

A INFLUÊNCIA DO AUMENTO DA CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NA AFA EM UM ESTUDO LONGITUDINAL: UMA ANÁLISE ESTATÍSTICA SOBRE SEUS REFLEXOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

THE INFLUENCE OF INCREASING THE WORKLOAD OF THE ENGLISH LANGUAGE SUBJECT AT AFA IN A LONGITUDINAL STUDY: A STATISTICAL ANALYSIS ON ITS EFFECTS ON PROFICIENCY LEVELS

Victor Carlos Dias do Nascimento¹

Ana Paula Cintra²

Priscila Petian Anchieta³

RESUMO

A proficiência em língua inglesa tem se consolidado como uma competência estratégica no desenvolvimento profissional, inclusive no contexto militar, onde integra o Perfil Profissional dos Oficiais da Aeronáutica. Em resposta a essa demanda, a Academia da Força Aérea (AFA) promoveu, em 2024, uma reestruturação curricular que incluiu o aumento da carga horária da disciplina de Língua Inglesa, além da inclusão dos resultados obtidos na disciplina na classificação geral dos cadetes. Este estudo investiga se essa ampliação de carga horária pode ter contribuído para o aprimoramento do desempenho linguístico dos cadetes, por meio da análise estatística dos resultados das turmas *Árion* e *Ártemis* no Teste Diagnóstico de Idiomas Estrangeiros (TDIE), aplicado nos anos de 2022, 2023 e 2024. Para tanto, foram adotados como referencial teórico livros e artigos que tratam de questões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, como a *Abordagem pela Leitura*, que destaca apenas uma habilidade linguística, e a *Abordagem Comunicativa*, que enfatiza o papel preponderante da interação como o meio de desenvolver a habilidade da comunicação, que é vista como o objetivo final da aprendizagem. A metodologia adotada compreende uma revisão bibliográfica e a aplicação de técnicas estatísticas descritivas e comparativas aos dados coletados, com apoio de gráficos e tabelas. Com isso, buscou-se estabelecer uma relação entre o referencial teórico e os dados obtidos com a pesquisa longitudinal, verificando-se em que medida os conceitos estudados se refletem nos resultados obtidos. Os dados analisados indicam tendência de estabilidade no desempenho linguístico de ambas as turmas, *Árion* e *Ártemis*, ao longo dos três anos, sugerindo que outros fatores, além da carga horária, podem influenciar o aprendizado da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Carga horária; língua inglesa; proficiência; TDIE; análise estatística.

¹Cadete Aviador do 4º Esquadrão (Turma *Ártemis*, 2025).

² Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Araraquara. E-mail: anapc.profa@gmail.com

³ Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP, Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira e Graduada em Letras pela mesma instituição. E-mail: priscilapanchieta@gmail.com

ABSTRACT

Proficiency in the English language has become a strategic competence in professional development, including in the military context, where it is integrated into the Professional Profile of Air Force Officers. In response to this demand, the Air Force Academy (AFA) promoted a curriculum restructuring in 2024 that included an increase in the workload of the English Language course, as well as the inclusion of the results obtained in the course in the overall ranking of the cadets. This study investigates whether this increase in workload may have contributed to the improvement of the cadets' linguistic performance, through the statistical analysis of the results of the *Árion* and *Ártemis* classes in the Foreign Language Diagnostic Test (TDIE), applied in the years 2022, 2023, and 2024. To this end, books and articles dealing with issues concerning the language teaching-learning process were adopted as a theoretical framework, such as the Reading Approach, which highlights only one linguistic skill, and the Communicative Approach, which emphasizes the predominant role of interaction as a means of developing communication skills, which is seen as the ultimate goal of learning. The methodology adopted comprises a literature review and the application of descriptive and comparative statistical techniques to the collected data, supported by graphs and tables. The aim was to establish a relationship between the theoretical framework and the results obtained, verifying to what extent the concepts studied are reflected in the results obtained in the field. The analyzed data indicate a trend of stability in the linguistic performance of both classes, *Árion* and *Ártemis*, over the three years, suggesting that other factors, besides the workload, may influence English language learning.

Keywords: Instructional hours; English language; proficiency; TDIE; statistical analysis.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização intensificou o compartilhamento de todos os tipos de informações, inclusive de entretenimento, como esportes, músicas, filmes e jogos (Held, 1999). Dessa forma, houve interação entre diferentes regiões, culturas e, conseqüentemente, idiomas. A ausência de uma língua universal padronizada dificultou a comunicação entre os povos e, por conseqüência, a evolução de diversas atividades. Nesse contexto, a língua inglesa, nos últimos cinquenta anos, emergiu, da mesma maneira que o Latim no passado, como uma solução amplamente aceita para esse desafio enfrentado por países ao redor do mundo (Crystal, 2003).

De acordo com a Ethnologue (2025), mais de 1,5 bilhão de pessoas falam inglês globalmente. Além disso, devido ao legado da colonização britânica, muitos países adotaram o inglês como língua oficial, como os Estados Unidos, o Reino Unido, o Canadá, a Irlanda, a Índia, a Austrália, a África do Sul e as Filipinas, sendo estabelecido em mais de 180 países. Dessa forma, o inglês se consolidou como uma língua dominante em diversos setores, como relações comerciais, entretenimento e materiais técnicos.

No contexto militar, o contato e a relação com a língua inglesa estão presentes em missões de paz, estudos de manuais de instrução de aeronaves, recepção de autoridades estrangeiras e reuniões internacionais. O aprendizado do inglês apresenta-se necessário, pois os militares realizam coordenações com integrantes de forças armadas de outros países e precisam expor suas ideias para auxiliar na tomada de decisões e transmitir ordens claras aos subordinados, visando o alcance dos objetivos desejados (Lico, 2024).

Diante disso, o Perfil Profissional dos Oficiais da Aeronáutica (PPOA)⁴ estabelece que uma das competências essenciais para os oficiais formados na AFA é a proficiência em língua inglesa. E, de forma mais específica, a DCENS ENS 02/2024⁵ aponta que, ao final do Curso de Formação de Oficiais (CFO), os cadetes estejam no nível B2 no Teste Diagnóstico em Idiomas Estrangeiros (TDIE).

Ao longo dos últimos anos, a Academia da Força Aérea, responsável pela formação desses oficiais, observou, por meio do TDIE, que a competência linguística em inglês não estava sendo satisfatoriamente atingida, apresentando resultados inferiores aos do nível B2 ao final do quarto ano.

Com isso, foi implementado, no ano de 2024, um aumento de 50 horas na carga horária da disciplina de Língua Inglesa em todos os quatro anos de formação (Brasil, 2024b, 2024c, 2024d). Consequentemente, todos os anos e cursos passaram a ter 150 horas de inglês geral, exceto as turmas do 3º e 4º ano do Curso de Aviação, com 110 horas de inglês geral e 40 horas de inglês técnico. Essa mudança provocou uma reorganização da programação dos tempos de aulas e da rotina dos cadetes.

Dessa forma, foi estabelecida a seguinte pergunta: **“O aumento da carga horária na disciplina de língua inglesa influenciou o nível de proficiência dos cadetes das turmas Árion e Ártemis?”**

A fim de respondê-la, este estudo atingiu o objetivo geral de analisar as notas do Teste Diagnóstico em Idiomas Estrangeiros (TDIE), utilizado para mensurar o nível de proficiência dos cadetes, avaliando se o aumento significativo da carga horária, em 2024, contribuiu para elevar os níveis de proficiência em língua inglesa das turmas Ártemis e Árion. Os resultados poderão auxiliar as instâncias competentes no processo decisório sobre futuros ajustes relacionados à oferta das

⁴ MCA 36-9 Perfil Profissional dos Oficiais da Aeronáutica (PPOA): Documento que tem por objetivo definir as competências essenciais e específicas de cada quadro e especialidade dos oficiais da aeronáutica.

⁵ DCENS ENS 02/2024: Alinhamento Gerencial e Metodológico do Ensino de Língua Inglesa na EPCAR e AFA: Esta Diretriz tem por finalidade estabelecer as normas e os procedimentos para o programa metodológico do ensino de Língua Inglesa (LI) na Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR) e na Academia da Força Aérea (AFA).

disciplinas de Língua Inglesa na AFA.

Como objetivos específicos, propôs-se compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de línguas a fim de analisar, com mais embasamento, o funcionamento do ensino de Língua Inglesa na Academia da Força Aérea (AFA), incluindo seus fundamentos metodológicos e a alteração curricular implementada, marcada pela ampliação da carga horária da disciplina no ano de 2024, com base em análises bibliográficas.

Além disso, a pesquisa teve como objetivo específico analisar a diferença entre as notas dos cadetes das turmas Árion e Ártemis nos anos de 2022 e 2023, período em que a disciplina de Língua Inglesa contou com uma carga horária de 100 horas. E, em seguida, comparar com a diferença entre as notas de 2023 e 2024, quando a carga horária foi ampliada para 150 horas.

Embora mais horas de contato com a língua possam favorecer o desenvolvimento da competência linguística de seus aprendizes, a hipótese de que não haveria grandes mudanças nos resultados do TDIE após o aumento da carga horária em 2024 se confirmou com este estudo. Por meio dele, foi possível compreender que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira é complexo e influenciado por fatores internos e externos. E o aumento da carga horária é apenas um dos fatores externos que estão em jogo nesse processo, como veremos mais adiante.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 ENSINO DE INGLÊS NA AFA

A Diretoria de Ensino da Aeronáutica (DIRENS) é responsável por promover atualizações nos planejamentos e gerenciamentos das atividades de ensino nas Organizações Militares da Aeronáutica, visando elevar a qualificação do efetivo, conforme as diretrizes estabelecidas pela DCENS ENS 02/2024. Entre suas atribuições, destaca-se: definir as disciplinas que serão ofertadas, o material didático a ser utilizado, a carga horária de cada disciplina e os objetivos a serem alcançados ao final dos cursos. Essas decisões são tomadas com base em requisitos exigidos para cada quadro e especialidade, garantindo que a formação esteja alinhada com as necessidades da Força Aérea Brasileira (Brasil, 2023a).

Assim, o Perfil Profissional dos Oficiais da Aeronáutica (PPOA) estabelece que os oficiais formados na Academia da Força Aérea (Aviadores, Intendentes e Infantes) devem ser capazes de se

comunicar oralmente e por escrito em língua inglesa. Além desse documento, devido à importância dessa qualificação, foi criada uma diretriz para regulamentar o ensino de inglês na AFA e na Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), a DCENS ENS 02/2024, que estabelece parâmetros claros para o desenvolvimento dessa competência ao longo da formação do oficial de carreira da aeronáutica (Brasil, 2024a).

A versão anterior da DCENS ENS 02/2024, a DCENS 15-C/2022, também estabelecia a oferta de níveis, para cada ano de formação. No primeiro ano, as aulas eram compatíveis com o nível B1, enquanto nos anos subsequentes, as aulas eram voltadas para o nível B2, com a inclusão de alguns conteúdos programáticos referentes ao nível C1, no quarto ano. Quanto à carga horária, é determinado que se siga o estabelecido no Plano Pedagógico de Curso (PPC), e as metodologias de ensino devem ser ativas, abrangendo todas as habilidades, com ênfase na abordagem comunicativa de ensino de línguas (Brasil, 2022).

Ao longo dos diferentes anos de formação, a Diretriz atual apresenta um modelo quanto à proporção de cadetes nos diferentes níveis de classificação separados pelas habilidades linguísticas (Anexo A). No final do Curso de Formação de Oficiais (CFO), espera-se que todos os cadetes atinjam o nível B2 de proficiência nas quatro habilidades do idioma: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral (Brasil, 2024a).

Para tanto, o PPC estabelecia, até 2023, 150 tempos de aula de inglês geral, divididos em 2 disciplinas anuais com 75 tempos de 40 minutos de duração, sendo programadas aulas duplas, isto é, encontros de uma hora e vinte minutos. A partir do ano de 2024, foi estabelecida a seguinte mudança: a disciplina de LI (Língua Inglesa), que anteriormente era semestral, passou a ser anual e com cada tempo de aula correspondendo à duração de 1 hora, não havendo mais a programação de dois tempos seguidos para uma mesma turma. Assim, com o aumento da duração do tempo de aula, gerou-se um aumento de cinquenta horas totais de instrução de LI para cada ano de formação (Brasil, 2024b, 2024c, 2024d).

Conforme determina a DCENS ENS 02/2024, as aulas de inglês na AFA acontecem periodicamente mantendo o contato contínuo com a língua e as turmas de aula de cada esquadrão são divididas em duas turmas menores, com base na nota do TDIE, a fim de que tenham no máximo 20 cadetes por sala de aula. Esse limite de cadetes busca facilitar a utilização da abordagem comunicativa no ensino da LI.

A tese de que o aumento da carga horária pode influenciar positivamente o desempenho linguístico dos cadetes encontra suporte na literatura. Segundo Krashen (1985), a exposição

contínua à língua-alvo é um fator essencial para a aquisição, isto é, para a aprendizagem, sendo que a quantidade de *input* tem relação direta com a internalização do idioma.

Por outro lado, Lightbown e Spada (2013)⁶ abordam outros fatores que influenciam o aprendizado do aluno de uma língua estrangeira. Esses autores tratam de diferentes características dos aprendizes como: inteligência, aptidão, estilos de aprendizagem, personalidade, motivação e identificação. Entretanto, é necessário atenção ao interpretar esses quesitos, pois, apesar de possuírem correlação, também não apresentam uma dependência direta, pois o ensino de línguas encontra-se na presença de cenários complexos no ambiente de aprendizagem (Lightbown e Spada, 2013).

Lightbown e Spada (2013) afirmam que o aspecto da motivação divide-se em duas vertentes. Na primeira delas, a aprendizagem se dá pela necessidade do aprendiz possuir habilidades comunicativas por questões sociais ou profissionais; já na segunda vertente, o aprendiz é motivado por boas experiências relacionadas ao novo idioma. Os referidos autores afirmam, ainda, que a motivação apresenta-se em três fases: a fase da escolha e estabelecimento de objetivos futuros; a fase relacionada com as atividades e exercícios para manter a motivação e, por fim, a fase do resultado e evolução no aprendizado (Dornyei, 2001 apud Lightbown e Spada, 2013).

No contexto da AFA, juntamente com as mudanças de carga horária em 2024, a disciplina de Língua Inglesa passou a fazer parte do rol de disciplinas cujos resultados são contabilizados para a classificação geral dos cadetes, fator de grande influência na carreira profissional (Brasil, 2024b, 2024c, 2024d).

Sendo assim, essa alteração pode encaixar-se na primeira situação de motivação apresentada e ser uma variável a mais na possível mudança de proficiência na língua inglesa, pois os alunos estariam mais empenhados e interessados no seu aprendizado e evolução.

1.2 EVOLUÇÃO DAS ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Partindo da concepção de abordagem de Leffa (1988), é importante estabelecer a diferença entre os termos “método” e “abordagem” para um entendimento adequado do funcionamento do ensino da língua inglesa na AFA. Segundo Leffa (1988), o termo “método” foi utilizado no passado com muita abrangência, portanto houve a necessidade de dividi-lo. Para isso, criou-se o termo “abordagem” que trata das questões teóricas envolvendo a língua e o termo “método” ficou

⁶ Tradução própria

destinado a norma de aplicação dessas teorias (Leffa, 1988).

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras foi conduzido, por muito tempo, com base em abordagens tradicionais, como o chamado Método da Gramática e Tradução. Esse modelo se apoiava principalmente na memorização de regras gramaticais, no vocabulário isolado e em exercícios repetitivos. No caso específico do método da gramática e tradução, o processo ocorria com foco na explicação de regras e na tradução de frases a partir da língua materna, com pouca ou nenhuma atenção à comunicação ou ao uso prático da língua (Leffa, 1988).

Ainda segundo o referido autor, outras abordagens também seguiram essa lógica de priorizar uma única habilidade, como a Abordagem pela Leitura, que se concentrava exclusivamente na leitura, excluindo a escuta, a fala e a escrita. Esse tipo de abordagem foi alvo de críticas por ignorar o fato de que as quatro competências linguísticas se complementam e dificilmente evoluem de forma isolada (Chagas, 1957 apud Leffa, 1988).

No contexto apresentado, Gatenby (1972, p.43 apud Leffa, 1988) também se posiciona contra essa priorização restrita. Para ele, focar apenas em um aspecto da língua compara-se a um professor de matemática que ensina somente operações de adição e subtração, negligenciando as de multiplicação e divisão, seja pela dificuldade ou pelo grau de importância. A comparação reforça a necessidade de se trabalhar as habilidades de forma integrada, respeitando a complexidade de se aprender e usar uma nova língua em contextos reais.

Embora tenham contribuído para a sistematização do ensino de línguas em determinados contextos, essas abordagens passaram a ser amplamente questionadas por sua rigidez, artificialidade e limitada aplicação prática. Nesse sentido, Leffa (2012) aponta:

Depois do Método da Tradução e do Método Direto, o maior impacto no ensino de línguas veio do que se convencionou chamar de Abordagem Comunicativa, no final da década de 1970. Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto (Leffa, 2012, p.397).

Diferentemente das abordagens tradicionais, que impunham técnicas e procedimentos rígidos de ensino, a Abordagem Comunicativa se apresenta como uma proposta mais abrangente e flexível, capaz de se adaptar a diferentes contextos e perfis de aprendizes (Vieira Abrahão, 2015). Seu objetivo principal é desenvolver a proficiência no uso da língua-alvo por meio da construção da competência comunicativa, o que envolve, entre outros aspectos, a valorização de características

semânticas e o trabalho integrado das quatro habilidades linguísticas (Vieira Abrahão, 2015, p.34).

O foco recai sobre a produção de sentido e a adequação comunicativa, em detrimento aos conteúdos gramaticais que somente são abordados quando surge a necessidade de contextualizar o uso da língua (Almeida Filho, 2017, p.74). Complementarmente, Kramersch e Hua (2016)⁷ defendem que o ensino da língua estrangeira deve ir além da instrução formal da estrutura linguística, integrando as dimensões culturais do uso da linguagem. Essa perspectiva busca formar sujeitos capazes de interpretar o contexto sociocultural das interações e de se posicionar criticamente em ambientes multilíngues e multiculturais.

Almeida Filho (2015) também destaca que a abordagem comunicativa se articula de forma natural com metodologias ativas, como projetos, dramatizações, simulações e o uso de tecnologias educacionais. Nessas práticas, o professor propõe cenários significativos e próximos da realidade, nos quais os alunos são incentivados a expressar suas ideias utilizando a língua-alvo em situações de interação com os colegas. Essas interações comunicativas, tanto entre professor e aluno quanto entre os próprios estudantes, são fundamentais para os processos cognitivos e sociais envolvidos na aprendizagem de uma nova língua (Barbirato, 2005, 2016).

Leffa (2016) observa que, ao se envolver em projetos e tarefas com significado social, o estudante deixa de ser mero receptor de conteúdo e passa a construir conhecimento por meio da interação e da ação. Nesse mesmo sentido, Shneiderman (1997) propõe um modelo baseado nos princípios de “relatar, criar e doar”, no qual o uso da língua ocorre em contextos autênticos e com impacto real, contribuindo para a formação de aprendizes mais engajados, reflexivos e socialmente ativos. Tais estratégias visam não apenas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também ao fortalecimento da autonomia e do protagonismo do estudante, sendo compreendidos como aspectos centrais no processo de aprendizagem, conforme defende Paiva (2006).

Apesar das diferentes abordagens desenvolvidas para alcançar a proficiência em uma língua estrangeira, Wisniewska (1998, p. 24 apud Paiva, 2006) ressalta que é essencial que o aprendiz tenha controle sobre sua própria aprendizagem, a fim de atingir seu máximo potencial. Complementando essa ideia, Prabhu (1990) observa que a busca por um "método ideal" mostrou-se infrutífera, na medida em que cada contexto de ensino demanda soluções específicas, ajustadas às particularidades dos aprendizes. Diante disso, evidencia-se que o êxito no ensino de línguas não reside na adesão a um único modelo, mas na capacidade de adaptar práticas pedagógicas que promovam autonomia e respondam às demandas reais do contexto educacional.

⁷ Tradução própria

1.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E O TESTE DIAGNÓSTICO EM IDIOMAS ESTRANGEIROS

Foram discutidas nas duas seções anteriores deste trabalho, a evolução do ensino de línguas e as especificidades do processo de ensino-aprendizagem na Academia da Força Aérea. No entanto, além de compreender como esses processos acontecem, é fundamental refletir sobre como avaliar o progresso dos estudantes e o desenvolvimento de suas competências linguísticas. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação assumem papel central, uma vez que funcionam não apenas para classificar os cadetes, mas também para orientar decisões pedagógicas e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem (Darsie, 1996).

Bachman e Palmer (2010) destacam que a utilidade de uma avaliação é determinada por fatores como confiabilidade, validade, autenticidade e praticidade, sendo esses elementos essenciais para garantir que os testes sirvam não apenas para medir desempenho, mas também para apoiar a aprendizagem. Em sua forma mais ampla, a avaliação no ensino de línguas assume diferentes funções: a avaliação diagnóstica identifica o nível inicial do aprendiz, servindo como referência para o planejamento didático; a formativa acompanha o progresso durante o processo de ensino, fornecendo *feedback* contínuo; e a somativa certifica os resultados obtidos ao final (Broughton, 1980).

Assim, no início da formação do cadete, o Teste Diagnóstico de Idiomas Estrangeiros (TDIE) assume uma função diagnóstica, operando como um *placement test*, forma utilizada para identificar os conhecimentos prévios do estudante e, a partir disso, definir qual a turma mais compatível - mais ou menos avançada – para que ele desenvolva suas competências linguísticas. Isso se deve ao fato de esse tipo de teste permitir o agrupamento dos alunos de acordo com níveis semelhantes de proficiência, o que contribui para a adequação das estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Alderson, 2005).

Ao final do primeiro ano e no decorrer dos dois anos seguintes, o TDIE também pode ser compreendido como uma ferramenta de avaliação formativa, ao apresentar indícios do desenvolvimento dos cadetes e permitir ajustes metodológicos durante o percurso formativo. Já ao final do quarto ano, o exame passa a cumprir, ainda que de forma complementar, uma função somativa, na medida em que oferece uma visão consolidada dos resultados alcançados pelos cadetes ao longo da formação linguística na AFA.

Conforme mencionado anteriormente, a divisão das turmas é feita com base nas notas do TDIE. Os níveis de classificação são adaptados ao Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (MCER) (Brasil, 2023b). Também conhecido como Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), esse quadro define competências linguísticas em três categorias diferentes, sendo cada uma delas subdividida em duas partes: são A1, A2, B1, B2, C1 e C2. O Anexo B deste trabalho apresenta uma tabela detalhando as competências e habilidades esperadas para cada nível. Na classificação aplicada na AFA, os níveis C não são atribuídos, pois apenas instituições estrangeiras onde o idioma é falado como língua materna podem aplicá-los (Brasil, 2023b).

Os níveis A correspondem a indivíduos no estágio básico, com capacidades linguísticas fundamentais. No nível B, espera-se maior independência e fluência no uso do idioma, enquanto o nível C indica que o usuário já domina a língua (Alves, 2001).

O Ministério da Defesa por meio da Instrução do Comando da Aeronáutica, ICA 37-324, estabelece que a prova do TDIE deve ser realizada e coordenada pela Universidade da Força Aérea (UNIFA) por meio do Centro de Idiomas (CI), o qual é o responsável por mensurar e aferir o desempenho em Língua Inglesa dos cadetes da AFA (Brasil, 2023).

O TDIE é composto por questões de compreensão auditiva e leitora, com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos linguísticos dos cadetes (Brasil, 2023). O resultado das notas classificava, até 2023, os candidatos em quatro níveis de proficiência: A1, A2, B1, B2, além do NQ (Não Qualificado) (Brasil, 2023). A partir de 2024, a DCENS ENS 02/2024 estabeleceu uma nova classificação para os mesmos níveis, excluindo o nível NQ.

A atribuição dos níveis é baseada na pontuação obtida no teste, ou seja, no máximo 100 pontos. A tabela seguinte mostra como eram classificados os níveis, baseado na ICA 37-324 até 2023, e como passaram a ser a partir de 2024.

Tabela 1 Classificação dos Níveis

Nível	Classificação antiga	Classificação atual
NQ	<55	-
A1	55 a 65	21 a 41
A2	66 a 75	42 a 62
B1	76 a 85	63 a 81
B2	86 a 100	82 a 100

Fonte: elaboração própria

Com a nova classificação implementada, observa-se que os níveis inferiores, como A1 e A2, passaram a abranger faixas mais amplas e com pontuações significativamente mais baixas em relação ao modelo anterior. Essa alteração provocou uma redistribuição dos cadetes, especialmente daqueles que seriam classificados como Não Qualificados (NQ).

Essa reconfiguração dos critérios exige cautela ao comparar os dados entre os anos avaliados, pois mudanças nos parâmetros de classificação podem gerar a impressão de progresso, mesmo quando os desempenhos individuais permaneceram estáveis.

Apesar de a DCENS ENS 02/2024 destacar a adoção da abordagem comunicativa como diretriz para o ensino de línguas, o TDIE, enquanto instrumento avaliativo, não reflete plenamente esse princípio, o que resulta em uma lacuna na mensuração das habilidades produtivas em língua inglesa. O teste avalia as competências receptivas, isto é, compreensão auditiva e leitora, em detrimento das produtivas, a qual é igualmente essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme já discutido neste trabalho.

Weininger (2006) observa que essa ênfase pode comprometer a consolidação das habilidades de escrita e oralidade, frequentemente negligenciadas em modelos avaliativos tradicionais, como o TDIE. Além disso, o formato padronizado do exame, embora apresente vantagens no que se refere à padronização e comparabilidade de resultados, tende a desconsiderar aspectos mais subjetivos e focados no sentido, os quais Almeida Filho (2017) aborda como: “o primeiro ponto a se valorizar no ensino comunicativo”.

Diante do exposto, embora o TDIE possa ser considerado válido dentro do escopo das habilidades que se propõe a avaliar, compreensão auditiva e a leitora, ele não fornece uma visão completa da proficiência linguística dos cadetes, limitando sua efetividade como instrumento exclusivo para a tomada de decisões pedagógicas. Sua utilização isolada pode deixar de observar competências importantes, ora superestimando, ora subestimando a competência linguística dos cadetes, comprometendo a coerência entre avaliação, ensino e expectativa institucional.

1.4 UM PANORAMA DE CONCEITOS ESTATÍSTICOS

Os conceitos estatísticos abordados neste trabalho tratam da parte descritiva e inferencial. Na parte descritiva, segundo Bussab e Morettin (2010), existe a Análise Exploratória de Dados (AED) que tem como principal função: organizar, resumir e apresentar os dados de forma que se torne

possível extrair informações relevantes. Entre as medidas utilizadas, destaca-se a média aritmética, definida como a soma dos valores dividida pelo número de observações (Bussab; Morettin, 2010).

A média representa uma medida de tendência central e é útil para identificar o valor médio geral do grupo analisado. No entanto, por ser sensível à presença de valores extremos, pode nem sempre refletir com precisão o comportamento típico do conjunto de dados, sobretudo quando há alta dispersão ou assimetrias na distribuição (Bussab; Morettin, 2010).

Este estudo também recorre à mediana, que corresponde ao valor central de um conjunto de dados ordenados. Por não ser afetada por extremos, a mediana é especialmente útil para representar o ponto médio dos dados, permitindo visualizar onde se encontra cada metade dos resultados (Bussab; Morettin, 2010).

Como recurso gráfico, foi utilizado o *boxplot*, que é uma ferramenta eficaz para visualizar a distribuição dos dados de forma resumida e comparativa. Segundo Bussab e Morettin (2010), o *boxplot* é construído com base em cinco medidas principais: o mínimo, o primeiro quartil (Q1), que delimita os 25% menores valores; a mediana (Q2), que representa o valor central; o terceiro quartil (Q3), que delimita os 75% menores valores; e o máximo. A caixa representa o intervalo interquartil (Q1 a Q3), onde se concentra 50% dos dados. Os valores extremos são representados por pontos fora dos limites da caixa, permitindo identificar variações fora do padrão esperado.

A parte inferencial, por sua vez, possui o objetivo de “produzir afirmações sobre dada característica da população, na qual estamos interessados, a partir de informações colhidas de uma parte dessa população.” (Bussab; Morettin, 2010, p.225).

Essas ferramentas, combinadas, oferecem um direcionamento para observar tendências e comparações nos resultados do TDIE, respeitando as particularidades de cada ano e os critérios de classificação presentes.

2 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta, em sua primeira etapa, uma revisão bibliográfica, entendida como um processo de seleção e análise crítica de obras relevantes já publicadas como uma base de estudo e compreensão acerca de questões que envolvem o tema proposto. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a revisão bibliográfica permite sistematizar o conhecimento existente e construir uma base teórica que sustente a análise de dados. A escolha por esse tipo de abordagem justifica-se pelo

objetivo específico de compreender o funcionamento do ensino de LI na AFA, incluindo suas metodologias, questões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e, ainda, a ampliação da carga horária da disciplina no ano de 2024, por meio da leitura e discussão de documentos oficiais.

Essa fundamentação teórica também contempla o estudo do instrumento de avaliação utilizado na instituição, o Teste Diagnóstico de Idiomas Estrangeiros (TDIE), buscando entender seu papel, limitações e critérios de classificação. A segunda etapa do trabalho foi dedicada à análise estatística das notas obtidas pelos cadetes nos testes aplicados ao final dos anos de 2022, 2023 e 2024, fornecidas pela Universidade da Força Aérea (UNIFA). A articulação entre a parte teórica e a análise dos dados foi realizada com o intuito de verificar se havia indícios de uma melhora no desempenho no TDIE compatível com o aumento de carga horária da disciplina.

Os participantes da pesquisa foram cadetes dos Cursos de Aviação, Intendência e Infantaria das turmas com ingresso em 2021 e 2022, Árion e Ártemis, respectivamente. As turmas escolhidas foram as únicas passíveis de serem observadas em um estudo longitudinal como o proposto, permitindo a análise da possível evolução dos níveis, antes e depois do aumento da carga horária. Assim, foram observadas as notas dos cadetes nos anos de 2022, 2023 e 2024, sendo que a turma Árion foi analisada do 2º ao 4º ano de formação e a Turma Ártemis do 1º ao 3º ano. Para tanto, esses dados foram fornecidos em planilhas sem identificação dos cadetes, mas com correspondência entre os resultados.

Vale ressaltar que o foco foi dado nas pontuações individuais dos cadetes, isto é, uma pontuação de 0 a 100, e os níveis de proficiência foram usados para comparações. Esse ajuste foi necessário, pois os dados disponibilizados de 2022 e 2023 seguem o modelo de classificação anterior e os de 2024 adotam a nova escala definida pela DCENS ENS 02/2024. Conforme mencionado anteriormente, a utilização direta da classificação dos níveis poderia distorcer a análise, gerando comparações imprecisas entre classificações não equivalentes.

A análise estatística foi dividida em duas partes: a parte descritiva e a parte inferencial. A parte descritiva inclui as estatísticas descritivas numéricas tais como medidas de tendência central e visualizações gráficas de *boxplot* e curvas de densidade. Por sua vez, a parte inferencial preocupou-se em avaliar, do ponto de vista estatístico, se houve significativa mudança nas distribuições das notas nos dois anos sucessivos para ambos os grupos considerados.

Ambas as partes das análises foram baseadas na linguagem R, por meio da interface Rstudio. A parte descritiva, numérica e gráfica, foi conduzida por meio dos pacotes *ggplot2* e *psych*.

Foram utilizados gráficos como recurso de visualização e organização de dados. A representação gráfica contribui para a identificação de padrões, relações e a confirmação (ou refutação) de expectativas a partir da observação direta dos dados (Bussab; Morettin, 2010).

3 ANÁLISE DOS DADOS

Foram analisadas as pontuações obtidas nos Testes Diagnósticos de Idiomas Estrangeiros (TDIE) do final dos anos de 2022, 2023 e 2024, das turmas Árion e Ártemis. Abaixo são apresentadas duas tabelas com as estatísticas descritivas e dois gráficos do tipo *boxplot* (ambos divididos por turma), que permitem verificar a distribuição geral das pontuações.

Tabela 2 Estatísticas Descritivas (Árion)

Ano	Média	Mediana
2022 (E2)	74.29	78.8
2023 (E3)	73.8	75
2024 (E4)	78.98	81

Fonte: elaboração própria

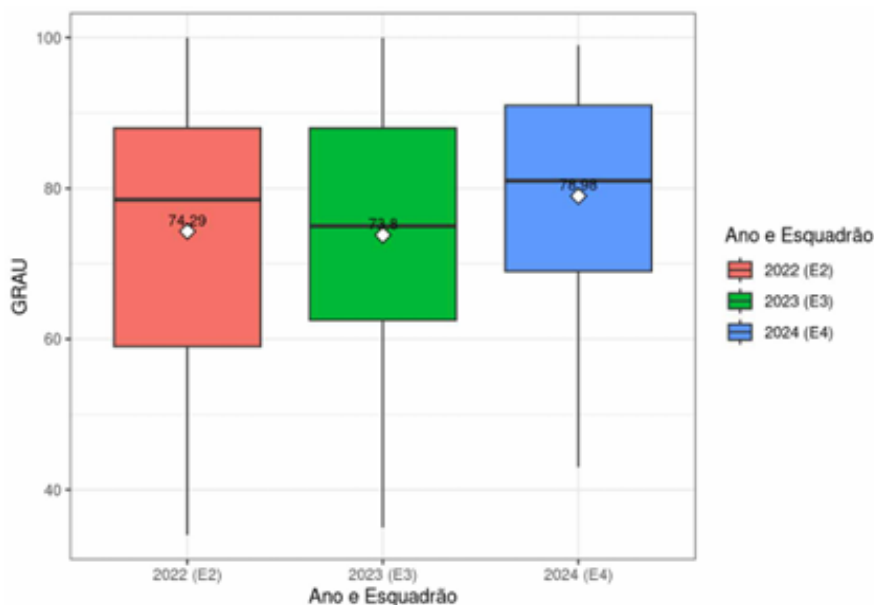


Gráfico 1 Distribuição de grau por ano (Árion)

Fonte: elaboração própria

Com base na Tabela 2 e no Gráfico 1, observa-se que nos dois primeiros anos, os dados mostraram pequenas diferenças. De 2022 para 2023, a média apresentou uma redução de aproximadamente 0.5 pontos e a mediana de 3.5, mas os valores se mantiveram na mesma região e mostraram uma homogeneidade maior do que em 2022. Em 2024, pode-se notar um aumento relacionado a média e mediana e a distribuição dos dados estabeleceu-se em uma região superior nas pontuações comparado aos dois anos anteriores, indicando uma diferença positiva significativa em relação aos anos anteriores.

Tabela 3 Estatísticas Descritivas (Ártemis)

Ano	Média	Mediana
2022 (E1)	69.92	73
2023 (E2)	73.98	77
2024 (E3)	72.96	75

Fonte: elaboração própria

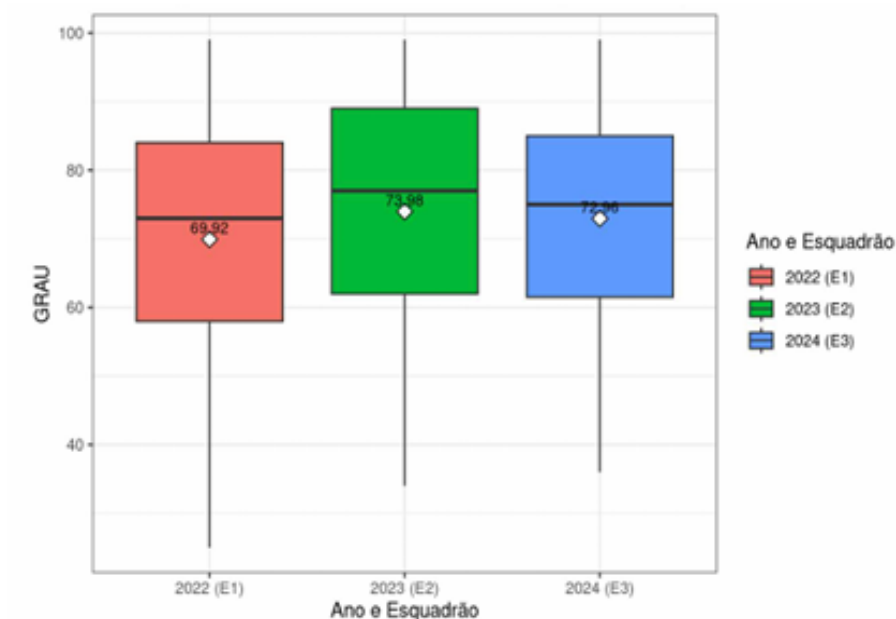


Gráfico 2 Distribuição de grau por ano (Ártemis)

Fonte: elaboração própria

Com base na Tabela 3 e no Gráfico 2, observa-se que nos dois primeiros anos, os dados

mostraram maiores diferenças que na Turma Árion. De 2022 para 2023, a média e a mediana apresentaram um aumento de aproximadamente 4 pontos e os valores mantiveram uma homogeneidade similar, contudo em uma região de pontuações superiores. Em 2024, por outro lado, não houve essa tendência de aumento. A média e mediana diminuíram e a distribuição dos dados estabeleceu-se com o terceiro quartil inferior a 2023.

Os gráficos 3 e 4, inseridos na página seguinte, apresentam a pontuação e a sua densidade, ou seja, a proporção que determinada pontuação aparece. Dessa forma, é possível analisar onde as notas se concentram.

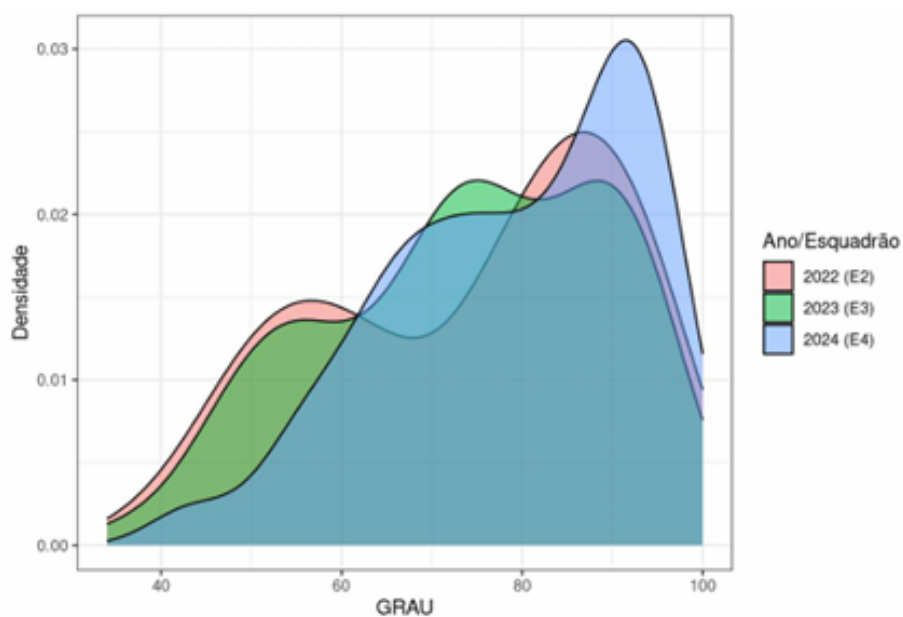


Gráfico 3 Distribuição de grau por ano (Árion)
Fonte: elaboração própria

O Gráfico 3, em complemento ao Gráfico 1, mostrou em 2022 uma concentração intermediária até 60 pontos, uma diminuição de densidade de 60 até 75 pontos e a maior concentração entre 80 e 90 pontos. No ano de 2023, como dito anteriormente, houve uma maior homogeneidade e mais equilibrada distribuição, mas a diminuição da densidade das pontuações menores mostrou-se pequena. Com a análise do ano de 2024, observa-se a diminuição de pontuações baixas (até 60), a concentração nas pontuações intermediárias (60 a 80) e um aumento nas pontuações altas (acima de 80).

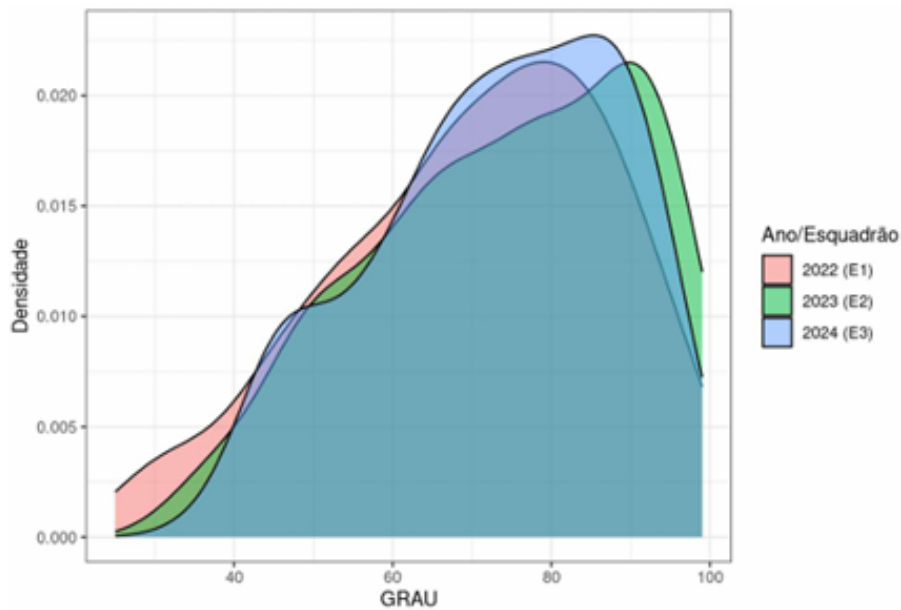


Gráfico 4 Distribuição de grau por ano (Ártemis)

Fonte: elaboração própria

O Gráfico 4, em complemento ao Gráfico 2, mostrou que as densidades tendem a aumentar conforme as pontuações foram aumentando, com picos e tamanhos de concentração ligeiramente diferentes entre os três anos. Em 2022, as pontuações mais baixas apresentaram maior densidade, o que refletiu em um pico menor, próximo de 80 pontos. Em 2023, houve uma diminuição nas pontuações menores e um aumento nas pontuações próximas de 90, o que pode explicar o fato de a média e a mediana terem sido mais altas. Em 2024, novamente a densidade das pontuações mais baixas diminuiu, mas diferentemente de 2023, a concentração das notas aconteceu ao redor de 80 pontos e com um tamanho maior, explicando o porquê de os dados terem sido mais homogêneos nesse ano.

Com a análise dessas figuras, para a Turma Árion, nota-se que as mudanças que aconteceram dos anos de 2022 para 2023, e de 2023 para 2024 foram divergentes. As alterações de 2022 para 2023 foram mais presentes nas pontuações intermediárias, com um aumento do volume de dados em torno de 70 pontos e aumentando a homogeneidade. Por outro lado, de 2023 para 2024, a maior mudança ocorreu com a diminuição do volume de valores abaixo de 60 pontos, indicando que os cadetes que estavam nos níveis mais baixos (NQ e A1) tiveram uma evolução. Na parte das altas pontuações, também ocorreu o aumento de cadetes com pontuações acima de 90 pontos, isto é, correspondentes ao nível B2.

Para a Turma Ártemis, por outro lado, não houve alterações muito significativas entre os três anos, com a curva sendo similar, mesmo após o aumento da carga horária de 2024. A seguir, as tabelas 4 e 5 mostram as proporções de cada nível em relação a todo o período. As porcentagens foram obtidas dividindo-se o total de resultados em determinado nível e ano pelo total de resultados no período, sendo 477 (159 por ano) para Turma Árion e 447 (149 por ano) para Turma Ártemis.

Tabela 4 Proporção dos níveis (Árion)

Ano	NQ	A1	A2	B1	B2
2022 (E2)	6,1%	5,7%	4%	7,1%	10,3%
2023 (E3)	5,7%	4,6%	5,9%	6,7%	10,5%
2024 (E4)	0%	0%	4,4%	13,4%	15,5%

Fonte: elaboração própria

Tabela 5 Proporção dos níveis (Ártemis)

Ano	NQ	A1	A2	B1	B2
2022 (E1)	6,9%	5,6%	6,5%	7,8%	6,5%
2023 (E2)	6,3%	4,3%	6,9%	6,5%	9,4%
2024 (E3)	0%	0,2%	8,7%	12,5%	11,9%

Fonte: elaboração própria

A análise desses resultados mostra a presença de cadetes distribuídos de maneira equilibrada em todos os níveis de proficiência durante os períodos observados. O Anexo A da DCENS ENS 02/2024 corresponde a um modelo hipotético com uma previsão de um percentual de cadetes esperados em cada nível e, como observado nas tabelas acima, essa distribuição não corresponde à realidade refletida, pelo TDIE, de ambas as turmas.

Observando a diferença somente de 2022 para 2023 (mesmas classificações), nota-se que não houve grandes mudanças de proporção em relação aos níveis, sendo a maior mudança o aumento de 2,9% no nível B2 para a Turma Ártemis.

Quanto à diferença de 2024, percebe-se o reflexo da reclassificação, com a extinção formal do nível NQ, a quase extinção prática do nível A1 e o aumento, principalmente, nos níveis B1 e B2.

Ainda assim, mais da metade dos cadetes da Turma Árion, não atingiram o nível B2 ao final do quarto ano.

No entanto, para evitar o efeito da reorganização, os gráficos 5 e 6 apresentam a divisão dos níveis pelos anos em gráficos do tipo *boxplot* com linhas que mostram o progresso de um mesmo cadete ao longo dos três anos. Com as linhas fazendo a ligação da posição e pontuação do cadete em cada ano, é possível perceber se há uma tendência geral (aumento, diminuição ou apenas manutenção do desempenho).

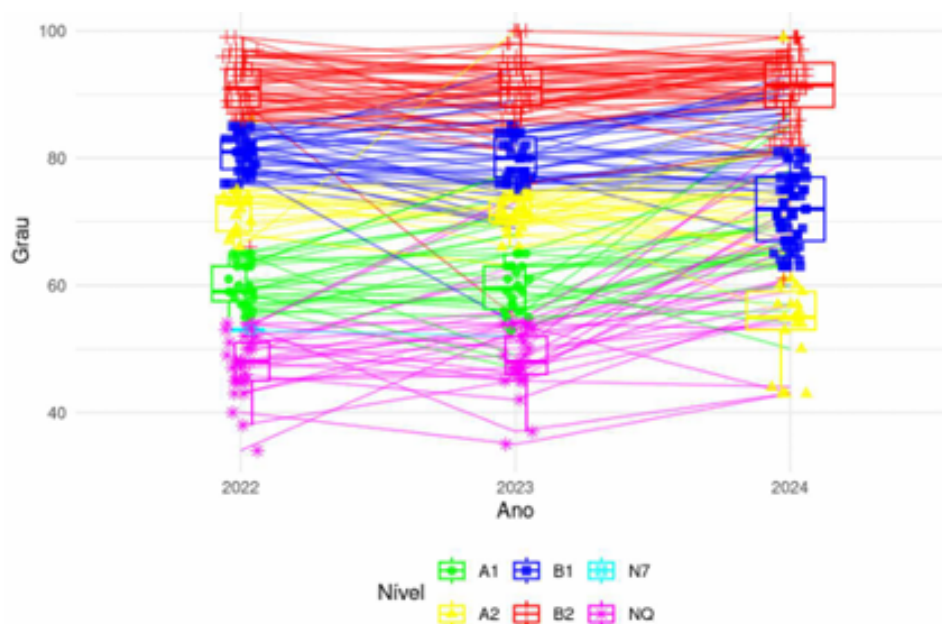


Gráfico 5 Distribuição do Grau por Ano e Nível (Árion)

Fonte: elaboração própria

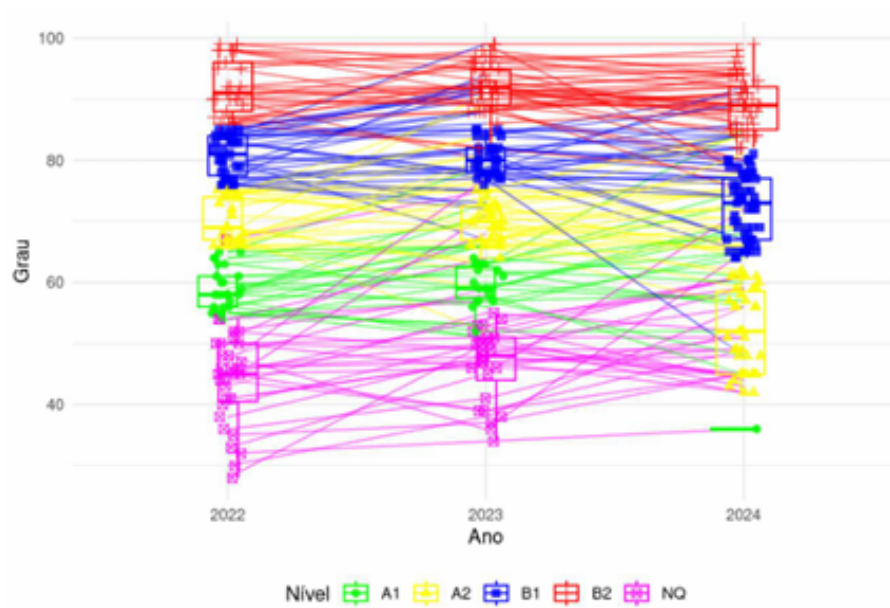


Gráfico 6 Distribuição do Grau por Ano e Nível (Ártemis)

Fonte: elaboração própria

Como dito anteriormente, os dados foram fornecidos pela UNIFA e, devido a inexistência do nível N7, ele foi desconsiderado para análise.

A interpretação desses gráficos foca em observar as linhas e seu deslocamento ao longo dos anos. Quanto mais retilínea a linha, indica que manteve-se a pontuação; linha ascendente, que subiu a pontuação; e linha descendente, diminuição de pontuação. A análise indica que os cadetes tendem a manter a mesma faixa de pontuação ao longo dos anos, visto que há poucas linhas com grandes variações nos gráficos.

Nos dois gráficos, observam-se situações ligeiramente diferentes para as pontuações mais baixas no ano de 2024. Na turma Árion, percebe-se que os alunos, anteriormente NQ, progrediram para o nível A2 e apresentaram uma tendência de melhoria nas pontuações. Na Turma Ártemis, essa mesma faixa de alunos também progrediu para o nível A2, contudo não apresentou uma tendência de evolução, apenas houve uma evolução de nível por conta da reclassificação.

Essa mesma tendência de somente mudança de nível é visualizada para os níveis B1 e B2 em ambas as turmas, pois as linhas mantiveram-se retilíneas, mas ocorreu a mudança de nível. Isso indica que a evolução foi similar em todos os anos, mesmo com a diferença de carga horária em 2024 e a progressão de níveis está mais relacionada com a mudança de classificação do que com o real aumento de pontuação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a forma como a disciplina de Língua Inglesa é estruturada na Academia da Força Aérea, os referenciais teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e os resultados da análise dos dados do Teste Diagnóstico de Idiomas Estrangeiros (TDIE), é possível apresentar algumas conclusões relevantes.

Inicialmente, foi discutido o ensino de inglês na AFA e os desafios enfrentados para cumprir seu objetivo, conforme os parâmetros estabelecidos pela Diretoria de Ensino da Aeronáutica. Diante disso, a medida adotada foi o aumento da carga horária da disciplina, com o intuito de ampliar o contato dos cadetes com a língua.

No segundo momento, foram apresentadas diferentes metodologias de ensino, os fatores que influenciam o processo de aprendizagem de idiomas e os diferentes instrumentos de avaliação. Também foram apresentados os fundamentos estatísticos que embasaram a metodologia utilizada na análise dos dados.

Na análise dos dados, os resultados, por sua vez, revelaram que, nos anos de 2022, 2023 e 2024, as notas dos cadetes no TDIE mantiveram-se relativamente estáveis, sem variações significativas de comportamento, mesmo após o aumento do tempo de exposição à disciplina. Essa constatação indica que somente o tempo adicional não garantiu uma melhora mensurável nas competências avaliadas pelo TDIE.

Uma explicação para esse resultado é que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira está sujeito a múltiplas variáveis internas e externas, como o contexto de aprendizagem, as metodologias aplicadas e o nível de engajamento dos alunos. Portanto, uma intervenção externa focada apenas no aumento da carga horária da disciplina de LI se mostrou insuficiente para promover o avanço dos cadetes aviadores, infantess e intendentes das turmas Ártemis e Árion, mesmo com a inclusão dos resultados da disciplina na classificação.

Nesse contexto, é importante ressaltar a limitação do próprio instrumento avaliativo, uma vez que o TDIE não contempla as habilidades de produção oral e escrita. Desse modo, ele não é capaz de detectar avanços nessas habilidades. Entretanto, é por meio desse teste que se observa que cerca de metade da turma Árion, ao final do quarto ano, não atingiu o nível esperado de proficiência (B2) nas competências testadas pelo TDIE.

Apesar das limitações do presente estudo, foi possível responder à pergunta de pesquisa,

concluindo que, embora outros fatores influenciam no estudo de uma língua estrangeira, no contexto da AFA, o fator em foco, a carga horária, não foi determinante para o aumento da proficiência dos cadetes das Turma Árion e Ártemis sob a ótica do TDIE.

Como forma de ir além dessa investigação, recomenda-se a avaliação de futuras turmas, sob a ótica de outros elementos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, além da carga horária. Como exemplo, sugere-se investigar o grau de engajamento dos cadetes em relação à aprendizagem da língua inglesa, tanto sob a perspectiva dos próprios alunos quanto dos docentes, como forma de incorporar essa variável qualitativa ao estudo da eficácia do ensino de línguas na AFA.

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Dr. João Paulo Martins dos Santos, docente da Academia da Força Aérea na área de Ciências Exatas pelo apoio e suporte na condução da análise estatística deste trabalho. Sua contribuição com o manuseamento dos dados e análises consistentes foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. A conclusão deste estudo não teria sido possível sem seu comprometimento, profissionalismo e dedicação à produção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. **Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment**. London: Bloomsbury Publishing, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição comemorativa de 20 anos. São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ensinar línguas começando pelo plano de curso**. Revista de Estudos de Cultura, Pelotas, n. 7, p. 72–82, jan./abr. 2017.
- ALVES, J. M.. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Edições ASA, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BARBIRATO, R. C. T. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARBIRATO, R. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Ed.). **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- BROUGHTON, G.; BRUMFIT, C.; FLAVELL, R.; HILL, P.; PINCAS, A.. **Teaching English as a Foreign Language**. 2. ed. London; New York: Routledge Education Books, 1980.
- BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH. **Entenda como funciona a Cambridge English Scale**. Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cambridge-english-scale/>>. Acesso em: 08 out. 2024.
- CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)**. Disponível em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>. Acesso em: 08 out. 2024.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DARSIE, M. M. P. **Avaliação e aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p. 47–59, 1996.

Entenda como funciona a Cambridge English Scale. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cambridge-english-scale/>. Acesso em: 08 out. 2024.

ETHNOLOGUE. **What Are the Top 200 Most Spoken languages?** Disponível em: <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>. Acesso em: 12/05/2025.

HELD, D.; MCGREW, A.; GOLDBLATT, D.; PERRATON, J. **Global transformations: politics, economics, and culture**. Stanford: Stanford University Press, 1999.

HYNDMAN, R. J.; FAN, Y. **Sample quantiles in statistical packages**. The American Statistician, v. 50, n. 4, p. 361–365, 1996.

KRAMSCH, C.; HUA, Z. **Language and culture in ELT**. In: HALL, G. (Ed.). The Routledge Handbook of English Language Teaching. London: Routledge, 2016. p. 38–50.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, 2012.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, p. 211–236, 1988.

LICO, M. **Language Learning for Military Interoperability**. Disponível em: <https://www.gofluent.com/us-en/insights/upskilling/language-learning-military-interoperability/>.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Comando-Geral do Pessoal. MCA 36-9. **Perfil Profissional dos Oficiais da Aeronáutica**. Brasília, DF, 2023a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. DCENS 15-C. **Alinhamento Gerencial e Metodológico de Ensino de Língua Inglesa na EPCAR e na AFA**. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. DCENS ENS 02/2024. **Alinhamento Gerencial e Metodológico de Ensino de Língua Inglesa na EPCAR e na AFA**. Brasília, DF, 2024a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. ICA 37-324. **Teste Diagnóstico em Idiomas Estrangeiros - TDIE**. Boletim do Comando da Aeronáutica, Brasília, DF, n. 141, 2 ago. 2023b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. ICA 37-863. **Projeto Pedagógico de Curso para o Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAv)**. Boletim do Comando da Aeronáutica, Brasília, DF, n. 27, 7 fev. 2024b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. ICA 37-900. **Projeto Pedagógico de Curso para o Curso de Formação de Oficiais Intendentes (CFOInt)**. Boletim do Comando da Aeronáutica, Brasília, DF, n. 27, 7 fev. 2024c.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. ICA 37-901. **Projeto Pedagógico de Curso para o Curso de Formação de Oficiais de Infantaria (CFOInf)**. Boletim do Comando da Aeronáutica, Brasília, DF, n. 27, 7 fev. 2024d.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77–127, jan./jun. 2006.

PRABHU, N. S. **There is no best method – why?** *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161–176, 1990.

R CORE TEAM. **R: Language and environment for statistical computing**. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2023. Disponível em: <<https://www.r-project.org/>>. Acesso em: 12 maio 2025.

RSTUDIO TEAM. **RStudio: integrated development environment for R (Posit Cloud)**. Boston: Posit, PBC, 2023. Disponível em: <<https://posit.cloud>>. Acesso em: 12 maio 2025.

SHNEIDERMAN, B. **Relate-create-donate: a teaching/learning philosophy for the cyber-generation**. *Computers & Education*, v. 31, n. 1, p. 25–39, 1997.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente**. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25–41, 2015.

WEININGER, M. J. **Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno**. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Professor de línguas: formação e atuação*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 11–15.

ZEIDAN, A. **Languages by total number of speakers**. 7 ago. 2023.

**ANEXO A - MODELO DE TABELA DE EXPECTATIVA DE EVOLUÇÃO DO
RENDIMENTO DA TURMA POR HABILIDADES**

NOME DO ESQUADRÃO														
AFA	Habilidades	1º Ano				2º Ano				3º Ano				4º Ano
		A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	A1	A2	B1	B2	B2
	Compreensão escrita (<i>reading</i>)	0%	10%	80%	10%	0%	5%	70%	25%	0%	0%	50%	50%	100%
	Compreensão oral (<i>listening</i>)	0%	10%	75%	15%	0%	5%	60%	35%	0%	5%	40%	55%	100%
	Produção escrita (<i>writing</i>)	0%	70%	20%	10%	0%	60%	25%	15%	0%	40%	45%	15%	100%
	Produção oral (<i>speaking</i>)	0%	5%	80%	15%	0%	5%	70%	25%	0%	0%	50%	50%	100%

Fonte: Brasil (2024a, p.11)

ANEXO B - NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ESCALA GLOBAL

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Alves (2001, p.49)