder, independente de sua posição social. Jordão (2008) salienta que ambos, professores e alunos, podem ter suas agências (des)estimuladas pelas práticas sociais das quais participam. Ressaltamos, no entanto, que agência não pode ser considerada uma ação individual, voluntária relacionada apenas ao desejo de seu autor, mas por meio de uma percepção crítica, perceber que esta ação manifesta está estritamente imbricada em uma rede de relações sociais que a move, como também a pode limitar ou chegar a promovê-la.

Nesse raciocínio, a partir da configuração da agência prevalecem os posicionamentos sociais e relacionais que se desdobram em relações de poder, gênero, etnia entre outros, que os participantes atribuem uns aos outros. Na interação, o sujeito pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, a fim de fomentar a transformação social ou pode se posicionar de modo subserviente perante as práticas culturais dominantes. Corrobora-se com o legado de Kleiman, que aponta: "Um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (Kleiman, 2006, p. 8).

De acordo com Jordão (2008), letramento crítico é uma abordagem educacional que assume a perspectiva foucaultiana de discurso ancorada em conceitos que se desdobram na tríade "discurso, sujeito e poder" (Jordão, 2008, p. 27). Todo esse processo fomenta e instaura a percepção crítica, cuja ênfase recai neste trabalho sobre o ensino de Língua Inglesa, pois é possível perceber que seu docente não está restrito somente aos aspectos normativos da língua, mas, sobretudo, é permeado por práticas discursivas de grupos dominantes que reforçam seus valores e culturas.

Por intermédio da perspectiva do letramento crítico, o ensino-aprendizagem de Inglês pode se configurar propenso a ampliar o conhecimento, bem como outras formas de perceber e interpretar a realidade. Manoel e Vilaça (2020, p. 255) destacam que:

Tradicionalmente o termo letramento crítico tem sido utilizado para designar as práticas educacionais e discursivas que propiciam o desenvolvimento de uma postura mais ativa, crítica, reflexiva e desafiadora dos alunos em relação ao texto, engajando-os a questionar, através da linguagem e das relações de poder, questões e temas presentes na sociedade contemporânea, possibilitando mudanças sociais.

As contribuições de Manoel e Vilaça (2020) corroboram com a percepção de que ser crítico é estar apto a transcender os limites do texto para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens. Sendo assim, reforçam a premissa de que a leitura crítica não deve ser apreendida como exclusiva de uma determinada linguagem restrita aos valores eruditos como de apreciação estética de uma obra de arte ou se atendo a dados gêneros textuais, por restringi-los às interpretações segmentadas, aludindo apenas a um aspecto da língua em detrimento de outros.

Vale ressaltar a importância do letramento crítico emergente às propostas educacionais, especialmente levando em conta as teorias e as práticas que envolvem o ensino de Inglês a partir de interpretação diante da alteridade, das convenções vistas como universais, focando em uma educação linguística crítica. Neste aspecto, é oportuno trazer à discussão práticas docentes que perpetuam discursos mantenedores da visão hegemônica do Inglês, promovendo o confronto destas marcas culturais, posições ideológicas, em detrimento de posições acríicas de reprodução do idioma como aprenderam ou apenas seguindo protocolos de exigência de métodos de ensino.

A compreensão do conceito de agência reforça a concepção do conhecimento construído e ancorado em interações situadas em contextos sociais, históricos e culturais. Com isso, o aluno não é considerado neutro, pois traz consigo experiências e conhecimentos que formam sua bagagem de mundo, sendo melhor organizada no contato com a educação formal e o conhecimento passa a ter uma função social. É tão somente a associação da palavra com a leitura de mundo, isto é, leitura da palavramundo, possibilitando transformações sociais por meio de práticas letradas.

Diante do exposto, destaca-se a posição da Língua Inglesa que alcançou o status de língua internacional de comunicação, bem como de língua franca (Jordão, 2009), reiterando que o poder conferido a ela não tem relação com as características

próprias inerentes ao seu sistema ou estrutura, mas ao poder de seus usuários, de como as utilizam segundo sua intencionalidade discursiva, destacando que os sistemas linguísticos são inerentes à produção e à distribuição do conhecimento. Tal como afirma Foucault, quando diz que conhecimento e poder são inseparáveis.

Na perspectiva de letramento crítico aqui enfatizada, este é compreendido como um fenômeno situado, em que as práticas de leitura e de escrita ocorrem em contextos específicos com propósitos também específicos. Com isso, buscamos entender as diferentes práticas letradas da sociedade contemporânea, como também compreender de que modo as pessoas se inscrevem nelas, interagindo e construindo identidades sociais. No bojo deste debate, um ensino baseado sob o vies do letramento crítico incide na promoção da agência, inclusive dos docents, para promoção de uma efetiva práxis voltada à transformação e não a mera reprodução de conteúdos. Formula-se, conforme as possibilidades, alternativas que dialoguem com as experiências do cotidiano e sejam pertinentes notocante às exigências sociais nelas verificadas.

### **3.3 A BNCC e o letramento crítico**

Novas e possíveis formas de agenciarmos redes de comunicação para além das convencionais relações espacotemporais. As redes digitais permitem que estejamos simultaneamente em vários espaços, partilhando sentidos (Santos, 2019, p. 67).

O conceito de letramento normalmente está associado aos textos impressos, cuja função essencial mantêm com os outros e com o mundo que os cerca certos padrões de interação, competências discursivas e cognitivas. Confere-se um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2006). Sabe-se que durante décadas a sociedade era considerada tipográfica e ainda baseada em correntes teóricas com modelos fixos de concepção de ensino e aprendizagem.

Para Kress (2003, 2010), há similaridades, como também disparidades entre a leitura realizada no meio impresso e no meio digital. Cabe mencionar que os textos digitais são mais recentes que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita realizadas de forma impressa. Nesse íterim, abriu-se um leque de possibilidades e a difusão da leitura foi ampliada como nunca antes.

O advento da internet, associado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), vem transformando profundamente as relações e a maneira como são produzidos os conhecimentos, especialmente nas últimas décadas. Tem-se, tal como dito por Castells (1999), um *ethos* atual, no qual novos arranjos e configurações sociais são exigidos. Em consonância com as novas configurações que se desdobram com base nos arranjos sociais, a perspectiva da leitura também acompanha as tendências impulsionando novos letramentos.

Não há como refletir sobre letramentos sem trazer ao bojo desse discurso seus inerentes leitores. Neste aspecto, na concepção de Santaella (2004), há uma multiplicidade de modalidade de leitores com suas peculiaridades, transitando na sociedade em diversos tempos e sendo afetados por seus hábitos e culturas. A autora destaca algumas categorias cognitivas de leitores, assim elencando alguns perfis como principais: o contemplativo, o fragmentado e o imersivo.

O primeiro é tido como contemplativo e surge no Renascimento até o século XIX, enfatizando a necessidade de algo mais palpável, manuseável, como: livro, pintura, gravuras, escultura, mapas entre outros. Para tanto, exigindo concentração e interpretação dentre as competências necessárias para uma boa desenvoltura. O segundo acompanha as tendências urbanas, principalmente com a chegada do jornal que exige um leitor mais dinâmico, capaz de relacionar diferentes linguagens com suas variadas formas, tamanhos, cores e dimensões, adequando-se de forma mais versátil aos moldes híbridos do cinema e da televisão.

No entanto, o último perfil elencado pela estudiosa é o leitor virtual, capaz de navegar nas telas virtuais, fazendo leituras não lineares, mas hipertextuais adequadas à cibercultura e às exigências contemporâneas. Para Santaella (2010), “o hipertexto incorpora uma mistura de textos, imagens fixas ou animadas, sons, gráficos e sinais, ele passa a se chamar de hipermídia” (Santaella, 2010, p. 86).

Os conhecimentos se constroem na dinâmica de rede e não apenas na estrutura tipográfica, de forma linear e fixa, a partir de padrões a serem seguidos, respaldados em crenças na verdade científica como nas antigas concepções tradicionais. Atualmente, vivemos em uma sociedade em rede (Castells, 1999) que requer novas percepções de construção de conhecimento voltadas ao pluralismo de ideias já apontadas na década de 90 pelos PCNs.

Vale destacar que *The New London Group* (1996) instaurou a pedagogia dos multiletramentos, termo cunhado pelo grupo que, já durante meados da década de

90, esteve voltado à discussão acerca do ensino de línguas, como também do letramento tanto nas escolas quanto nas configurações das comunicações influenciadas pela globalização. São enfatizadas as preocupações do grupo quanto ao ensino de línguas que naquele período ainda resguardava os moldes tradicionais de ensino voltados sobretudo ao *standard*, ou seja, modelo padrão referente à normatividade gramatical e aos cânones literários.

O grupo foi precursor em retratar a apropriação de práticas transformadoras por meio de textos multimodais requerendo as adequações de compreensão e negociação de sentidos, conforme os contextos específicos da contemporaneidade. Vários aspectos são tidos como pertinentes aos textos, sua tipografia, seus gêneros, a seleção de temas, aspectos auditivos, visuais e ainda sua operacionalização não descartando seus conteúdos programáticos. Desta feita, a pedagogia dos multiletramentos mostrou a necessidade de suplantar métodos retrógrados cuja ênfase recaia no letramento alfabético, por diferentes práticas pedagógicas voltadas ao viés crítico e situado.

O aluno deve ser conduzido a perceber que o ensino de línguas é também um espaço privilegiado para a discussão de múltiplos aspectos da língua(guagem). Por isso, só faz sentido se ocorrer por meio de seu uso efetivo. Na perspectiva do letramento crítico, os diferentes aspectos voltados às abordagens didáticas precisam ser levados em conta. Entretanto, não como um manual para que seja seguido. Deve ser ponderada a perspectiva da interdisciplinaridade para que não haja a restrição de apenas uma disciplina vista como exclusiva ao cumprimento de protocolos de conteúdos programáticos. Tem-se a seleção de temas relevantes de forma reflexiva, não de modo espontâneo, nunca de forma neutra e espontânea.

Nesse raciocínio, Cope e Kalantzis (2000, 2020) proferem que se deve observar a renovação epistemológica na educação, em que os docentes por meio das práticas didáticas são impulsionados a fomentar, de modo consciente e sistemático, os mais diversos conteúdos e focar em seus diferentes modos de significação. Competências como a interpretação dos significados construídos, associados à reflexão, à inferência a partir do engajamento crítico contribuem diretamente com a promoção da agência, de práticas transformadoras e do pluralismo de ideias.

Não é preciso ter se apropriado profundamente de um dado conteúdo, pois pode existir aprendizagem ainda que não existam certos domínios de conhecimento

vistos como atividades de lazer e entretenimento, tais como: jogos virtuais em inglês, em que não há a preocupação em conhecer a fundo o contexto de suas fases ou saber todo o vocabulário apresentado.

Dando sequência a esse raciocínio, há a superação da ideia de que o novo conhecimento só pode ser construído após o domínio de todo o processo anterior. Ratifica-se o processo de aprendizagem mesmo na ausência de modelos, podendo ocorrer o manuseio de diferentes artefatos tecnológicos, como *laptops*, *tablets* e celulares conectados em rede mundial que potencializem essa dinâmica.

Em concordância com a renovação epistemológica na educação por Cope e Kalantzis (2000), que salientam a inadequação da concentração apenas em conhecimentos convencionais para as práticas e necessidades das sociedades digitais: “O papel da educação é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que promove acesso e participação sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar de lado suas subjetividades diferentes [...]” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 18).

A perspectiva complexa do conhecimento reitera o processo de participação colaborativa entre os atores da comunicação e da aprendizagem que se conectam produzindo conteúdos e os propaga para diferentes pessoas, lugares físicos e virtuais. Neste aspecto, apontam novas aprendizagens sem a necessidade de seguir uma sequência fixa e delimitada, corroborando ainda com as vertentes dos Letramentos críticos, que dialogam de forma estreita com as múltiplas situações recorrentes no cotidiano.

Tais dinâmicas trazem à tona o perfil de leitor virtual, consoante Santaella (2004), que mostra a importância do letramento digital, configurado como um desafio urgente. Concernente às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, cujas possibilidades de leitura e escrita quer sejam em língua materna ou em quaisquer outros idiomas, ampliam-se, uma vez que o leitor se posiciona de forma autônoma e versátil. Age e interage com o texto, não sendo mais passivo como em percepções analógicas, restrito aos padrões fixos de linearidade, estabelecendo variadas conexões, assim como compartilhando e até mesmo produzindo conteúdos.

Na contemporaneidade, há uma associação notória entre a tecnologia e a aprendizagem, pois, quando bem articuladas, podem auxiliar ativamente no processo ensino-aprendizagem. Nesta percepção, os recursos tecnológicos são vistos como aliados na transformação do modelo tradicional de ensino, colaborando

ativamente no sentido de otimizar a aprendizagem e seu progresso nas práticas de ensino. “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital” (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 15)

Diante do exposto, a aprendizagem passa a ser configurada de forma mais ampla e plural, coadunando com os pressupostos do *New London Group* (1996) que são os precursores nas pesquisas voltadas aos multiletramentos. Nesta dinâmica, os estudiosos Kalantzis e Cope (2008) realçam a necessidade de formação para os multiletramentos, termo voltado para definir essas novas demandas sociais e educacionais. A seleção da nomenclatura relaciona-se com a multiplicidade das mídias comunicativas e com a crescente diversidade linguística e cultural impulsionada pela globalização.

Vale destacar que não depomos contra os livros ou quaisquer outros materiais impressos e nem os depreciamos, mas ponderamos que a escrita associada apenas às dimensões de páginas fixas fica restrita à lógica da temporalidade, na qual frases, orações, períodos seguem dados padrões sequenciais e normalmente de forma linear. A tela digital exhibe a lógica da espacialidade, determinada pela organização visual dos elementos que a compõem, ou seja, refletindo a multimodalidade (Kress, 2003/2010).

O conceito de multimodalidade abrange as dimensões textuais cujo significado se apresenta na coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação que podem ser visuais, verbais ou híbridas. Nesta dimensão, sua associação com variados elementos voltados à diagramação, à paragrafação, às imagens, seleção de fontes entre outros, vão além da dimensão estética. Os ambientes virtuais a partir desses elementos, além dos aspectos que compõem a multimodalidade, dispõem de recursos que participam diretamente na produção de sentidos nas infinitas articulações digitais.

Todo esse processo de letramento voltado aos aspectos multimodais são pertinentes às perspectivas digitais urgindo, assim, leitores e escritores aptos a lidar com a cultura letrada contemporânea. Aprender a lidar com essas demandas é uma construção social, com interações coletivas que impulsionam autores e coautores nas partilhas de informações. Tais procedimentos não devem ser vistos como natos, de forma inocente, ou seja, sem um norteamento adequado a uma formação crítica e reflexiva. Afinal, nas palavras de Kress: “Nós sempre fazemos uso dos recursos

que nós temos disponíveis, para o propósito de construir as representações que nós desejamos ou precisamos fazer" (Kress, 2003, p. 82).

Ao focar na perspectiva dos contextos sociais contemporâneos nas dinâmicas das aulas de línguas, deve-se observar o conceito bakhtiniano (2003) de esfera sociais de comunicação, dentre as quais incidem os domínios: cotidiano, científico, religioso, jornalístico, entre outros. Tais pressupostos demandam dos estudantes conhecimentos linguísticos, compreensão leitora, isto é, demandas relacionadas ao uso da língua em variados domínios discursivos, como também específicos. Deste modo, Bakthin reitera:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakthin, 2003, p. 261).

Quer sejam textos impressos ou digitais, vale destacar a importância também dos gêneros textuais como elementos indispensáveis no processo dos letramentos críticos. É preciso ter em mente que sejam vistos como intervenções sociais, materializando-se em textos sendo, então, uniformizados de modo previsível, em contextos e para fins específicos como: *blog*, *e-mail*, manual de instrução, fábulas, poemas, bula de remédio, receita culinária, entre outros. Tem-se padrões de interação social em uma determinada cultura, não sendo configurados de modo individual e espontâneo.

Em consonância com Bakthin, Marcuschi (2008) enfatiza que os gêneros textuais são textos encontrados na vida cotidiana, que podem apresentar dimensões de grande relevância quanto ao ensino voltado para produção de sentidos, refletindo perspectivas “[...] sociocomunicativas características, definidas por composições funcionais, objetivas enunciativas e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p.115).

Em sintonia com os autores supracitados, as atuais Bases Nacionais Curriculares (BNCC, 2018) reforçam as habilidades de leitura sob uma perspectiva de língua estudada a partir de seu uso social. Correlato a isso, mostram a cultura digital ancorada nos textos multimodais, em que a produção escrita e a audiovisual

interagem. O trabalho com gêneros textuais, potencializados pelos meios digitais, possibilita uma compreensão da língua mais significativa e situada.

No que tange à proposta de ensino pela abordagem do letramento crítico das práticas educacionais, há ênfase quanto ao questionamento e ao modo como a língua é concebida. O processo de questionamento se pauta na necessidade de desconstrução de verdades presentes nas narrativas do cotidiano, de investigação de como determinados discursos são tidos como verdadeiros para um grupo social, mas nem sempre para outro.

Trata-se de conhecimento: as formas pelas quais as pessoas lidam com leitura e escrita estão elas próprias enraizadas nas concepções de conhecimento, identidade e existência. Também está sempre presente em práticas sociais, como as de um mercado de trabalho específico ou de um contexto educacional específico, e os efeitos de aprender que esse letramento em particular dependerá desses contextos específicos (Street, 2003, p. 77-78).

Na perspectiva dos letramentos críticos, os gêneros textuais são constituídos como elo entre as formas estáveis dos tipos de textos existentes que sofrem variações conforme suas intenções. Cope e Kalantzis (2020) proferem que estes devem focar na realidade social em uso, ao invés de se ater tão somente às formalidades referentes aos funcionamento dos textos. Em contrapartida, tem-se as percepções retrógradas de textos que partiam de modelos ideais configurados como recortes de originais.

Parafraseando Cope e Kalantzis (2020), os gêneros são conceituados como intervenções textuais na sociedade para fins específicos, possibilitando acesso e circulação em certos domínios sociais por meio do uso da língua, percebida em variados contextos, como: um médico de determinada área que necessita de um repertório linguístico com adequações situadas, associadas aos gêneros textuais científicos pertinentes, demarcando domínio de ação neste contexto, ainda vistos com certo prestígio social.

Ao tratarmos da promoção da linguagem por intermédio do domínio e expansão de diversificados gêneros textuais, a escola apresenta elevado potencial quanto ao preparo dos alunos para apropriação destes, principalmente a partir da aplicabilidade em atividades pedagógicas direcionadas. Reiterando Cope e Kalantzis (2020), trata-se de expandir as oportunidades sociais, ampliar as capacidades linguísticas para se apropriar socialmente dos diferentes textos.

Nesse mesmo raciocínio, na concepção de Leffa (2016), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), mesmo tendo sido publicadas em 2006, já enfatizavam a perspectiva de letramento digital associada ao ensino de línguas, bem como destacavam o desenvolvimento do letramento crítico com vistas às dimensões culturais. Salienta-se, porém, que os Novos Estudos de Letramento, de acordo com as OCEM (Brasil, 2006, p. 116), não vieram para anular os anteriores, pois o documento ressalta:

[...] As questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. [...] O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos.

Em sintonia com os documentos supracitados, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reitera sua relevância acerca dos impactos referente ao ensino de línguas. Vale mencionar que a Língua Inglesa, apesar de ser disciplina obrigatória no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), é mencionada somente na introdução da base na seção da área de Linguagens, não havendo uma descrição detalhada das competências desenvolvidas por ano, ao contrário de suas delimitações referentes ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Consoante a BNCC (2018), o ensino de línguas, com destaque aqui ao ensino de Inglês, deve colaborar para desenvolver competências e habilidades específicas não apenas restritas à leitura e à escrita como exibem os PCNS, mas também aos aspectos de oralidade (*speaking*) e auditivo (*listening*). Apesar disso, o maior destaque nesta pesquisa é referente ao eixo da Leitura devido ao estudo de provas de concursos militares em voga. Segundo a base comum, o eixo da leitura é associado à escrita sendo, então, abordado a partir das práticas de linguagem permeadas pela interação do leitor com o texto escrito e sua produção. Portanto, é essencial: “Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento [...]” (Brasil, 2018, p. 244).

As competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. Essas competências reportam-se à ampliação dos conhecimentos

voltados ao pensamento científico, o crítico e o criativo, a diversidade cultural e digital, às demandas do mercado de trabalho com implicações no projeto de vida, assim favorecendo a argumentação, o autoconhecimento, a empatia, ou seja, visam ao engajamento de uma cidadania efetiva.

As competências específicas para o Ensino Médio, além das competências gerais da Educação Básica, são organizadas por áreas do conhecimento, com a finalidade de integrar dois ou mais componentes/disciplinas do currículo, no intuito de favorecer a compreensão da realidade. Essa organização por meio de áreas do conhecimento na Etapa do Ensino Médio são voltadas às Linguagens e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ressalta-se a área de Linguagens e suas Tecnologias com abrangência das disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa existindo uma percepção de língua a partir de sua pluralidade, sua intencionalidade discursiva com variações em diferentes contextos, bem como a ênfase ao ensino voltado à interculturalidade. Por sua vez, a Língua Inglesa continua a ser compreendida como língua de caráter global devido às variedades de usos, usuários e funções na contemporaneidade, levando em conta, na perspectiva de Gee (1996), o inglês como língua mundial, bem como sua multiplicidade expansiva.

Nessa proposta, a Língua Inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da Língua Inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BNCC, 2018, p. 241).

Na BNCC do Ensino Fundamental, nos anos finais até o Ensino Médio, o Inglês assume a concepção de Língua Franca, na qual é conferida mais mobilidade de uso desmitificando os estereótipos entre o falante ideal, aquele falante nativo e o real com suas idiossincrasias, tendo em vista as diferenças linguísticas. Promove-se, conseqüentemente, mais acesso à língua a partir de sua incorporação em contextos variados como sua inserção no mundo acadêmico, cultural e mercadológico.

Há a intencionalidade de superar a percepção do Inglês como língua estrangeira voltada sobretudo aos padrões fixos e delimitados como apresentado

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS-1996). Vale ressaltar que a BNCC relativa a área de linguagens visa à continuidade e ao aprofundamento das aprendizagens previstas no Ensino Fundamental. Consolidam-se e ampliam-se os conhecimentos linguísticos, como também se promove a garantia de tais direitos aos diferentes grupos sociais brasileiros.

Com o intuito de desenvolver competências e habilidades que possibilitem a articulação desses conhecimentos vinculaos também às dimensões socioemocionais em situações de aprendizagens ainda mais significativas, segue a descrição das competências específicas de linguagens para o Ensino Médio, tal como no quadro de referência da BNCC (2018).

Quadro 1 - Competências específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO</b>
<b><u>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</u></b> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
<b><u>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2</u></b> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
<b><u>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3</u></b> Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
<b><u>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4</u></b> Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5**

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6**

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercen do protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7**

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais ecoletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Brasil (2018).

Vale ressaltar que as competências da área de linguagens são articuladas a partir da organização de habilidades da área, organizadas em cinco eixos, a saber: a oralidade, a escrita, o conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. Destacando, nesta pesquisa, o eixo Leitura em que são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção textual, articulando a leitura e a escrita, tendo em vista suas relações indissociáveis.

É preciso ponderar alguns norteamentos da BNCC em relação ao ensino de Inglês, cuja concepção da língua é legitimada como franca e obrigatória a partir do 6° ano do Ensino Fundamental. Apesar desses avanços, existem algumas lacunas, principalmente acerca do Ensino Médio, tendo em vista as competências para o ensino de línguas não terem sido mostradas minuciosamente por séries nem por componentes, como ocorreu no tocante ao Ensino Fundamental.

No caso do Ensino Médio, a BNCC destaca a Língua Portuguesa com descrições detalhadas de competências. No entanto, desconsiderou as competências específicas dos demais componentes curriculares da área de linguagens, não levando em conta as dimensões históricas e sociais de construção das outras disciplinas. Nota-se que a competência mencionada foi definida de modo

generalizado como uma das sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Dando continuidade às análises das descrições das competências específicas de linguagens, abordamos também suas respectivas habilidades para o Ensino Médio, traçando um paralelo entre elas e seus desdobramentos quanto à promoção da Língua Inglesa. É preciso ter em mente também os conhecimentos linguísticos que estão relacionados com a reflexão da língua, de forma contextualizada e vinculados às práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

### • COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Quadro 2 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

Habilidades
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: BNCC/Brasil (2018, p. 483).

A competência 1 exhibe a compreensão das diferentes linguagens e práticas culturais na recepção e produção de discursos, que se integram de modo pertinente às habilidades supracitadas, pois trazem à tona as questões dos variados repertórios linguísticos permeados com base nas práticas reais no cotidiano. Na perspectiva dos letramentos críticos, podemos fomentar a prática situada nos variados contextos de uso da língua. Os discursos, segundo Jordão (2008), não podem ser vistos como desprezíveis, mas sim sob a interface de suas diferentes linguagens, as subjetividades dos indivíduos que, se bem articuladas aos

letramentos críticos, podem ter os conhecimentos ampliados e aprofundados, reconhecendo o Inglês como língua franca que fomenta o acesso ao mundo globalizado.

## • COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Quadro 3 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

HABILIDADES
(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Fonte: Brasil (2018).

A competência 2 fomenta a compreensão dos processos identitários, as relações de poder, o respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias. Leva em conta as habilidades que abrangem as diversas linguagens, articuladas à análise e à reflexão da língua de forma contextualizada e a serviço das práticas sociais quanto à recepção e produção de discursos. Tem-se a perspectiva do letramento crítico quanto às relações ideológicas que inevitavelmente incidem sobre as diferenças de classe, gênero, etárias, entre outras, desvelando variados conflitos existentes e suas dimensões de poder instauradas na realidade cultural, retomando Freire e Foucault.

A respeito da dimensão intercultural, é perceptível a pluralidade das relações culturais referentes às crenças, aos valores, aos direitos, sob a ótica dos letramentos críticos que devem trazer à discussão questões para retratar os mais variados discursos, no caso do ocidente, por exemplo, por meio da percepção neoliberal que prioriza as liberdades individuais, bem diferentes de outros valores como africanos, indígenas, por exemplo, que priorizam a coletividade de seus povos. Desta feita,

esses discursos se configuram em constantes processos de interação e (re)construção na sociedade contemporânea.

### • COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Quadro 4 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

<b>HABILIDADES</b>
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Fonte: Brasil (2018).

A competência 3 abarca a utilização das diferentes linguagens para o exercício do protagonismo ético e crítico, associado à promoção dos Direitos Humanos e das questões socioambientais, assim articuladas as suas respectivas habilidades, em que retoma a aprendizagem baseada nas relações comunicativas a partir da abordagem da língua real, de fato usada em variados contextos. Há uma ressignificação do ensino sobre a relação entre falantes, língua e contexto geográfico-cultural deslocando percepções do inglês hegemônico por meio do qual podemos instaurar o conflito Estado/Nação apontado por Monte Mór (2012), com vistas ao efetivo exercício da cidadania e da ética solidária com respeito às diferenças e consciência ambiental.

## • COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Quadro 5 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

<b>HABILIDADES</b>
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico
(EM13LGG403) Fazer uso do Inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: Brasil (2018).

A competência 4 mostra a compreensão das línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural e social, desmistificando percepções de padrões únicos e reconhecendo as variedades linguísticas. Neste aspecto, o documento realça a importância dos saberes construídos historicamente e define que a competência de número quatro, específica para a compreensão de línguas, é propícia a englobar a aprendizagem de idiomas. Sabendo do prestígio da Língua Inglesa referente à comunicação em escalas globais, a habilidade (EM13LGG403) incita especificamente o uso do inglês refletindo o seu inerente poder e influência na contemporaneidade.

Sob a perspectiva do eixo leitura, há a abordagem de práticas diversas a serem trabalhadas com os alunos, com ênfase na produção de sentidos, com base na compreensão e interpretação das diversas temáticas sociais, tipologias, gêneros e multimodalidade dos textos em Língua Inglesa. Sendo assim, o ensino do Inglês tende a ser redirecionado para que seja dada ênfase ao caráter formativo da língua, norteado por uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica.

Deve-se ter em mente que aprendizagem de idiomas requer outros fatores além de prescrições em documentos curriculares, dadas as peculiaridades da capacidade cognitiva dos indivíduos, as variadas formas de ensino/aprendizagem, assim como o apreço pelas dimensões socioemocionais e culturais, especialmente tendo em vista um território de dimensões continentais como o Brasil.

A competência 5 apresenta a produção e negociação de sentidos associados às práticas corporais como expressões de valores e identidades. Por conseguinte, traz a perspectiva democrática e reitera o respeito às diferenças.

## COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Quadro 6 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

HABILIDADES
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a Direitos Humanos e valores democráticos.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento

Fonte: Brasil (2018).

A competência 6 fomenta a apreciação pelas variadas produções artísticas e culturais, retomando o respeito pelas peculiaridades locais, como também o incentivo ao conhecimento e a promoção de produções autorais, tanto de modo individual quanto coletivo.

## • COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Quadro 7 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

HABILIDADES
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas

diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Fonte: Brasil (2018).

A competência 7 retoma a importância do universo digital com menções a respeito das distintas dimensões sociais na promoção de sentidos e engajamento quanto à aprendizagem nos campos culturais, científicos, pessoais, coletivos, entre outros.

## • COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

Quadro 8 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

### HABILIDADES

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: Brasil (2018).

As competências 5, 6 e 7, e todas as suas habilidades, favorecem a formação do indivíduo ancorada nas práticas sociais, visto que há circulação constante dos textos em diferentes percepções multimodais. As práticas comunicativas são ampliadas ao tratar a língua de forma discursiva configurada nas práticas sociais do mundo digital, impulsionando as possibilidades de usos de linguagens híbridas: verbal, visual, corporal, audiovisual, entre outras.

A dimensão intercultural mostrada pela base compreende variadas percepções culturais, especialmente na sociedade contemporânea na qual as barreiras territoriais são transpostas devido aos constantes processos de interação por meio das vias digitais. Assim, a Língua Inglesa é vista como indispensável à vida contemporânea, sendo mais legitimada por falantes multilíngues ao redor do mundo. O Inglês é concebido como um bem cultural mundial que pode ser incorporado de distintas formas por falantes de diferentes nacionalidades. De modo muito específico, cabe mencionar o Quadro Europeu, que é referência para estabelecer o nível de proficiência em Línguas, tal como a seguir:

Quadro 9 - Quadro Europeu de Referência para Línguas



Fonte: [Aprenderlinguas.com.br/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas-cefr/](http://Aprenderlinguas.com.br/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas-cefr/)

De modo amplo, a Língua Inglesa é vista como língua que permite o intercâmbio de culturas, intensificando a necessidade de ser incorporada à dimensão social e política. Neste aspecto, sua integração às práticas sociais plurais e situadas reitera a concepção dos multiletramentos, como também o viés do letramento crítico, no intuito de transcender percepções deterministas e de transmissão de verdades respaldadas no senso comum. Fomenta-se uma práxis educativa que desvele e combata a manutenção do *status quo*.

[...] A ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital -no qual saber a Língua Inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação - que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal,

visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BNCC, 2018, p. 240).

Diante do exposto, as práticas pedagógicas sendo dirigidas ao jovem para uma apropriação da cultura que confronte os conhecimentos engessados e vise a uma formação social além da manutenção do *status quo*. Deste modo, em consonância com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, Brasil, 2006) e com a Base Nacional Curricular Ensino Médio (BNCC, 2018), tornar o jovem um cidadão protagonista das atividades indispensáveis à apreensão crítica da realidade, capaz de fazer a leitura do mundo contemporâneo em suas múltiplas transformações configura um grande desafio, assim como requer habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas. A perspectiva do letramento crítico e os multiletramentos representam ferramentas teóricas que impulsionam uma formação ativa e transformadora na contemporaneidade.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a inquietação motivadora da pesquisa: De que forma a Língua Inglesa, especialmente referente à modalidade escrita, pode articular-se a outros conhecimentos e contribuir com a formação crítica do aluno no Ensino Médio? Nesta seção, serão descritos os caminhos selecionados para que a pesquisa fosse desenvolvida, buscando compreender o processo metodológico, à luz do que o trabalho propõe, e os objetivos propostos.

Essa pesquisa converge com o percurso metodológico norteado pela pesquisa qualitativa, cuja preocupação focaliza aspectos da realidade que não se limitam a fatores quantitativos, pois centram-se na dinâmica das relações sociais. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa compreendida como instrumento de análise detalhada dos fatos trabalha o universo de significados e aspirações que buscam responder questões particulares. Tal análise é feita mediante a investigação dos fatos por meio de pesquisa bibliográfica baseada na literatura especializada por meio de artigos, livros, dissertações, teses, entre outros.

A pesquisa qualitativa favorece o aprofundamento do conhecimento especializado, fomentando o mapeamento do que foi apreendido sobre o assunto (Fonseca, 2002). Como tal, as provas dos concursos AFA e ESPCEX são configuradas como fonte de dados da pesquisa, por meio de seus textos escritos, publicados em variadas fontes como: livros, artigos, *sites*, assim disponíveis em seus respectivos acervos de provas de concursos militares.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo “é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros e artigos científicos” (Gil, 2010, p. 50). Refere-se à análise de documentos de cunho científico cuja finalidade seja o contato direto com documentos referentes ao tema abordado nos estudos e que já tenha recebido algum tipo de tratamento especializado. Nas perspectivas de Gil (1991, p. 53):

Pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios.

Contudo, não se restringe à mera compilação de informações. Cabe ao pesquisador a análise mais aprofundada dos dados a partir de sistematizações, sendo que resumos, sínteses e conexões de informações podem auxiliar na apuração deste conhecimento.

Ao definir que o objetivo geral desta pesquisa bibliográfica se refere à análise da maneira como a Língua Inglesa, especialmente referente à modalidade escrita, pode articular-se a outros conhecimentos e contribuir para a formação crítica do discente do Ensino Médio. Como primeira etapa da pesquisa, foi realizado o levantamento da literatura em acervos de bibliotecas digitais, plataformas como Scielo, Portal de Periódicos CAPES/MEC, o *Google Acadêmico* e o *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, nas quais foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: Letramentos, Letramentos críticos, Língua Inglesa, concepção do idioma, legislações curriculares, Ensino Médio, textos multimodais, provas de Inglês para concurso militar. Destaca-se que provas de Inglês voltadas aos vestibulares foram encontradas, porém provas de Inglês referentes aos concursos militares não foram identificadas.

Vale destacar que o banco de teses e dissertações da Capes tem em sua base de refinamento de pesquisa sobre as palavras letramento crítico 12147 de dissertações de Mestrado e 4295 teses de Doutorado, o que colabora com nossa pesquisa<sup>1</sup> no intuito de ressaltar a relevância destas quanto ao letramento crítico e impulsionar ainda mais reflexões e mobilizações no que tange ao ensino de Língua Inglesa, tendo em vista confrontar discursos ideológicos perpetuados no senso comum que culminam no conformismo acerca da ineficiência da aprendizagem de línguas em escolas regulares.

Foi feita a investigação na literatura especializada e nas bases de dados acadêmicas acerca dos letramentos críticos, quanto às definições, seus conceitos e as abordagens mais significativas referentes à Língua Inglesa. A revisão da literatura que aborda a temática dos estudos dos letramentos críticos foram imprescindíveis para dar embasamento à discussão do problema da pesquisa e atender aos objetivos propostos.

Em sequência ao levantamento supracitado, foram realizadas leituras de artigos, livros, dissertações e teses acerca da temática em voga, com o intuito de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 12 dez. 2022.

intensificar as informações, aprimorar os conhecimentos, proporcionando mais familiaridade com esses estudos, como também fomentar a elaboração de hipóteses para a pesquisa.

A partir das bases de dados e das informações teóricas pertinentes à pesquisa contidas nos artigos, dissertações e teses, foram destacadas referências principais de citações, explicações, assim como realizadas anotações e resumos sobre as quais foram levantadas as principais referências teóricas que fomentariam a estrutura teórica da dissertação. Cabe salientar que estes materiais bibliográficos se configuram como recursos de onde partiu o conhecimento e com os quais dialogo ao longo da dissertação.

A literatura especializada foi realizada a partir da revisão das bases e análises das literaturas sobre letramento em distintos autores: Soares (2006), Kleiman (2008), Rojo (2009), com ênfase na concepção de Freire (2001) acerca da consciência ou percepção social como uma atitude crítica que perpassa a dimensão do conhecimento restrito às habilidades e competências cognitivas do indivíduo no uso e na prática da escrita.

Torna-se relevante trazer à tona as relações de poder que se instauram e são inerentes às dimensões políticas, assim desdobradas em práticas diversas, bem como refletidas nas posições ideológicas, culturais e linguísticas sociais. Desta feita, trazendo a percepção do letramento crítico, sob as lentes de Michel Foucault, em que: “Qualquer sistema de educação é uma forma política de manutenção e modificação [...]” (Foucault, 1970, p.123).

Dando continuidade à revisitação do letramento que focaliza a percepção crítica na perspectiva da leitura associada ao ensino de línguas e formação de professores, destacam-se: Almeida Filho (2005), Moita Lopes (2008), Jordão (2009), Monte Mór (2012/2017/2020), Vilaça (2019).

A fim de atender aos propósitos desta investigação, lançamos mão da pesquisa documental para que o pesquisador consiga definir e identificar o tipo de documento que será coletado, assim como tenha condições de analisar em profundidade o seu acervo material. Há um consenso na literatura especializada entre os autores como Gil (1991), May (2004), Gil (2008 ); Martins; Theophilo (2009) que abordaram em suas publicações contribuições interessantes sobre a classificação de documentos no geral. Os autores concordam que a maior concentração de documentos é de natureza escrita, porém não limitados ao viés

grafocêntrico, podendo ser de natureza iconográfica e cinematográfica, testemunhos, elementos folclóricos objetos de arte ou cotidianos.

A pesquisa documental é uma abordagem pertinente a este trabalho por ser diversificada e pela crescente disponibilidade de acesso aos dados na contemporaneidade, viabilizada principalmente pelo acesso à internet. Vale mencionar que existem similaridades da pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica em razão das fontes científicas e materiais impressos editados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, relatórios, teses, entre outros. A pesquisa documental pode levantar materiais que ainda não foram editados, ou que não receberam um tratamento analítico suficiente, por exemplo: cartas, documentos cartoriais, memorandos, correspondências pessoais, avisos, agendas, diários, propostas, relatórios, atas, estudos, avaliações etc. (Gil, 2008; Martins; Theophilo, 2009).

A pesquisa documental é tida como uma fonte estável de dados, sendo econômica por não exigir o contato com os sujeitos da pesquisa. Os documentos analisados podem ser recentes ou antigos, como também podem ser utilizados para contextualização histórica, cultural ou social de um grupo ou espaço geográfico em dado tempo, servindo para ressaltar um problema de relevância, suas relações e desdobramentos. Por esses motivos, é um tipo de pesquisa recorrente nas ciências sociais e humanas que agrega diferentes benefícios conforme apontadas por Gil (2002).

Existem distintos motivos para o uso de documentos nas pesquisas, tal como o fato de que sejam fonte estável e abundante. Eles têm a possibilidade de ser examinados diversas vezes e em diferentes estudos. Os documentos podem variar conforme os tipos, os contextos, as entidades públicas ou particulares e diferentes áreas de atuação, como acontece no contexto educacional com os planejamentos de ensino, de conteúdos, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), diários, entre outros.

Gil (2008) menciona que a pesquisa documental é um processo formal e sistemático de desenvolvimento científico que opera a favor do conhecimento e ainda em prol da sociedade. O autor salienta as etapas da investigação esclarecendo que todo processo da pesquisa (social), devido à sua sistematização, requer planejamento. Por isso, sugere as seguintes etapas: formulação do problema; construção de hipóteses ou determinação dos objetivos; delineamento da pesquisa;

operacionalização dos conceitos e variáveis; seleção da amostra; elaboração dos instrumentos de coleta de dados; coleta de dados; análise e interpretação dos resultados; redação do relatório” (Gil , 2012, p. 1)

Cabe ressaltar que a pesquisa usufruiu de um amplo acesso aos materiais que favoreceram tais procedimentos de investigação e análise, com diferentes pesquisas voltadas aos materiais didáticos, projetos práticos em escolas, cursos de idiomas/preparatórios, análise das questões do ENEM, bem como o amplo acesso às provas de Inglês pertinentes às provas militares, facilmente encontradas nos respectivos sites dos concursos. Entretanto, quanto à análise de provas de Inglês em concursos militares realizados anteriormente, não foram encontradas discussões em pesquisas acadêmicas.

#### **4.1 Corpus da pesquisa**

O *corpus* desta pesquisa foi composto com provas de concursos militares. A fim de melhor delimitá-las, foram exploradas referentes aos concursos para oficiais da Academia da Força Aérea - AFA e Escola Preparatória de Cadetes do Exército - ESPCEX. Estas foram extraídas dos *sites* das próprias bancas elaboradoras dos concursos militares, sendo configuradas como *corpus* de análise. Nesta análise documental de pesquisa, é traçado o recorte temporal das provas entre os anos de 2018 a 2022, equivalendo a uma prova por concurso anual, sendo conferido um total de cinco exames intelectuais dentro desse período proposto.

Existe consonância nos concursos supracitados quanto à faixa etária, o nível escolar e a cobrança da Língua Inglesa como componente da prova. A análise das avaliações aqui feitas propõe discutir as seguintes categorias: o gênero textual abordado; os temas propostos; o nível de leitura; o tipo de questão, os conteúdos abordados; o domínio discursivo a que ele pertence, a capacidade de linguagem requisitada, bem como refletir, problematizar e estabelecer uma ponte com o referencial teórico acerca dos letramentos críticos.

Foram selecionadas algumas edições das provas AFA<sup>2</sup> e também da ESPCEX<sup>3</sup>. Ambas as provas são referentes aos anos de 2019 a 2023 com enfoque nas avaliações de Língua Inglesa. Os processos seletivos dos referidos concursos

---

<sup>2</sup> Disponível no *site* [www2.fab.mil.br/afa](http://www2.fab.mil.br/afa)

<sup>3</sup> Disponíveis no *site* <http://espcex.eb.mil.br/>

são amplos, compostos por: prova, inspeção de saúde, exame de aptidão física, avaliação psicológica, comprovação de requisitos biográficos e averiguação de idoneidade moral. Dentre as prerrogativas dos concursos, há exigência quanto a ser brasileiro nato, ter a idade entre 17 e menos de 22 anos, como também a conclusão ou estar cursando (no ano da inscrição) o 3º ano do Ensino Médio.

#### **4.2 Síntese dos editais - AFA e ESPCEX**

As provas de Inglês da banca organizadora da Academia da Força Aérea - AFA foram compostas por apenas um texto base como referência para as dezesseis questões do tipo (A, B, C, D), sequenciais e todas as alternativas e enunciados em Inglês. Apesar dessa organização, que seguiu o mesmo padrão ao longo de alguns anos, no ano referência 2023 ocorreu uma ruptura expressiva, visto que a prova destacou seis textos curtos explorando gêneros e propostas de análises diversas, diferente do que aconteceu em períodos anteriores quando apenas um texto longo foi usado.

Vale ressaltar que o edital com os conteúdos de Língua Inglesa destaca compreensão e interpretação de textos de forma geral, enquanto as estruturas gramaticais recebem designações bem específicas sobre as classes gramaticais, estrutura da oração e discursos. Tal como salientado a seguir:

3 LÍNGUA INGLESA 3.1 COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS 3.2 ESTRUTURAS GRAMATICAS 3.2.1 Substantivos: gênero, número, contáveis e incontáveis. 3.2.2 Pronomes: pessoal, oblíquo, possessivo, reflexivo, demonstrativo, relativo, indefinido e interrogativo. 3.2.3 Adjetivos: graus comparativo e superlativo. 3.2.4 Preposições. 3.2.5 Conjunções. 3.2.6 Advérbios. 3.2.7 Numerais. 3.2.8 Artigos: definidos e indefinidos. 3.2.9 Verbos: tempos, modos, formas e vozes. 3.2.10 Caso possessivo. 3.2.11 Question tag e respostas curtas. 3.2.12 Estrutura da oração. 3.2.13 Período composto: orações condicionais, relativas, apositivas, etc. 3.2.14 Discursos: direto e indireto (Prova AFA-Edital, 2021, p. 17).

A segunda banca é a Escola Preparatória de Cadetes do Exército ESPCEX, cujo padrão da prova apresenta doze questões de múltipla escolha, com cinco alternativas cada do tipo (a, b, c, d, e) e quatro textos com todas as alternativas e enunciados em Inglês, mantendo o mesmo padrão até o ano de 2022. Cabe destacar que a ESPCEX ressalta em seu edital:

A prova de Língua Inglesa do processo seletivo destina-se a avaliar a habilidade de compreensão geral de textos na língua inglesa, bem como a compreensão específica de expressões, frases, palavras e o conhecimento das seguintes estruturas gramaticais: *adjectives, adverbs, nouns, articles, conjunctions, modal auxiliaries, prepositions, pronouns, possessive adjectives, determiners, quantifiers, verb forms, wh-questions*. Os textos abordam temas variados e podem ser extraídos das mais diversas fontes (livros, revistas, jornais e internet)\_(Prova ESPCEX-Edital, 2021).

Quanto à língua de instrução das provas, há predominância do Inglês, desde seus textos aos enunciados das questões. Não há menção de vocabulário com traduções em Língua Portuguesa. Mesmo quando há glossário na prova, é apresentado em Inglês, inclusive não há autorização para uso de dicionários.

Acerca do nível de Inglês, as provas se fundamentam nos editais que apresentam a exigência do Ensino Médio completo, logo se relacionando às determinações das legislações para a etapa escolar. Ao longo dos anos, percebe-se que o nível de Inglês tem sido ampliado, exigindo do aluno, além de repertório vocabular, conhecimentos interdisciplinares que perpassam a ideia do Inglês voltado às especificidades gramaticais.

### **4.3 Roteiro de análise**

No que tange às provas em análise, a saber, os concursos das bancas AFA e ESPCEX, como procedimento sequencial temos a segunda etapa deste processo de pesquisa que remete ao roteiro de análise. O roteiro foi elaborado a partir da coleta de dados por meio de um mapeamento organizado no programa Excel.

Vale destacar que a escolha pelo programa Excel não tem relação com quantitativo, mas com a possibilidade de explorar de forma mais detalhada colunas e células, tendo em vista que a disposição destes recursos poderia ficar inviável no Word. Em razão disso, foram levadas em conta as provas de Inglês, a partir das seguintes categorias:

➤ O nível de leitura do aluno. Existe exigência nos editais dos concursos quanto à obrigatoriedade da conclusão do Ensino Médio, sem menção específica do nível de compreensão. Entretanto, os estudos e análises dos documentos oficiais referentes a essa etapa salientam a inerente adequação às orientações previstas pela BNCC. É oportuno ainda verificar as fontes a partir das quais os textos das provas são extraídos, se há referência a níveis específicos de leitura;

- A língua de instrução dos textos e enunciados. Ocorre a investigação se as provas apresentam tanto os textos quanto os enunciados em Língua Inglesa; Se há alguma facilitação de informações em língua materna como ocorre, por exemplo, com o vestibular do ENEM;
- As abordagens dos gêneros textuais. Busca-se perceber quais os gêneros foram explorados no período analisado e como os textos são configurados;
- Os temas explorados. Os assuntos tratam de temáticas relevantes, levando em consideração às competências e às habilidades apresentadas pela BNCC;
- Os conteúdos abordados. os quesitos predominantes quanto à compreensão, interpretação de gêneros textuais e temáticas. Quanto aos textos, avaliação da habilidade de compreensão geral, bem como especificidades de expressões, frases, palavras e o conhecimento estruturas gramaticais e como são apresentados.

Cabe destacar que a banca organizadora da AFA - Academia da Força Aérea e da ESPCEX - Escola Preparatória de Cadetes do Exército, apesar de serem responsáveis pela elaboração das provas, não criam os textos correspondentes às provas, logo os extraem de jornais digitais, revistas, *websites*, ou seja, de *sites* diversos como: *Paypervids*, *Wired*, *British Council*, entre outros.

O último *site* mencionado (*British Council*) é tido como uma instituição pública do Reino Unido, voltada à difusão do conhecimento linguístico e cultural de Língua Inglesa. Ao apresentar seus textos, indicam referências de nível de Inglês baseadas no Quadro Europeu de proficiência em línguas. Os textos em análise permitem a identificação do nível B2 como predominantes, como também os *sites* dos quais os textos foram extraídos que corroboram com tal apontamento.

As provas militares, objeto de estudo desta pesquisa, não sofrem regulamentação específica quanto aos seus critérios de avaliação. Não são fiscalizadas nem pelo Ministério de Educação (MEC) e nem pela Secretaria de Educação na elaboração de textos e questões pertinentes aos seus concursos, ainda assim podem integrar materiais didáticos como livros ou apostilas de sistemas de ensino.

Vale enfatizar a elaboração de teorias e questões por parte de distintas editoras e autorias particulares de apostilas, folhas de teoria e exercícios, especialmente voltadas aos concursos preparatórios, que gozam de mais autonomia

não sendo submetidos a critérios de avaliação para garantia de qualidade como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Apesar de existirem excelentes materiais voltados aos variados cursos e concursos preparatórios, muitas vezes é relegado ao docente a elaboração de materiais sem um norteamento especializado com adequação aos critérios específicos e sem a consonância com programas de ensino legalmente constituídos. Tendo em vista as inúmeras demandas de consumo que, em certa medida, visam à lucratividade, tem-se que as apostilas e sistemas de ensino são configurados como meros produtos educacionais, sem a devida fiscalização. Outrossim, ainda reforçam a exploração de mão de obra para tão somente atender determinados interesses e fins lucrativos.

São registradas divergências entre as elaborações particulares quanto à organização de materiais educacionais e os livros didáticos, visto que existem critérios específicos e rigorosos para seleção e aprovação das obras em favor da garantia de qualidade. Neste aspecto, não apenas os livros, mas também as apostilas e materiais de apoio devem ser configurados no sentido de contemplar orientações pertinentes que corroborem com uma práxis efetiva.

Vale destacar que, referente à Língua Inglesa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incorporou apenas a partir de 2011 a inclusão de língua estrangeira em seu acervo, ainda que comparando à Língua Portuguesa seja tardio, é configurado como um legado ainda em vigor na atualidade. É oportuno considerar que, devido às peculiaridades das turmas, os docentes detêm a flexibilidade de promover adequações quanto ao uso do subsídio de forma integral ou até mesmo parcial as particularidades de cada turma.

Com o intuito de facilitar a visualização geral dos apontamentos feitos, com destaque ao quantitativo de questões e suas mudanças; o nível de leitura previsto no edital, bem como o destaque à competência e habilidade específica da BNCC e a identificação do nível B2, a partir das pesquisas feitas nos *sites* de onde as provas foram extraídas, seguem os quadros de forma sintética com a configuração das provas AFA e ESPCEX:

Quadro 10 - Configuração das Provas AFA e ESPCEX

PROVAS	QUANTITATIVO DE QUESTÕES	NÍVEL DE LEITURA ( <i>Reading</i> )	CONTEÚDOS PREVISTOS NO EDITAL AFA ANO REFERÊNCIA – 2021
AFA	De 2019 a 2022, 1 texto por prova anual; 16 Questões de múltipla escolha com 4 alternativas do tipo (A, B, C, D). A partir de 2023, 6 textos com 16 questões do tipo (A, B, C, D).	Conforme etapa do Ensino Médio, segundo o edital BNCC, enfoque no ensino de línguas. Conforme Figura, Quadro 5 - Competência específica 4 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio Fonte: Brasil (2018. p. 52).  Equivalência ao nível B2 <i>English level (Upper Intermediate)</i> . Vide Quadro Europeu de Referência para Línguas (p. 54).	3. Língua Inglesa. 3.1 Compreensão e interpretação de textos. 3.2 Estruturas gramaticais. 3.2.1 Substantivos: gênero, número, contáveis e incontáveis. 3.2.2 Pronomes: pessoal, oblíquo, possessivo, reflexivo, demonstrativo, relativo, indefinido e interrogativo. 3.2.3 Adjetivos: graus comparativo e superlativo. 3.2.4 Preposições. 3.2.5 Conjunções. 3.2.6 Advérbios. 3.2.7 Numerais. 3.2.8 Artigos: definidos e indefinidos. 3.2.9 Verbos: tempos, modos, formas e vozes. 3.2.10 Caso possessivo. 3.2.11 <i>Question tag</i> e respostas curtas. 3.2.12 Estrutura da oração. 3.2.13 Período composto: orações condicionais, relativas, apositivas etc. 3.2.14 Discursos: direto e indireto.
PROVAS	QUANTITATIVO DE QUESTÕES	NÍVEL DE LEITURA ( <i>Reading</i> )	CONTEÚDOS PREVISTOS NO EDITAL ESPCEX ANO REFERÊNCIA – 2021
ESPCEX	4 textos por provas anuais; 12 Questões de múltipla escolha com 5 alternativas tipo (A, B, C, D, E). Total de 20 textos a serem analisados no recorte temporal 2019-2023.	Conforme etapa do Ensino Médio - segundo o edital BNCC, enfoque no ensino de línguas. Conforme Figura - Quadro 5 - Competência específica 4 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio. Fonte: Brasil (2018, p. 52). Equivalência ao nível B2 <i>English level (Upper Intermediate)</i> . Conforme a Figura 9 - Quadro Europeu de Referência para Línguas (p. 54).	Avaliação da habilidade de compreensão geral de textos na Língua Inglesa, bem como a compreensão específica de expressões, frases, palavras e o conhecimento das seguintes estruturas gramaticais: <i>Adjectives, Adverbs, Nouns, Articles, Conjunctions, Modal auxiliaries, Prepositions, Pronouns, Possessive adjectives, Determiners, Quantifiers, Verb forms, Wh-questions</i> . Os textos abordam temas variados e podem ser extraídos das mais diversas fontes (livros, revistas, jornais e internet).

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

All schools, even less well resourced {ones}, can provide powerfully engaging and effective learning experiences for all learners. Because They can, They must (Kalantzis; Cope, 2012, p. 8).

Neste capítulo, exibimos a análise das provas AFA e ESPCEX configuradas como *corpus* teórico da pesquisa aqui relatada. Reiteramos que as provas das bancas AFA e ESPCEX foram analisadas por meio de um mapeamento, a partir do recorte temporal dos anos de 2019 a 2023.

Retomamos as ponderações feitas tendo em vista suas categorias, inicialmente, a língua de instrução, sendo o Inglês predominante nos textos e enunciados. A organização das questões sempre de múltipla escolha com variações no quantitativo, as provas da AFA com quatro alternativas e as da ESPCEX com cinco, respectivamente. Acerca do nível de leitura do aluno, os editais exigem a etapa do Ensino Médio e, a partir das análises dos *sites* de onde as provas foram extraídas, foi permitida a identificação do nível B2, conforme a classificação do nível de proficiência no Quadro de Referência Europeu. Em relação ao quantitativo de textos da AFA, entre o ano de 2019 e 2022, apresentavam apenas um texto longo. Contudo, no ano de referência 2023 houve uma alteração abrupta e foram adotados seis textos curtos, configurando um total de dez textos a serem analisados. As provas da ESPCEX mantiveram o mesmo padrão de quatro textos anuais, com o total de vinte textos analisados no mesmo período, entre 2019 e 2023.

Nesse aspecto, daremos continuidade à abrangência das principais categorias mostradas referentes aos gêneros textuais, aos temas e algumas questões abordadas. Tencionamos as discussões, à luz dos referenciais teóricos assumidos, apontando os resultados constatados.

### 5.1 Gêneros textuais nas provas AFA e ESPCEX

Sabendo que a leitura e a escrita estão intimamente relacionadas, torna-se relevante explorar como os diferentes tipos de textos trabalham para construir sentidos. O ensino dos gêneros textuais contribui significativamente com o processo de ensino-aprendizagem, sendo primordial para a compreensão dos variados textos

nas diferentes situações de comunicação em que se destacam socialmente. Os gêneros são vistos como: “Processos sociais que se materializam como textos, uniformizados de maneiras razoavelmente previsíveis, segundo padrões de interação social em uma determinada cultura” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 128).

A preocupação com o texto não deve se restringir apenas às formalidades de seu funcionamento, tendenciosas à visão de língua vista como neutra e até mesmo ingênua, reiterando as percepções freirianas, mas percebê-la por meio de seus variados discursos. Para tanto, irá trazer à tona a língua que emerge de discursos situados na realidade social permeada por suas mais variadas intencionalidades, bem como razões de seu funcionamento. Serão reiterados os pressupostos de Street (2014) que instigam a percepção crítica contrapondo modelos autônomos de letramento, a partir de uma percepção ideológica, de que a realidade não pode ser vista como única ou estanque baseada nas categorias de verdade como na sociedade pós-industrial. É preciso considerar o relativismo de conceitos e o quanto as verdades são e devem ser questionadas.

Cabe ressaltar a relevância dos letramentos críticos na formação leitora tanto de discentes quanto de docentes, por meio de uma perspectiva crítica e reflexiva de ensino que apresente os textos no sentido de alcançar seus diferentes propósitos e como usá-los em contextos reais com o intuito de lidar com seus significados alcançando, assim, a superação de visões ingênuas quanto à neutralidade curricular, como também a mecanização dos conteúdos. Destacamos as provas de Língua Inglesa da AFA e ESPCEX abrangendo variados gêneros textuais.

Ressaltamos as avaliações de Inglês da ESPCEX por abrangerem variados gêneros, a saber: *blog*, notícia, artigo de opinião, biografia, alternando ao longo dos anos. No caso da avaliação da AFA, havia a predominância de um único gênero no recorte temporal estudado, até 2022. O artigo de opinião foi recorrente nos anos de 2019, 2020, 2022 e novamente em um texto em 2023. Cabe mencionar que no ano de 2021 o gênero abordado foi ensaio. Em 2023, houve uma variação significativa dos gêneros: infográfico, romance histórico, conto, poema e ainda canção.

As questões das avaliações supracitadas recaem sobre diferentes gêneros textuais, o que exige dos discentes, além de conhecimentos linguísticos voltados à compreensão lexical e o nível sintático, a compreensão textual a partir de discursos situados com semelhanças estruturais em sua língua materna. Vale destacar que o letramento crítico é configurado como instrumento filosófico-teórico que impulsiona

um posicionamento mais ativo nas atividades discursivas relacionadas com as mais variadas demandas sociais.

Apesar da perspectiva crítica em voga, ainda é possível identificar nas avaliações de concursos militares a recorrência de conteúdos configurados como requisitos principais para as questões das provas, ainda sim baseados em critérios normativos da língua voltados aos conteúdos programáticos estipulados nos editais tanto em Inglês quanto em outras disciplinas.

Registra-se a percepção da linguagem a partir de um viés discursivo que preconiza ações vinculadas à dimensão social, estando elas presentes nas variadas atividades sociais do cotidiano que se imbricam nas interações construídas (Bakhtin, 2003). Partindo desse pressuposto, seguem os textos usados na prova ESPCEX, sendo um deles por ano, a partir de 2019, como referenciais de análise nesta pesquisa. Nota-se a pertinência de diferentes gêneros textuais, temáticas relevantes, bem como seus usos autênticos e originais em Língua Inglesa.

Figura 1 - Texto I - ESPCEX 2019

**Leia o texto a seguir e responda às questões 51, 52 e 53.**

**Lego wants to replace plastic blocks with sustainable materials**

The Lego Group wants to replace the plastic in their products with a "sustainable material" by 2030, the company announced.

The world's largest toy company will invest \$1 billion in their new LEGO Sustainable Materials Centre in Denmark, which \_\_\_\_\_ (1) devoted to finding and implementing new sustainable alternatives for their current building materials. Lego plans on hiring 100 specialists for the center. There is no official definition of a sustainable material.

Legos \_\_\_\_\_ (2) made with a strong plastic known as acrylonitrile butadiene styrene since 1963. The company uses more than 6,000 tons of plastic annually to manufacture its products, according to NBC News.

Changing the raw material could have a large effect on Lego's carbon footprint, especially considering that only 10% of the carbon emissions from Lego products come from its factories. The other 90% is produced from the extraction and refinement of raw materials, as well as distribution from factories to toy stores.

The company \_\_\_\_\_ (3) already taken steps to lower its carbon footprint, including a reduction of packaging size and an investment in an offshore wind farm.

*Adapted from <http://time.com/3931946/lego-sustainable-materials/>*

Fonte: [Espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores](http://Espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores). Acesso em 2021.

No texto 1 da prova da ESPCEX 2019, cujo título é *Lego wants to replace plastic blocks with sustainable materials* (Lego quer substituir blocos de plástico por

materiais sustentáveis), ocorre a identificação do gênero notícia. Este gênero textual jornalístico é recorrente no cotidiano, sendo vinculado principalmente em variados meios de comunicação, no caso deste texto sendo extraído e adaptado do *site* da famosa revista *Time* (<http://time.com/3931946/lego-sustainable-materials/>).

Quanto aos aspectos tipológicos, identifica-se o cunho informativo com o relato de pauta atual voltada ao meio ambiente, por meio do texto descritivo/narrativo, sendo relativamente curto e com capacidade de linguagem dominante formal, clara e objetiva. Ademais, são problematizadas questões sociais que instigam a capacidade crítica quanto ao consumo, à sustentabilidade, à consciência ambiental, exigindo do leitor um posicionamento mais ativo, responsável e crítico.

Figura 2 - Texto II - ESPCEX 2020

### **Native English speakers are the world's worst communicators**

It was just one word in one email, but it caused huge financial losses for a multinational company. The message, written in English, was sent by a native speaker to a colleague for whom English was a second language. Unsure of the word, the recipient found two contradictory meanings in his dictionary. He acted on the wrong one.

Months later, senior management investigated why the project had failed, costing hundreds of thousands of dollars. "It all traced back to this one word," says Chia Suan Chong, a UK-based communications skills and intercultural trainer, who didn't reveal the tricky word because it is highly industry-specific and possibly identifiable. "Things spiralled out of control because both parties were thinking the opposite."

When such misunderstandings happen, it's usually the native speakers who are to blame. Ironically, they are worse at delivering their message than people who speak English as a second or third language, according to Chong. "A lot of native speakers are happy that English has become the world's global language. They feel they don't have to spend time learning another language."

The non-native speakers, it turns out, speak more purposefully and carefully, trying to communicate efficiently with limited, simple language, typical of someone speaking a second or third language. Anglophones, on the other hand, often talk too fast for others to follow, and use jokes, slang, abbreviations and references specific to their own culture, says Chong. "The native English speaker is the only one who might not feel the need to adapt to the others," she adds.

*Adapted from <http://www.bbc.com/capital/story/20161028-native-english-speakers-are-the-worlds-worst-communicators>*

Fonte: [espcex.eb.mil.br/index.php/provas-anteriores](http://espcex.eb.mil.br/index.php/provas-anteriores). (2021).

No texto 2 da prova ESPCEX 2020, cujo título é *Native english speakers are the world's worst communicators* (Falantes nativos de Inglês são os piores comunicadores do mundo), é identificado o gênero artigo de opinião de cunho dissertativo-argumentativo. Com isso, o autor usa a argumentação como principal recurso para sustentar, refutar e até mesmo negociar seus posicionamentos diante

dos mais diversos assuntos. Em razão da esfera jornalística, este gênero é veiculado em meios de comunicação de massa. Nesta prova em específico, o texto foi extraído do *site* da BBC ([www.bbc.com/worklife/article/20161028-native-english-speakers-are-the-worlds-worst-communicators](http://www.bbc.com/worklife/article/20161028-native-english-speakers-are-the-worlds-worst-communicators)) em que circulam notícias e informações de alta relevância para a sociedade. Vale destacar que o texto supracitado sofreu adaptações especialmente quanto ao seu tamanho, como foi identificado ao pesquisar o *site* oficial com o artigo original bem extenso. Torna-se importante considerar o domínio social de discussão de problemas controversos voltado aqui à abordagem comunicativa da Língua Inglesa, a partir do título que já quebra expectativas quanto aos estereótipos dos falantes nativos.

Figura 3 - Texto III - ESPCEX 2021

**The 'Queen's Gambit' Effect: Everyone Wants a Chess Set Now**

\_\_\_\_\_ (1) for the past few years the most popular \_\_\_\_\_ (2) on Netflix was undoubtedly Her Majesty Queen Elizabeth, as portrayed by Claire Foy and Olivia Colman in *The Crown*, this fall another type of queen \_\_\_\_\_ (3) her mark: Beth Harmon, the captivating protagonist of *The Queen's Gambit*, a Netflix original that became an overnight sensation and inspired a slew of discerning viewers to pick up \_\_\_\_\_ (4).

Call it the *Queen's Gambit* effect: Chessboards are flying off the (literal and virtual) rack in the wake of the show's hit season. Just ask Anthony Barzilay Freund, editorial director and director of fine art at vintage site *1stDibs*: "*The Queen's Gambit* is driving an interest in the game of chess among new audiences and demographics," Freund confirms: "At *1stDibs*, in just the month following the show's release, we've seen a 100% increase in sales of chessboards, pieces, and tables as compared to this time period last year."

Of course, while it might be enjoying a renewed popularity at the moment, the game of chess dates back centuries and has long captivated players all over the world. It's believed to have derived from a 7th-century Indian game, then evolved as it spread across Asia and Europe in the following centuries. As a result, says Freund, "you can find a variety of vintage and contemporary chess paraphernalia from dealers all over the world." Those who don't necessarily have the budget for pawns of precious stone have a myriad of options on the market at all price ranges. So light a fire, make a drink, and set up the chessboard – Beth Harmon would be proud.

Adapted from <https://www.housebeautiful.com/design-inspiration/a34874207/queens-gambit-beth-harmon-chess-sets/>

Fonte: [espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores](http://espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores) (2021).

No texto 3 da prova ESPCEX 2021, reitera-se o gênero artigo de opinião, sendo redigido com linguagem simples, objetiva e até mesmo subjetiva. O gênero evidenciado normalmente é escrito em primeira e terceira pessoa com uso de argumentação e persuasão. Cabe mencionar o seu título: *The 'Queen's Gambit' effect: everyone wants a chess set now* (O efeito Gambito da Rainha: todo mundo quer um jogo de xadrez agora).

Sendo configurado um título bem polêmico e provocativo voltado ao entretenimento e a popularidade da série na Netflix. Foi extraído também com adaptações do *site* [www.housebeautiful.com/design-inspiration/a34874207/queens-gambit-beth-harmon-chess-sets/](http://www.housebeautiful.com/design-inspiration/a34874207/queens-gambit-beth-harmon-chess-sets/). Retoma-se a articulação do leitor com o contexto histórico-social atual, com o qual o jovem tem identificações, impulsionando interesse e relativo domínio do conteúdo por meio de seu repertório cultural.

Figura 4 - Texto IV - ESPCEX 2022

**Leia o texto a seguir e responda às questões 51, 52 e 53.**

**Romance and Reality**

Military service is demanding and dangerous. As I write this, American soldiers serve in remote and hostile environments. For young leaders in today's Army, the war on terror constitutes a difficult and sometimes tragic reality.

**Meanwhile**, in the small classrooms of West Point, young cadets consider war through the eyes of Rudyard Kipling, Carl Sandburg, and John McCrae. During his or her plebe year, every West Point cadet takes a semester of English literature, reading and discussing poetry from Ovid to Owen, Spenser to Springsteen. Cadets must also recite poems from memory, a challenge that many graduates recall years later as one of their toughest **hurdles**.

Why, in an age of increasingly technical and complex warfare, would America's future combat leaders spend sixteen weeks studying the likes of irony, rhyme, and meter?

Poetry confronts cadets with new ideas that challenge their worldview. The West Point curriculum includes poetry, history, philosophy, politics, and law, because these subjects provide a universe of new ideas, different perspectives, competing values and conflicting emotions. In combat, our graduates face similar challenges: whether to fire at a sniper hiding in a mosque, or how to negotiate agreements between competing tribal leaders. Schoolbook solutions to these problems do not exist; combat leaders must rely on their own morality, their own creativity, their own convictions. In teaching cadets poetry, we teach them not what to think, but how to think.

*Adapted from <https://www.poetryfoundation.org/search?query=romance+and+reality>.*

Fonte: [espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores](http://espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores) (2022).

No texto 4 da prova ESPCEX 2022, é novamente explicitado o gênero artigo de opinião com o uso inerente da argumentação e persuasão. Apresentando linguagem simples, objetiva e bastante subjetiva. Esta última característica remete ao título, *Romance and reality*, que instiga uma problematização de ideias paradoxais, principalmente ao se ater ao texto abrangendo o teor de periculosidade do serviço militar e o ensino de literatura voltado à formação do pensamento crítico.

Ressalta-se que o texto foi extraído com adaptações do *site* [www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/articles/60426/romance-and-reality-](http://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/articles/60426/romance-and-reality-)

Posteriormente, no texto 5 da prova ESPCEX 2023, é novamente explicitado o gênero artigo de opinião, cujo título é *Entertainment* (Entretenimento), reiterando a problematização de amenizar as situações de Guerra por meio do entretenimento. No caso, a turnê do famoso comediante Bob Hope com suas piadas e acrobacias

que fizeram com que os militares conseguissem rir e tivessem uma pausa em relação ao contexto de tensão vivenciado.

Figura 5 - Texto V - ESPCEX 2023

### Entertainment

In the summer of 1944, the popular comedian and radio personality Bob Hope began another of his famous tours of military camps for the United Service Organizations (USO). This particular tour made stops in Hawaii and on small islands all across the Pacific theater, where Hope and his troupe performed 150 shows in two months. American military personnel loved the shows. Hope's jokes and silly stunts made **them** laugh and took **their** minds away from the war for a few minutes. Entertainment gave them something to fight for.

Military commanders in all wars throughout history have understood that morale is essential to a force's willingness to fight and endure hardship. While good morale depends **(1)** \_\_\_\_\_ many things, including good leadership, clear purposes and good food, entertainment played a crucial role in the morale of American military forces during World War II (WWII). Entertainment also served particular purposes for different constituent groups. Of course, entertainment gave servicemen a break from the stresses and the boredom of war. Radio programs, movie showings, USO shows, and visits from Red Cross women serving donuts all allowed soldiers to think **(2)** \_\_\_\_\_ something besides the war, to relax and even to laugh.

Adapted from <https://americansoldierww2.org/topics/entertainment>

Fonte: [espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores](http://espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores). (2021).

Na sequência, ressaltaremos as provas da AFA, Texto I - 2019 *Why do supervillains fascinate us? A psychological perspective* (Por que os supervilões nos fascinam tanto? Perspectiva psicológica dos supervilões). O texto citado reitera o gênero artigo de opinião com domínio social de comunicação com discussão de problema social controverso. A temática é subjetiva com ênfase no uso de argumentação, refutação e negociação na tomada de posição acerca da análise psicológica dos supervilões, na qual se respalda com teorias muito distantes do público leitor.

Posteriormente, a provas da AFA, Texto II - 2020 A prova da AFA - 2020- *Music therapy with cancer patients* (Musicoterapia com pacientes com câncer). A prova explora novamente o gênero textual artigo de opinião, discutindo problemática relevante socialmente, especialmente dada a relação da música como subsídio terapêutico do câncer.

Os textos da AFA, 2019 e 2020, têm em comum sua extensão longa, reforçando o aspecto da linearidade tradicional, ausência de recursos não verbais e discussões temáticas complexas, considerações que não favorecem a compreensão e os configuram ainda mais desafiadores. Em seguida, os fragmentos textuais supracitados:

Figura 6 - Texto I - AFA 2019

**TEXT**  
**WHY DO SUPERVILLAINS FASCINATE US? A  
 PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE**

Why are we fascinated by supervillains? Posing the question is much like asking why evil itself intrigues us, but there's much more to our continued interest in supervillains than meets the eye.

5 Not only do Lex Luthor, Dracula and the Red Skull run unconstrained by conventional morality, they exist outside the limits of reality itself. Their evil, even at its most realistic, retains a touch of the unreal.

10 But is our fascination with fantastic fiends<sup>1</sup> healthy? From a psychological perspective, views vary on what drives our enduring interest in superhuman bad guys.

15 **Shadow confrontation:** Psychiatrist Carl Jung believed we need to confront and understand our own hidden nature to grow as human beings. Healthy confrontation with our shadow selves can unearth new strengths (e.g., Bruce Wayne creating his Dark Knight persona to fight crime), whereas unhealthy attempts at confrontation may involve dwelling on or unleashing the worst parts of ourselves.

20 **Wish fulfillment:** Sigmund Freud viewed human nature as inherently antisocial, biologically driven by the undisciplined id's pleasure principle to get what we want when we want it – born to be bad but held back by society. Even if the psyche fully develops its ego (source of self-control) and superego (conscience), Freudians say the id still dwells<sup>2</sup> underneath, and it wishes for many selfish things – so it would love to be supervillainous.

25 **Hierarchy of needs:** Humanistic psychologist Abraham Maslow held that people who haven't met their most basic needs will have difficulty maturing. If starved for food, you're unlikely to feel secure. If starved for love and companionship, you'll have trouble building self-esteem. People who dwell on their deficits may envy and resent others who have more than they do. Some people who are unable to overcome social shortcomings fantasize about obtaining any means, good or bad, to satisfy every need and greed.

30 **Conditioning:** Ivan Pavlov would say we can learn to associate supervillains with other things we value – like entertainment, strength, freedom or the heroes themselves. Behaviorist B.F. Skinner would likely argue that we can find it reinforcing to watch or read about supervillains, but without knowing what's reinforcing about them, that's a bit like saying it's rewarding because it's rewarding.

**Our Motivations for Seeking Out Supervillains**

35 Throughout history, humans have been captivated by stories of heroes facing off against superhuman foes<sup>3</sup>. But what specific rewards, needs, wishes and dark dreams do supervillains satisfy?

40 **Superman** unless he lets them (at least not without kryptonite handcuffs). As much time as supervillains spend locked up, they seem to escape as often as they please, to run unconstrained by rules and regulations. Cosplayers who dress like Wonder Woman and Captain America can't do any crazy thing that crosses their minds without seeming to mock and insult our heroes, whereas those dressed as villains get to go wild. Supervillainy feels liberating.

45 **Power:** Maybe you envy the power these evil characters wield<sup>4</sup>. While that's also a reason to adore superheroes, good guys don't ache to dominate. Stories like Watchmen and Kingdom Come show how heroes become menaces<sup>5</sup> when they try to take over.

70 So when dreaming of superpowers, maybe you relate to characters who dream of power as well, from the Scarecrow (who controls individuals' fears) to Doctor Doom (who's perpetually out to dominate the world).

75 **Better villain than victim:** Physiologically, anger activates us and feels better than anxiety or fear. One who feels victimized and cannot figure out constructive ways to stand up, be strong or become heroic might twist the need for self-assertion into destruction. Alternately, a healthy person simply might focus on how all characters assert themselves in any given story.

80 **Better villain equals better hero:** A hero only appears as heroic as the challenge he or she must overcome. Great heroes require great villains. Without supercriminals, the world's finest heroes seem like overpowered brutes nabbing thugs<sup>6</sup> unworthy of them. Through myths, legends and lore across time, we have needed heroes who rise to the occasion, overcome great odds<sup>7</sup> and take down giants.

85 **Facing our fears:** Instead of dreading the darkness, you might reduce that dread by shining a light and seeing what's out there. Fiction can help us feel empowered and enlightened without literally traipsing into mob hangouts<sup>8</sup> and poorly lit alleyways<sup>9</sup>.

90 **Exploring the unknown:** Our need to challenge the unknown has driven the human race to cover the globe. This powerful curiosity makes us wonder about everything that baffles<sup>10</sup> us, including the world's worst fiends. Knowledge is power, or at least feels like it. When gritty details repulse us, exploring evil through the filter of fiction can help us contemplate humanity's worst without turning away or dwelling almost voyeuristically on real human tragedy. Even when the fiction is about improbable people doing impossible things, the story's fantastic nature reassures us that this cannot happen – and therefore we don't have to turn away.

**Supervillains' Ultimate Purpose**

95 In the end, our interest in supervillains can be healthy or unhealthy. Even the more maladaptive reasons for such fascination tend to arise from motivations that were originally healthy and natural – frustrated drives that went the wrong way.

100 Remember, though, that superheroic fiction ultimately begins and ends with the heroes. Comic book writers and artists create supervillains, who move in and out as guest stars and supporting cast, first and foremost to reveal how heroic the comics' stars can be.

(Adapted from <https://www.wired.com/2012/07/why-do-supervillains-fascinate-us/>)

**Glossary:**

1. **fiend** – an evil and cruel person
2. **to dwell** – remain
3. **foe** – an enemy
4. **to wield** – influence, use power
5. **menace** – threat
6. **to nab thugs** – arrest criminals
7. **odds** – probability
8. **to traipse into mob hangouts** – walk among places where gangs, criminals meet
9. **poorly lit alleyways** – narrow road or path with little light
10. **to baffle** – confuse somebody completely

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

Figura 7 - Texto II - AFA 2020

## TEXT

**Music therapy with cancer patients**

5 Cancer is the second leading cause of death in the United States, in Germany and in many other industrialized countries. In 2007, about 12 million people were diagnosed with cancer worldwide with a mortality rate of 7.6 million (American Cancer Society, 2007). In the industrial countries, the most commonly diagnosed cancers in men are prostate cancer, lung cancer and colorectal cancer. Women are most commonly diagnosed with breast cancer, gastric cancer and lung cancer.

10 The symptoms of cancer depend on the type of the disease, but there are common symptoms caused by cancer and/or by its medical treatment (e.g., chemotherapy and radiation). Common physical symptoms are pain, fatigue, sleep disturbances, loss of appetite, nausea (feeling sick, vomiting), dizziness, limited physical activity, hair loss, a sore mouth/throat and bowel problems. Cancer also often causes psychological problems such as depression, anxiety, mood disturbances, stress, insecurity, grief and decreased self-esteem. This, in turn, can implicate social consequences. Social isolation can occur due to physical or psychological symptoms (for example, feeling too tired to meet friends, cutting oneself off due to depressive complaints).

15 Besides conventional pharmacological treatments of cancer, there are treatments to meet psychological and physical needs of the patient. Psychological consequences of cancer, such as depression, anxiety or loss of control, can be counteracted by psychotherapy. For example, within cognitive therapy cancer patients may develop coping strategies to handle the disease. Research indicates that music therapy, which is a form of psychotherapy, can have positive effects on both physiological and psychological symptoms of cancer patients as well as in acute or palliative situations.

20 There are several definitions of music therapy. According to the World Federation of Music Therapy (WFMT, 1996), music therapy is: "the use of music and/or its music elements (sound, rhythm, melody and harmony) by a qualified music therapist, with a client or group, in a process designed to facilitate and promote communication, relationship, learning, mobilization, expression, organization, and other relevant therapeutic objectives, in order to meet physical, emotional, mental, social and cognitive needs".

25 The Dutch Music Therapy Association (NVCT, 1999) defines music therapy as "a methodological form of assistance in which musical means are used within a therapeutic relation to manage changes, developments, stabilisation or acceptance on the emotional, behavioural, cognitive, social or on the physical field".

30 The assumption is that the patient's musical behaviour conforms to their general behaviour. The starting points are the features of the patient's specific disorder or disease pattern. There is an analogy between psychological problems and musical behaviour, which means that emotions can be expressed musically. For patients who have difficulties in expressing emotions, music therapy can be a useful medium. Music therapy might be a useful intervention for breast cancer patients in order to facilitate and enhance their emotional expressivity. Besides analogy, there are further qualities of music that can be beneficial within therapeutic treatment. One of these

70 qualities is symbolism: music can symbolize persons, objects, incidents, experiences or memories of daily life. Therefore, music is a reality, which represents another reality. The symbolism of the musical reality enables the patient to deal safely with the other reality for it evokes memories about persons, objects or incidents. These associations can be perceived as positive or negative, so they release emotions in the patient.

75 Music therapy both addresses physical and psychological needs of the patient. Numerous studies indicate that music therapy can be beneficial to both acute cancer patients and palliative cancer patients in the final stage of disease.

80 Most research with acute cancer patients receiving chemotherapy, surgery or stem cell transplantation examined the effectiveness of receptive music therapy. Listening to music during chemotherapy, either played live by the music therapist or from tape has a positive effect on pain perception, relaxation, anxiety and mood. There was also found a decrease in diastolic blood pressure or heart rate and an improvement in fatigue; insomnia and appetite loss could be significantly decreased in patients older than 45 years. Further improvements by receptive music therapy were found for physical comfort, vitality, dizziness and tolerability of the chemotherapy. A study with patients undergoing surgery found that receptive music therapy led to decreased anxiety, stress and relaxation levels before, during and after surgery. Music therapy can also be applied in palliative situations, for example to patients with terminal cancer who live in hospices.

85 Studies indicate that music therapy may be beneficial for cancer patients in acute and palliative situations, but the benefits of music therapy for convalescing cancer patients remain unclear. Whereas music therapy interventions for acute and palliative patients often focus on physiological and psychosomatic symptoms, such as pain perception and reducing medical side-effects, music therapy with post-hospital curative treatment could have its main focus on psychological aspects. A cancer patient is not free from cancer until five years after the tumour ablation. The patient fears that the cancer has not been defeated. In this stage of the disease, patients frequently feel insecure, depressive and are emotionally unstable. How to handle irksome and negative emotions is an important issue for many oncology patients. After the difficult period of the medical treatment, which they often have overcome in a prosaic way by masking emotions, patients often express the wish to become aware of themselves

90 The results indicate that music therapy can also have positive influences on well-being of cancer patients in the post-hospital curative stage as well as they offer valuable information about patients' needs in this state of treatment and how effects can be dealt with properly.

(Adapted from [https://essay.utwente.nl/59115/1/scriptie\\_F\\_Teiwes.pdf](https://essay.utwente.nl/59115/1/scriptie_F_Teiwes.pdf) - Access on 25/02/19)

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

Na sequência, a prova AFA 2021 - *The life of end on earth ?* (Vida humana na terra e suas relações com desastres naturais, cometas, asteróides, meteoros). O gênero textual foi o ensaio, cujo domínio social de comunicação abrange documentação e memorização de ações humanas. O texto mostra dados informativos científicos sobre tipos de rocha e suas relações com o planeta Terra, relatando a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo e no espaço.

Figura 8 - Texto III - AFA 2021

**TEXT**

**The end of life on Earth?**

It weighted about 10,000 tons, entered the atmosphere at a speed of 64,000 km/h and exploded over a city with a blast of 500 kilotons. But on 15 February 2013, we were lucky. The meteorite that

5 showered pieces of rock over Chelyabinsk, Russia, was relatively small, at only about 17 metres wide. Although many people were injured by falling glass, the damage was nothing compared to what had happened in Siberia

10 nearly one hundred years ago, when a relatively small object (approximately 50 metres in diameter) exploded in mid-air over a forest region, flattening about 80 million trees. If it had exploded over a city such as Moscow or London, millions of people would have been killed.

15 By a strange coincidence, the same day that the meteorite terrified the people of Chelyabinsk, another 50m-wide asteroid passed relatively close to Earth. Scientists were expecting that visit and know that the asteroid will return to fly close by us in 2046, but the Russian meteorite earlier in the day had been too small

20 for anyone to spot.

Most scientists agree that comets and asteroids pose the biggest natural threat to human existence. It was probably a large asteroid or comet colliding with Earth which wiped out the dinosaurs about 65 million

25 years ago. An enormous object, 10 to 16 km in diameter, struck the Yucatan region in Mexico with the force of 100 megatons. That is the equivalent of one Hiroshima bomb for every person alive on Earth today.

30 Many scientists, including the late Stephen Hawking, say that any comet or asteroid greater than 20km in diameter that hits Earth will result in the complete destruction of complex life, including all animals and most plants. As we have seen even a much smaller asteroid can cause great damage.

35 The Earth has been kept fairly safe for the last 65 million years by good fortune and the massive gravitational field of the planet Jupiter. Our cosmic guardian, with its stable circular orbit far from the sun, sweeps up and scatters away most of the dangerous

40 comets and asteroids which might cross Earth's orbit.

After the Chelyabinsk meteorite, scientists are now monitoring potential hazards even more carefully but, as far as they know, there is no danger in the foreseeable future.

45 **Types of space rocks**

- Comet – a ball of rock and ice that sends out a tail of gas and dust behind it. Bright comets only appear in our visible night sky about once every ten years.
- Asteroid – a rock a few feet to several kms in

50 diameter. Unlike comets, asteroids have no tail. Most are too small to cause any damage and burn up in the atmosphere.

- Meteoroid – part of an asteroid or comet.
- Meteorite – what a meteoroid is called when it

55 hits Earth.

Taken from: <http://learningenglishteens.britishcouncil.org>

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

Figura 9 - Texto IV - AFA 2022

## TEXT

When making a decision, it is a common impulse to look and see what others are doing. Nevertheless, it is often unclear whether the path that everyone else may be following is good for us as well. After all, sometimes following the crowd has merit - at other times, it is simply peer pressure blinding us.

The phenomenon of looking to others and following the crowd \_\_\_\_\_ by social science for a long time. Nevertheless, those findings do not always make their way to individual decision-makers. Therefore, let's review why people conform to the crowd - and under what conditions it is a good idea to go your own way instead.

To start, individuals tend to look to the opinions of others, especially when they are unsure and lack information from other sources. This dynamic was supported by classic research from Sherif (1937), who explored how a person's perception of a very ambiguous stimuli can be influenced by the opinion of others. Sherif (1937) asked participants to watch a small light in a dark and featureless room and evaluate how much that light moved around. In actuality, however, the light never moved at all - but the way our perception works in that situation gives the possible illusion of movement (called the Autokinetic Effect). In this uncertain and ambiguous perceptual situation, Sherif (1937) found that individuals were quite susceptible to the influence of the opinions of others when trying to decide how much light was "moving".

Unfortunately, this phenomenon also extends to individuals following the crowd, even when they can clearly see that others are wrong. This was first evaluated by Asch (1955), who asked participants to pick a line from a few choices of varying lengths that matched up with another example line given to them. From a perceptual standpoint, the task was easy - as the correct choice of which lines were actually similar to one another was clear. Nevertheless, when participants were surrounded by other individuals giving the wrong answer, they often conformed and made the wrong choice as well. Thus, even when the correct choice is clear, and what others are doing is wrong, that peer pressure can still cause us to doubt ourselves and follow the crowd.

70 Given the above, when making a decision, it is important to consider whether following others is a good idea - or is leading you astray instead. Some simple steps can help you figure it out.

75 Getting swept away by what everyone else is doing is often an emotional and thoughtless process. We are conforming simply because we have not given sufficient attention and effort toward considering any other options. Therefore, unless you are in an emergency situation and need to immediately follow everyone else toward the nearest exit, it might be a good idea to switch to more deliberate thinking processes, rather than just going with your initial reaction.

80 Some choices and decision-making situations are more individual, while others are more social. Therefore, it is important to consider the specific situation. Is this an individual choice, or does it involve others? If you have sufficient information to make a clear choice on your own, and you do not need group approval, then you might want to make up your own mind. If you are personally unsure, or you need the support of others to make something happen, then taking the opinion of others into consideration might be a good idea instead.

85 It is generally a good idea to evaluate your choices and decisions from multiple perspectives. The same is true for following the opinion of others too. Although it might not feel that way at times, especially in the modern day of media coverage and social networking, everyone is not doing it - whatever "it" is that you are considering. Given that, before you follow the advice or choices of any particular group of people, it might be a good idea to look at what other groups of people are doing or choosing too. In addition, we can learn a lot from people making choices contrary to ourselves or our preferred group, particularly about potential down-sides to choices we might not be seeing. Therefore, if you do need to look to others to help provide information regarding a particular choice or decision, then it might help to seek out people with a few different opinions, weigh your options among them, and figure out what will work best for you.

(Adapted from <https://www.psychologytoday.com>. Access on March 25<sup>th</sup>, 2021)

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/Acesso](http://www2.fab.mil.br/afa/Acesso) (2021).

Na prova da AFA 2022, cujo título foi omitido propositalmente, o gênero textual é novamente o artigo de opinião, no qual o domínio social de comunicação evidencia a discussão de problema social controverso referente à tomada de decisões. Os aspectos tipológicos salientam a argumentação e o caráter persuasivo da linguagem, assim como retomam a extensão longa e a linearidade tradicional.

Vale destacar, a partir dos pressupostos dos letramentos críticos, ser necessário enfatizar os gêneros textuais, de forma a vincular sua finalidade social à estrutura do texto, por meio da articulação entre os domínios sociais de

comunicação mais amplos e suas respectivas linguagens. No entanto, “[...] os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (Cope; Kalantzis, 2020, p. 133).

Nesse percurso pedagógico, vincular a estrutura do texto à sua finalidade social requer um direcionamento a partir de um processo didático para o qual não há receita pronta e nem método milagroso, especialmente levando em conta provas de Inglês que partem das mais variadas temáticas e gêneros.

Em consonância com a reflexividade proposta pelo letramento crítico, cabe destacar adequações didáticas que podem ser praticadas por meio de diferentes indagações, desde propósitos do texto, a partir de questionamentos sobre assuntos aprentados, propósitos explicitados até mesmo aos aspectos mais velados, instigando problematizações/contestações (Freire; Foucault). Desta feita, por intermédio de certos domínios sociais de comunicação, tendo em vista os aspectos tipológicos do texto, suas capacidades de linguagem pertinentes às prescrições dos editais que, apesar de generalizadoras, podem fornecer importantes orientações.

Na perspectiva de análise textual, torna-se inerente observar a estrutura do texto de modo integral, no sentido de adequar variadas técnicas de leituras como *skimming* (leitura rápida e superficial), dando continuidade a técnica de *scanning* (leitura mais específica), conforme os enunciados das questões para identificar palavras-chave, cognatas e fazer articulações às dimensões gramaticais referentes aos períodos e orações.

Como mencionado, as provas da AFA, durante o período de análise entre 2019 a 2022, destacaram um texto longo com um gênero textual, cuja predominância foi o artigo de opinião, sendo responsável por fomentar variadas discussões e assuntos polêmicos em diferentes textos. Em contrapartida, no ano de 2023 aconteceu uma ruptura na elaboração da prova. Foram explorados seis textos curtos e variados representando gêneros textuais diversos, ao invés de um texto longo. Assim, motivou a apresentação de todos os textos neste estudo, que seguirá a sequência da versão A:

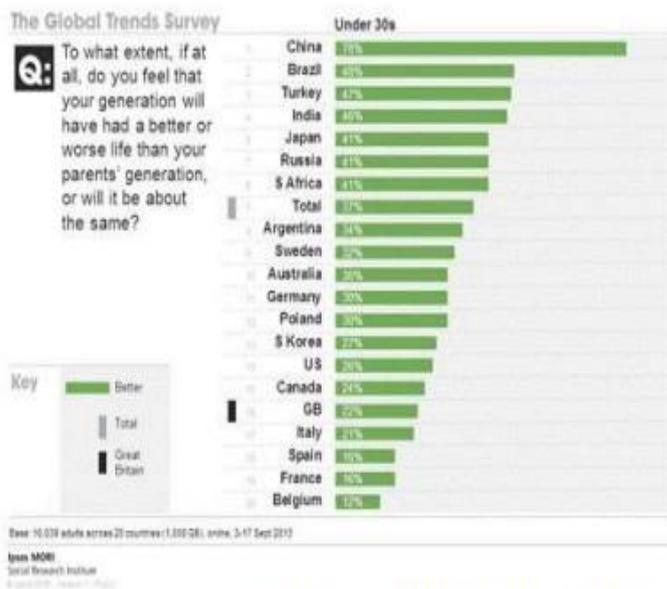
O texto V - AFA - 2023 é um Infográfico. Trata-se de um texto visualmente explicativo e informativo associado a elementos não verbais, tais como imagens, sons, gráficos, entre outros, que explora a multimodalidade inerente aos meios tecnológicos, bem como é recomendado pela Competência específica 7 da BNCC-2018. A referida competência explicita sobre mobilizar práticas de linguagem no

universo digital, cuja associação também se faz relevante ao código (EM13LGG701) que fomenta a habilidade de explorar tecnologias digitais da informação e comunicação, adequando-as às práticas de linguagem em diferentes contextos, reiterando a lógica da espacialidade determinada pela organização visual dos elementos que a compõem, refletindo a multimodalidade (Kress, 2003/2010).

Figura 10 - Texto V - AFA 2023

**Directions:** Look at the chart in Text I. Read the transcript and answer the question.

Transcript: Q: To what extent, if at all, do you feel that your generation will have had a better or worse life than your parent's generation, or will it be about the same? Key: BetterTotalGreat Britain.



Under 30s		
1	China	78%
2	Brazil	48%
3	Turkey	47%
4	India	46%
5	Japan	41%
6	Russia	41%
7	S. Africa	41%
T	Total	37%
8	Argentina	34%
9	Sweden	32%
10	Australia	30%
11	Germany	30%
12	Poland	30%
13	S. Korea	27%
14	US	26%
15	Canada	24%
16	GB	22%
17	Italy	21%
18	Spain	16%
19	France	16%
20	Belgium	12%

(Adapted from <https://www.ipsos.com/en-uk/>. Accessed on March 28, 2022.)

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

O texto VI AFA - 2023 é um Romance histórico. (DICKENS, Charles. *A tale of two cities*. Penguin Books, 1994). Esse tipo de texto apresenta exigência de análise e interpretação textual, sendo importante lembrar as características referentes à tipologia e ao gênero textual. Neste caso, ocorre a apresentação de uma narrativa histórica referente ao contexto da Revolução Francesa, seus sofrimentos, opressão, desigualdade e principalmente críticas sociais, atreladas aos seus personagens, desse tempo e espaço. Além disso, requerer que o aluno acione seu repertório vocabular e tenha conhecimentos históricos.

Figura 11 - Texto IV - AFA 2023

It was the best of times, it was the worst of times, it  
 was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it  
 was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it  
 was the season of Light, it was the season of Darkness, it  
 5 was the spring of hope, it was the winter of despair, we  
 had everything before us, we had nothing before us, we  
 were all going direct to Heaven, we were all going the  
 other way – in short, the period was so far like the present  
 period, that some of its noisiest authorities insisted on its  
 10 being received, for good or for evil, in the superlative  
 degree of comparison only.

(DICKENS, Charles. **A Tale of Two Cities**.  
Penguin Books, 1994.)

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

O texto VII - AFA - 2023 é um Conto Literário (SADE, Marquis de. *The gothic tales of the Marquis de Sade*, 2000.) O gênero conto aqui explicitado abrange como domínio social de comunicação a cultura literária ficcional, caracterizado por ser curto e breve. Vale mencionar que há diversas modalidades de conto que variam conforme seus enredos. O fragmento em análise é extraído originalmente de uma coleção de textos de introdução ao gótico, sendo considerada polêmica por conta da abordagem obscura e também erótica.

Figura 12 - Texto VII - AFA 2023

I know I shall meet my fate  
 Somewhere among the clouds above;  
 Those that I fight I do not hate,  
 Those that I guard I do not love;  
 5 My country is Kiltartan Cross,  
 My countrymen Kiltartan's poor,  
 No likely end could bring them loss  
 Or leave them happier than before.  
 Nor law, nor duty bade<sup>1</sup> me fight,  
 10 Nor public men, nor cheering crowds,  
 A lonely impulse of delight  
 Drove to this tumult in the clouds;  
 I balanced all, brought all to mind,  
 The years to come seemed waste of breath,  
 15 A waste of breath the years behind  
 In balance with this life, this death.

(YEATS, W.B. *An Irish Airman Foresees His Death* in **Rhyme and Reason, An Anthology**. Org. O'MALLEY, Raymond. Hart-Davis Educational.)

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/\(2021\)](http://www2.fab.mil.br/afa/(2021)).

Poema (YEATS, W. B. *An Irish Airman Foresees His Death* in *Rhyme and Reason, An Anthology*. Org. O'MALLEY, Raymond. Hart Davis Educational.). Há configuração em versos e estrofes, podendo apresentar rimas e outros recursos sonoros, bem como variação de discurso e figuras de linguagem. Nesse caso, outro texto que traz a exigência de análise e interpretação textual de nível rebuscado.

Figura 13 - Texto VIII - AFA 2023

5 Franval who lived in Paris, where he was born, possessed, along with an income of 400,000 livres, the finest figure, the most pleasant face and the most varied talents; but beneath this attractive exterior lay hidden every vice, and unfortunately those of which the adoption and habitual indulgence lead so rapidly to crime. An imagination more unbridled than anything one can depict was Franval's prime defect; men of this kind do not mend their ways, the decline of power makes them worse; the less they do, the more they undertake; the less they achieve, the more they invent; each age brings new ideas, and satiety, far from cooling their ardour, only prepares the way for more fatal refinements.

(SADE, Marquis de. **The Gothic Tales of the Marquis de Sade**. 2000.)

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

O texto XI - AFA - 2023 é uma canção (SUMMER, Bernard; GILBERT, Gillian; HOOK, Peter; MORRIS, Stephen. *Lyrics to Love Vigilantes, performed by New Order*, Low). Trata-se de um gênero que integra o escopo dos textos líricos, tal como o poema da questão anterior. A canção tem como principais características a subjetividade, a musicalidade e o sentimento, além da melodia. Trata-se de um gênero híbrido por explorar a letra e a melodia, como também as relações sociais de produção e o sentido em seu contexto de divulgação.

Figura 14 - Texto XI - AFA 2023

Oh, I've just come from the land of the sun  
 From a war that must be won  
 In the name of truth  
 With our soldiers so brave  
 5 Your freedom we will save  
 With our rifles and grenades  
 And some help from God  
 I want to see my family  
 My wife and child waiting for me  
 10 I've got to go home  
 I've been so alone you see  
 You just can't believe  
 The joy I did receive  
 When I finally got my leave  
 15 And I was going home  
 Oh, I flew through the sky  
 My convictions could not lie  
 For my country I would die  
 And I will see it soon  
 20 When I walked through the door  
 My wife she laid upon the floor  
 And with tears her eyes were sore  
 I did not know why  
 Then I looked into her hand  
 25 And I saw the telegram  
 Said that I was a brave, brave man  
 But that I was dead

(SUMMER, Bernard; GILBERT, Gillian; HOOK, Peter; MORRIS,  
 Stephen. Lyrics to *Love Vigilantes*, performed by New Order,  
**Low Life** CD, track 1, Universal Music Publishing Group, 1986.  
 Taken from <https://lyricfind.com>)

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

Os gêneros textuais supracitados (romances, contos literários, poema e canção) podem fazer com que os alunos fiquem perplexos, visto que têm um nível variado de formalidade e solicitam mais cobranças acerca do conhecimento em Inglês. Ademais, costumam ser mais trabalhosos em relação à fundamentação, ao repertório cultural e à capacidade crítica referente à linguagem, suas funções, subjetividades, figuras de linguagem, bem como organização textual, principalmente por que não são comuns nas provas ao longo dos anos dos concursos da AFA.

De modo geral, as sequências didáticas nas aulas de Inglês de cursos preparatórios apresentam seus norteamientos dando continuidade em padrões de provas anteriores, especialmente quanto à recorrência de gêneros textuais e tópicos

de questões. Cabe destacar que, no caso do edital da AFA, não há ênfase nos gêneros literários especificamente, apesar da BNCC orientar sobre a abordagem de gêneros literários nas aulas de línguas.

O texto X - AFA - 2023 é um artigo baseado na vida da personalidade famosa Elon Musk (Disponível em: <https://www.forbes.com>. Acesso em: 3 mar. 2022.) Cabe ressaltar que o gênero textual artigo de opinião é argumentativo, tendo como objetivo expor uma ideia sobre determinado assunto, levando o leitor à reflexão e até mesmo o persuadindo sobre dado ponto de vista.

Figura 15 - Texto X - AFA 2023

5 Elon Musk, the CEO of SpaceX and Tesla, caused something of a stir at the annual Air Force Association's Air Warfare Symposium in Orlando, Florida. During an informal 'fireside chat' with Lt. Gen. John Thompson of Space Command on Friday, Musk told a room packed with fighter pilots that "the fighter jet era has passed". Now, Musk is renowned for finding soundbites for the media to hook onto, and also of causing calculated disruption in his target audience, but even by his standards this is a well-baited line. What makes this such a bold and controversial statement?

10 The contemporary battlefield is far more networked, complex, congested and lethal – it's those that adapt that will survive. Simply being 'a good stick' will rapidly no longer cut it in the hostile skies of the future.

15 Musk's main thrust is, however, that the human in the cockpit is the limiting factor in air combat now, not the advantage.

20 Firstly, humans are awkward for aircraft designers to accommodate. In a modern fighter the pilot sits on an ejection seat for emergency escape, needs an oxygen supply and air-conditioning to function at extremes of temperature and altitude, and requires flight controls and instruments to fly and fight the machine. All of these add a significant amount of weight and cost into the aircraft. Moreover, having a transparent canopy to permit the crew to see out does little to improve signature management<sup>1</sup> as radar cross section and the chances of reflected sun glint all increase. The human also adds more weight, especially when encumbered with flight kit such as helmet, NVGs, g-suit and flight planning and survival equipment. Traditionally, pilots sit toward the front of the aircraft to afford them the best view for take-off and landing, as well as air combat. This has implications on aerodynamics, stealth<sup>1</sup> design and weight distribution factors. In short, it can make the designers life a lot simpler if the pilot/crew are not in the aircraft.

(Extracted from <https://www.forbes.com/>. Accessed on March 03, 2022.)

## 5.2 Temáticas nas provas AFA e ESPCEX

Essa pesquisa traz relevância à discussão de temáticas identificadas nos textos das provas AFA e ESPCEX, a partir das configurações obtidas no agrupamento por eixos temáticos e dados coletados no mapeamento de análise, tal mostrado a seguir.

A prova da AFA 2019 - Text *Why do supervillains fascinate us? a psychological perspective* (Por que os supervilões nos fascinam tanto? Perspectiva psicológica dos supervilões)<sup>4</sup>. O texto traz questionamentos sobre as razões pelas quais as pessoas, em geral, são fascinadas por supervilões, trazendo personagens bem conhecidos como Batman e Coringa. Entretanto, apresentando tais análises, a partir do ponto de vista mais amplo e psicológico, por meio de respaldos de teóricos renomados na área como: o psiquiatra Carl Jung, Sigmund Freud, Abraham Malow, Ivan Pavlov e B. F Skinner.

Sendo assim, a prova chama a atenção de seus leitores com temas de grande interesse voltados ao entretenimento, porém trazendo alto teor de complexidade ao confrontar tais questões comportamentais com aspectos psicológicos, diante dos quais o aluno precisará ter um amplo repertório cultural com abrangência vocabular para garantir a compreensão adequada do texto.

A prova da AFA - 2020, *Music therapy with cancer patients* (Musicoterapia com pacientes com câncer)<sup>5</sup>. É um texto que pertence ao gênero ensaio, cuja temática é voltada ao tratamento de pacientes com câncer. Assim, abarca uma abrangência social ao apontar o uso da musicoterapia em conjunto com outros métodos terapêuticos como técnica efetiva, segura e não invasiva para os pacientes. Vale destacar que a temática é pertinente à atualidade, especialmente diante do número expressivo de pessoas com a doença e como os tratamentos reforçam a dimensão da empatia.

A prova da AFA 2021 - *The life of end on earth ?*<sup>6</sup> (Vida humana na terra e suas relações com desastres naturais, cometas, asteróides, meteoros). A temática é

<sup>4</sup> Disponível no site *Why do supervillains fascinate us?* <https://www.wired.com/2012/07/why-do-supervillainsfascinate-us/>

<sup>5</sup> Disponíveis no site *Music therapy with cancer patients* from [https://essay.utwente.nl/59115/1/scriptie\\_F\\_Teiwes.pdf](https://essay.utwente.nl/59115/1/scriptie_F_Teiwes.pdf). (2019).

<sup>6</sup> Disponível no site <https://learningenglishteens.britishcouncil.org>.

voltada aos desastres naturais e a natureza. Enfatiza situações que ocorreram em diferentes lugares, assim como oferece dados informativos científicos sobre tipos de rocha e suas relações com o planeta Terra, chamando a atenção dos leitores à conscientização acerca das dimensões de meio ambiente em níveis planetários.

A prova da AFA 2022, cujo título do texto foi omitido propositalmente, tem uma temática voltada para a tomada de decisão. Mostra as decisões como um impulso, vistas assim como fenômeno social. Ademais, aponta a pesquisa clássica de Sherif e suas diferentes percepções, traçando um percurso sociológico até chegar a atualidade das mídias e redes sociais.

A prova da AFA 2023 - Texto I - Infográfico. Trata-se de um texto que compara países e relações etárias acerca da geração que terá tido uma vida melhor ou pior no tocante à geração de seus pais, ou terá ocorrido alguma similaridade. O infográfico apresenta o questionamento anterior organizado com dados e apelo visual, enquanto o gráfico ao lado apresenta os mesmos dados numéricos seguindo a linearidade de informações.

O Texto II - Romance literário (DICKENS, Charles. *A tale of two cities*. Penguin Books, 1994.). O fragmento de texto apresentado na questão é oriundo de um romance histórico que retrata duas cidades divididas entre Paris e Londres durante o período da Revolução Francesa, entrelaçando o drama histórico épico com a tragédia pessoal. Deste modo, a temática é voltada às críticas sociais naqueles tempos sombrios permeadas por antíteses como *best-melhor / worst-pior / wisdom-sabedoria / foolishness-tolice / belief-crença / incredulity-incredulidade*, configurando sentimentos de dúvidas e esperança por mudanças sociais.

O texto III - Conto literário (SADE, Marquis de. *The Gothic Tales of the Marquis de Sade*, 2000.). O fragmento em análise é extraído originalmente de uma coleção de textos de introdução ao gótico, sendo considerada polêmica por conta dos temas que envolvem decadência, melancolia, obscuridades e até mesmo cunho erótico. O referido fragmento apresenta descrições físicas e sociais de Franval, reiterando a exigência de análise e interpretação textual.

A prova da AFA 2023 - Text VI - Poema (YEATS, W. B. *An Irish Airman Foresees His Death in Rhyme and Reason, An Anthology*. (org.). O'MALLEY, Raymond. Hart Davis Educational.) O poema escrito por Yeats, reconhecido como um dos maiores poetas da língua Inglesa, retrata a visão de um aviador que justifica sua participação na Guerra por um impulso solitário de prazer em participar de um

“tumulto nas nuvens”. Não por causa da lei ou do dever, nem por causa dos políticos ou multidões empolgadas, conforme as linhas 9, 10, 11 e 12 do referido poema.

A prova da AFA 2023 - Text V - Canção (SUMMER, Bernard; GILBERT, Gillian; HOOK, Peter; MORRIS, Stephen. *Lyrics to Love Vigilantes, performed by New Order, Low*). A canção apresenta referências aos conflitos de guerra com expressões voltadas à força bélica, bem como saudosismo ao país de origem e ao contexto familiar, reiterando a interpretação textual para a qual os aspectos lexicais são destacados.

A prova da AFA 2023 - Text VI - Artigo baseado na vida de personalidade famosa Elon Musk. Tem a biografia de um dos maiores representantes do neoliberalismo devido ao seu domínio nos setores tecnológicos e de inteligência artificial. De forma sucinta, com intuito de facilitar a compreensão das informações mencionadas, seguem os Quadros resumitivos das análises.

Quadro 11 - Análise dos textos - Provas AFA Análise dos textos - Provas AFA

ANO E TÍTULO DOS TEXTOS	GÊNEROS TEXTUAIS	TEMAS	DIMENSÃO DO TEMA
2019 - <i>Why do supervillains fascinate us? A psychological perspective</i> (Por que os supervilões nos fascinam? Uma perspectiva psicológica). Texto adaptado.	Artigo	Entretenimento-	Análise psicológica dos Supervilões-
2020 - <i>Music therapy with cancer patients</i> (Musicoterapia com pacientes com câncer). Texto adaptado.	Artigo	Saúde	Musicoterapia
2021 - <i>The end of life on earth ?</i> (O fim da vida na terra?). Texto adaptado.	Ensaio	Meio ambiente	Desastres naturais
2022 - Título omitido propositalmente.	Artigo	Influências sociais	Tomada de decisões
2023- <i>The global trends survey</i> (A pesquisa de tendências globais). Texto adaptado.	Infográfico	Saúde	Qualidade de vida
2023 - <i>A Tale of Two Cities</i> (Um conto de duas cidades).	Romance histórico	Crítica social	Conflitos sociais durante a Revolução Francesa
2023 - <i>The Gothic Tales of the Marquis de Sade</i> . (Os contos góticos de Marquês de Sade).	Conto literário	Análise social e psicológica	Descrição física e psicológica de Franval
2023 - <i>An Irish Airman Foresees His Death in Rhyme and Reason, An Anthology</i> (Um aviador Irlandês prevê sua morte em rima e razão, uma antologia).	Poema	Reflexões sobre a brevidade da vida	Um aviador irlandês prevê a morte
2023 - Summer (verão).	Canção	Relações de poder	Retorno de guerra
2023 - Elon Musk.	Artigo de opinião	Personalidade famosa- Elon Musk-	Elon Musk- referência em tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora.

As provas da ESPCEX apresentam um quantitativo mais expressivo de textos. A fim de facilitar a abordagem das temáticas, segue o Quadro de análise conforme as provas e seus anos.

Quadro 12 - Análise dos textos - Provas ESPCEX

ANO E TÍTULO DOS TEXTOS	GÊNEROS TEXTUAIS	TEMAS	DIMENSÃO DO TEMA
2019			
2019 - <i>Teaching English in the Brazilian countryside</i> (Ensinar inglês no interior do Brasil).	Blog	Ensino	Ensino de Inglês
2019 - Título omitido propositadamente. Questões de vacinação infantil na Itália.	Notícia	Saúde	Vacinação infantil na Itália;
2019 - <i>Lego wants to replace plastic blocks with sustainable materials.</i>	Notícia	Meio ambiente	Sustentabilidade
2019 - <i>Prison without guards or weapons in Brazil</i> (Prisão sem guarda ou armas no Brasil).	Notícia	Segurança	Ausência de força física ou bélica em prisões brasileiras.
2020			
2020 - <i>Computer says no: Irish vet fails oral English test needed to stay in Australia.</i>	Notícia	Tecnologia	Teste de proficiência em Inglês
2020 - <i>Native English speakers are the world's worst communicators</i> (Falantes nativos são os piores comunicadores).	Story-Relato pessoal	Comunicação	Avaliação negativa de comunicação entre nativos
2020 - <i>Are any foods safe to eat anymore? The fears and the facts</i> (Ainda há alimento seguro para se comer? Os medos e os fatos).	Story-Relato pessoal	Alimentação	Mitos e verdades sobre os alimentos
2020 - OXFAM.	Notícia	OXFAM-Comitê para alívio da fome.	Combate à fome
2021			
2021 - <i>Texas High School Opens Grocery Store That Accepts Good Deeds as Payment</i> (Texas High School abre mercearia que aceita boas ações como pagamento).	Artigo	Empreendedorismo empático	Pagamento por boas ações

2021 - <i>Chinese Woman Opens Plane's Emergency Exit for Some Fresh Air</i> (Mulher chinesa abre saída de emergência do avião para um pouco de ar fresco).	Artigo	Aviação	Vulnerabilidade da saída de emergência de avião
2021 - <i>The 'Queen's Gambit' Effect: Everyone Wants a Chess Set Now</i> (O efeito 'Gambito da Rainha': Todo mundo quer um jogo de xadrez agora).	Artigo	Influência social série 'Gambito da Rainha'	Popularização de jogos de xadrez por influência do <i>streaming</i>
2021 - <i>Lockdown Named 2020's Word of the Year by Collins Dictionary.</i>	Artigo	Estrangeirismo	<i>Lockdown</i> , termo Famoso em 2020
2022			
2022 - Título omitido - <i>Who's your biggest critic?</i> (Quem é o seu maior crítico?).	Artigo	Autoconhecimento	Críticas
2022 - <i>Cornelius Ryan, the Irish D-Day reporter who re-invented journalism.</i> (Cornelius Ryan, o repórter. Irlandês do Dia D que reinventou o jornalismo).	Biografia	Jornalismo	Reinvenção do jornalismo
2022 - <i>Romance and reality.</i> (Romance e realidade)	Artigo	Entretenimento	Narrativas ficcionais e reais
2022 - <i>Social media: a gold mine for scammers in 2021.</i> (Mídia social: uma mina de ouro para golpistas em 2021),	Artigo	Mídia Social	Alerta quanto aos golpistas nas mídias sociais
2023			
2023 - <i>Entertainment.</i> (Entretenimento)	Artigo	Entretenimento	Importância do entretenimento na redução do stress em contexto de Guerra
2023 - <i>Identical twins go on separate vegan and meat diets to see difference they make to body</i> (Gêmeos idênticos fazem dietas veganas e de carne separadas para ver a diferença que fazem no corpo).	Artigo	Alimentação	Dieta vegana e seus efeitos em gêmeos idênticos.
2023 - Título omitido propositalmente	Editorial	<i>Check-in</i> inusitado	Abandono de bebê em <i>check-in</i>
2023 - <i>Why NASA spacesuits are white</i> (Por que os trajes espaciais da NASA são brancos)	Artigo	Vestuário	Trajes espaciais da NASA

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos a predominância do gênero artigo em quatro textos nas provas da AFA e dez nas provas da ESPCEX, compondo praticamente metade do total de textos das respectivas provas no mesmo recorte temporal de 2019 a 2023. Assim, reiterando além do caráter informativo, a perspectiva da persuasão perante os leitores com cunho dissertativo-argumentativo e apresentação de ponto de vista sobre determinado tema.

Na sequência, o gênero notícia foi evidenciado em cinco textos nas provas da ESPCEX. Tal gênero é de cunho jornalístico por relatar fatos socialmente relevantes, com o intuito de tornar informações acessíveis e discorrer sobre temas de ampla abrangência em áreas como: política, economia, cultura, saúde, meio ambiente, entre outras. Vale mencionar que, nas provas da AFA, outros gêneros textuais não podem ser considerados predominantes dentro do mesmo período, pois são apresentados em variações, dentre eles infográficos, conto, canção, poema etc.

Tendo em vista a temática como um conjunto de assuntos de qualquer obra, podendo abranger distintas áreas, percebemos tanto nas provas da AFA quanto na ESPCEX, variações e assuntos de interesse coletivo, voltados à atualidade como: saúde, alimentação, meio ambiente, segurança, comunicação, entre outros. Vale ressaltar que a temática de um texto não pode ser lida de forma ingênua e nem despreziosa porque os usos da linguagem não são neutros, são sim moldados ideologicamente, servindo para propósitos e fins específicos (Freire, 1989).

A leitura e a escrita são permeadas por crenças, valores, cujos significados são construídos em práticas sociais (Street, 2003). Tratar a leitura a partir de uma percepção de letramento crítico implica percebê-la como prática social situada que reflete inevitavelmente em relações de poder instauradas. Assim, examinar o que está sendo dito, por quem, o propósito a que esse texto, sua temática se destinam se faz imprescindível ao letramento crítico que desvela a ideias inocentes, perpassando aos ideais aceitos e legitimados pela sociedade.

### **5.3 Os aspectos gramaticais nas provas AFA e ESPCEX**

Com base nos aspectos gramaticais, sendo uma das categorias destacadas nas análises desta pesquisa, percebidos por meio das provas dos concursos AFA e ESPCEX, faz-se relevante elucidar alguns apontamentos de Kalantzis e Cope (2020), principalmente a respeito da dimensão normativa da língua.

A partir das perspectivas críticas e dos autores supracitados, a gramática tradicional designa nomenclaturas, ou seja, rótulos que descrevem as formas e relações estruturais das palavras na língua. Ocorre a segmentação de diferentes classes gramaticais que fixam regras, norteando modos de fala e escrita legitimados como padrões. Essa percepção tradicional acarreta o ensino explícito de regras, preocupado principalmente com a forma, frequentemente vista como um fim em si mesma. Com isso, não focaliza a complexidade e a fluidez da língua, baseando-se apenas em definições e classificações fixas. Trata-se de um aspecto de grande relevância nos editais dos concursos em voga.

Retomamos a BNCC (2018), quanto às questões gramaticais que estão mais explicitadas, seguindo as mesmas diretrizes tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa, assim como cada ciclo do Ensino Fundamental e Médio, propondo que a análise da língua fosse feita de maneira contextualizada às práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso em relação às suas respectivas situações.

Torna-se relevante ponderar alguns aspectos focalizados pela BNCC-2018 que, ao denominar gramática como unidade temática, contradiz o que defende em suas referências, pois coloca em percursos linguísticos aspectos que mantêm o modelo autônomo de letramento, o que é questionado por Street (2003). Observa-se, então, que o desmembramento dos eixos organizadores não favorece o estudo da língua voltado às práticas sociais, pois segmenta alguns elementos que deveriam ser vistos em contextos propícios, tais como os conhecimentos linguísticos e a dimensão Intercultural contrapondo, assim, a forma estanque e isolada da língua.

A seguir, exibiremos um dos textos da prova da ESPCEX 2020 em que é abordado o gênero notícia, cuja temática é voltada à tecnologia e à performance oral em Língua Inglesa. Destacamos que o texto é referência para a resolução das questões também mostradas posteriormente.

Figura 16 - Texto VI - ESPCEX-2020

Leia o texto a seguir e responda às questões 45, 46 e 47.

**Computer says no: Irish vet fails oral English test needed to stay in Australia**

Louise Kennedy is an Irish veterinarian with degrees in history and politics – both obtained in English. She is married to an Australian and has been working in Australia as an equine vet on a skilled worker visa for the past two years. As a native English speaker, she has excellent grammar and a broad vocabulary, but has been unable to convince a machine she can speak English well enough to stay in Australia.

But she is now scrambling for other visa options after a computer-based English test – scored by a machine – essentially handed her a fail in terms of convincing immigration officers she can fluently speak her own language.

Earlier this year, Kennedy decided she would seek permanent residency in Australia. She knew she would have to sit a mandatory English proficiency test but was shocked when she got the results. While she passed all other components of the test including writing and reading, (...). She got 74 when the government requires 79. "There's obviously a flaw in their computer software, when a person with perfect oral fluency cannot get enough points," she said.

The test providers have categorically denied there is anything wrong with its computer-based test or the scoring engine trained to analyse candidates' responses. "We do not offer a pass or a fail, simply a score and the immigration department set the bar very high for people seeking permanent residency", they say.

Kennedy, who is due to have a baby in October, says she will now have to pursue a bridging visa, while she seeks a more expensive spouse visa so she can remain with her Australian husband.

*Adapted from <https://www.theguardian.com/australia-news/2017/aug/08/computer-says-no-irish-vet-fails-oral-english-test-needed-to-stay-in-australia>*

**45** Which one from the underlined verbs in the text conveys a different verb tense?

- [A] has                      [B] handed                      [C] decided                      [D] knew                      [E] got

**46** Choose the alternative that has the same meaning as the word mandatory in the sentence "She knew she would have to sit a mandatory English proficiency test..." (paragraph 3).

- [A] difficult  
[B] reasonable  
[C] compulsory  
[D] useful  
[E] comprehensive

**47** According to the context, the missing part of paragraph 3 is ...

While she passed all other components of the test including writing and reading, (...).

- [A] she got more than necessary to pass the oral test.  
[B] she couldn't get the results on the computer software.  
[C] she didn't have enough time to take the listening test.  
[D] she failed to reach the minimum score in oral fluency.  
[E] she was not able to write a composition.

Fonte: [espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores](http://espcex.eb.mil.br/index.php/provas-antiores) (2021).

O texto I é a base para a resolução das questões supracitadas. Por isso, destacamos a prova ESPCEX, questão 45, que solicita a identificação dos verbos sublinhados no texto, solicitando a identificação de um tempo verbal diferente. A questão requer conhecimentos voltados aos tempos verbais, devendo levar em conta que os verbos sublinhados no texto estão conjugados no mesmo tempo verbal, nas formas regulares e irregulares do simple past, sendo a alternativa A) a

única que destoa das demais. A alternativa salienta o verbo *has*, cuja forma base é o *to have*, conjugado na terceira pessoa do singular do tempo verbal *present simple*, enquanto todos os demais verbos estão conjugados no *simple past*. Apesar da abordagem textual do gênero notícia e a autenticidade do assunto em voga, a questão exige conhecimento gramatical, referente às informações sobre tempos verbais, reforçando o apelo tradicional da língua.

A prova ESPCEX, questão 46, exige a escolha da alternativa que tenha o mesmo significado da palavra *mandatory* na sentença. A alternativa C é a correta. A palavra *mandatory* significa que algo é mandatório, obrigatório, e a palavra *compulsory* significa compulsório, obrigatório. Ou seja, a questão solicita conhecimento vocabular, informação contextual e amplo repertório vocabular com capacidade de identificar sinônimos.

A prova ESPCEX, questão 47, solicita que seja preenchida a informação de acordo com o contexto, a parte que falta no parágrafo 3). A parte que está faltando do parágrafo fala que ela não passou no teste de fluência oral, pois o trecho seguinte diz qual foi a nota dela e estabelece que há, certamente, uma falha no *software* do computador, já que ela é uma falante nativa da Língua Inglesa e fala com perfeita fluência. Portanto, isso leva ao gabarito de letra D. Esse tipo de questão exige compreensão textual, Informação contextual .

Cabe ainda retomar o Texto VI - AFA - 2023. Artigo baseado na vida da personalidade famosa Elon Musk (Disponível em: <https://www.forbes.com/>. Acesso em: 3 mar. 2022), cuja questão 16 aponta explicitamente a análise de aspectos gramaticais ponderando:

Figura 17 - Questão 16 do texto X - AFA 2023

6 - Analyzing the grammatical aspects of Text VI, and considering the standard use of language, it's correct to say that

- a) *an* (line 3) introduces a description.
- b) *a lot* (line 36) can be replaced by *very*.
- c) *does* (line 27) is being used as an auxiliary.
- d) *causing* (line 8) can be used in the form *cause*.

Fonte: [www2.fab.mil.br/afa/](http://www2.fab.mil.br/afa/) (2021).

A questão supracitada solicita a análise de aspectos gramaticais, a partir da norma culta da Língua Inglesa. É necessário identificar a alternativa correta, com base no pronome relative *-an* como termo que apresenta uma descrição, o quantificador *-a lot* podendo ser substituído por *-very*, o termo *-does* sendo usado como auxiliar e o termo *-causing*, podendo ser usado na forma *-cause*, considerando o padrão formal da língua, bem como direcionando os apontamentos em linhas específicas explicitadas no texto. Nesta questão, a resolução que melhor se adequa é a alternativa -a que tem como referência a linha 3 do texto VI - AFA - 2023.

Mesmo que as provas tenham variadas questões que instiguem a leitura e a compreensão textual, ainda são notórias a ênfase dos editais e a cobrança das questões de provas de concursos exigindo o padrão culto da língua. Para fins de comprovação, pode-se retornar ao quadro resumo dos editais, em que se identifica as especificidades de conteúdos prescritos.

Cabe mencionar que há variadas questões com exigência de conhecimento gramatical, voltado à morfologia e à sintaxe. Tais informações são de grande importância, ao se considerar o preparo para realização de provas de concursos. Entretanto, a pesquisa proposta busca a abordagem da formação leitora com ênfase nos letramentos críticos e, para tanto, aprofunda-se mais em análises dos textos evidenciados.

Destacamos que muitas orientações docentes, especialmente voltadas ao preparo para provas de concurso, priorizam a capacitação técnica devido ao seu fim específico, que é a aprovação pretendida. Contudo, se não existir uma sistematização no processo ensino-aprendizagem com ênfase crítica, poderá recair na percepção de letramento autônomo tão criticada por Street (2014), que reforça

práticas tradicionais voltadas à repetição e à mecanização dos conteúdos, aos invés de impulsionar os letramentos críticos conforme a BNCC-2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elucidar as considerações finais deste trabalho, resgatou-se a pergunta norteadora: De que forma a Língua Inglesa, especialmente referente à modalidade escrita, pode articular-se a outros conhecimentos e contribuir para a formação crítica do aluno no Ensino Médio?

É notável a proeminência do Inglês em variados aspectos da sociedade contemporânea, haja vista o idioma ser tomado como pré-requisito para aquisição de melhores oportunidades em âmbitos profissionais, como também ser recorrente em concursos vestibulares e militares, tornando relevante a formação leitora.

Em consonância, ressaltamos o letramento crítico que se configura como resposta à indagação, sendo pertinente as novas demandas sociais amplas e plurais associadas aos textos multimodais. Aliados não apenas às demandas tecnológicas, mas também a partir de práticas de leituras que podem favorecer a construção de múltiplos sentidos.

A pesquisa proposta enfatiza a discussão sobre a avaliação da leitura em Língua Inglesa e suas possibilidades de formação de um leitor crítico, por meio de uma abordagem interdisciplinar e de análise de *corpus* de provas dos concursos militares, especificamente AFA e ESPCEX, no período entre 2018 e 2022. Por meio da análise de documentos oficiais, foi realizado o levantamento dos letramentos críticos e as abordagens mais significativas referentes à Língua Inglesa, disponibilizados nas bases de dados acadêmicos digitais, plataformas como Scielo, Portal de Periódicos CAPES/MEC, entre outros.

Com base no *corpus* de pesquisa, foram feitos os levantamentos das provas de concursos pela Academia da Força Aérea (AFA) e Escola Preparatória de Cadetes do Exército (ESPCEX), nas quais os textos de Inglês foram extraídos dos *sites* das respectivas bancas organizadoras. Tal análise é feita mediante a investigação dos fatos por meio de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e de análise de *corpus* que favorece o aprofundamento do conhecimento especializado.

Torna-se importante relatar que foram identificadas pesquisas de dissertações e teses voltadas à análise de provas de Inglês para vestibulares. No entanto, provas de Inglês referentes aos concursos militares não foram identificadas nas bases de dados. Fato que traz relevância à originalidade da pesquisa, assim como abre

caminho para desdobramentos e aprofundamento de análises de textos militares voltados à Língua Inglesa até então não ressaltados pela academia.

Diante do exposto, a pesquisa trouxe a discussão a partir da literatura especializada sobre a relevância da Língua Inglesa na contemporaneidade. Como passo inicial, buscou-se compreender de forma conceitual algumas nomenclaturas que influenciaram diretamente na concepção de língua, trazendo à tona alguns dos rótulos existentes na academia, Inglês como Segunda Língua / *English as a Second Language* (ISL/ESL), Inglês como Língua Estrangeira, apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) até a mais recente concepção de Inglês como Língua Franca proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Posteriormente, a reflexão voltou-se ao ensino da Língua Inglesa a partir das legislações educacionais e seus impactos na práxis educativa. Buscou-se em referenciais histórico-sociais suas respectivas legislações educacionais e a concepção curricular brasileira referente ao idioma. Tem-se como respaldo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN-9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (OCEN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2018).

Foi traçada também uma trajetória histórica do Inglês com correspondências nessas legislações, apresentando o lapso temporal entre a primeira LDB, em 1961, até a mais recente, a Lei Nº 9.394/96, quase três décadas de não obrigatoriedade da língua estrangeira no ensino público brasileiro. Tal aspecto acarreta a defasagem do ensino, ausência de formação adequada dos docentes, bem como a carência de suportes materiais para uma práxis mais efetiva. Existem, então, lacunas que interferem diretamente nas crenças limitantes e até mesmo arraigadas no senso comum acerca da ineficiência do ensino/aprendizagem de idiomas em escolas regulares.

Revisou-se as alternativas políticas para a compensação da ausência do Inglês como idioma obrigatório no currículo. É notório o legado da BNCC na ampliação da abrangência e da obrigatoriedade do Inglês em todo território nacional. Enfatiza-se a atual percepção do Inglês como Língua Franca, configurada como ferramenta de comunicação global, como também sua recorrência em variados concursos, especialmente nas provas de concursos para oficiais no Brasil, que apresentam níveis elevados de conhecimento do idioma.

A pesquisa também propôs examinar o papel central da linguagem, em especial do letramento a partir do processo ensino-aprendizagem associado à formação do leitor crítico. A literatura especializada mostra a Língua Inglesa sob a perspectiva do letramento, tendo em vista seu percurso na educação brasileira, que descreve sua fase inicial voltada à alfabetização, por ensinar, de acordo com método fônico, a aprender a ler e escrever de forma mecânica. Na segunda fase, é elevada a percepção do letramento, atrelando língua materna e leitura concomitante ao aspecto educacional e social. Em consonância, existe ênfase no princípio de que o letramento não pode ser concebido como um fenômeno neutro e singular, mas sim contextual em práticas situadas. Ocorre a continuidade e o aprofundamento da percepção em que se evidencia o Inglês voltado aos novos letramentos, letramentos críticos, multiletramentos, também ratificados pela BNCC, cuja proposta educacional tenciona as variações de espaços, épocas, assim como disciplinas, temáticas e as relações de poder que se desdobram.

Tem-se a investigação de como a abordagem de temas críticos e contextualizados é feita nos textos de provas militares no recorte temporal entre 2018 e 2022. O levantamento dos dados a partir dessas provas e a revisão da literatura específica serviu de base à análise dos letramentos críticos com alta relevância aos processos de leitura. Pondera-se que nos editais das provas há mais detalhamentos quanto às estruturas gramaticais. Em contrapartida, existem as orientações referentes à análise dos textos que são apresentadas de modo mais geral e até mesmo superficial, restringindo a compreensão e a interpretação textual. Neste aspecto, o edital da ESPCEX amplia suas especificações, diferenciando-se da AFA, pois menciona a compreensão específica de expressões, frases e palavras. Ademais, faz menção à abordagem de temas variados que podem ser extraídos das mais diversas fontes (livros, revistas, jornais e internet).

Vale destacar a ênfase da pesquisa quanto ao pleito pela carreira militar destinada ao oficialato, ou seja, o ingresso no mercado de trabalho via concurso público. O jovem concurseiro, no tocante aos editais, já deve ter concluído o Ensino Médio. Tal nível visa à consolidação, o aprofundamento e a ampliação da formação dos estudantes, por meio da organização curricular que preconiza a formação integral a partir de princípios éticos, objetivando o desenvolvimento intelectual, a capacidade de reflexão crítica, a preparação para o mundo do trabalho e dar continuidade aos estudos posteriores.

A análise investigativa aqui proposta identificou que os editais dos concursos não mostram um nível específico de exigência para realização das provas militares, apenas salientam a obrigatoriedade da conclusão do Ensino Médio. Entretanto, os estudos e análises dos documentos oficiais, como a OCEM e a BNCC, ressaltam a adequação às orientações de competências e habilidades previstas para esta etapa. Corrobora-se com as concepções dos novos estudos de letramentos que leva em conta os desdobramentos do uso real da língua de forma ampla, associados aos diferentes contextos, a partir de práticas sociais situadas e ancoradas na vida real (Street, 2014).

Determinadas lacunas que a BNCC apresenta referente ao Ensino Médio, vale frisar, especialmente quanto às competências para o ensino de línguas, não foram detalhadas por séries nem por componentes, como ocorreu no documento da BNCC para o Ensino Fundamental. Neste aspecto, tais competências foram definidas de modo geral, como uma das sete competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias. No caso, a competência com maior destaque nesta pesquisa, que evidencia a Língua Inglesa a partir de sua variedade, articulando a vivências e configurando como fenômeno geopolítico, histórico, cultural, variável e heterogêneo é a competência de número quatro.

Outro dado relevante sobre os textos das provas dos concursos da AFA e da ESPCEX, refere-se à elaboração das questões das provas que são realizadas pelas próprias bancas e seus textos não são de autoria própria, são extraídos de fontes variadas. Apesar dos editais não especificarem o nível de Inglês, apenas exigirem a conclusão do EM, a partir da consulta às fontes de onde os textos foram extraídos, a análise da pesquisa permitiu a identificação do nível B2 como predominante, assim baseadas no quadro europeu de proficiência em línguas.

Em relação ao quantitativo de textos, as provas da AFA tiveram o total de dez textos, em que vale mencionar a sequência do padrão de apenas um texto por ano, contudo sua ruptura para quatro textos a partir de 2022. Destaca-se que as provas da ESPCEX mantiveram quatro textos anuais e assim apresentaram um total de vinte textos no mesmo recorte temporal. Tais dados exibem, além da aquisição dos conhecimentos previstos nos editais, outro fator relevante, que é a administração do tempo e fluidez na compreensão textual para dar conta das exigências dos concursos.

Tendo em vista os gêneros textuais exibidos, há predominância do gênero artigo, identificado em seis textos nas provas da AFA e dez nas provas da ESPCEX, compondo praticamente metade do total de textos das respectivas provas no mesmo recorte temporal de 2019 a 2023. Os aspectos tipológicos abrangem capacidades de linguagem dominantes acerca da argumentação e refutação, fornecendo evidências e alternativas para conclusões interpretativas.

Na sequência, o gênero notícia foi apresentado em cinco textos nas provas da ESPCEX. Trata-se de um gênero com cunho jornalístico que relata fatos socialmente relevantes. Vale mencionar que, nas provas da AFA, os gêneros textuais são mostrados em variações não ocorrendo repetição.

As provas em voga abordaram temáticas variadas voltadas ao interesse coletivo, com destaque: a saúde, a alimentação, ao meio ambiente, a segurança, os conflitos sociais, a comunicação, entre outros. Há uma estreita relação de propósitos e características textuais que se imbricam tanto nos gêneros quanto nas temáticas, o que corrobora a expectativa de leitores ativos que construam conhecimentos não de forma neutra e singular, mas de modo significativo, amplo e plural em variados contextos discursivos. Retoma-se a perspectiva dos letramentos críticos quanto aos textos que não podem ser analisados de forma despreziosa porque os usos da linguagem nunca são neutros.

Ressalta-se o letramento crítico como uma perspectiva educacional de postura filosófica que favorece a leitura de si e do mundo a partir de práticas situadas, configuradas de forma crítica por meio de questionamentos e problematizações de confrontos ideológicos, culturais dos conteúdos instituídos, dos modos por meio dos quais as pessoas se inscrevem em interações sobre os quais constroem suas subjetividades que podem reforçar, desconstruir e ainda transformar distintos sentidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís (org.). **Autores e Produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1º jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Contexto do ensino médio: uma concepção do ensino médio** - Brasília: MEC/SEF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13561-uma-concepcao-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (volume 1)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

BRITISH COUNCIL. **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC**. Componente Língua Inglesa. British Council, nov. 2017. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura\\_critica\\_bncc\\_\\_v7\\_final\\_0.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura_critica_bncc__v7_final_0.pdf). Acesso em: 11 maio 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista CROP**, São Paulo, v.12, 2007.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES DE MATOS, Francisco; WIGDORSKY, Leopoldo. Foreign language teaching in Latin America. *In*: SEBEEK, Thomas A. **Current trends in Linguistics**, v. 4. Ibero-American and Caribbean linguistics. The Hague, Paris: Mouton, 1968. pp. 464-533.

JANKS, Hillay. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: 207 outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

JESUS, Dánie Marcelo de.; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista CROP**, São Paulo, v.12, 2007.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel.; BOCH, Françoise. (orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In*: LACOSTE, Yves.; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LE BRETON, Jean Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do Inglês. *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**: Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Antonio Jose Araujo *et al.* Panorama da educação brasileira na década de 1960. **Anais...** III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21874>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa.; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Letramento Crítico nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma discussão necessária no contexto do Ensino Médio. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 26, n. 76, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/76/17.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Eds). **Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, Walkyria. **Letramentos, construção de sentidos e expansão interpretativa: práticas em discussão**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017a.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In*: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017b. p. 267-286.

MONTE MÓR, Walkyria. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da.; DANIEL, Fátima de Gênova.; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari.; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**, v. II. Campinas: Pontes, 2012.

PRABHU, N. S. "There is no best method – why?". **Tesol Quaterly**, v. 24, n. 2, pp. 161-176, 1990.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. **Complexidade: Redes de Conexões na produção do conhecimento**, v. 1, p. 27-44. Curitiba: Kairós Edições, 2014.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira.; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (org.). **Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues In comparative Education.**, New York, v. 5, n. 2, 2003.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa.; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 23, p. 337, 2019. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xxiii\\_cnlf/cnlf/tomo01/24.pdf](http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo01/24.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.