



UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS

**DÉBORA RAFAELA NUNES, Ten QOCon PED**

***O Soft Power e o Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira (CAICB)***

Rio de Janeiro  
2025

UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS

**DÉBORA RAFAELA NUNES, Ten QOCon PED**

**O *Soft Power* e o Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira (CAICB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais da Universidade da Força Aérea como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ciências Aeroespaciais. Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Leite da Silva  
Coorientador: Prof. Dr. André da Costa Gonçalves

Rio de Janeiro

2025

DÉBORA RAFAELA NUNES

O SOFTPOWER NO CURSO DE ADAPTAÇÃO AO IDIOMA E À CULTURA BRASILEIRA  
(CAICB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Aeroespaciais da Universidade da Força Aérea, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Aeroespaciais.

Aprovado por:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CARLOS ALBERTO LEITE DA SILVA  
Data: 03/10/2025 17:06:36-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. CARLOS ALBERTO LEITE DA SILVA – UNIFA**  
Presidente da Banca de Defesa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANDRE DA COSTA GONCALVES  
Data: 08/10/2025 13:25:35-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. ANDRÉ DA COSTA GONÇALVES – UNIFA**  
Coorientador

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CLAUDIA MARIA SOUSA ANTUNES  
Data: 10/10/2025 12:21:38-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. CLAUDIA MARIA SOUSA ANTUNES – UNIFA**  
Examinador Interno

*Renata Lopes Machado Romanholi*

---

**Profa. Dra. RENATA LOPES MACHADO ROMANHOLI – UFRRJ**  
Examinador Externo

Rio de Janeiro  
SETEMBRO 2025

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da UNIFA**

Nunes, Débora Rafaela

N972

O Soft Power e o curso de adaptação ao idioma e à cultura brasileira ( CAICB). / Debora Rafaela Nunes. – Rio de Janeiro: Universidade da Força Aérea, 2025.  
158 f.: il., enc.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Leite da Silva  
Dissertação (mestrado) – Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2025.

Referências: f. 123-133

1. Integração cultural . 2. Soft power. 3. CAICB. 4. Diplomacia educacional. I. Título. II. Silva, Carlos Alberto Leite da. III. Universidade da Força Aérea.

CDU: 304.2

Da Paraíba ao Rio,  
Sonhos vim conquistar,  
Com fé no Deus eterno,  
Sempre a me sustentar.  
Na família e nos amigos,  
Encontrei forças para lutar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o “Eu Sou”, minha rocha e razão de cada passo. A Jesus, meu amigo fiel, sem o qual nada seria possível. À minha família, meu alicerce: ao meu esposo, pela paciência e incentivo; aos meus filhos, Rafael e Rebecca, por serem minha maior inspiração; aos meus irmãos e à amiga-irmã Daisy Assumpção, pelo amor e apoio em todas as fases da minha vida.

Da Paraíba ao Rio de Janeiro, percorri um caminho de desafios e descobertas. A menina “minha Débora”, de dona Luísa, chegou até aqui com o coração cheio de sonhos realizados. Esta caminhada me ensinou que a educação vai muito além da sala de aula, é o acolhimento, a transformação e a esperança.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais da UNIFA, agradeço pela oportunidade e formação acadêmica sólida. Ao Major Brigadeiro Max Cintra Moreira, por sua liderança e incentivo à expansão do conhecimento.

Aos meus orientadores, Cel. Dr. Carlos Alberto Leite e Prof. Dr. André Gonçalves, minha sincera gratidão pela orientação, paciência, confiança e palavras de encorajamento.

Aos amigos do Centro de Idiomas da UNIFA e da turma Adelph, Jean, Dani, Tovar, Torres, Nara e Luana pela amizade, apoio e aprendizado compartilhado. À professora Vitória Régia, pela alegria diária e parceria inspiradora. Aos colegas de trabalho, pela leveza nos dias intensos, e aos meus alunos do CAICB, que são a verdadeira razão e inspiração deste estudo.

Por fim, aos meus pais, Damião e Luísa, cuja memória me acompanha e fortalece, meu amor e gratidão eternos.

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta trajetória se tornasse realidade. Só tenha a agradecer.

O mestrado foi uma ponte para o despontar da pesquisa, os passos iniciais para novos rumos e para prospecção de futuro.

O saber a gente aprende com os mestres e os livros.

A sabedoria é com a vida e com os humildes.

(Cora Coralina)

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira (CAICB) como instrumento de *soft power*, examinando sua eficácia na promoção da integração cultural e no fortalecimento das relações diplomáticas entre o Brasil, representado pela Força Aérea Brasileira (FAB), e as chamadas Nações Amigas. Ao considerar a centralidade da diplomacia educacional no cenário internacional contemporâneo, o estudo insere-se em um contexto mais amplo de valorização da cooperação entre países, em especial na esfera da defesa, onde o idioma e a cultura tornam-se recursos estratégicos e indispensáveis. A hipótese central sustenta que as metodologias aplicadas no CAICB, com destaque para o ensino significativo de Português como Língua Estrangeira (PLE) e para a imersão cultural em práticas cotidianas e institucionais que potencializam a influência internacional do Brasil. Assim, mais do que um curso de língua, o CAICB se configura como um espaço de construção de sentidos e de trocas interculturais, no qual os discentes não apenas aprendem o idioma, mas também internalizam aspectos da identidade nacional, da história e da tradição militar brasileira, fortalecendo vínculos de confiança. Fundamentado nos conceitos de *soft power* formulados por Joseph Nye, o estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, com foco na análise das práticas formativas e das percepções do corpo docente e discente. Essa perspectiva permite compreender de que maneira o curso atua como vetor de diplomacia educacional e cultural, ampliando a rede de cooperação internacional da FAB e, conseqüentemente, do Estado brasileiro.

**Palavras-chave:** CAICB; *soft power*; integração cultural; diplomacia educacional; Português como Língua Estrangeira (PLE).

*ABSTRACT*

*This study examines the Brazilian Language and Culture Adaptation Course (CAICB-B) as an instrument of soft power, assessing its effectiveness in promoting cultural integration and strengthening diplomatic relations between Brazil - represented by the Brazilian Air Force (FAB)- and allied nations. Given the centrality of educational diplomacy in the contemporary international system, the study is situated within a broader context that prioritizes cooperation between countries, particularly in the defense sector, where language and culture constitute strategic and indispensable resources. The central hypothesis is that the methodologies employed in the CAICB-B - emphasizing meaning-oriented teaching in Portuguese as a Foreign Language (PFL) and cultural immersion in everyday and institutional practices - enhance Brazil's international influence. Thus, more than a language course, the CAICB-B functions as a site for meaning-making and the fostering of intercultural exchange. Participants not only learn the language but also internalize dimensions of Brazil's national identity, history, and military tradition, thereby reinforcing trust. Grounded in Joseph Nye's formulation of soft power, the study adopts a qualitative, interpretivist approach, focusing on formative practices and the perceptions of faculty and students. This perspective elucidates how the course operates as an instrument of educational and cultural diplomacy, expanding the FAB's international cooperation network and, by extension, that of the Brazilian state.*

**Keywords:** CAICB; soft power; cultural integration; educational diplomacy; Portuguese as a Foreign Language (PFL).

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Gráfico 1- Conhecimento prévio de língua portuguesa.....	59
Gráfico 2 - Exercícios realizados em sala de aula.....	64
Gráfico 3 - Desempenho em Exercícios Extras.....	65
Gráfico 4 - Resultados das aulas de reforço.....	67
Gráfico 5 - Avaliação das Produções Escritas.....	68
Gráfico 6 - Desempenho em Produções Oraís.....	69
Gráfico 7 - Atividades em ambiente externo.....	70
Gráfico 8 - Avaliação dos Seminários Apresentados.....	70
Gráfico 9 - Desempenho nas Verificações de Aprendizagem.....	73
Gráfico 10 - Auxílio no processo de compreensão.....	74
Gráfico 11 - Tempo para realização das verificações de Aprendizagem.....	75
Gráfico 12 - Conhecimento e domínio do instrutor.....	77
Gráfico 13 - Percepção e Direcionamento.....	78
Gráfico 14- Incentivo ao conhecimento.....	79
Gráfico 15 - Desempenho na Interação Oral.....	80
Gráfico 16 - Desempenho na Produção Oral.....	81
Gráfico 17- Produção Escrita.....	82
Gráfico 18 – Percepção dos Discentes sobre a Suficiência da Carga Horária.....	82
Gráfico 19 - Contribuição do CAICB para o Aprimoramento Profissional.....	83
Gráfico 20 - Avaliação da Experiência no CAICB.....	91
Gráficos 21 - Contribuição do Curso para a Compreensão da Língua Portuguesa.....	97
Gráfico 22 - Eficácia das Estratégias de Ensino.....	98
Quadro 1- Classificação dos Tipos de Poder de Acordo com Nye (2004).....	22
Quadro 2 – Principais características das várias gerações da guerra.....	31
Quadro 3 - Perfil do Discentes.....	51
Quadro 4- Detalhamento dos Componentes do Curso.....	92
Quadro 5 - Análise comparativa dos formulários de pesquisa.....	107
Quadro 6- Análise comparativa dos formulários de pesquisa.....	109
Quadro 7- Análise Conexão entre formulários.....	110

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AC** - Análise de Conteúdo

**CAICB** - Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira

**CID** - Centro de Idiomas

**EAOAR** - Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica

**ECEMAR** - Escola de Comando e Estado - Maior da Aeronáutica

**FAB**- Força Aérea Brasileira

**ONA** - Oficiais de Nações Amigas

**PLE** - Português como Língua Estrangeira

**PPGCA** - Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais

**RI** - Relações Internacionais

**UNIFA**- Universidade da Força Aérea

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
1.1	PANORAMA DO CAICB E SEU CONTEXTO.....	14
<b>1.2.2</b>	<b>Problema de Pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.3</b>	<b>Hipótese.....</b>	<b>19</b>
1.3	OBJETIVOS.....	19
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>19</b>
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	19
<b>2</b>	<b>A DINÂMICA DO SOFT POWER NO ENSINO DE IDIOMA E CULTURA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS TIPOS DE PODER E SUA RELEVÂNCIA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....</b>	<b>20</b>
2.1	O CONCEITO DE PODER.....	20
<b>2.1.1</b>	<b>Categorização dos Tipos de Poder segundo Nye (2004).....</b>	<b>22</b>
2.2	ENTENDENDO O SOFT POWER À LUZ DO HARD POWER.....	24
2.3	A IMPORTÂNCIA DO SOFT POWER NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	24
2.4	GUERRAS GERACIONAIS E O PODER DA INFLUÊNCIA DO <i>SOFT POWER</i> .....	27
<b>2.4.1</b>	<b>Segunda Geração: o poder do fogo e a força da propaganda.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Terceira Geração: velocidade, cultura e influência global.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Quarta Geração: conflitos assimétricos e guerra de narrativas.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4.4</b>	<b>Quinta Geração: guerra invisível e a supremacia simbólica.....</b>	<b>29</b>
2.5	A ANÁLISE DAS GUERRAS DE GERAÇÕES E DO <i>SOFT POWER</i> .....	30
<b>3</b>	<b>DIPLOMACIA CULTURAL E A INTERSECÇÃO ENTRE CULTURA, IDENTIDADE E LINGUAGEM.....</b>	<b>32</b>
3.1	DIPLOMACIA CULTURAL.....	32
3.2	IDENTIDADES SOCIAIS E CULTURA.....	35
3.3	FENÔMENOS SOCIAIS E LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO.....	37
<b>4</b>	<b>DIPLOMACIA EDUCACIONAL E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO DA FAB.....</b>	<b>39</b>
4.1	DIPLOMACIA EDUCACIONAL.....	39
4.2	A LÍNGUA PORTUGUESA E O <i>SOFT POWER</i> .....	40
4.3	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	44
<b>4.3.1</b>	<b>A língua como pertencimento e inserção social.....</b>	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	46
5.2	REVISÃO DA LITERATURA.....	46
5.3	COLETA DE DADOS.....	47
<b>5.3.1</b>	<b>Análise Documental.....</b>	<b>47</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Questionários Digitais.....</b>	<b>47</b>

<b>6</b>	<b>O CAICB NO CENÁRIO ESTRATÉGICO DA FAB: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, ESTRUTURA CURRICULAR E RESULTADOS INICIAIS.....</b>	<b>48</b>
6.1	O CAICB NO CENÁRIO ESTRATÉGICO DA FAB.....	50
6.2	PERFIL E REQUISITOS DOS OFICIAIS ALUNOS.....	50
6.3	ANÁLISE DO PERFIL DISCENTE: INÍCIO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS.....	51
6.4	MODELO TEÓRICO E ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO.....	54
6.5	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E FATORES DE ACOMPANHAMENTO.....	54
6.6	ESTRUTURA, METODOLOGIA E CURRÍCULO NO CAICB.....	55
6.7	AVALIAÇÕES DISCENTES, DOCENTES E O APRIMORAMENTO DO CURSO.....	56
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DA CRÍTICA DE CURSO.....</b>	<b>57</b>
7.1	RESULTADOS DAS CRÍTICAS DE CURSO.....	58
7.1.1	<b>Conhecimento prévio da língua portuguesa.....</b>	<b>58</b>
7.1.2	<b>Duração e contextos da aquisição prévia do conhecimento.....</b>	<b>60</b>
7.2	RECURSOS DIDÁTICOS E ESTRUTURA DO CURSO.....	61
7.2.1	<b>Efetividade das estratégias de ensino adotadas.....</b>	<b>62</b>
7.2.2	<b>Avaliação e Contribuição dos Recursos Didáticos.....</b>	<b>63</b>
7.2.3	<b>Frequência de Exercícios Práticos em Sala de Aula.....</b>	<b>64</b>
7.2.4	<b>Engajamento e autonomia em exercícios extracurriculares.....</b>	<b>65</b>
7.2.5	<b>Percepção dos discentes sobre a eficácia das aulas de reforço em língua portuguesa....</b>	<b>66</b>
7.2.6	<b>Produções orais em sala de aula.....</b>	<b>69</b>
7.2.7	<b>Comentários gerais sobre a avaliação das estratégias.....</b>	<b>72</b>
7.3	PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE AS AVALIAÇÕES.....	72
7.3.1	<b>Representatividade do conteúdo nas verificações de aprendizagem.....</b>	<b>73</b>
7.3.2	<b>Comentários sobre a abrangência das verificações.....</b>	<b>74</b>
7.3.3	<b>O auxílio das verificações na compreensão dos conteúdos.....</b>	<b>74</b>
7.3.4	<b>Comentários sobre a função das verificações como ferramenta de apoio.....</b>	<b>74</b>
7.3.5	<b>Suficiência do tempo para a realização das verificações.....</b>	<b>75</b>
7.4	A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE OS INSTRUTORES.....	76
7.4.1	<b>Conhecimento atualizado e domínio do conteúdo pelo instrutor.....</b>	<b>76</b>
7.4.2	<b>Percepção discente sobre o domínio de conteúdo pelos docentes.....</b>	<b>77</b>
7.4.3	<b>A Prática Avaliativa: Feedback sobre Pontos Fortes e Dificuldades.....</b>	<b>77</b>
7.4.4	<b>O Incentivo Docente à Busca do Conhecimento.....</b>	<b>78</b>
7.5	AUTOAVALIAÇÃO.....	79
7.5.1	<b>Contribuição e prática pedagógica da interação oral.....</b>	<b>80</b>
7.5.2	<b>Eficácia e suficiência das atividades de produção oral para a fluência.....</b>	<b>81</b>
7.5.3	<b>Adequação das atividades de produção escrita e habilidades redacionais.....</b>	<b>81</b>
7.5.4	<b>Suficiência da carga horária (Duração) do CAICB.....</b>	<b>82</b>
7.5.5	<b>Importância e impacto do CAICB na formação discente.....</b>	<b>83</b>
<b>8</b>	<b>ANÁLISE FINAL DO FORMULÁRIO DE CRÍTICA DE CURSO.....</b>	<b>83</b>
8.1	DESAFIOS METODOLÓGICOS APONTADOS NA CRÍTICA DE CURSO.....	85

8.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA CRÍTICA DE CURSO EM RELAÇÃO À HIPÓTESE.....	87
<b>9</b>	<b>ANÁLISE DO FORMULÁRIO: "MINHA EXPERIÊNCIA NO CAICB".....</b>	<b>89</b>
9.1	PERFIL DOS RESPONDENTES.....	90
9.2	EXPERIÊNCIA GERAL DOS OFICIAIS-ALUNOS NO CURSO.....	90
9.4	IMPACTO LINGUÍSTICO E CULTURAL NA VISÃO DOS DISCENTES.....	95
<b>9.4.1</b>	<b>Percepção da eficácia das estratégias de ensino.....</b>	<b>95</b>
<b>9.4.2</b>	<b>Contribuição das Estratégias Pedagógicas no Aprendizado e Desempenho.....</b>	<b>96</b>
9.5	ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO PRÁTICA DAS APRENDIZAGENS.....	99
<b>9.5.1</b>	<b>Utilidade e relevância da experiência para adaptação profissional (ECEMAR e EAOAR).....</b>	<b>99</b>
<b>9.5.2</b>	<b>Comentários Adicionais sobre a Relevância para a Adaptação.....</b>	<b>100</b>
9.6	PREPARAÇÃO PARA MISSÕES INTERNACIONAIS E OPERAÇÕES CONJUNTAS... 101	
<b>9.6.1</b>	<b>Avaliação da preparação para o emprego operacional.....</b>	<b>101</b>
9.7	ASPECTOS DIPLOMÁTICOS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	102
<b>9.7.1</b>	<b>Valorização dos aspectos diplomáticos e interculturais do curso.....</b>	<b>102</b>
<b>9.7.2</b>	<b>Recomendação do CAICB a Oficiais Estrangeiros.....</b>	<b>103</b>
9.8	FEEDBACK GERAL E SUGESTÕES PARA MELHORIA DO CURSO.....	103
<b>9.8.1</b>	<b>Sugestões e <i>Feedback</i> para o ensino de língua portuguesa e a Cultura Militar/Brasileira.....</b>	<b>104</b>
<b>10</b>	<b>ANÁLISE COMPARATIVA DA “CRÍTICA DE CURSO” E DO FORMULÁRIO “MINHA EXPERIÊNCIA NO CAICB”.....</b>	<b>105</b>
10.1	ESTRUTURA E AVALIAÇÃO DO CURSO.....	105
10.2	SÍNTESE CONCLUSIVA.....	107
<b>11</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O CAICB COMO FERRAMENTA DE <i>SOFT POWER</i>.....</b>	<b>112</b>
11.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E PERFIL DOS DOCENTES.....	112
11.2	AMOSTRA E ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	113
11.3	BLOCO I – PERCURSOS FORMATIVOS E TRAJETÓRIAS DOCENTES.....	115
11.4	BLOCO II - O DOCENTE COMO AGENTE DE <i>SOFT POWER</i> .....	117
11.5	BLOCO III – CURRÍCULO E <i>SOFT POWER</i> .....	118
11.6	ANÁLISE FINAL DAS CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES.....	120
<b>12</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES.....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO A - FORMULÁRIO CRÍTICA DE CURSO.....</b>	<b>134</b>
	<b>ANEXO B - FORMULÁRIO MINHA EXPERIÊNCIA NO CAICB.....</b>	<b>147</b>
	<b>ANEXO C - FORMULÁRIO PERCEPÇÕES DOCENTES NO CAICB.....</b>	<b>154</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta uma visão geral do tema investigado, delimitando seus objetivos, escopo e fundamentos conceituais. A pesquisa se concentra na análise do conceito de *soft power*, um tipo de poder de influência indireta, e como ele molda as dinâmicas culturais e diplomáticas nas Relações Internacionais (RI). Especificamente, examina-se como esse conceito se materializa no Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira – Módulo B (CAICB), oferecido pela Universidade da Força Aérea (UNIFA) a oficiais de Nações Amigas. Ao articular linguagem, cultura e poder, o estudo busca compreender em que medida o CAICB configura-se como estratégia de inserção internacional do Brasil, promovendo a diplomacia cultural por meio do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e da cultura brasileira.

### 1.1 PANORAMA DO CAICB E SEU CONTEXTO

O conceito de poder assume distintas interpretações nas RI, especialmente quando analisado como eixo estruturante das ações dos Estados. O poder se manifesta tanto pelo controle de recursos tangíveis, como capacidades militares e econômicas, quanto pela habilidade de influenciar outros atores. Entre as manifestações contemporâneas, destaca-se o *soft power*, entendido como a capacidade de atrair e persuadir por meio da cultura, dos valores e das políticas, em contraposição à coerção ou ao uso de recompensas materiais.

Nesse contexto, este estudo toma como objeto de análise o CAICB, promovido desde 1986 pela UNIFA e destinado a oficiais de Nações Amigas. Realizado anualmente, o curso representa, para muitos participantes, o primeiro contato cultural e institucional com o Brasil por intermédio da FAB, configurando-se como espaço formativo voltado à aprendizagem da língua portuguesa e à inserção na cultura nacional.

Mais do que uma ação educacional, o curso revela-se instrumento estratégico de projeção internacional. À luz da teoria de Joseph Nye (2004), o curso adquire relevância no fortalecimento das relações bilaterais. Ao atuar como um instrumento de *soft power*, o curso contribui para a imagem e a inserção da FAB no campo da cooperação internacional, alinhando-se aos objetivos estratégicos do Poder Aeroespacial Brasileiro.

A importância do *soft power*, em especial no campo da diplomacia educacional e cultural, ganha destaque em um cenário de intensa circulação de valores e identidades. É neste contexto que se insere o conceito de mundialização (Benko, 2002), termo que optamos por empregar para enfatizar a dimensão cultural desse fenômeno, caracterizada pela difusão de padrões de consumo e

elementos culturais em escala global. Essa escolha se justifica por atender melhor à nossa discussão do que a globalização, que privilegia as dimensões financeiras e econômicas.

Nesse contexto de ampla circulação cultural, a capacidade de se comunicar eficazmente em múltiplas línguas é essencial para o estabelecimento de RI. Como componentes intrínsecos do *soft power*, a língua e a cultura são mais do que meras ferramentas de comunicação. O ensino do português brasileiro, em particular, serve como um instrumento diplomático estratégico para estreitar laços e propagar valores culturais brasileiros, como a diversidade e a hospitalidade, conectando-se diretamente à Diplomacia Cultural.

A motivação para este trabalho reside na experiência profissional desenvolvida no CID da UNIFA. Durante um período de três anos (2022-2025) de atuação no CAICB, ponto estratégico de diplomacia cultural da FAB, a observação prática revelou que o ensino de PLE transcende a dimensão linguística, assumindo uma função estratégica nas relações diplomáticas.

Essa percepção, gerada por meio da prática profissional, iluminou o desafio da educação em efetuar mudanças metodológicas, exigindo a postura de reflexão-ação-reflexão (práxis), essencial à pedagogia, conforme preconiza Freire (2015). Essa dupla perspectiva, tanto de profissional quanto de pesquisadora, enquadra-se na metodologia de observação participante. Essa abordagem permite um mergulho no contexto estudado, o que é necessário para a compreensão aprofundada da realidade em questão.

No âmbito do Programa de Pesquisa em Ciências Aeroespaciais, esta investigação se destaca por sua abordagem interdisciplinar, que articula saberes de RI, poder aeroespacial, geopolítica e ensino de idiomas. O ensino de língua portuguesa brasileira é concebido nesta pesquisa não apenas como uma competência técnica, mas também como um elemento cultural estratégico, capaz de influenciar dinâmicas internacionais e fortalecer a inserção geopolítica do Brasil no cenário global.

Partimos da hipótese de que as metodologias adotadas no CAICB contribuem para o fortalecimento do *soft power* da FAB junto às Nações Amigas, por meio da promoção cultural entre os oficiais-alunos. Assim, esta pesquisa analisa o impacto do curso, tendo a língua portuguesa e a cultura brasileira como eixos centrais. O tema se mostra relevante para a comunidade acadêmica e para os estudos na área, especialmente ao considerar o *soft power* como um recurso vital de política externa e influência cultural.

Dessa forma, entendemos que a linguagem constitui um elemento estruturante na construção de vínculos entre nações, ao mediar valores, identidades e visões de mundo. Nesse sentido,

investigar a interseção entre língua e poder revela-se essencial para compreender, de maneira mais ampla, os processos socioculturais e políticos que configuram as interações internacionais na contemporaneidade. Como destaca Nye (2004, p. 5):

O poder brando é a capacidade de conseguir o que se deseja por meio da atração, e não da coerção ou de pagamentos. Ele surge da atratividade da cultura, dos ideais políticos e das políticas de um país. Quando nossas políticas são vistas como legítimas aos olhos dos outros, nosso poder brando é fortalecido.”(Tradução livre)<sup>1</sup>

Essa formulação inovadora transformou os estudos sobre influência internacional ao propor que cultura, valores e políticas legitimadas externamente são capazes de moldar o comportamento de outros atores estatais.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A estrutura da pesquisa, composta por doze capítulos principais, além da Introdução e da Conclusão, visa analisar em que medida o CAICB pode ser considerado um elemento de *soft power* da FAB.

O Capítulo “Considerações Iniciais” estabelece a proposta do estudo, seus objetivos e a delimitação do problema. O segundo capítulo constrói o referencial teórico, baseando-se em Nye (2004) para os fundamentos conceituais do *soft power*, e em Gallarotti (2011) para aprofundar os limites e as condições de eficácia desse poder.

Gallarotti (2011, p. 27) argumenta:

As estratégias de poder brando devem se basear em mais do que apenas persuasão. Elas exigem credibilidade, consistência e uma coerência entre valores e ações. Se as políticas de uma nação contradizem os valores que ela proclama, a dissonância resultante pode enfraquecer significativamente o poder brando.

A análise revela a complexidade da projeção internacional quando baseada em valores e cultura, especialmente em contextos institucionais como o da Defesa. Para o contexto brasileiro, a contribuição de Saraiva (2012) é essencial ao situar o lugar das ações educacionais e culturais na política externa, sustentando que:

A educação tornou-se um dos eixos privilegiados da cooperação sul-sul brasileira. A difusão da língua portuguesa e a formação de quadros civis e militares estrangeiros nos centros de excelência do Brasil fortalecem laços políticos e constroem redes duradouras de solidariedade internacional. (Saraiva, 2012, p. 47)

---

<sup>1</sup> Joseph Nye (2004): *Soft power is the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments. It arises from the attractiveness of a country's culture, political ideals, and policies. When our policies are seen as legitimate in the eyes of others, our soft power is enhanced.*

O terceiro capítulo aprofunda a discussão sobre a diplomacia cultural, articulando cultura, identidade e linguagem no âmbito das RI. A cultura é entendida como um elemento que não se limita a manifestações artísticas, mas que organiza sentidos, orienta práticas e produz pertencimentos (UNESCO, 2001, p. 1). A identidade é fundamentada em Hall (2006) e Bourdieu (1983) como uma construção relacional e discursiva, enquanto a linguagem é vista como campo de disputa ideológica (Volochínov, 2017).

O quarto capítulo analisa como a modernização do ensino na FAB articula-se à projeção do *soft power* nacional, sendo o CAICB como uma de suas principais ferramentas diplomáticas. Com base em documentos de planejamento estratégico de alto nível, como o PEMAER (Plano Estratégico Militar da Aeronáutica) e a DCA 11-45 (Concepção Estratégica – 'Força Aérea 100'), evidencia-se que a FAB tem ampliado sua atuação educacional no cenário internacional.

O quinto capítulo detalha a metodologia, buscando responder se o CAICB atua como um elemento de *soft power* da FAB. O capítulo seis explora os fundamentos filosóficos, a estrutura curricular e os resultados iniciais do CAICB, posicionando-o como uma ação estratégica de aproximação e influência.

Os capítulos subsequentes focam na análise empírica, Os Capítulos 7 e 8 apresentam a análise dos dados coletados através do instrumento "Crítica de Curso", utilizando a Escala *Likert* para avaliar a satisfação dos oficiais-alunos estrangeiros.

O Capítulo 9 descreve a metodologia de aplicação e análise do formulário digital "Minha Experiência no CAICB", com ênfase nas diretrizes éticas e na abordagem discursiva da análise de conteúdo (AC). O Capítulo 10 detalha a metodologia de integração e confronto dos dados quantitativos e qualitativos obtidos pelos dois instrumentos de coleta.

O Capítulo 11 marca o ponto fundamental da pesquisa ao iniciar a análise e discussão dos dados focada no corpo docente e na ideia central do estudo: o CAICB como ferramenta de *soft power*, à luz de referências como Nye (2004), Shohamy (2006), Risério (2004) e Saviani (1991, 2008). O Capítulo final apresenta as "Considerações Finais", confirmando a hipótese central e destacando o papel do CAICB como um instrumento eficaz de *soft power* da FAB no cenário internacional.

O documento é finalizado com o capítulo de "Referências e Anexos".

### **1.2.1 Fundamentação do tema, problematização e objetivos**

A escolha do tema desta pesquisa está ancorada nos critérios de relevância científica, pertinência social e possibilidade metodológica, conforme delineado por Castro (1977). A relevância de um objeto de estudo reside em sua capacidade de dialogar com questões sociais ou problemas teóricos que exigem interpretações contínuas na literatura especializada. Ao abordar o CAICB como uma estratégia de *soft power* da FAB, este estudo se insere na interseção entre teoria e prática, linguagem e geopolítica, ensino e diplomacia.

O conceito de *soft power*, formulado por Joseph Nye (2004), ganhou notoriedade por iluminar formas não coercitivas de influência entre nações, operando por meio da sedução cultural, valores compartilhados e políticas simbólicas. No contexto brasileiro, práticas como o ensino de PLE, especialmente em contextos militares e diplomáticos, configuram-se como expressões desse poder suave, ainda que pouco visibilizadas. Nesse sentido, o CAICB emerge como um dispositivo pedagógico e político, cuja análise permite revelar engrenagens sutis da atuação internacional brasileira, particularmente no campo da Diplomacia Cultural.

Partindo da premissa de que a linguagem carrega significados que refletem e reforçam relações sociais e culturais (Bardin, 2016), este trabalho propõe analisar o CAICB não apenas como um curso linguístico-cultural. O foco é vê-lo como uma prática institucional estruturada da FAB, voltada à construção de sentidos sobre o Brasil e à consolidação de vínculos estratégicos com oficiais estrangeiros. Nesse contexto, a língua ultrapassa sua função instrumental, assumindo um papel de mediação simbólica, identidade e inserção internacional.

Existe uma lacuna significativa neste campo de estudo, com poucas pesquisas que abordam o ensino de PLE em instituições de defesa como um meio de diplomacia. A singularidade desta investigação reside, portanto, na sua capacidade de articular um objeto de estudo altamente específico: o CAICB da FAB, com um referencial teórico robusto que une o ensino de Língua Portuguesa e os Estudos sobre *soft power*. Ao analisar os conteúdos pedagógicos e as percepções dos participantes, esta pesquisa busca contribuir para um debate interdisciplinar sobre educação, defesa e diplomacia. Isso será feito utilizando uma abordagem qualitativa participativa e a AC, transcendendo a mera descrição didática para uma interpretação estratégica.

### **1.2.2 Problema de Pesquisa**

A pesquisa está pautada na seguinte pergunta sobre em que medida o CAICB pode ser considerado um elemento de *soft power*.

### **1.2.3 Hipótese**

Propõe-se a seguinte hipótese, a qual defende que as metodologias aplicadas no CAICB fortalecem o *soft power* da FAB junto às Nações Amigas, promovendo uma aproximação cultural significativa com os oficiais-alunos através de interações presenciais.

## **1.3 OBJETIVOS**

Para explorar o problema e a hipótese de forma sistemática, a pesquisa está orientada pelo seguinte conjunto de objetivos:

### **1.3.1 Objetivo Geral**

Analisar o CAICB como estratégia de *soft power* da FAB compreendendo suas práticas pedagógicas, discursos institucionais e efeitos simbólicos nas relações com as Nações Amigas.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Avaliar como o ensino de PLE no CAICB contribui para a promoção da imagem institucional da FAB entre os oficiais estrangeiros participantes.

Identificar a percepção dos oficiais-alunos sobre a cultura brasileira e os efeitos dessa vivência linguístico-cultural na construção de vínculos afetivos e diplomáticos com o Brasil.

Dimensionar a contribuição da diplomacia cultural nas ações educativas do CAICB, evidenciando-o como vetor de cooperação internacional e projeção de *soft power* no campo da Defesa.

## **1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO**

O presente estudo concentra-se na análise do CAICB, promovido pela UNIFA da FAB, no período compreendido entre 2024 e 2025. A escolha desse recorte temporal se justifica pela necessidade de examinar as práticas mais recentes, observadas após o retorno integral das atividades presenciais do curso e em um contexto de reconfiguração das estratégias diplomáticas brasileiras. Essa delimitação permite analisar, de uma perspectiva atualizada, as dinâmicas institucionais, os conteúdos, as metodologias e as percepções dos discentes estrangeiros sobre o Brasil.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois reconhece que os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências de aprendizado e contato intercultural são centrais para a análise proposta. O objetivo é interpretar de que maneira o CAICB, ao promover o ensino de PLE em um contexto militar, contribui para a construção de vínculos diplomáticos e para a disseminação de valores culturais brasileiros. Essa abordagem se concentra na realidade social de forma aprofundada, buscando captar o universo de crenças, valores e atitudes que orientam a ação dos indivíduos e dos grupos.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à mensuração de variáveis. Assim, ao invés de mensurar apenas resultados quantitativos, o foco deste estudo recai sobre a compreensão das práticas pedagógicas, dos discursos institucionais e das experiências culturais que emergem nas interações promovidas. A ênfase reside nos aspectos simbólicos, como a percepção da cultura brasileira pelos discentes, o papel da língua portuguesa como instrumento de aproximação e o modo como o CAICB se insere nas estratégias de *soft power* adotadas pela FAB.

## **2 A DINÂMICA DO *SOFT POWER* NO ENSINO DE IDIOMA E CULTURA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS TIPOS DE PODER E SUA RELEVÂNCIA NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

A investigação sobre o *soft power* brasileiro no contexto do ensino de idioma e cultura exige um alicerce teórico sólido. Neste capítulo, será apresentado o referencial que sustenta a análise da pesquisa, abordando os conceitos de poder e hegemonia nas RI. O foco inicial, detalhado na seção 2.1, é delinear "O Conceito de Poder", estabelecendo a relevância e as implicações desses mecanismos para a projeção e as RI do Brasil.

### **2.1 O CONCEITO DE PODER**

O poder é um elemento central para as interações entre os Estados no campo das RI. Joseph Nye (2004) sugere que, quando um país consegue alinhar as regras internacionais aos seus valores e interesses, sua atuação tende a ser percebida como legítima, o que reduz resistências externas. Nesse cenário, a legitimação do poder se torna uma dimensão estratégica, especialmente em contextos marcados pela interdependência econômica e pela crescente complexidade (Nye, 2011).

A coerção, assim, cede espaço para a influência e a atração, que formam a base do conceito de *soft power*.

O século XX, caracterizado por conflitos intensos e transformações ideológicas; período que Hobsbawm (2008) cunhou como a “Era dos Extremos”, o poder era exercido majoritariamente por meios militares e econômicos. No entanto, com a globalização e as reconfigurações políticas do século XXI, novas formas de projeção de influência passaram a coexistir com as tradicionais, o que exigiu outras interpretações sobre a dinâmica do poder

Na teoria política, as concepções de Thomas Hobbes (1651) continuam sendo uma referência para entender a lógica das RI. Em *Leviatã*, o autor descreve o poder em três dimensões principais: militar, econômica e ideológica. Essas dimensões interligadas foram posteriormente classificadas por Norberto Bobbio (1985) como poder temporal (militar e econômico) e poder espiritual (ideológico). Tal distinção mostra que a estabilidade política requer tanto força quanto legitimidade. Dentro dessa lógica, a permanência do Estado depende da sua capacidade de garantir segurança, autossuficiência e coesão interna, não apenas por imposição, mas também por persuasão.

A relação entre poder militar e econômico foi reforçada por autores como Maquiável (1532) e Morgenthau (1948), que destacam a necessidade de autossuficiência e reputação como componentes fundamentais para o prestígio internacional. No entanto, nem sempre a força bruta se mostra eficaz. Ao longo do tempo, a diplomacia surgiu como um meio alternativo de exercer poder, permitindo aos Estados negociar, formar alianças e resolver conflitos sem o uso direto da coerção.

Em 1948, Hans Morgenthau estabeleceu os fundamentos do realismo político ao propor que as estratégias estatais baseiam-se na manutenção, ampliação ou demonstração do poder. Para ele, a política internacional gira em torno da avaliação da distribuição de poder, sendo a diplomacia uma via para evitar confrontos e promover estabilidade. Essa perspectiva molda as ações externas dos Estados conforme sua posição relativa no sistema global. A expansão do conceito de poder é inevitável com o surgimento de novos atores no campo internacional (organizações intergovernamentais, corporações e indivíduos influentes), que levam a noção de poder para além dos limites estatais tradicionais.

O conceito de poder, em sua dimensão simbólica e relacional, é definido por Castro (2012, p. 169) como a "capacidade de criar, produzir ou destruir, bem como impactar o comportamento ou as emoções de outras pessoas". A partir dessa perspectiva relacional, Joseph Nye introduz um novo paradigma nas RI: a distinção entre *hard power* (poder duro) e *soft power* (poder brando). Enquanto o *hard power* se fundamenta na coerção e na imposição, utilizando a força militar ou a pressão

econômica, o *soft power* opera por meio da atração e da persuasão. O poder brando atua através dos valores, da cultura e de políticas externas percebidas como legítimas, permitindo que um Estado influencie outros e atinja seus objetivos sem recorrer ao uso explícito da força.

[...] um país pode alcançar seus objetivos na arena global porque outros países desejam imitá-lo ou concordam em participar de um sistema que gera esses resultados. Em certos casos, moldar a agenda e atrair outros atores na política internacional é tão crucial quanto impor mudanças à força. Esse aspecto do poder, isto é, fazer com que outros queiram o que você deseja, pode ser chamado de poder de atração ou “*soft power*” (Nye., 2004, p. 61).

A citação de Nye (2004) traduz uma virada estratégica na lógica do poder internacional. Não basta deter força ou riqueza; é preciso inspirar confiança e adesão voluntária para influenciar de forma duradoura. O *soft power* desloca o foco da dominação (imposição) para a construção de vínculos simbólicos, fazendo com que a força de uma nação depende intrinsecamente de sua capacidade de projetar valores com os quais outros se identifiquem

Trata-se de um poder que atua nas subjetividades, nas preferências e nos afetos e que, por isso mesmo, exige coerência entre discurso e prática. Quando um país se torna admirado, seus ideais circulam com mais facilidade, suas políticas encontram menos resistência e sua imagem no cenário internacional se consolida de forma mais estável e legítima.

### 2.1.1 Categorização dos Tipos de Poder segundo Nye (2004)

Joseph Nye (2004) propõe uma categorização do poder baseado nas formas de influência dos Estados. A tipologia distingue o *hard power*, fundamentado na coerção, e o *soft power*, sustentado na atração. O Quadro 1 apresenta essa classificação, detalhando os recursos, as estratégias e as políticas ligadas a cada tipo de poder.

**Quadro 1:** Classificação dos Tipos de Poder de acordo com Nye (2004)

Comportamento	Moedas Primárias	Políticas Governamentais
Poder Militar	Coerção	Dissuasão
	Proteção	Ameaças
		Força
		Diplomacia Coercitiva
		Guerra

		Aliança
<b>Poder Econômico</b>	Incitação	Coerção
	Pagamentos	Sanções
	Socorro	Propina
	Sanções	
<b>Poder Suave</b>	Atração pela Agenda	Valores
		Cultura
		Políticas
		Instituições
	Diplomacia Pública <sup>2</sup>	Diplomacia bilateral
		Diplomacia Multilateral

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

O quadro 1 permite observar que o *hard power* é composto pelo poder militar e econômico, utilizando táticas diretas como ameaças, sanções ou incentivos. Em contrapartida, o *soft power* atua mobilizando recursos intangíveis, como valores, cultura e legitimidade institucional, para atrair e influenciar outros atores. Para Nye, a principal diferença reside na forma de atuação: o *hard power* impõe vontades (força/dependência econômica), e o *soft power* conquista a adesão por meio da construção de credibilidade, respeito e identificação.

Os recursos que sustentam o poder, portanto, não se limitam ao material. Embora as penalidades econômicas e a capacidade militar sejam formas tangíveis de imposição, a influência baseada na reputação, nas normas culturais e nas práticas políticas internas forma um conjunto valioso de ativos simbólicos. Desse modo, o *soft power* se torna eficaz por permitir que uma nação promova seus interesses sem recorrer à coerção direta, mas por meio da legitimação e do reconhecimento de sua atuação no sistema internacional

---

<sup>2</sup> Diplomacia pública refere-se ao conjunto de estratégias e ações utilizadas por um Estado para influenciar diretamente as opiniões e percepções do público estrangeiro, promovendo seus interesses, valores e imagem no cenário internacional. Ao contrário da diplomacia tradicional, que ocorre entre governos, a diplomacia pública busca interagir com a sociedade civil, líderes de opinião, acadêmicos, mídia e outros atores não estatais, utilizando ferramentas como intercâmbios culturais e educacionais, campanhas de informação e a promoção de ideias e valores por meio de plataformas midiáticas. Como afirma Melissen (2005), “a diplomacia pública transcende a relação interestatal ao envolver-se com públicos estrangeiros, funcionando como um instrumento essencial para o *soft power*” Melissen Jan. *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations* New York: Palgrave Macmillan, 2005.

## 2.2 ENTENDENDO O *SOFT POWER* À LUZ DO *HARD POWER*

Historicamente, o uso do poder nas RI concentrou-se majoritariamente na coerção. Essa forma de poder, que busca impor vontades por meio de ameaças ou do uso direto da força, é conhecida como *hard power*. É sustentada por recursos tangíveis, principalmente militares e econômicos, e tem sido uma constante nos jogos de poder desde os primeiros conflitos humanos registrados.

Contudo, à medida que o cenário internacional se tornou mais interdependente e a reputação dos Estados ganhou maior peso, a abordagem tradicional de poder, baseada na coerção, começou a se mostrar insuficiente. Foi diante dessa limitação que Joseph Nye propôs uma mudança conceitual, apresentando o *soft power* (poder brando) como uma alternativa mais sutil e eficaz para influenciar outros países: em vez de forçar, a abordagem é atrair. Essa forma de poder opera nos bastidores das RI, investindo em cultura, valores, educação e diplomacia como meios de persuasão. No cenário globalizado de intensa circulação de narrativas e imagens, a projeção de influência simbólica pode ser tão eficiente quanto o controle territorial, manifestando-se nessa esfera simbólica e construindo a influência por meio do encantamento e da legitimidade das ações estatais. A ideia central é que, ao despertar admiração e identificação, um país consiga moldar comportamentos e decisões no exterior sem precisar recorrer à força.

## 2.3 A IMPORTÂNCIA DO *SOFT POWER* NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Nas últimas décadas, ficou claro que o exercício do poder nas RI não se limita mais à imposição direta por meios militares ou econômicos. A coerção, tão presente nas estratégias tradicionais, divide espaço com formas mais sutis de influência, capazes de alcançar objetivos por caminhos menos visíveis, mas não menos eficazes. É nesse cenário que o conceito de *soft power* se torna relevante.

Em vez de impor, ele seduz; em vez de forçar, ele convence. Esse tipo de influência não acontece de forma imediata ou declarada, mas é construído por meio de atitudes consistentes, práticas simbólicas e valores que, quando percebidos como legítimos, despertam interesse, admiração e até mesmo o desejo de pertencimento. Como destaca o próprio Nye (2004) em sua obra:

O *soft power* é a capacidade de conseguir o que se quer por meio da atração, e não da coerção ou de pagamentos. Ele surge da atratividade da cultura de um país, de seus ideais políticos e de suas políticas. Quando conseguimos que outros admirem nossos ideais e

queiram o que queremos, não precisamos gastar tanto com 'varas e cenouras' para movê-los em nossa direção. A sedução é sempre mais eficaz do que a coerção, e muitos valores como a democracia, os direitos humanos e as oportunidades individuais são profundamente sedutores. (Nye, 2004, p. 5)

Ao analisar esse fenômeno, percebemos que o *soft power* se apoia no campo psicossocial. Ele se manifesta quando há credibilidade e quando valores e modos de vida se tornam referência e geram conexão. É nesse ponto que as trocas culturais, os intercâmbios acadêmicos e os projetos de cooperação educacional ganham um peso estratégico. Não se trata apenas de espalhar uma língua ou um modo de vida, mas de construir pontes simbólicas que sustentam vínculos duradouros. Quando um país é capaz de influenciar sem dominar, de inspirar sem impor, ele expande sua presença internacional de forma profunda. Assim, as práticas culturais e educacionais se tornam instrumentos diplomáticos que podem transformar a admiração em colaboração.

Essa distinção, longe de ser apenas teórica, tem implicações práticas na forma como os Estados elaboram suas estratégias de inserção global. Hoje, eles estão cada vez mais atentos ao potencial de influência que se constrói no imaginário e no sentimento, e não somente na força. Com o tempo, o conceito de poder nas RI evoluiu, dando mais importância aos recursos intangíveis. Essa transformação reflete a visão de Nye, que destaca:

A capacidade de estabelecer preferências tende a estar associada com ativos intangíveis, como uma personalidade atraente, cultura, valores políticos e instituições, e políticas que são vistas como legítimas ou tendo autoridade moral. Se um líder representa valores que outros desejam seguir, custará menos para liderar. (Nye, 2004, p. 6, tradução nossa)

Em meio a essas mudanças significativas, Nye (2011) discute o poder relacional e as diversas facetas do poder em seu livro “O Futuro do Poder”. O autor aborda tanto os ativos tangíveis quanto os intangíveis, enquadrando-os como ferramentas que estabelecem dinâmicas de poder e dependem das ações dos agentes dentro de determinados parâmetros. Nye introduz, assim, a ideia de que o poder no sistema global incorpora comportamentos e ativos, ao mesmo tempo em que destaca que os resultados pretendidos dependerão das circunstâncias e da capacidade de um país para transformar esses recursos em estratégias eficazes.

Além de diferenciar as definições de comportamentos e recursos, o autor também destaca três facetas do poder dos relacionamentos, que se encontram em: “definir preferências, gerir agendas e exigir mudanças” (Nye, 2004, p. 57). Essas características podem ser pensadas como as três faces do poder, segundo o autor. A primeira faceta, na qual ambos os lados reconhecem esse poder, concentra-se na habilidade de influenciar as pessoas a se comportarem contra seus desejos e

estratégias originais. O segundo fator considera a definição da agenda, que obriga a nação a se envolver nas RI e a promover a colaboração, ou seja, emprega métodos cooperativos para modificar a agenda, influenciando e criando atração favorável para alcançar o resultado pretendido. O terceiro aspecto do poder consiste em moldar ou criar preferências; ao persuadir as pessoas a adotarem seus objetivos, não há necessidade de suprimir seus impulsos originais (Nye, 2011).

Observa-se que o primeiro componente do poder duro, o poder de comando, é explícito, pois utiliza a coerção para alcançar os resultados almejados. Já o poder nas segunda e terceira dimensões é mais cooperativo e sutil, caracterizando o conceito de *soft power*, que se apóia em métodos persuasivos, atraentes e colaborativos de definição de agenda para atingir seus objetivos. Nye (2004) afirma que o *soft power* pode ser qualquer recurso, desde que legitimado.

Em sua obra, Nye destaca:

A cultura (em locais onde é atraente para os outros), os seus ideais políticos (quando isso lhes dá vida na nação e no exterior) e as suas políticas externas (quando são vistas como legítimas e com autoridade moral) são as três principais fontes de *soft power*. A capacidade de um país influenciar os outros com base nesses elementos depende de como ele os projeta e de como eles são percebidos pelo público internacional. O *soft power* é mais eficaz quando os valores que ele representa são compartilhados ou admirados pelas audiências externas." (Nye, 2004, p. 11, grifo nosso)

Essa valorização da atratividade e da legitimidade representa uma transformação no campo da segurança e da estratégia militar. A capacidade de influenciar narrativas e percepções tornou-se um recurso de defesa tão vital quanto o poderio militar tradicional. O próprio Nye (2004) afirma que o sucesso de uma estratégia de política externa depende cada vez mais de se conquistar a opinião pública, o que, historicamente, nem sempre foi uma prioridade. Nesse novo contexto global, marcado pela relevância dos recursos intangíveis, a capacidade de atrair tornou-se uma estratégia essencial de inserção internacional. A evolução dos conflitos armados reflete essa transformação: as chamadas “Guerras de Gerações” evidenciam como as táticas militares se ajustaram às mudanças tecnológicas e políticas, revelando uma crescente articulação entre influência simbólica e estratégia. A análise dessas gerações permite compreender como o *soft power* incorporou-se nas dinâmicas de poder, deslocando o foco da imposição para formas mais sutis de influência nas disputas internacionais.

## 2.4 GUERRAS GERACIONAIS E O PODER DA INFLUÊNCIA DO *SOFT POWER*

A trajetória dos conflitos armados reflete as transformações políticas, tecnológicas e culturais vividas pela humanidade. Analisar as "Guerras Geracionais", conceito formulado por Lind et al (1989;2004), permite acompanhar a evolução das estratégias de combate de acordo com as mudanças nos contextos sociais e geopolíticos. Além do desenvolvimento de novos armamentos e táticas, cada geração revela uma forma distinta de exercer poder e influência no cenário internacional. Nesse processo, observa-se que o *soft power* se tornou uma estratégia cada vez mais relevante na redefinição dos conflitos e das relações entre os atores globais.

A Primeira Geração de Guerra, que se estende até o fim do século XIX, caracteriza-se por exércitos com tropas organizadas em linhas, que obedeciam rigidamente à hierarquia e à disciplina. Essa organização foi diretamente influenciada pelo Tratado de Vestfália <sup>3</sup>(1648), que estabeleceu os pilares do Estado moderno ao conferir ao soberano o monopólio do uso legítimo da força dentro de seu território (Carvalho, 2018).

O campo de batalha era formal e previsível. O uso de mosquetes e canhões de baixa precisão fazia com que a eficácia da tropa dependesse da organização tática e da coesão coletiva. Nesse contexto, o poder era eminentemente físico e territorial. No entanto, já se observavam manifestações embrionárias de *soft power*, como nas colônias, onde a imposição da cultura e da língua funcionava como forma de controle e assimilação.

O economista e pensador brasileiro Celso Furtado (1978) analisa essas práticas como parte do processo de dependência cultural e econômica, onde a dominação simbólica é tão eficaz quanto a coerção. Essa perspectiva permite compreender tais práticas como estratégias deliberadas de influência simbólica. Tal abordagem se aproxima do conceito formulado por Nye (2004), segundo o qual a capacidade de um Estado influenciar outros por meio de valores, cultura e ideologia pode ser tão estratégica quanto o uso da força militar. Assim, mesmo em um cenário marcado pela centralidade do poder bélico, mecanismos culturais já consolidaram os interesses políticos e geoestratégicos.

Além disso, uniões políticas, como os casamentos reais, frequentemente funcionavam como instrumentos diplomáticos de aproximação entre nações, estabelecendo alianças duradouras sem o uso de armas, fortalecendo a estabilidade política e cultural entre os reinos.

---

<sup>3</sup> Paz de Vestfália (1648) é um conjunto de documentos que marcou o fim da Guerra dos Trinta Anos e se tornou o marco fundacional do sistema moderno de Estados, consagrando a soberania territorial e o monopólio do uso legítimo da força pelo Estado, além de estabelecer o princípio da não-interferência nas Relações Internacionais

### 2.4.1 Segunda Geração: o poder do fogo e a força da propaganda

Com o avanço da tecnologia no final do século XIX, a guerra assumiu novos contornos. Na Segunda Geração de Guerra, predominam os combates de trincheira, a artilharia pesada e as metralhadoras, como ocorreu na Primeira Guerra Mundial. As batalhas, embora sangrentas, tornaram-se estagnadas e prolongadas, a exemplo dos confrontos de Verdun e do Somme<sup>4</sup> (Silva, 1968).

Nesse contexto, o *soft power* passou a ser utilizado de forma mais articulada, principalmente por meio da propaganda. Os Estados investiram em campanhas massivas para fortalecer o moral interno e desmoralizar o inimigo. Como aponta Almeida (2017), a propaganda se tornou um instrumento decisivo na mobilização das massas e na sustentação política dos esforços de guerra. Simultaneamente, a criação da ‘Liga das Nações’<sup>5</sup>, ao final do conflito, simbolizou o início de uma diplomacia multilateral que buscava resolver tensões pelo diálogo e para além da força (Nogueira, 2015).

### 2.4.2 Terceira Geração: velocidade, cultura e influência global

A Terceira Geração de Guerra, consolidada durante a Segunda Guerra Mundial, trouxe uma ruptura com a estagnação anterior. A “guerra de manobra”, baseada na rapidez, surpresa e flexibilidade, substituiu o confronto direto. A “Blitzkrieg”<sup>6</sup> alemã é o exemplo clássico dessa tática: ataques rápidos e coordenados que desestruturaram as defesas inimigas, um tema amplamente analisado pela historiografia militar brasileira, como na dissertação de Moraes (2012).

Junto à mobilidade tática, cresce o uso estratégico do *soft power*. Os Estados Unidos, por exemplo, utilizaram o cinema de Hollywood como uma poderosa propaganda, difundindo valores democráticos e antinazistas. Essa articulação entre cultura e política externa é detalhada por Abreu (2020), que destaca como o cinema e a televisão funcionavam na legitimação das ações implementadas pelo governo americano. Após o conflito, o “Plano Marshall”<sup>7</sup> tornou-se uma forma

---

<sup>4</sup> Os conflitos de Verdun e do Somme foram duas das maiores batalhas da Primeira Guerra Mundial, travadas em 1916 entre forças francesas e britânicas contra o exército alemão. Marcadas por combates intensos e altíssimas perdas humanas, simbolizam a guerra de trincheiras e a devastação do conflito no front ocidental.

<sup>5</sup> Liga das Nações (1920–1946) - A Liga das Nações foi uma das principais consequências diplomáticas do fim da Primeira Guerra Mundial, incorporada ao Tratado de Versalhes em 1919 e iniciando suas atividades em 1920, com sede em Genebra, Suíça.

<sup>6</sup> Blitzkrieg - Tática militar desenvolvida pela Alemanha na Segunda Guerra Mundial que se caracteriza pela utilização de forças blindadas e motorizadas em ataques rápidos e coordenados, apoiados pela Força Aérea, visando a quebrar as linhas de defesa inimigas e causar desorganização na retaguarda

<sup>7</sup> Plano Marshall - Programa de ajuda econômica criado pelos Estados Unidos em 1947 para apoiar a reconstrução dos países europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial. Além de promover a recuperação

sofisticada de influência, combinando ajuda econômica com a promoção de valores ocidentais, um processo que abriu caminho para o domínio cultural e comercial dos estúdios de Hollywood na Europa.

Nesse período, observa-se a chamada “americanização”<sup>8</sup> do mundo, conceito estudado em profundidade por Tota (2020) no contexto brasileiro da Segunda Guerra. O termo descreve a profunda influência cultural dos EUA no pós-guerra, que se deu por meio da música, cinema, moda e estilo de vida, projetando o poder norte-americano para além da esfera militar e sendo assimilado, mas também resistido, pela sociedade brasileira.

#### **2.4.3 Quarta Geração: conflitos assimétricos e guerra de narrativas**

A Quarta Geração de Guerra surge em um mundo globalizado, onde os inimigos nem sempre são Estados, mas sim grupos insurgentes, terroristas e atores não estatais. Após os atentados de 11 de setembro de 2001, esse modelo de conflito, marcado por ataques imprevisíveis, guerras de baixa intensidade e lutas prolongadas, passou a dominar os cenários de guerra contemporâneos (Hammes, 2004).

O *soft power* se torna central neste modelo. A batalha não se dá apenas com armas, mas com ideias, símbolos e informações. Campanhas de desinformação, uso político das redes sociais e manipulação midiática são estratégias recorrentes. Arquilla e Ronfeldt (1996) alertam que as guerras da 4ª geração são travadas, em grande parte, no campo das narrativas, onde o entendimento público é o verdadeiro alvo. O sucesso nesse tipo de conflito depende da capacidade de uma nação de construir uma narrativa convincente e de deslegitimar a do adversário.

#### **2.4.4 Quinta Geração: guerra invisível e a supremacia simbólica**

A Guerra de Quinta Geração (5GW) representa a forma mais sofisticada e difusa de conflito. O campo de batalha se torna invisível e descentralizado, envolvendo ciberataques, manipulação de redes sociais, uso de inteligência artificial, big data<sup>9</sup> e algoritmos para moldar percepções e desestabilizar adversários sem usar a força direta.

---

econômica, o plano também visava conter a expansão do comunismo e fortalecer alianças políticas no contexto da Guerra Fria (Hogan, 1987).

<sup>8</sup> Americanização - Conceito sociológico e cultural que descreve a difusão e a influência da cultura, valores, costumes, práticas de consumo, tecnologia e estilo de vida dos Estados Unidos para outras nações, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. É um elemento central da projeção do *soft power* norte-americano

<sup>9</sup> Big Data envolve o uso de ferramentas e técnicas capazes de lidar com volumes massivos de dados, estruturados e não estruturados, para extrair *insights*, padrões e tendências que auxiliam na tomada de decisão em diferentes áreas, como negócios, ciência, governo e segurança.

Nesta geração, o *soft power* não é apenas um recurso auxiliar; ele é o próprio campo de batalha. A conquista de mentes substitui a conquista de territórios, e o controle da narrativa se torna tão vital quanto o domínio territorial. Como analisa Nye (2011, p. 97), “na Guerra de Quinta Geração, o controle da narrativa é tão importante quanto o controle do território físico”. A capacidade de moldar opiniões públicas por meio de bots, trolls, campanhas coordenadas e plataformas digitais revela um novo paradigma onde a guerra se desloca definitivamente para o plano simbólico, psicológico e informacional.

## 2.5 A ANÁLISE DAS GUERRAS DE GERAÇÕES E DO *SOFT POWER*

A relação do *soft power* com as guerras geracionais mostra uma evolução na forma como os Estados exercem poder e influência. Enquanto as primeiras gerações de guerra eram dominadas pelo *hard power*, as mais recentes mostram uma crescente importância da influência suave na política internacional. A combinação de *hard* e *soft power*, conhecida como *smart power*, é agora considerada essencial para enfrentar os desafios complexos do mundo moderno.

A Primeira Geração de Guerra, que predominou até o final do século XIX, focava na organização e disciplina das tropas em formações lineares. Segundo Lind, Nightengale e Schmitt (1989, p. 23),

A Primeira Geração de Guerra, que vai de 1648 até 1860-70, é a era da tática de linha e coluna; é a busca pela ordem, pela formação e pela disciplina que permitia que o mosquete de carregamento pela boca fosse descarregado de forma eficiente. O foco era na superação da lentidão de recarga através do volume do fogo.

A transição para a Segunda Geração de Guerra, no final do século XIX e início do século XX, foi amplamente influenciada pelos avanços tecnológicos e pela experiência das Guerras Mundiais. Este período é caracterizado pela guerra de trincheiras e pelo uso intensivo de fogo de artilharia. Almeida (2017, p. 89) observa que "a guerra de trincheiras foi uma resposta tática à letalidade das novas armas de fogo, resultando em uma estagnação brutal e prolongada". Embora a comunicação tenha melhorado com o telégrafo e o telefone, ela ainda enfrentava interrupções significativas. "As batalhas tornaram-se prolongadas e desgastantes, com altas baixas sem ganhos territoriais significativos" (Nogueira, 2015, p. 112).

A Terceira Geração de Guerra, consolidada durante a Segunda Guerra Mundial, introduziu a guerra de manobra, onde a velocidade, a surpresa e a flexibilidade eram primordiais. A Blitzkrieg alemã é um exemplo clássico dessa abordagem. Segundo Lind (2006, p. 12), “a guerra de Terceira

Geração é baseada não no poder de fogo e atrito, mas na velocidade, surpresa e no deslocamento mental e físico”.

Atualmente, testemunhamos a ascensão da Quarta Geração de Guerra, marcada por conflitos assimétricos e o uso de tecnologia da informação e comunicação avançada. De acordo com Lind (2004, p. 16), "O que a caracterizará não são vastas mudanças em como o inimigo luta, mas sim, em quem luta e pelo que eles lutam. A mudança em quem luta torna difícil distinguir amigo de inimigo" (Tradução Livre). Compreender essa evolução é essencial para a análise dos conflitos modernos e para a prospecção de futuras tendências nas operações militares. A capacidade de antecipar e se adaptar às mudanças nas táticas e tecnologias de guerra é, portanto, um imperativo estratégico para a manutenção da segurança e da eficácia das forças armadas.

Para facilitar a compreensão dos elementos centrais das variações de guerra ao longo da história, o Quadro 2, a seguir, sintetiza as principais características de cada geração.

**Quadro 2** – Principais características das várias gerações da guerra

Geração	Característica Principal	Início - (marco histórico)	Conflito(s) Emblemático(s)
1 <sup>a</sup>	Exércitos maciços	1648: Tratado de Vestfália	Guerras Napoleônicas
2 <sup>a</sup>	Poder de fogo maciço	1861-1865: Guerra Civil Americana	Primeira Guerra Mundial
3 <sup>a</sup>	Manobra	1939: Blitzkrieg (Segunda Guerra Mundial)	Segunda Guerra Mundial e Guerra dos Seis Dias
4 <sup>a</sup>	Insurreição	11 de setembro de 2001: Ataque terrorista aos EUA	Guerra do Afeganistão e Guerra ao Terror
5 <sup>a</sup>	Guerra Híbrida/Informacional	Presente	Ucrânia x Rússia

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Compreender a evolução das gerações de guerra e a ascensão do *soft power* nas RI nos leva a uma análise mais aprofundada da diplomacia cultural e estratégica. Enquanto as guerras das gerações passadas destacavam a força militar e o controle territorial como instrumentos centrais de influência (o *hard power*), as dinâmicas contemporâneas introduzem um cenário em que a cultura e a comunicação simbólica ganham posição central.

Estrategicamente, a utilização do *soft power* nas dinâmicas internacionais atuais assume uma importância, distanciando-se de paradigmas estritamente coercitivos. Essa abordagem é catalisada pela diplomacia cultural, a qual possibilita que os Estados projetem seus valores e influenciem as percepções globais, fomentando um ambiente de cooperação e entendimento bilateral.

Neste contexto, o próximo capítulo aprofundará a diplomacia cultural como uma intersecção entre cultura, identidade e linguagem, demonstrando como tal prática se estabeleceu como um recurso essencial para a promoção de interesses nacionais e a consolidação de redes de colaboração no cenário internacional.

### **3 DIPLOMACIA CULTURAL E A INTERSECÇÃO ENTRE CULTURA, IDENTIDADE E LINGUAGEM**

Nesta subseção, propomos uma reflexão sobre os fundamentos que entrelaçam língua, cultura e identidade, apoiando-nos em perspectivas dos estudos linguísticos e culturais. A articulação desses elementos na prática diplomática evidencia que a cultura não se limita a expressões artísticas ou folclóricas, mas se manifesta como um campo simbólico de negociação de sentidos, valores e pertencimentos.

Essa dimensão cultural vem ganhando crescente atenção, especialmente à medida que se reconhece seu impacto nas formas de influência e cooperação entre Estados. Se antes os estudos priorizavam aspectos militares e econômicos, hoje se observa um movimento em direção à compreensão da cultura como uma instância capaz de moldar percepções, aproximar diferentes sociedades e sustentar estratégias de inserção internacional.

#### **3.1 DIPLOMACIA CULTURAL**

A cultura, frequentemente relegada a um elemento secundário no pensamento realista clássico das RI, tem conquistado crescente centralidade nos debates contemporâneos sobre poder e influência. Enquanto o realismo tradicionalmente priorizou os aspectos materiais da política internacional, como a força militar e a economia, o reconhecimento da cultura como uma dimensão estratégica tem se intensificado, especialmente diante das transformações provocadas pela globalização e pelas disputas simbólicas entre nações.

Essa mudança é fundamentada em uma compreensão ampliada de cultura. A Declaração do México sobre Políticas Culturais (UNESCO, 1982), por exemplo, oferece uma definição abrangente, caracterizando a cultura como o conjunto de atributos espirituais, materiais, intelectuais

e emocionais que caracterizam uma sociedade. Essa abrangência não se restringe a manifestações materiais, incluindo também aspectos imateriais como a arte, a literatura, os valores, as crenças e os modos de vida. O documento ainda reforça que o contato com outras culturas não fragiliza a identidade nacional, mas sim a fortalece, promovendo sua renovação e enriquecimento.

A partir dessa perspectiva expandida, torna-se evidente que a cultura atua, essencialmente, como um meio de criação de significados e de orientação de escolhas e comportamentos. É precisamente essa dimensão simbólica que a conecta profundamente às disputas de poder e às estratégias de inserção internacional dos Estados na contemporaneidade, extrapolando a visão meramente folclórica ou artística.

Essa leitura da cultura como vetor de influência é corroborada por Hans J. Morgenthau, que, em sua análise sobre as formas de dominação internacional, identifica o imperialismo cultural como a expressão mais eficaz do poder hegemônico. Para ele:

O imperialismo cultural é aquele tipo de dominação que opera por meio da substituição cultural: uma cultura se impõe à outra, não por meio de tanques ou de tarifas, mas pela difusão de seus valores e símbolos, moldando assim as ideias, opções e comportamentos da população dominada. O controle do homem sobre as mentes e ações de outros homens é, nesse contexto, mais eficaz do que o controle sobre seus corpos ou seus recursos materiais (Morgenthau, 2004, p. 83-84).

Contudo, se faz necessário elucidar e diferenciar essa perspectiva do conceito de Diplomacia Cultural. A visão de Morgenthau limita a cultura à sua função de dominação e imposição unilateral, operando por meio da substituição cultural. Essa premissa difere radicalmente dos conceitos centrais da UNESCO e de Joseph Nye, que fundamentam a Diplomacia Cultural na atração, no intercâmbio mútuo e no entendimento recíproco – um exercício de *soft power* que busca a cooperação e o diálogo, em vez da coerção simbólica.

Na perspectiva realista clássica, a cultura é um instrumento de imposição agressiva; na visão contemporânea do *soft power*, ela é um recurso de legitimidade e cooperação. Ainda que os realistas clássicos não atribuam à cultura um protagonismo nas decisões estratégicas dos Estados, ela pode ser mobilizada como um recurso de poder que amplia a capacidade de influência internacional. Como observa Cervo (2008), a cultura representa um capital simbólico que os Estados mobilizam para moldar percepções e influenciar decisões.

Joseph Nye (2004) entende a cultura como uma das principais fontes de influência não coercitiva. Em sua definição, a cultura não é vista como um mero reflexo de uma nação, mas sim como um ativo estratégico que, quando atraente para outros, gera a capacidade de fazer com que eles queiram o mesmo que o agente influenciador. Nye articula essa ideia da seguinte forma:

A cultura (em locais onde é atraente para os outros), os seus ideais políticos (quando isso lhes dá vida na nação e no exterior) e as suas políticas externas (quando são vistas como legítimas e com autoridade moral) são as três principais fontes de *soft power* (Nye., 2004, p. 11).

Em consonância com essa visão ampliada, Teixeira Coelho (1997) também reitera que a concepção de cultura não se restringe às manifestações tradicionais, mas abrange uma ampla rede de linguagens sociais. Para o autor:

o termo cultura continua apontando para atividades determinadas do ser humano que, no entanto, não se restringem às tradicionais [...] mas se abrem para uma rede de significações ou linguagens incluindo tanto a cultura popular (carnaval) como a publicidade, a moda, o comportamento [...] e não tanto a cultura que produz diretamente efeitos de mundo (p. 104).

A cultura, nesse sentido, não reflete apenas as relações de poder, mas também as configura e reorienta constantemente (Risério, 2004). Ela está inserida nos processos sociais de identificação, nos quais os indivíduos constroem suas identidades sociais a partir das interações com outros e da participação em grupos diversos. Uma vez que a identidade é moldada e significada pela cultura e pela sociedade, ela é vista como algo dinâmico, em vez de estável, estando em contínua transformação.

Diante disso, a diplomacia cultural emerge como um meio legítimo e necessário para o fortalecimento do entendimento entre as nações. Ela pode ser descrita como um tipo de *soft power* que envolve "troca de ideias, informações, arte, idioma e outros aspectos da cultura entre nações e seus povos, com o objetivo de fomentar o entendimento mútuo" Tradução Livre (Maack 2001, p. 59). Nesse contexto, a cultura surge como um canal dinâmico que influencia a percepção entre os povos e contribui para a construção de vínculos duradouros.

Dessa forma, a cultura é vista como um instrumento de poder tanto pelos realistas quanto pelos pensadores da tradição liberal. No entanto, a diferença reside fundamentalmente no mecanismo e no objetivo de seu uso: enquanto a vertente realista emprega a cultura para fins de dominação e substituição cultural (o chamado imperialismo cultural), buscando a imposição unilateral de uma cultura sobre outra, a abordagem do Liberalismo, à qual Joseph Nye Jr. pertence, busca um caminho distinto. Esta última visa edificar, por meio da atração e persuasão (em vez da coerção), uma ordem internacional interconectada, na qual os valores liberais (como direitos humanos e ordem democrática) são difundidos e legitimados pela sua validade e atratividade inerentes. Desse modo, o objetivo central do *soft power* é o fomento à cooperação e o estabelecimento de uma matriz de valores que facilite a ação diplomática, conforme articulado por Nye em seu conceito.

Portanto, compreender a cultura como vetor de poder é reconhecer sua capacidade de moldar políticas públicas, mas também subjetividades, identidades e RI. Ao deslocar o foco da coerção para a atração, da dominação física para a influência simbólica e relacional, a cultura se estabelece como uma dimensão estratégica do agir diplomático no século XXI.

### 3.2 IDENTIDADES SOCIAIS E CULTURA

Identidades sociais e culturais constituem temas centrais no campo das ciências sociais, sendo objeto de análise tanto na antropologia quanto na sociologia. Na perspectiva antropológica, a identidade cultural é compreendida como um conjunto de características compartilhadas por um grupo social (valores, crenças, práticas e símbolos) que promovem o sentimento de pertencimento e coesão (Geertz, 2008).

Clifford Geertz destaca que a identidade cultural se manifesta por meio de "sistemas de significados" que orientam os modos de vida e a compreensão do mundo. Em sua definição clássica, o autor pontua:

A cultura consiste em padrões de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os seres humanos comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes em relação à vida (Geertz, 2008, p. 89).

Essa formulação evidencia que a identidade cultural é construída a partir de um processo coletivo de atribuição de sentido. A cultura, portanto, constitui a própria base sobre a qual os indivíduos compreendem seu lugar no mundo.

No campo da sociologia, a identidade social é entendida como o resultado da interação contínua entre sujeitos e grupos. Hall (2006) defende que a identidade não é algo fixo ou essencial, mas um processo em constante transformação, moldado pela relação com o outro e pelas experiências de diferenciação e pertencimento. Para ele, a identidade é sempre relacional e construída no contexto das estruturas sociais, históricas e culturais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Complementarmente, Bourdieu (1983) contribui de maneira significativa para essa análise ao introduzir o conceito de *habitus* (Bourdieu, 1983). Definido como um sistema de disposições duráveis socialmente incorporadas, o *habitus* orienta percepções e práticas. Embora estruturado ao longo da trajetória social dos indivíduos, ele se apresenta como uma estrutura aberta, capaz de se transformar diante de novas experiências e condições sociais.

Dessa forma, a constituição das identidades é um processo dinâmico e relacional, atravessado por condicionamentos simbólicos, mas também por margens de agência. As identidades não são propriedades fixas ou essências imutáveis, mas construções continuamente renegociadas nas práticas sociais e nos circuitos de reconhecimento. Entendê-las como construções complexas significa reconhecer que elas resultam de negociações constantes entre o que herdamos, vivenciamos e representamos.

A "mundialização", por exemplo, intensificou esse cenário ao aproximar culturas e desafiar fronteiras tradicionais. Nesse processo, as identidades nacionais podem ser fortalecidas ou tensionadas diante de influências externas. A representação, nesse sentido, não é neutra: ela molda e estrutura os modos como os sujeitos se veem e podem ser vistos no tecido social. Woodward (2012, p. 17) aponta que:

[...] identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2012, p. 17).

A sociologia e a antropologia, ao explorar essas dimensões, confirmam que as identidades sociais e culturais são construções dinâmicas que se formam e se transformam com base nas interações e nos contextos sociais em que estão inseridas. No campo do ensino de línguas e da experiência intercultural, Kramsch (2009) propõe que a identidade do aprendiz seja construída na intersecção entre a língua materna e a nova língua-cultura que se aprende, sendo desafiado a ocupar um “terceiro espaço simbólico” de negociação e ressignificação de si.

Finalmente, ao abordar a identidade brasileira, é preciso notar que sua aparente unificação em torno de símbolos como o futebol ou o Carnaval é, na verdade, uma construção ideológica e seletiva. Como Ortiz (1985) já apontava:

O nacional é algo a ser construído. E como tal, ele é elaborado no interior de uma prática social específica que define quais elementos da cultura serão destacados como característicos da nação. Essa operação é sempre seletiva, pois o que se define como nacional exclui outras possibilidades culturais (Ortiz, 1985, p. 15).

O futebol, nesse contexto, é um exemplo emblemático. DaMatta (1997, p. 23) interpreta esse fenômeno com perspicácia, como um reflexo das complexidades sociais, onde convivem a ordem e a desordem, a hierarquia e a subversão. O campo de futebol, como metáfora da vida social,

dramatiza o dilema entre a igualdade e a desigualdade, revelando que a identidade nacional é atravessada por hierarquias e desigualdades estruturais.

Essa lógica de representação seletiva reflete a pluralidade de identidades que compõem o tecido social brasileiro. O que chamamos de “identidade brasileira” não é uma síntese neutra, mas o resultado de uma narrativa construída e disputada. Como resume Hall (2006):

As identidades são os pontos de apego aos quais nos ligamos, de forma instável, as posições nos discursos. Não são posições eternas e imutáveis. Não são essências inatas. As identidades são constituídas dentro, e não fora, da representação (Hall, 2006, p. 111).

### 3.3 FENÔMENOS SOCIAIS E LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO

A comunicação é um elemento constante da vida cotidiana, manifestando-se por meio de linguagem verbal, não verbal ou por uma combinação de ambas. Diante disso, é pertinente refletir: o que constitui a linguagem e qual é sua essência? Diversas abordagens teóricas buscam responder a essas questões, entre elas a proposta de Valentin Volochinov, para quem a linguagem é resultado da atividade coletiva e histórica da humanidade, e não uma capacidade inata. Ela é construída ao longo da vida, mediada pelas interações sociais e pelo contexto cultural.

A linguagem, segundo Volochínov, não é neutra. Ela está impregnada de conteúdo social e ideológico, pois carrega as marcas das estruturas econômicas e políticas da sociedade. Assim, os discursos refletem as condições históricas em que são produzidos, tornando a linguagem um fenômeno dinâmico, que se transforma com a sociedade.

Como destaca Volochínov (2017, p. 134)

A palavra está sempre impregnada de conteúdo ideológico ou reflete uma orientação ideológica. [...] A palavra em si é o fenômeno ideológico por excelência. O que é mais importante é que a própria realidade da palavra está impregnada pela luta social. Toda palavra carrega consigo as intenções sociais de quem a pronuncia e também as possibilidades de resistência por parte do interlocutor.

Essa concepção nos ajuda a compreender que a linguagem não é um sistema estático de regras, mas um espaço de disputas simbólicas que traduzem relações de poder, crenças e valores. A importância da linguagem se revela também na sua função como instrumento de organização das relações sociais e na constituição da cultura. Volochínov enfatiza que nenhuma cultura pode se realizar sem comunicação social, sendo a linguagem sua expressão material. É por meio dela que se compartilham conhecimentos, transmitem-se valores e consolidam-se identidades coletivas, tornando possível a experiência humana em sua dimensão simbólica.

Outras concepções ampliam essa compreensão. Desde Jakobson (1960), que destaca as funções da linguagem e Bakhtin (2003), que vê a linguagem como ação, enfatizando seu caráter performativo e dialógico, os sujeitos se transformam e são transformados em suas interações. Nesse quadro, a linguagem não reflete simplesmente a realidade, mas a constrói através da interação e do diálogo.

É necessário compreender que essas visões não se excluem. A linguagem expressa pensamentos, permite a comunicação e atua como agente de transformação social. Ela estrutura a forma como percebemos o mundo e media as interações humanas. Essa abordagem encontra eco em Bakhtin (2003) onde ele diz que:

A vida da palavra está inteiramente determinada por sua função no todo verbal: ela é determinada pelo lugar que ocupa na totalidade do enunciado. [...] A palavra não é apenas um meio de designar objetos ou transmitir pensamentos, mas uma arena de luta social, um campo de força em que se entrecruzam vozes, valores e posicionamentos ideológicos. (Bakhtin, 2003, p. 115)

Jakobson nos ajuda a perceber que a linguagem vai muito além da simples transmissão de informação. Ao classificar suas funções como a emotiva, e contativa e a referencial, ele revela a riqueza de intenções envolvidas em cada ato comunicativo. Essa multiplicidade nos mostra que cada uso da linguagem está profundamente ligado ao contexto e ao objetivo do falante, reforçando sua natureza complexa e estratégica.

Ao pensar sobre a diferença entre linguagem oral e escrita, compreendemos que não se trata apenas de formas distintas de expressão, mas de modos específicos de organizar o pensamento e de interagir com o outro. A oralidade é fluida, marcada pela presença e pelo improviso; a escrita, por sua vez, exige antecipação, clareza e coesão.

Como afirmam Durigan, Pereira e Abreu (2011, p. 21):

A escrita, por não contar com os recursos da oralidade nem com a presença do interlocutor, exige planejamento, clareza e organização. O escritor deve prever possíveis lacunas de entendimento e estruturar o texto de modo que o leitor compreenda sua intenção sem necessidade de esclarecimentos adicionais.

Essa diferenciação evidencia a responsabilidade do produtor textual em construir sentidos compreensíveis mesmo na ausência do diálogo imediato, o que reforça o papel estratégico da linguagem escrita. Falar de linguagem no Brasil também é reconhecer sua diversidade. O português falado em nosso país varia entre regiões, grupos sociais e situações comunicativas, refletindo a

pluralidade de identidades culturais. Essas variações são manifestações legítimas de pertencimento e criatividade linguística – não desvios, mas formas de resistência e expressão.

No universo profissional, a linguagem adquire valor instrumental. Uma comunicação clara, objetiva e precisa é vital para o funcionamento das organizações. Dificuldades nesse processo podem comprometer não só a produtividade, mas também o clima organizacional. Por isso, formar-se comunicativamente é tão importante quanto dominar conteúdos técnicos.

À vista disso, não há como dissociar linguagem e cultura. Ambas operam juntas na constituição de identidades, na mediação de relações sociais e na projeção de valores no cenário internacional. Quando a linguagem serve de veículo para a cultura, ela se transforma em recurso diplomático, capaz de estabelecer pontes simbólicas entre nações. Nesse sentido, a linguagem vai além de descrever o mundo, participando ativamente de sua transformação.

#### **4 DIPLOMACIA EDUCACIONAL E A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO DA FAB**

A modernização do ensino na FAB está alinhada à evolução pedagógica e cultural, conforme a Diretriz de Planejamento Institucional (DIPLAN). Esse processo busca garantir que o sistema de ensino seja aprimorado, mantendo-se em sintonia com os padrões mais elevados de qualificação profissional e cultura geral. Essa modernização reflete um alinhamento estratégico às demandas de um cenário global em constante transformação tecnológica e operacional. Assim, a FAB busca ir além do aperfeiçoamento das habilidades técnicas de seu efetivo, fortalecendo uma postura diplomática e colaborativa no cenário internacional.

Nesse contexto, a FAB adota uma abordagem de *soft power*, um conceito que atua por meio da atração e influência cultural, sem o uso direto de força militar. A inclusão desse poder "invisível" é percebida em documentos estruturantes como o PEMAER e o PCA 11-114, que reforçam o poder suave como um componente central da diplomacia cultural e educacional da Força.

Este capítulo examina a modernização do ensino na FAB, com foco nas iniciativas da UNIFA para militares estrangeiros, destacando como essas ações, ao promoverem o intercâmbio e o entendimento cultural, reforçam a influência diplomática do Brasil.

##### **4.1 DIPLOMACIA EDUCACIONAL**

A diplomacia educacional é reconhecida como um instrumento de política externa para a internacionalização do ensino superior, conforme apontado por autores como Qiang (2003) e Knight (1997). Embora o CAICB não se enquadre nessa categoria, os princípios da internacionalização

como a mobilidade estudantil e a troca de conhecimentos são aplicáveis ao seu contexto. O curso, portanto, serve como uma porta de entrada estratégica para uma cooperação internacional mais profunda, alinhando-se aos objetivos descritos nas teorias sobre o tema.

A capacitação de oficiais estrangeiros pelo CAICB exemplifica essa abordagem. Embora seja um curso de pós-graduação, e não de nível superior, o CAICB é importante para nivelar a proficiência dos alunos na língua portuguesa, permitindo que eles participem de forma integral em cursos e atividades estratégicas da FAB. Atuando como ferramenta para o intercâmbio de conhecimento e valores culturais, fortalecendo o prestígio internacional do Brasil. Conforme Ribeiro (2011), essa projeção de valores cria "elementos de aproximação ou de abertura entre os povos", estabelecendo uma base para futuras colaborações em operações conjuntas.

Diante do cenário contemporâneo, marcado pela era da informação e por rápidas transformações tecnológicas (Castells, 2002), a proficiência em idiomas estrangeiros torna-se indispensável para a atuação militar. A modernização do ensino da FAB, orientada pela DCA 11-45, transcende a capacitação técnica para abranger conhecimento, habilidades e atitudes. Documentos como o PEMAER e o PCA 11-114, ao destacarem a importância de "Realizar exercícios operacionais, de cooperação técnica e intercâmbio de militares com as Forças Armadas das nações amigas, especialmente com aquelas mais avançadas em termos de emprego militar." (BRASIL, 2024, p.36), reforçam a relevância de iniciativas que promovam a confiança e a cooperação internacional (Ward, 2018)

A troca de conhecimentos entre oficiais brasileiros e estrangeiros enriquece o repertório de ambos e cria um ambiente de aprendizado mútuo. A diplomacia cultural e educacional promove vínculos de longo prazo, transformando os participantes em "embaixadores informais" (Dupas, 2006). Esses oficiais, ao retornarem aos seus países, carregam consigo uma visão positiva e informada sobre o Brasil, facilitando futuras colaborações e negociações de defesa. Conforme Nye (2004), superar as barreiras linguísticas e culturais é essencial para criar laços sólidos e promover o entendimento intercultural. Ao capacitar esses oficiais, o Brasil projeta a FAB como uma referência em treinamento militar, fortalecendo alianças estratégicas e facilitando a interoperabilidade em missões conjuntas (Costa, 2019).

#### 4.2 A LÍNGUA PORTUGUESA E O *SOFT POWER*

O conceito de *soft power*, amplamente abordado nesta dissertação, refere-se à capacidade de um país influenciar outros por meio da atração cultural, ideológica e institucional, em vez da

imposição direta. No contexto lusófono, esse tipo de poder tem ganhado relevância como instrumento de projeção de valores, identidade e cooperação internacional. Autores como Maria Helena Juvandes (2010) destacam a língua portuguesa como recurso simbólico e diplomático, capaz de articular vínculos históricos e afetivos entre países e comunidades dispersas geograficamente.

Paulo Visentini (2012) aprofunda essa discussão ao afirmar que:

O poder brando é uma forma sofisticada de inserção internacional, pois não impõe valores ou interesses de maneira direta, mas busca criar ambientes favoráveis e relações de confiança, geralmente por meio de canais culturais, educacionais e linguísticos. Ao reforçar esses vínculos, um Estado amplia sua capacidade de cooperação sem recorrer à coerção, tornando-se uma referência admirada e, muitas vezes, espontaneamente seguida (Visentini, 2012, p. 144).

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre a língua portuguesa mais do que um meio de comunicação, ela é um dos pilares dessa diplomacia de aproximação. Quando ensinada a estrangeiros, promovida em eventos culturais ou inserida em materiais audiovisuais, a língua passa a agir como vetor de significados que extrapolam o idioma: ela carrega modos de vida, identidades nacionais e experiências sociais. Assim, ao circular no mundo, o português dissemina também valores que geram identificação, favorecem a cooperação e ampliam a influência dos países que o compartilham.

Mais do que um instrumento técnico, a língua se revela, nesse contexto, um agente político e simbólico. Sua promoção intencional contribui para reposicionar o Brasil e os demais países lusófonos no sistema internacional, mostrando que, em tempos de disputas narrativas e tensões geopolíticas, o prestígio cultural pode ser uma poderosa forma de liderança.

Assim, adotamos a ideia de que o PLE pode servir para a disseminação e expansão do poder brando, podendo ser utilizada pelos governos para ampliar o alcance da diplomacia cultural. Isto deve-se ao fato de a língua ser um dos indicadores mais flagrantes dos valores culturais ligados a um Estado-nação. Ao promover o ensino do português, por intermédio do CAICB, a FAB pode fortalecer laços diplomáticos e econômicos com outros países, utilizando a língua como um veículo para transmitir valores e ideais nacionais.

Segundo Nye Jr. (2004), os recursos intangíveis, como cultura, valores e instituições, permitem que um Estado alcance seus objetivos sem recorrer a medidas coercitivas ou dispendiosas. Em vez de impor vontades por meio da força ou da barganha econômica, o poder brando atua pela via da persuasão e do encantamento. Ao explicar essa lógica, o autor afirma:

[...] mais especificamente, poder é a habilidade de influenciar o comportamento dos outros para atingir os resultados que se deseja. Mas há várias maneiras de afetar o comportamento dos outros. Você pode coagi-los com ameaças; você pode induzi-los com pagamentos; ou você pode atrair e cooptá-los a querer o que você quer (Nye., 2004, p. 2).

Essa distinção evidencia uma inflexão importante na forma como o poder pode ser exercido no cenário internacional contemporâneo. Em vez de demandar altos custos, seja em capital político, econômico ou militar, a influência baseada na admiração e no prestígio cultural torna-se estratégica. Quando uma nação é capaz de fazer com que outros países compartilhem seus valores e objetivos espontaneamente, a legitimidade de suas ações aumenta, e os efeitos de sua política externa se tornam mais sustentáveis no longo prazo. O poder brando, portanto, não elimina a necessidade de poderio material, mas o complementa com uma dimensão simbólica e relacional que é cada vez mais valorizada em tempos de interdependência global.

Além disso, as estratégias de promoção linguística não se limitam ao ensino do idioma em si, mas englobam uma ampla gama de iniciativas culturais e educativas que visam projetar valores, estilos de vida e visões de mundo associados à identidade nacional. Essas ações, muitas vezes coordenadas por instituições estatais ou em parceria com entidades culturais, operam como instrumentos de diplomacia pública. Ao promover sua língua, um país mais do que ampliar sua presença simbólica no exterior, também reforça vínculos afetivos e perceptivos que podem favorecer alianças políticas e cooperação econômica.

Nesse contexto, observa-se que diversas nações têm reconhecido a eficácia dessas estratégias, investindo em redes institucionais que articulam ensino de idioma, produção cultural e representação diplomática. A França, com a Alliance Française; a Alemanha, com o Goethe-Institut; e a China, por meio do Instituto Confúcio, são exemplos paradigmáticos dessa articulação entre cultura e política externa. Esses modelos ilustram como a difusão do idioma pode ser empregada como vetor de influência internacional, consolidando a imagem do país e favorecendo a formação de redes de simpatia e colaboração.

Ao considerar tais experiências, torna-se evidente que o ensino de línguas estrangeiras, especialmente quando articulado a um projeto cultural consistente, configura-se como um recurso poderoso de *soft power*. A língua funciona como ponto de entrada simbólico para o imaginário nacional, permitindo que estrangeiros acessem mais do que um sistema de comunicação, mas também valores, narrativas e modos de vida. Por meio dessa porta, a diplomacia se desloca do campo da força para o da aproximação, e é justamente essa mudança que torna a política linguística um campo estratégico para os Estados.

Nesse contexto, os estudos em política linguística têm ganhado cada vez mais atenção, ao problematizar como os Estados formulam diretrizes sobre o uso, o ensino e a promoção de línguas. Trata-se de um campo que, conforme destaca Spolsky (2004), analisa “o conjunto de decisões sobre a escolha e uso de línguas em uma comunidade ou país” (p. 8), abrangendo tanto a promoção de idiomas nacionais quanto o reconhecimento da diversidade linguística. Mais do que uma questão técnica, essas escolhas comunicam ideologias de unidade, inclusão ou exclusão.

Ao pensar a política linguística como uma construção de sentido e poder, torna-se necessário compreender também seu desdobramento prático: o planejamento linguístico. Calvet (2007) nos ajuda a pensar essa distinção ao afirmar que a política define o que se deseja da língua, enquanto o planejamento operacionaliza essa intenção, transformando diretrizes em ações concretas. Esse vínculo é bem sintetizado por Bagno (2002), quando afirma que “a política linguística é o ponto de partida e o planejamento linguístico é a trilha que deve ser percorrida” (p. 47). Ou seja, não basta propor: é preciso implementar, e essa implementação carrega disputas e negociações de sentido.

O ensino da língua, nesse cenário, não ocorre em vazio ideológico. Ele participa da construção da identidade nacional e da imagem internacional do Estado. Como observa Shohamy (2006, p. 49), as políticas linguísticas, mais do que refletirem prioridades de governo, influenciam diretamente práticas cotidianas e a maneira como diferentes línguas são percebidas e valorizadas na sociedade. Quando um país investe na difusão de seu idioma no exterior, está, na verdade, investindo em reputação, prestígio e influência, todos elementos centrais do *soft power* contemporâneo.

Nesse sentido, a política linguística pode tanto fortalecer a coesão interna quanto ampliar a presença internacional de um país. Seja por meio da oferta de ensino de PLE, da atuação de centros culturais ou da produção de materiais didáticos culturalmente orientados, o que está em jogo é a projeção de uma narrativa nacional que inspire confiança, admiração e, em última instância, cooperação internacional. Como afirma Ricento (2006):

As decisões relacionadas à política e ao planejamento linguístico envolvem mais do que escolhas pedagógicas ou técnicas; elas são decisões políticas que refletem a estrutura de poder, as prioridades ideológicas e os projetos de identidade nacional em disputa. O ensino de línguas, nesse contexto, transforma-se em campo de disputa simbólica por reconhecimento, visibilidade e influência. (Ricento, 2006, p. 32)

Por isso, estudar as políticas de difusão linguística é, também, analisar os impactos sociais, culturais e econômicos dessas ações estatais. Os desdobramentos vão desde a educação bilíngue, a prestação de serviços públicos multilíngues, a produção midiática em diversas línguas, até a

preservação de idiomas minoritários e ameaçados. Ao definir quais línguas devem ser promovidas e em que contextos, os Estados constroem identidades, geram alianças e operam ativamente no tabuleiro simbólico da política internacional.

#### 4.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino de PLE no contexto do CAICB vai além do domínio técnico da língua. Ele exige um compromisso ético-pedagógico que se conecte às trajetórias pessoais e profissionais dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. O foco não está na mera transmissão de regras gramaticais, mas na construção de experiências de aprendizado que dialoguem com a realidade dos discentes.

Essa abordagem se alinha à teoria de David Ausubel (1980), que defende que o aprendizado é mais eficaz quando se baseia no conhecimento prévio do aluno. Em um ambiente como o da UNIFA, onde os estudantes buscam se inserir em um novo espaço cultural para fins militares e diplomáticos, conectar o ensino de PLE aos conhecimentos prévios e às necessidades específicas de uso da língua torna-se essencial. Essa prática se opõe ao uso descontextualizado da gramática, que ainda se configura como um obstáculo recorrente no ensino de idiomas, por afastar os alunos dos contextos de uso linguisticamente relevantes para sua formação.

##### 4.3.1 A Língua como pertencimento e inserção social

Para que o ensino de PLE seja verdadeiramente eficaz, ele precisa reconhecer que o aprendizado de uma nova língua não é apenas sobre competência linguística, mas sobre a construção de uma nova identidade e de um pertencimento social e cultural. O aluno não apenas adquire vocabulário, mas negocia sua presença e seu lugar em um novo contexto. O idioma é a ponte para essa negociação. Essa perspectiva se conecta à ideia de “lugar de fala” de Djamila Ribeiro, que argumenta que este não é um conceito fixo, mas sim um ponto de partida para a reflexão e a ação.

A autora explica que "O lugar de fala não é uma essência, não é algo que nos define e nos aprisiona, mas um ponto de partida para a reflexão e ação" (Ribeiro, 2017). Ao aprender a língua portuguesa, o aluno do CAICB está, de fato, construindo um novo lugar de fala para si, habilitando-se a atuar e se expressar em um novo cenário.

A diversidade cultural e linguística dos alunos do CAICB amplia ainda mais esse desafio, exigindo que as estratégias pedagógicas combinem princípios universais da aprendizagem com adaptações específicas à realidade dos estudantes. A pedagogia intercultural e a abordagem

interseccional se revelam caminhos promissores para o aprimoramento do ensino de línguas. Afinal, como nos lembra Vera Maria Candau, "A igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização" (Candau, 2012, p. 238, 239). A pedagogia intercultural promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo ao respeitar as diferenças culturais. Em consonância, a abordagem interseccional destaca a necessidade de um ensino eficaz, considerando que as experiências de aprendizagem são atravessadas por fatores afetivos, históricos e profissionais. Juntas, essas abordagens transformam a sala de aula em um espaço de negociação de significados e valorização da alteridade, onde a língua é vista como uma ferramenta essencial de inserção profissional e de interação entre culturas.

#### **4.3.2 O Professor como Mediador**

Ao adotar essa perspectiva, o ensino de PLE sobrepõe à dimensão técnica e assume uma função mais ampla: contribuir para a formação de sujeitos capazes de transitar entre culturas e construir pontes simbólicas. Afinal, como ressalta Shohamy (2006), a linguagem não é neutra, mas um campo de disputas simbólicas que moldam as relações sociais. Nesse sentido, ensinar uma língua é, também, ensinar uma forma de estar no mundo.

Nesse cenário, a gramática deve ser vista não como um conjunto de regras abstratas, mas como uma prática social e discursiva. Bagno nos lembra, em "Preconceito Linguístico" (2002), que a gramática de uso, aquela que de fato permite a comunicação eficaz, é a que importa. O professor deve, portanto, focar nas estruturas gramaticais que estão diretamente ligadas aos atos de fala e às necessidades reais dos alunos do CAICB, como pedir, negociar e relatar.

O papel do professor, nesse contexto, deixa de ser o de transmissor e se torna o de mediador: alguém que ouve, provoca e abre espaços para que o aluno se veja e se ouça na nova língua. Mais do que ensinar um idioma, o objetivo é formar uma comunidade de sentido. Essa mediação se alinha ao desenvolvimento da autonomia. Freire, defende que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas "criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2015). Essa abordagem, que também considera o afeto e o acolhimento, faz com que a aprendizagem seja uma ação compartilhada na qual a língua ganha vida e, como afirma Bakhtin, "a palavra vive, transforma-se em ação".

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, com foco na análise das práticas formativas e das percepções do corpo docente e discente. A escolha por essa abordagem fundamenta-se na complexidade do fenômeno investigado, que envolve dimensões simbólicas, institucionais e interculturais. A pesquisa qualitativa é adequada para lidar com essa complexidade, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações sociais. Assim, a metodologia qualitativa é a mais apropriada para captar os significados atribuídos pelos sujeitos à experiência de imersão linguística e cultural, bem como para analisar o CAICB enquanto instrumento de *soft power*.

A delimitação temporal entre os anos de 2024 e 2025 foi estabelecida para examinar o curso em sua configuração atual, após um período de ajustes metodológicos e institucionais. Esse recorte temporal permite abarcar não apenas as práticas pedagógicas recentes, mas também os esforços estratégicos da FAB voltados à internacionalização e à diplomacia cultural, proporcionando uma análise situada nas políticas educacionais contemporâneas da Defesa.

Inicialmente, a pesquisa foi bibliográfica, baseada nos conceitos teóricos de *soft power* propostos por Joseph Nye (2004) e suas aplicações no ensino de idiomas e diplomacia cultural. Autores brasileiros, como Buarque (2014) e Oliveira (2021), também foram consultados, contribuindo com perspectivas que relacionam o *soft power* à educação e ao ensino de PLE. Sendo analisado como um meio de integração e difusão cultural, conforme destacado por Paiva (2009), que ressalta o papel do ensino de línguas na construção de laços culturais e diplomáticos.

### 5.2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada de forma sistemática, com descritores alinhados aos objetivos da pesquisa. As palavras-chave utilizadas foram: *soft power*, diplomacia cultural, ensino de línguas em contextos militares, PLE e CAICB. As buscas ocorreram em bases de dados acadêmicas como Scopus, Google Scholar, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES, priorizando artigos dos últimos dez anos. Esse processo permitiu a construção de um referencial teórico sólido e atualizado, que fundamentou a análise do ensino de idiomas como instrumento de projeção simbólica do Brasil.

## 5.3 COLETA DE DADOS

### 5.3.1 Análise Documental

A primeira frente envolveu a análise documental de planos de curso, diretrizes institucionais, materiais didáticos e normativos internos do CAICB. Esses documentos foram selecionados por sua relevância para identificar como o ensino de PLE é operacionalizado e como os elementos culturais, linguísticos e diplomáticos são integrados aos objetivos pedagógicos da FAB. Essa análise visou evidenciar as conexões entre as práticas educativas e a estratégia de projeção internacional por meio da educação.

### 5.3.2 Questionários Digitais

A segunda frente metodológica integrou questionários abertos digitais, aplicados a docentes e discentes do CAICB. Os questionários foram aplicados por meio da plataforma digital *Google Forms*, possibilitando a coleta de depoimentos anônimos e confidenciais. Especificamente entre os discentes, o instrumento foi enviado aos 7 alunos da turma de 2024 e aos 6 alunos da turma de 2025 (total de 13 oficiais-alunos), resultando em 11 respondentes. Essa amostra, de natureza não probabilística e intencional, é validada pela sua suficiência qualitativa, e não pelo volume estatístico. Essa abordagem combinada, realizada entre fevereiro de 2024 e maio de 2025, permitiu uma compreensão mais ampla e detalhada da dimensão subjetiva da experiência formativa, destacando o CAICB como instrumento de integração e representação internacional.

## 5.4 ORIGINALIDADE E RELEVÂNCIA

A originalidade deste estudo reside na interseção entre educação linguística, cooperação internacional e política de defesa, com enfoque específico no ensino de Português como PLE em contextos militares. Ao investigar o CAICB como instrumento de *soft power*, a pesquisa propõe uma análise inédita no cenário acadêmico brasileiro, contribuindo para a compreensão de como a diplomacia cultural pode ser operacionalizada por meio de ações educativas planejadas e institucionalizadas.

Embora o conceito de *soft power* já tenha sido amplamente debatido no campo das RI, sua aplicação no contexto da formação militar de estrangeiros, especialmente no CID da FAB, permanece um tema escassamente explorado. Nesse sentido, este trabalho amplia as fronteiras do debate, ao analisar como o ensino da língua portuguesa, articulado a práticas culturais e valores

nacionais, pode constituir-se como uma estratégia deliberada de construção de prestígio, influência e cooperação internacional.

Além de sua relevância teórica, o estudo oferece contribuições práticas ao propor reflexões sobre as formas como a FAB pode consolidar seu papel como agente promotor de vínculos diplomáticos duradouros, utilizando a educação como meio de aproximação com oficiais de nações amigas. Conforme destaca Saraiva (2012):

A difusão da língua portuguesa e a formação de quadros civis e militares estrangeiros nos centros de excelência do Brasil fortalecem laços políticos e constroem redes duradouras de solidariedade internacional. Trata-se de um esforço consciente de construir prestígio e influência a partir da cooperação cultural. (p. 47)

Portanto, ao analisar o CAICB como uma prática educacional com efeitos simbólicos e geopolíticos, a pesquisa contribui para o fortalecimento e parceria entre os países amigos pois integram educação, defesa e diplomacia. A articulação desses campos potencializa a atuação internacional do Brasil, promovendo uma influência não coercitiva baseada na atração e no respeito mútuo entre as nações.

## **6 O CAICB NO CENÁRIO ESTRATÉGICO DA FAB: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, ESTRUTURA CURRICULAR E RESULTADOS INICIAIS**

A pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira evidencia que as metodologias adotadas têm contribuído de forma significativa para o fortalecimento do *soft power* da FAB junto às Nações Amigas. Ao promover um ambiente de intercâmbio cultural e linguístico, o curso favorece a construção de vínculos mais próximos, baseados na compreensão mútua e na cooperação. Essa experiência compartilhada entre oficiais estrangeiros e a FAB ultrapassa os limites da aprendizagem da língua: representa um gesto simbólico de acolhimento e diplomacia, por meio do qual o Brasil projeta uma imagem positiva e colaborativa. Como observa Risério (2004, p. 56), a cultura tem o poder de “moldar e redefinir relações de poder”, e o CAICB atua justamente nesse campo, como uma ação estratégica de aproximação e influência.

Esse impacto não ocorre por acaso: está alicerçado em princípios filosóficos e metodológicos que dão sentido às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso. Saviani (1991) afirma que “a filosofia da educação oferece uma base teórica que direciona o trabalho dos educadores, orientando a prática docente com clareza e propósito”. No mesmo sentido, Libâneo (2013) destaca que a organização metodológica do ensino é essencial para garantir a coerência entre

a prática pedagógica e os objetivos institucionais: "as práticas de ensino devem refletir os valores e metas da instituição educativa".

No contexto do CAICB, essa articulação entre filosofia da educação e metodologia é essencial para que os profissionais envolvidos compreendam os propósitos formativos do curso. Isso garante mais do que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, assegurando também o alinhamento com a missão institucional da FAB no cenário internacional. Como estabelece a Lei de Ensino da Aeronáutica, em seu artigo 3º, os princípios norteadores da educação no âmbito do Comando da Aeronáutica devem refletir os valores institucionais, o compromisso com a formação integral e o preparo para o exercício de funções compatíveis com os interesses estratégicos do país.

I - observância dos valores, virtudes e deveres militares; II - profissionalização continuada e progressiva; III - aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; IV - preservação das tradições nacionais e militares; V - permanente atualização doutrinária, científica e tecnológica; VI - pluralismo pedagógico; VII - permanente aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem; VIII - valorização do instrutor e do profissional de ensino; IX - integração aos sistemas de ensino da educação nacional; ex-titulações e graus técnicos ou universitários próprios ou equivalentes aos de outros sistemas de ensino (Lei nº 12.464, de 4 de agosto de 2011).

A UNIFA reconhece que, embora a produção científica seja indispensável, ela não esgota o processo educativo. A formação dos alunos precisa ser ampliada para incorporar outras formas de saber, como o filosófico, o ético, o estético e o religioso, valorizando as vivências e experiências pessoais como parte essencial da construção do conhecimento. Esse entendimento está em consonância com o que determina o Art. 3º, inciso XIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 1996) ao afirmar que a educação deve respeitar o aprendizado ao longo da vida.

Saviani (2008) reforça essa ideia ao defender que a educação é um processo que integra diversas dimensões do saber, promovendo uma visão crítica e abrangente do conhecimento. Seguindo essa perspectiva, a UNIFA adota o princípio da educação continuada, essencial para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, como aponta Morin (2001). Para o autor, compreender a complexidade exige reconhecer a inter-relação entre os diferentes saberes, superando a fragmentação do conhecimento.

Essa filosofia está profundamente alinhada à missão institucional da UNIFA, que é "promover a Gestão do Conhecimento no domínio aéreo e espacial no campo da Defesa, de forma a suportar e desenvolver a capacidade do Comando da Aeronáutica em seus processos de tomada de decisão, relacionados ao Poder Aeroespacial Brasileiro, por meio da pós-formação acadêmica profissional atuando no ensino, pesquisa e extensão." (UNIFA, 2018).

Dessa maneira, a UNIFA busca ir além da formação técnica, integrando ciência, cultura e reflexão crítica em um processo contínuo de formação. Essa abordagem é essencial para que seus alunos desenvolvam uma visão ética, informada e sensível à complexidade das decisões que enfrentarão em sua atuação profissional.

## 6.1 O CAICB NO CENÁRIO ESTRATÉGICO DA FAB

O CAICB é um curso presencial, com duração de 20 dias letivos e um total de 144 horas-aula. Seu objetivo principal é capacitar Oficiais de Forças Armadas de Nações Amigas para o uso da Língua Portuguesa em situações cotidianas. Para isso, o curso visa contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva, oral, leitora e escrita, contidas no Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (MCER), além de promover a familiarização com os costumes militares e a cultura brasileira.

## 6.2 PERFIL E REQUISITOS DOS OFICIAIS ALUNOS

O discente do CAICB deve ser um oficial intermediário ou superior pertencente a uma das Nações Amigas, e ter sido indicado pelo Estado-Maior da Aeronáutica (EMAER). O curso é concebido como uma fase preparatória (prévia) para a inserção desses oficiais em cursos de carreira no Brasil, notadamente o Curso de Comando e Estado-Maior (CCEM) ou o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (CAP), os quais são realizados na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR) ou na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (EAOAR), respectivamente.

De acordo com a ICA 37-21/2016, que versa sobre as Atividades de Ensino no Comando da Aeronáutica para integrantes de Forças Armadas de Nações Amigas (BRASIL, 2016), espera-se que os militares estrangeiros indicados pelo EMAER já possuam um conhecimento suficiente da língua portuguesa, incluindo as habilidades de escrita e oralidade.

Nessa direção, destaca-se que o curso não possui como função o ensino básico da língua portuguesa para estrangeiros, mas sim o aperfeiçoamento de práticas discursivas nessa língua em consonância com a adaptação aos elementos histórico-geográfico-culturais do Brasil em contexto nos quais possam estar inseridos oficiais da Força Aérea.

### 6.3 ANÁLISE DO PERFIL DISCENTE: INÍCIO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS

O perfil diversificado dos discentes, com diferentes postos e idiomas maternos, conforme detalhado na Tabela 2, demanda uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa. Para maximizar a eficácia do ensino, o curso ajusta sua metodologia, como discutido na seção 6.7, para atender às necessidades específicas de cada aluno.

**Quadro 3 - Perfil do Discentes**

<b>Arma do Oficial</b>	<b>Posto</b>	<b>Idioma Materno</b>	<b>País de Origem</b>	<b>Valorização do Brasil e Relações Internacionais com a FAB</b>	<b>Valorização da Língua Portuguesa em sua Nação</b>
Major Intendente	Major	Inglês	EUA	Alta: cooperação militar e troca de conhecimentos	Moderada: interesse acadêmico e militar
Major Aviador de Asa Rotativas	Major	Espanhol	Argentina	Alta: colaboração em operações de paz	Alta: proximidade geográfica e cultural
Major Aviador de Asa Rotativas	Major	Espanhol	Peru	Alta: colaboração em operações de paz	Alta: proximidade geográfica e cultural
Major Aviadora de Asa Rotativas	Major	Espanhol	Chile	Alta: colaboração em operações de paz	Alta: proximidade geográfica e cultural
Tenente Coronel Engenheira de Aviação	Tenente Coronel	Hindi	Índia	Moderada: interesse em tecnologia e práticas de engenharia	Alta: oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento

Tenente Aviador	Tenente	Francês	Senegal	Moderada: cooperação em operações de paz	Alta: valorização devido à ligação histórica e cultural
-----------------	---------	---------	---------	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2025).

Uma análise do perfil dos discentes da turma de 2024 no curso revela uma diversidade de nacionalidades, idiomas e diferentes níveis de valorização das relações com o Brasil e com a língua portuguesa. Tais fatores exercem influência direta sobre a abordagem educacional adotada, demandando ajustes para maximizar a eficácia do ensino e o impacto cultural.

Essas duas dimensões, especificamente a Valorização do Brasil e RI com a FAB e a Valorização da Língua Portuguesa em sua Nação, são utilizadas como parâmetros de pesquisa centrais. Elas são essenciais por medirem os dois componentes-chave do *soft power* que este estudo busca analisar: a atração e a confiança geradas pelo agente (o Brasil e a FAB) e a eficácia do principal veículo de influência (a língua), que potencializa a capacidade dos alunos de se tornarem promotores desse poder.

Segundo Libâneo (2013), a adequação do currículo e das metodologias ao perfil dos alunos é sobretudo importante para o sucesso do processo, uma vez que permite que o ensino-aprendizagem seja mais contextualizado e significativo para os discentes.

Um dos aspectos centrais identificados é a diversidade de postos entre os discentes, abrangendo desde o posto de Tenente até o de Tenente-Coronel. Essa pluralidade implica uma ampla gama de experiências profissionais e níveis de responsabilidade, elementos que precisam ser considerados nas práticas pedagógicas. Enquanto Tenentes, com menos tempo de serviço, podem estar mais focados no desenvolvimento técnico, Tenentes-Coronéis tendem a trazer uma perspectiva mais estratégica e experienciada. Para Freire (2015), é essencial que o educador compreenda as experiências e o histórico dos educandos, pois o ensino se torna mais relevante quando é contextualizado na realidade de cada aluno. Assim, atividades que integrem tanto a visão operacional quanto a estratégica mostram-se essenciais no âmbito do CAICB.

A diversidade linguística é outro aspecto que exige uma abordagem pedagógica diferenciada. Entre os discentes, há falantes de inglês, espanhol, francês e hindi, idiomas que se distanciam do português em graus variados. Para os falantes de espanhol, o aprendizado do português pode ocorrer com relativa facilidade, enquanto falantes de línguas mais distantes, como o hindi, podem demandar maior apoio, especialmente em questões de pronúncia e estrutura

gramatical. Essa necessidade de diferenciação na abordagem é reforçada por Luckesi (2011), que defende a importância de métodos de ensino adaptativos que considerem as peculiaridades dos alunos. Estratégias personalizadas, como o uso de recursos audiovisuais e exercícios práticos contextualizados, tornam-se especialmente relevantes para facilitar a compreensão e a adaptação linguística de cada grupo, contribuindo para uma experiência de ensino mais eficiente.

A origem geográfica dos discentes também enriquece o ambiente de aprendizagem, trazendo diferentes expectativas culturais e práticas militares ao curso. Oficiais de países como EUA, Argentina, Peru, Chile, Índia e Senegal agregam perspectivas distintas e potencializam a troca de conhecimentos e experiências. Discentes da América Latina, por exemplo, tendem a valorizar a proximidade geográfica e a colaboração histórica com o Brasil em operações de paz, o que facilita a integração e o entendimento mútuo com as práticas brasileiras. Já oficiais da Índia e Senegal, oriundos de contextos culturais e técnicos distintos, ampliam a visão sobre as RI e as possibilidades de cooperação. Como enfatiza DaMatta (1982), o contato com diferentes culturas permite uma expansão das percepções e facilita a construção de uma identidade nacional mais flexível e inclusiva, um processo que pode ser enriquecido.

Outro fator relevante é a valorização das relações com o Brasil e da FAB, que varia conforme o país de origem dos discentes. Essa motivação tem implicações diretas sobre o engajamento dos alunos com o curso. Oficiais dos EUA e Argentina, por exemplo, demonstram uma valorização elevada pela cooperação militar e pela participação em operações conjuntas, o que sugere uma predisposição positiva para o fortalecimento dos laços bilaterais e para o intercâmbio de conhecimentos. Para Tenório (2005), a motivação e o interesse dos alunos são essenciais para o sucesso das ações educativas, e programas que conectem os objetivos dos discentes aos do país anfitrião favorecem um aprendizado mais profundo e alinhado.

Por fim, a valorização do português como idioma também é um aspecto que impacta o empenho dos discentes. Para muitos, como os oficiais da Argentina, Peru e Chile, o português é altamente valorizado pela proximidade geográfica e integração cultural com o Brasil, refletindo uma dedicação maior ao aprendizado. Em contrapartida, para discentes com valorização moderada, como os oficiais dos EUA, é necessário destacar a relevância estratégica do português para interações futuras com o Brasil e a América Latina, criando incentivos que ampliem a motivação para o aprendizado. Segundo Gadotti (2000), a valorização do idioma do país anfitrião é essencial para a criação de uma relação cultural profunda e duradoura, elemento central no processo de construção de uma política eficiente.

Em síntese, a heterogeneidade do perfil dos discentes do CAICB oferece uma oportunidade para um ensino diferenciado e contextualizado, que atenda às motivações, expectativas e experiências dos alunos. A personalização das abordagens pedagógicas com base nas características de cada perfil pode enriquecer a experiência educativa e potencializar o curso no fortalecimento do *soft power* brasileiro.

#### 6.4 MODELO TEÓRICO E ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO

A avaliação adotada no CAICB está focada nas abordagens diagnóstica e formativa, alinhadas à premissa de ser processual, contínua e flexível. O objetivo central é compreender e apoiar o desenvolvimento dos alunos em relação às competências e aos conteúdos a serem adquiridos, conforme preconizam as teorias contemporâneas sobre avaliação educacional.

A avaliação diagnóstica permite identificar os níveis iniciais, detectando pontos fortes e lacunas no conhecimento prévio, e orientando o planejamento pedagógico. Essa etapa é essencial para que o educador compreenda não apenas o que o aluno sabe, mas onde e como ele pode avançar no processo de aprendizagem. Por sua vez, a avaliação formativa, realizada ao longo do processo, oferece dados contínuos sobre o progresso, permitindo ajustes e apoio.

Essa visão de avaliação é reforçada por autores como Perrenoud (1999, p. 42), para quem essa prática representa uma oportunidade de intervenção que não se limita a classificar, mas que visa "consolidar a aprendizagem de maneira efetiva e contínua". De forma complementar, Melchior (1998, p. 74) enfatiza que "não basta identificar que o aluno não sabe ou rotulá-lo como fraco; é essencial entender o que cada um não sabe e em que ponto se encontram aqueles que acompanham o conteúdo satisfatoriamente".

Tais perspectivas teóricas sustentam a necessidade de uma avaliação que, além de verificar o desempenho, acompanhe e incentive o progresso dos alunos durante todo o curso. Hoffmann (1993), por exemplo, defende que a avaliação deve ser um processo inclusivo e reflexivo, que valoriza o desenvolvimento contínuo, enquanto Fernandes (2008) enfatiza a avaliação emancipatória, que busca compreender o percurso formativo do aluno para ajustes pedagógicos constantes.

#### 6.5 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E FATORES DE ACOMPANHAMENTO

As abordagens diagnóstica e formativa estão estabelecidas na ICA 37-20 (BRASIL, 2018), documento orientador das práticas pedagógicas do Plano Desenvolvimento Institucional da UNIFA (PDI), (BRASIL, 2018).

A heterogeneidade do perfil dos discentes do CAICB, evidenciada pela diversidade de postos, nacionalidades e idiomas maternos, impõe um desafio pedagógico. Para atender às diferentes necessidades e expectativas, a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem são planejadas de forma flexível. O processo avaliativo, portanto, não se restringe apenas a medir a eficácia, mas atua como um mecanismo para compreender e adaptar a abordagem de ensino, garantindo o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Os discentes são submetidos a verificações de aprendizagem realizadas com base na observação direta de sua conduta nas atividades e no acompanhamento do desempenho acadêmico. A avaliação é empregada de forma processual, contínua e flexível, e tem por finalidade estabelecer, no âmbito do corpo discente, os seguintes pontos:

- Os critérios e procedimentos para apuração do aproveitamento dos militares, orientando e regulando a organização e a execução das atividades de ensino e de aprendizagem;
- As regras, metodologias, ferramentas e instrumentos relacionados à avaliação da aprendizagem; e
- As condições para conclusão no referido

## 6.6 ESTRUTURA, METODOLOGIA E CURRÍCULO NO CAICB

Adotam-se metodologias ativas e um currículo flexível no desenvolvimento das práticas pedagógicas, projetado para atender às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem privilegia a aprendizagem prática e a imersão cultural, possibilitando uma vivência mais rica e significativa do idioma e da cultura brasileira. De acordo com Freire (2015), a educação deve promover um aprendizado que valorize a experiência e a participação ativa dos alunos, pois isso desperta uma compreensão mais profunda e crítica do conteúdo. No CAICB, isso é alcançado por meio de atividades interativas, aulas contextualizadas e visitas culturais. Tornando o aprendizado mais concreto e aplicável.

Além disso, a escolha por uma metodologia ativa e um currículo adaptável está alinhada ao conceito de educação experiencial, defendido por Dewey (2007), entende que a educação deve ser construída a partir da experiência do aluno no mundo real. Para Libâneo (2013), o currículo flexível e voltado para a realidade do aluno permite uma formação mais contextualizada e promove a integração dos estudantes em diferentes dimensões culturais e sociais. Assim, as metodologias de

ensino no curso vão além do ensino tradicional, proporcionando aos alunos uma experiência formativa completa que os aproxima do Brasil e de sua cultura.

## 6.7 AVALIAÇÕES DISCENTES, DOCENTES E O APRIMORAMENTO DO CURSO

Trata-se de um processo voltado para identificar e fornecer informações relevantes sobre a eficácia das estratégias adotadas ao longo do curso, com o objetivo de aprimorar o planejamento das metas educacionais, visando o desenvolvimento contínuo do ensino-aprendizagem e a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos. Como destacam autores como Luckesi (2011), esse tipo de avaliação permite ajustes nas práticas pedagógicas e contribui para um aprimoramento constante, orientando decisões que favoreçam a adaptação e o crescimento dos alunos.

No que se refere aos profissionais envolvidos nas atividades de ensino da UNIFA, o PDI estabelece que:

Tem-se o princípio do pluralismo pedagógico e a valorização de seus docentes e instrutores, o que está previsto nos itens VI e VIII da Lei de Ensino. Outro aspecto relevante diz respeito ao princípio do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, princípio VII, e que perpassa pelo atual momento da Universidade, quando se caminha de uma abordagem tradicional/tecnicista de educação para um ensino orientado para o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2021 p.43)

O corpo docente em 2024 foi formado por 13 (treze) instrutores com formação em nível superior, dentre estes 6 (seis) possuem especialização, 5 (cinco) possuem mestrado e 2 (dois) possuem doutorado. Além disso, 7 (sete) instrutores possuem o Curso de Preparação de Instrutores (CPI).<sup>10</sup>

As instruções dadas nas aulas foram constantemente avaliadas mediante a coleta das percepções de alunos e professores, expressas em formulários específicos para cada subunidade de ensino, as quais, na estrutura da FAB, representam os módulos ou disciplinas da grade curricular. Nesses instrumentos, o professor, em geral, tende a registrar sua percepção sobre a aprendizagem e o desempenho individual de cada aluno. Por sua vez, o discente é solicitado a avaliar as aulas e as atividades.. Além disso, foram utilizados formulários de crítica dos cursos O acesso a esses

---

<sup>10</sup> O Curso de Preparação de Instrutores (CPI) tem como objetivo capacitar militares e servidores civis assemelhados do COMAER, bem como Oficiais das demais Forças Armadas e das Forças Armadas de Nações Amigas para o exercício da atividade docente. Disponível em: <https://www2.fab.mil.br/unifa/index.php/slideshow/437-curso-de-preparacao-de-instrutores:~:text=O%20Curso%20de%20Prepara%C3%A7%C3%A3o%20de.o%20exerc%C3%ADcio%20da%20atividade%20docente>. Acesso em 03 de jun. 2024.

formulários serviu como fonte essencial de informações para captar a visão dos docentes e discentes sobre as aulas e as atividades de ensino, garantindo a avaliação contínua e permanente do processo.

Foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um formulário nomeado “Crítica de Curso” que visa coletar dados para a avaliação do curso com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. No corpo do texto foi solicitado aos alunos o preenchimento do instrumento com postura crítica e consciente, salientando que os resultados permitirão a reflexão sobre a qualidade do ensino ministrado e a sistematização de informações para subsidiar o planejamento e as decisões quanto à oferta do curso. As subunidades e as críticas de curso foram avaliadas por uma amostra de 100% dos discentes, composta por 13 (treze) oficiais-alunos matriculados no ano de 2024 e 2025, feita de forma individual.

## **7 ANÁLISE DA CRÍTICA DE CURSO**

O instrumento de avaliação conhecido como "Crítica de Curso" é um método de verificação nos cursos oferecidos pela FAB, sendo amplamente utilizado para capturar o *feedback* dos alunos sobre diversos aspectos da formação, como didática, estrutura e qualidade das aulas. Em se tratando do CAICB, essa avaliação é ainda mais significativa, pois reúne oficiais estrangeiros em um ambiente de imersão cultural e linguística, onde cada elemento do curso ajuda na integração e adaptação desses profissionais ao contexto brasileiro.

De acordo com Ribeiro e Lima (2018), a aplicação de avaliações como a Crítica de Curso ou formulários avaliativos "permite uma visão ampla sobre o impacto do ensino na formação do aluno, revelando aspectos que vão além dos objetivos instrucionais e contribuindo para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes" (Ribeiro Lima, 2018, p. 102). No CAICB, esse feedback dos discentes é particularmente valioso, pois revela como aspectos como a didática e a estrutura das aulas são percebidos por oficiais estrangeiros, fornecendo uma base para aprimorar a experiência de aprendizado e adaptação ao currículo do curso.

Além disso, a Crítica de Curso reflete uma prática de "autoavaliação institucional", um conceito abordado por Andrade (2020), que destaca a importância de "instrumentos que possibilitem o alinhamento dos objetivos educacionais com a prática pedagógica" (Andrade, 2020, p. 215). Para o CAICB, um curso voltado para a adaptação linguística e cultural, essa crítica contribui para avaliar o desempenho dos instrutores e a qualidade do conteúdo e também para adaptar continuamente o curso às necessidades específicas de oficiais de diferentes países e

realidades culturais, promovendo uma experiência educacional mais inclusiva e enriquecedora. Em estudos sobre avaliação educacional, Romão (2011) analisa que:

[...] a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos, no sentido de nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes. [...] em outras palavras, a análise dos resultados de qualquer avaliação se transforma num momento importante de revisão de todo planejamento do trabalho previsto e executado até o momento. (Romão, 2011, p. 119-120)

No contexto do CAICB, a Crítica de Curso permite o ajuste de aspectos do curso que possam não estar atendendo às expectativas dos alunos ou que possam ser otimizados para melhor integração e aprendizado. Os ajustes contínuos e a escuta ativa proporcionados pela Crítica de Curso refletem uma compreensão da FAB sobre a relevância do ensino intercultural e da diplomacia educacional, aspectos destacados por Nye (2004) como "formas eficazes de projeção de *soft power*" (Nye, 2004, p. 56).

A seguir, são apresentados os resultados qualitativos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, os quais evidenciam o impacto das práticas pedagógicas adotadas e a compreensão dos discentes em relação aos objetivos formativos do CAICB.

## 7.1 RESULTADOS DAS CRÍTICAS DE CURSO

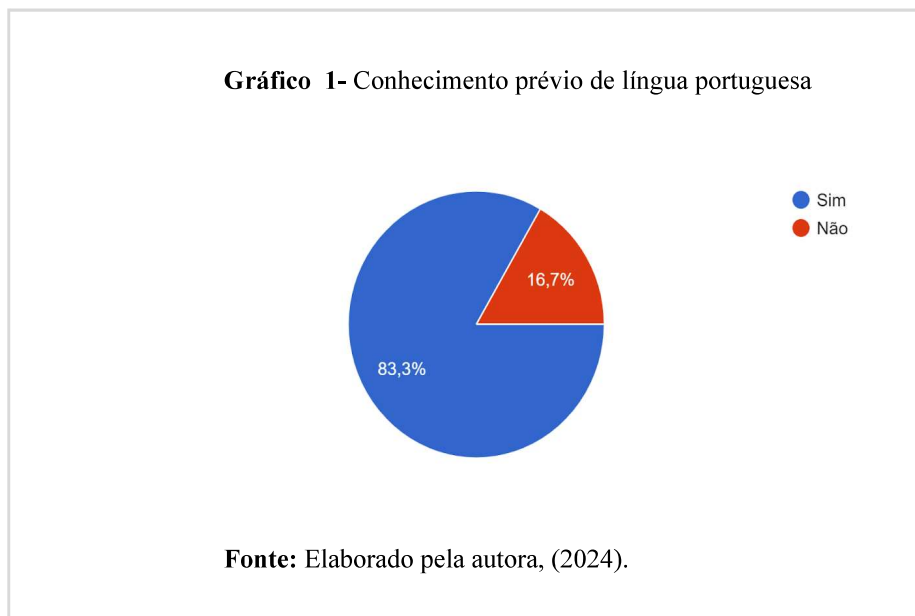
Para compreender o impacto e a efetividade, optamos por aplicar a AC qualitativa, como forma de explorar os sentidos produzidos pelos discentes a partir de suas experiências. Este tipo de abordagem parte da premissa de que os dados não devem ser reduzidos a quantificações objetivas, mas interpretados em sua densidade simbólica, de modo a captar percepções, tensões, sugestões e deslocamentos. Assim, as respostas às questões avaliativas aplicadas aos alunos estrangeiros oferecem mais do que simples dados de satisfação que revelam modos de significar o curso, suas práticas pedagógicas, seus desafios e suas contribuições culturais.

A análise foi organizada a partir de eixos temáticos correspondentes às perguntas aplicadas na seção de crítica de curso, com base em um diálogo constante entre os dados empíricos e o objetivo da pesquisa: compreender o alcance linguístico, pedagógico e simbólico do CAICB como espaço de formação intercultural e, potencialmente, como canal de influência diplomática.

### 7.1.1 Conhecimento prévio do idioma “Língua Portuguesa”

Ao serem questionados sobre a existência de conhecimento prévio da língua portuguesa antes do início do curso, os participantes indicaram se já haviam tido contato anterior com o idioma.

Essa pergunta teve como objetivo identificar o nível de familiaridade inicial dos discentes com o idioma português antes do início do CAICB. A partir dessa informação, foi possível analisar o grau de heterogeneidade linguística nas turmas e refletir sobre a adequação das estratégias pedagógicas empregadas frente aos diferentes níveis de proficiência.



Como indica o Gráfico 1, 83,3% dos discentes já possuíam algum conhecimento da língua portuguesa ao ingressarem no curso, enquanto 16,7% responderam que não tinham nenhum conhecimento prévio. Esse dado revela a heterogeneidade das turmas e sugere que o curso atende a um público com níveis variados de proficiência. O fato de a maioria dos discentes já ter tido contato com o idioma sugere que o curso, em muitas edições, atende a um público que já percorreu caminhos iniciais de aprendizagem do português, seja em missões anteriores, seja em formações diplomáticas ou por interesse pessoal.

Essa familiaridade prévia pode contribuir positivamente com as atividades, especialmente nas primeiras semanas do curso, quando o choque linguístico e cultural costuma ser mais acentuado. No entanto, o dado também revela um desafio estrutural: a coexistência de perfis distintos dentro da mesma turma, o que exige dos docentes uma prática pedagógica diferenciada, sensível às desigualdades linguísticas e atenta à criação de estratégias inclusivas. A presença de 16,7% de alunos sem qualquer base na língua portuguesa implica que os primeiros momentos do são marcados por uma curva de adaptação acentuada para esse grupo, que demanda mais mediação, apoio visual e contextualização dos conteúdos.

Essa constatação aponta para a necessidade de o currículo ser suficientemente flexível para atender a essa diversidade e de se entender que os percursos de aprendizagem linguística não são homogêneos, o que exige captar a totalidade e a singularidade dos sujeitos no processo educativo.

Em síntese, a análise do conhecimento prévio da língua portuguesa entre os discentes revela um ponto de atenção para o planejamento pedagógico do CAICB, sobretudo na definição de ritmos, níveis e conteúdos. Ao reconhecer a diversidade de trajetórias linguísticas dos alunos, o curso pode ampliar sua efetividade e promover uma aprendizagem mais equitativa, colaborativa e intercultural

### **7.1.2 Duração e Contextos da Aquisição Prévia do Conhecimento**

Caso a resposta sobre o conhecimento prévio tenha sido positiva, perguntamos aos alunos por quanto tempo e em quais contextos eles adquiriram a proficiência em língua portuguesa (por exemplo: curso formal, aulas particulares, estudo autodidata, vivência no Brasil). Esta pergunta buscou compreender os diferentes percursos de aprendizagem linguística anteriores ao curso, permitindo identificar as trajetórias formativas e os contextos de contato prévio com a língua. Tais informações são essenciais para analisar a diversidade de perfis linguísticos na turma e as possíveis implicações para o planejamento pedagógico.

De forma geral, os dados revelam um cenário heterogêneo em relação às experiências linguísticas anteriores dos discentes. O tempo de contato com a língua portuguesa variou significativamente entre os participantes, com relatos que vão desde dois meses até quatro anos de estudo. Essa diferença evidencia a existência de níveis variados de competência linguística ao início do curso, o que tem implicações diretas sobre o planejamento pedagógico, a escolha de materiais didáticos e a gestão da heterogeneidade em sala de aula.

Quanto aos métodos de aprendizagem utilizados antes do curso, destacam-se três caminhos principais: aulas particulares, cursos personalizados e experiências práticas no Brasil. Essa diversidade aponta para uma busca ativa e intencional pelo domínio da língua portuguesa, muitas vezes motivada por interesses profissionais, diplomáticos ou pessoais. Como indicam algumas respostas, esse contato inicial com o idioma não foi apenas formal, mas, em muitos casos, vivencial, com exposições anteriores à cultura e ao ambiente sociolinguístico brasileiro.

Ao analisar essas trajetórias, é possível identificar que parte dos discentes mobilizou estratégias autodirigidas de aprendizagem, recorrendo a soluções personalizadas para suprir lacunas linguísticas ou se preparar para o ingresso no CAICB. Essa atitude reflete não apenas um desenvolvimento individual, mas também a apreensão de que a língua portuguesa é um mecanismo

estratégico para a inserção institucional e cultural no Brasil.

A análise qualitativa deve buscar interpretar os dados não de forma isolada, mas dentro de uma rede de significações. Nesse caso, a diversidade nos percursos de aprendizagem linguística revela mais do que uma diferença de tempo ou método: aponta para múltiplas formas de relação com o idioma português, marcadas por motivações, contextos e expectativas diversas.

Este quadro de heterogeneidade desafia o modelo tradicional de ensino homogêneo e reforça a necessidade de estratégias de nivelamento e diferenciação pedagógica. Longe de serem contraditórias, essas abordagens são complementares: o nivelamento visa garantir uma base comum de conhecimentos essenciais, enquanto a diferenciação adapta o percurso de ensino para respeitar os ritmos e profundidades individuais de aprendizagem. A criação de atividades de reforço ou de trilhas formativas específicas pode favorecer a equidade no processo de aprendizagem, respeitando os diferentes pontos de partida dos alunos. Além disso, reconhecer e integrar as experiências prévias dos discentes como parte do processo formativo contribui para uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, torna-se pertinente recuperar a contribuição de Ausubel (1980), que destaca:

[...] reconhecer e valorizar as experiências anteriores dos alunos é essencial para promover uma aprendizagem significativa, pois permite a integração dos conhecimentos prévios com os novos conteúdos, facilitando o engajamento e a construção de uma compreensão mais profunda (Ausubel, 1980, p. 21).

Essa perspectiva, aliada à análise qualitativa de conteúdo, reforça a importância de compreender o discente como sujeito de trajetórias únicas, cuja bagagem linguística e cultural pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem no CAICB.

## 7.2 RECURSOS DIDÁTICOS E ESTRUTURA DO CURSO

A análise do material didático e das estratégias pedagógicas utilizadas no CAICB constitui uma etapa relevante para compreender a coerência entre os objetivos formativos do curso e os meios pelos quais esses objetivos são efetivamente implementados no cotidiano das aulas. Trata-se de avaliar não apenas a presença ou ausência de determinados recursos, mas os sentidos que esses materiais e práticas adquirem na experiência concreta dos discentes.

A partir da AC das respostas fornecidas pelos participantes, busca-se ir além de uma leitura descritiva das opiniões. O objetivo é identificar padrões de significação (ou padrões discursivos), categorias de análise e os significados atribuídos às práticas pedagógicas vivenciadas, reconhecendo

suas potencialidades, limites e contribuições para o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Essa abordagem parte do pressuposto de que os recursos didáticos não são neutros: estão carregados de intencionalidades pedagógicas, refletem concepções sobre ensino e aprendizagem, e operam como mediadores entre o conteúdo linguístico e os processos cognitivos e afetivos dos alunos. Nesse sentido, o material didático e a estrutura do curso não apenas sustentam o ensino da língua, mas também participam da construção de competências interculturais, fundamentais para o contexto em que o CAICB se insere.

Ao analisar as estratégias de ensino, os tipos de atividades propostas, a organização das aulas e a utilização de suportes como slides, vídeos e exercícios escritos, esta seção busca compreender de que maneira tais elementos contribuem ou não para promover o empenho, o desenvolvimento linguístico e a integração cultural dos discentes estrangeiros. Em outras palavras, mais do que descrever os instrumentos pedagógicos, interessa aqui interpretar como esses recursos são vivenciados, apropriados e avaliados pelos alunos à luz de seus percursos formativos e expectativas.

### **7.2.1 Efetividade das estratégias de ensino adotadas**

Quando questionados sobre a efetividade das estratégias de ensino adotadas nas aulas, os participantes foram convidados a avaliar se essas estratégias colaboraram para o desenvolvimento de seus conhecimentos do idioma, justificando suas respostas.

As respostas dos discentes a esta pergunta revelam uma compreensão amplamente positiva das estratégias pedagógicas utilizadas ao longo do curso. A maioria dos participantes reconheceu que os métodos adotados contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento das competências linguísticas, especialmente na compreensão oral, fluência e vocabulário aplicado a situações reais. Dentre as estratégias mencionadas, destacam-se aquelas que favorecem a interação e a escuta ativa, como debates, atividades em grupo e apresentações orais.

Essas práticas foram apontadas como facilitadoras da aprendizagem por promoverem situações comunicativas contextualizadas e alinhadas ao conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (1980). Para o autor, a assimilação de novos conteúdos ocorre de maneira mais eficaz quando se relacionam com experiências prévias e contextos relevantes, o que facilita a internalização do conhecimento

Além disso, o processo de aprendizagem foi influenciado positivamente por fatores extraclasse, como a convivência com falantes nativos e a imersão institucional no ambiente da FAB.

Essas experiências ampliam a exposição ao idioma e contribuem para a aquisição de elementos culturais e linguísticos que extrapolam o conteúdo formal, fortalecendo a dimensão intercultural do curso.

A análise qualitativa convida à consideração das experiências educativas como fenômenos complexos, nos quais se articulam práticas, sentidos e relações sociais. Assim, mais do que avaliar a eficácia técnica das estratégias pedagógicas, esta leitura busca compreender como essas estratégias são apropriadas pelos discentes e como contribuem, em sua totalidade, para o desenvolvimento linguístico e cultural.

### **7.2.2 Avaliação e Contribuição dos recursos didáticos**

Os participantes avaliaram os recursos didáticos do curso, atribuindo notas de 1 a 5 (material impresso, exercícios, apresentações, materiais audiovisuais, etc.) conforme sua contribuição para a aprendizagem.

A análise quantitativa das respostas a esta pergunta, baseada em uma escala de avaliação de 1 a 5, permite traçar um panorama geral de como os discentes avaliam a qualidade dos materiais didáticos utilizados no CAICB. Os itens avaliados incluíram apostilas, exercícios de gramática, resumos, apresentações orais, materiais audiovisuais, entre outros.

De modo geral, a maioria das avaliações concentrou-se nas notas 4 e 5, sugerindo uma apreciação positiva da maioria dos recursos pedagógicos empregados ao longo do curso. Esse dado quantitativo, contudo, ganha densidade interpretativa quando analisado qualitativamente, a partir das justificativas apresentadas pelos participantes.

A AC dessas justificativas aponta para a valorização de recursos que favorecem o desenvolvimento da compreensão auditiva, a ampliação do vocabulário e a fixação do conteúdo. Os materiais audiovisuais, como vídeos e áudios autênticos, foram destacados como especialmente eficazes para aproximar os discentes da oralidade brasileira em contextos reais de uso, contribuindo para a aprendizagem de expressões idiomáticas e variações linguísticas.

Outro recurso bem avaliado foi o uso de resumos temáticos e esquemas visuais, que atuaram como facilitadores na organização do conteúdo e no processo de memorização. Esses instrumentos parecem ter cumprido o papel de reforçar os pontos principais abordados em aula, favorecendo a revisão e a sistematização do conhecimento.

Por outro lado, ainda que em menor número, algumas respostas indicaram limitações em determinados materiais, especialmente em exercícios de gramática que, segundo apontamentos,

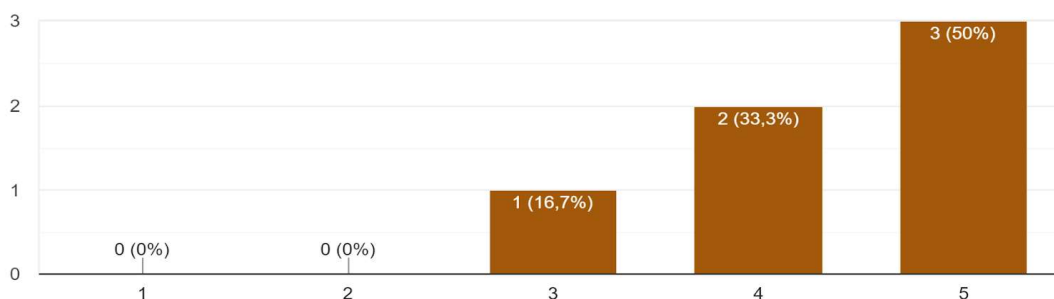
poderiam ser mais contextualizados. A crítica à abordagem mecânica ou descolada da realidade linguística dos alunos revela uma demanda por práticas mais integradas ao uso real da língua, em consonância com perspectivas comunicativas e funcionais do ensino de línguas.

Essas observações dialogam com a proposta de um currículo que não se restrinja à transmissão de regras gramaticais, mas que promova a língua como instrumento de inserção cultural, social e profissional. Um ensino mais centrado no uso, nas situações reais de fala e na diversidade linguística tende a gerar sentido para os aprendizes.

Nesse sentido, a escuta qualificada das percepções dos participantes permite captar os sentidos atribuídos à experiência formativa. É do interior das práticas e relações sociais que emergem significados e avaliações que não podem ser apreendidos apenas por meios estatísticos. A avaliação dos recursos didáticos revela que a sua eficácia está diretamente relacionada à forma como se articulam às estratégias pedagógicas e à vivência dos alunos em contextos comunicativos significativos.

### 7.2.3 Frequência de exercícios práticos em sala de aula

**Gráfico 2** - Exercícios realizados em sala de aula



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Quando questionados sobre a quantidade média de exercícios realizados em sala de aula, os discentes indicaram, em números, sua frequência de prática durante as aulas. Corroborando os resultados do Gráfico 2, a análise dos relatos dos discentes sobre a quantidade média de exercícios realizados por aula revela uma ênfase significativa na prática como elemento central da metodologia do CAICB. Segundo os dados, 50% dos participantes relataram realizar, em média, três exercícios por aula, enquanto 33,3% mencionaram dois, e 16,7% indicaram apenas um.

Esse padrão, embora numérico, ganha densidade interpretativa quando compreendido à luz da AC qualitativa. A frequência dos exercícios expressa mais do que uma simples medida de volume: ela reflete o modo como o ensino foi organizado e como os participantes perceberam o ritmo e a natureza das atividades propostas.

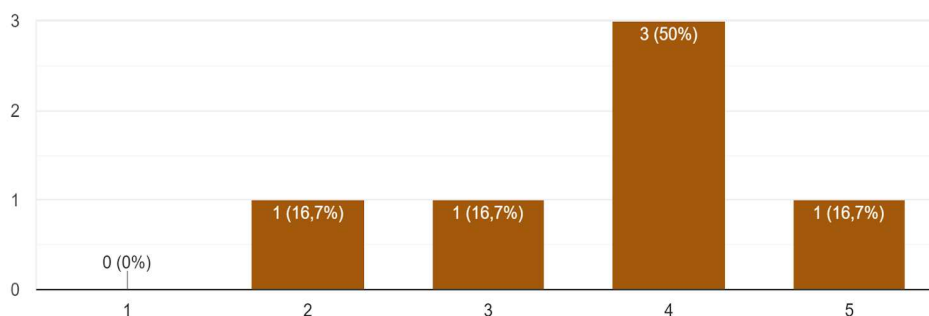
A predominância de três exercícios por aula sugere um modelo pedagógico centrado na repetição orientada, visando à fixação de estruturas e ao desenvolvimento da autonomia. Essa abordagem encontra respaldo em Coll, Pozo e Solé (2000), que destacam que a prática sistemática de exercícios permite ao aluno testar hipóteses, revisar conceitos e consolidar conhecimentos de forma ativa. Nesse sentido, a repetição não se limita à memorização, mas favorece o uso consciente e contextualizado da língua.

A presença de participantes que realizaram apenas um exercício por aula pode indicar diferenças no nível de proficiência, na complexidade das tarefas ou mesmo na condução das atividades em determinadas turmas. Isso evidencia a importância de diversificar não apenas a quantidade, mas também a qualidade e a intencionalidade pedagógica dos exercícios, de forma a contemplar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Por fim, destaca-se que o uso de exercícios deve ir além da aplicação mecânica, favorecendo a produção significativa, o raciocínio linguístico e a resolução de situações comunicativas reais. Essa orientação fortalece a aprendizagem ativa e sustentável, em consonância com os objetivos formativos do curso.

#### 7.2.4 Engajamento e autonomia em exercícios extracurriculares

Gráfico 3 - Desempenho em exercícios extras



**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

Ao analisar o engajamento e a participação dos alunos nos exercícios extras, o Gráfico 3 revela um alto envolvimento no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Metade dos participantes (50%) afirmaram ter realizado três exercícios adicionais. Em contraste, 16,7% relataram ter feito apenas um. Esse padrão quantitativo, embora simples, ganha maior profundidade ao ser examinado sob a perspectiva das percepções e escolhas individuais no contexto educacional.

Com base nos princípios da AC qualitativa, a interpretação não se restringe à quantificação de respostas, mas busca compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações. A realização de atividades extracurriculares pode ser interpretada como uma manifestação de interesse e uma busca por aprofundamento. Essa postura, que transcende a mera execução de tarefas, é uma manifestação da autonomia do estudante, que, na perspectiva de Freire (2015), assume o papel de sujeito de sua própria formação, participando ativamente da construção do conhecimento em vez de ser um mero receptor de informações. Quando um aluno se dedica a tarefas além do que é formalmente exigido, ele demonstra uma atitude ativa e reflexiva diante da construção do conhecimento, valorizando o seu próprio desenvolvimento formativo.

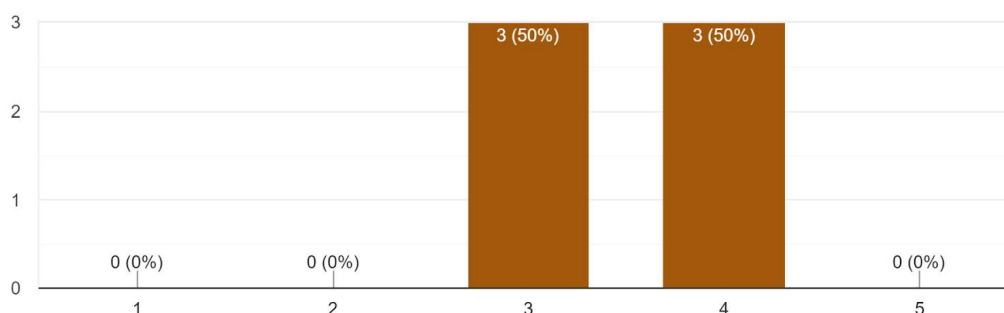
Essa perspectiva é reforçada por Coll, Pozo e Solé (2000), que apontam a importância das estratégias que promovem a autonomia do aprendiz e a consolidação do conhecimento por meio da prática contextualizada. Para os autores, a aprendizagem se aprofunda quando o aluno tem oportunidade de aplicar o conteúdo em situações diversificadas, testando hipóteses, revendo conceitos e reconstruindo significados. A busca por exercícios adicionais se insere nesse cenário, demonstrando a necessidade – e o desejo – de reforçar a proficiência linguística em situações que extrapolam o espaço da sala de aula.

Ao mesmo tempo, a presença de participantes que realizaram um número menor de atividades extras também é significativa. Esse comportamento pode refletir limitações de tempo, dificuldades pessoais, menor motivação ou até uma consciência de que o conteúdo das aulas foi suficiente. Nesse sentido, o dado não deve ser lido apenas como ausência de esforço, mas como um indicativo da diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, que o curso precisa reconhecer e atender.

Do ponto de vista pedagógico, esses resultados reforçam a importância de manter a oferta de atividades de reforço e extensão, mas também de garantir que elas sejam significativas, contextualizadas e alinhadas às necessidades individuais dos alunos.

### 7.2.5 Percepção dos discentes sobre a eficácia das aulas de reforço em língua portuguesa

**Gráfico 4** - Resultados das aulas de reforço.



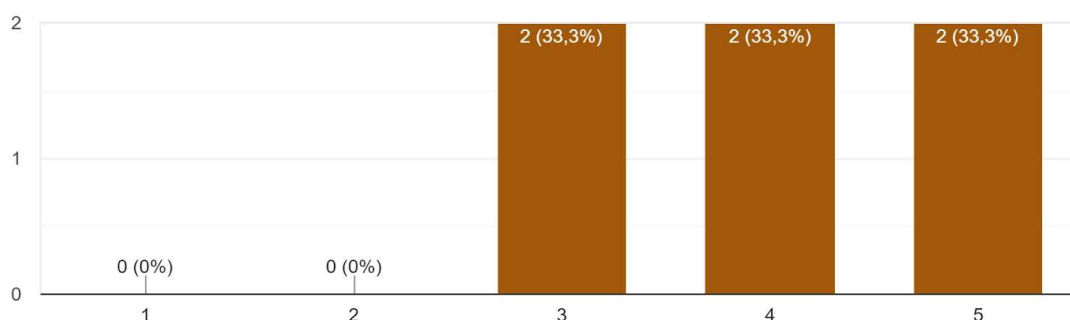
**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

A análise das avaliações das aulas de reforço em língua portuguesa aponta percepções divididas entre os participantes. Em uma escala de 0 a 5, metade dos discentes atribuiu nota 3, sinalizando uma satisfação parcial, enquanto a outra metade indicou uma escolha mais positiva com a nota 4.

A distribuição revela experiências distintas, que refletem diferentes níveis de expectativa e necessidade linguística entre os alunos. A disparidade nas notas sugere que, para alguns, as aulas atenderam de forma suficiente aos objetivos de aprendizagem, ao passo que, para outros, ainda há margem para aprimorar conteúdos, metodologias ou formas de acompanhamento. Tais diferenças reforçam a importância de práticas pedagógicas mais flexíveis e responsivas, capazes de considerar a heterogeneidade dos perfis de aprendizagem e de captar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências, o que é essencial para reorientar práticas educacionais com mais eficácia.

Os dados, portanto, sugerem a necessidade de se reavaliar continuamente o formato das aulas de reforço, buscando ajustá-las às demandas reais dos discentes e promovendo um aprendizado mais significativo, individualizado e coerente com os diferentes níveis de proficiência presentes no grupo.

**Gráfico 5 - Avaliação das Produções Escritas**



**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

A análise das avaliações dos participantes sobre as atividades de produção escrita no curso de língua portuguesa demonstra um alto nível de satisfação, com todos atribuindo notas entre 3 e 5. Esse resultado indica que as atividades de produção escrita foram eficazes, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e enriquecendo sua experiência de aprendizado.

A produção escrita é necessária no ensino de línguas, pois, além de permitir que os alunos articulem suas ideias e aprimorem a comunicação, favorece a internalização do vocabulário e das estruturas gramaticais aprendidas. De acordo com Geraldi (1991, p.29), a escrita possibilita que o aluno “experimente a língua, organizando ideias e estruturando seus pensamentos por meio do texto”, o que permite uma compreensão mais profunda e autônoma da língua. Nesse processo, a prática de escrita promove o desenvolvimento de habilidades como a organização do pensamento, clareza na expressão e uso adequado da língua.

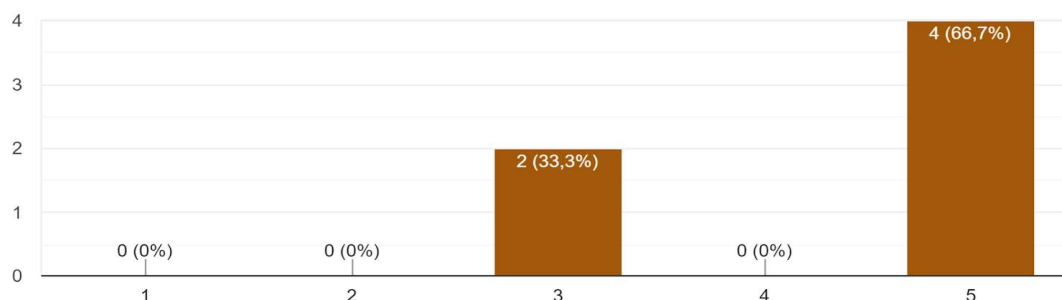
Essa eficácia é ainda mais relevante em contextos de ensino de português como segunda língua, onde a prática da escrita possibilita que o aluno absorva o idioma de maneira mais integrada. Atividades de produção escrita bem estruturadas, além de possibilitarem a prática contínua, permitem o oferecimento de feedback, uma etapa essencial para que o aluno compreenda suas áreas de melhoria e aperfeiçoe sua competência linguística ao longo do curso.

Portanto, a avaliação positiva dos participantes destaca o sucesso das atividades de produção escrita, reforçando a importância dessas práticas no ensino da língua portuguesa. Atividades bem

elaboradas atendem não só às expectativas dos alunos, mas também contribuem para uma base sólida no aprendizado, como destaca Marcuschi (2008, p.21), para quem “a escrita oferece uma oportunidade única de reflexão e apropriação da língua, o que fortalece a aprendizagem de forma duradoura e significativa”.

### 7.2.6 Produções orais em sala de aula.

**Gráfico 6 - Desempenho em produções orais**

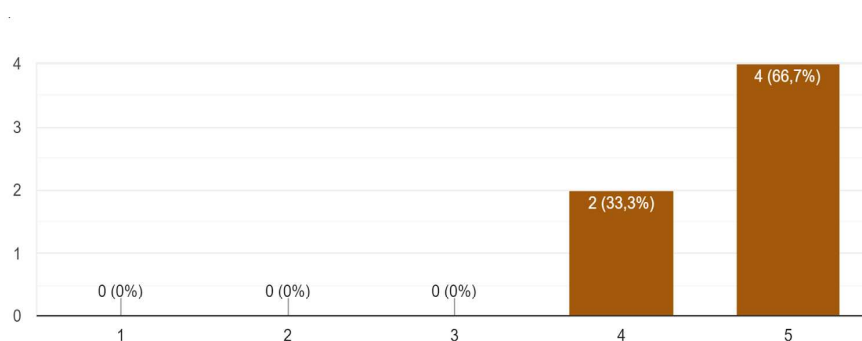


**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

A avaliação das atividades de produção oral no curso de língua portuguesa demonstra uma satisfação expressiva por parte dos participantes, uma vez que 66,7% deles classificaram essas atividades com a nota máxima de "Muito satisfeito" (nota 5). Não houve avaliações nas categorias de insatisfação ou neutralidade, o que confirma que as produções orais foram bem recebidas e valorizadas.

Essa resposta positiva sugere que as atividades de expressão oral foram altamente eficazes, contribuindo de forma significativa para a experiência de aprendizado dos alunos. As produções orais desempenham um papel essencial no ensino de línguas, pois permitem que os estudantes pratiquem a fluência, a pronúncia e a construção de frases em contextos comunicativos reais ou simulados. Segundo Almeida Filho (1999, p.27), a prática oral possibilita "um domínio mais natural e autêntico do idioma, promovendo a confiança e a competência comunicativa".

**Gráfico 7 - Atividades em ambiente externo**

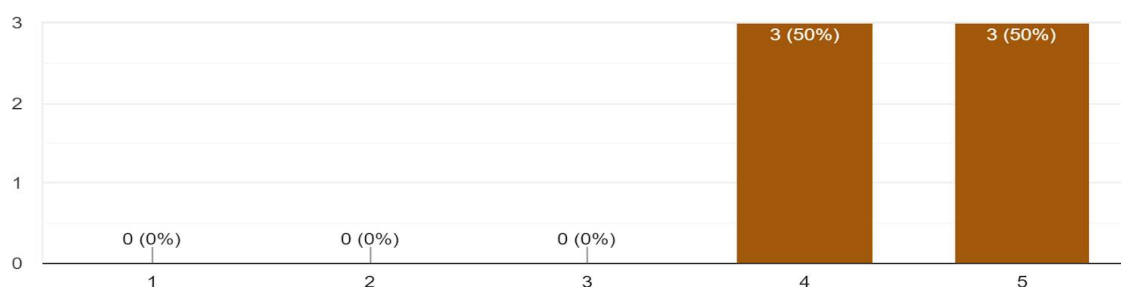


**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

Os dados do Gráfico 7 indicam que a maioria dos discentes avaliou positivamente as atividades práticas em ambiente externo. Embora uma pequena parcela tenha atribuído uma avaliação de "parcialmente satisfeito", os resultados sugerem que as atividades externas foram bem-sucedidas e contribuíram de forma significativa para o aprendizado.

Essas práticas externas proporcionam oportunidades para que os alunos apliquem o idioma em contextos reais, o que favorece a contextualização e a vivência da língua, enriquecendo a experiência de aprendizado e aumentando a motivação dos alunos.

**Gráfico 8 - Avaliação do seminário apresentados**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

A análise das avaliações da disciplina Seminário, em que todos os participantes atribuíram a nota de "Parcialmente satisfeito" (nota 4), revela uma percepção unânime e equilibrada sobre a eficácia do curso. Esse resultado indica que, embora a disciplina tenha atendido às expectativas de forma satisfatória, ela não gerou um impacto expressivo o suficiente para ser categorizada como "excelente" ou "insuficiente". Essa avaliação pode ser atribuída, em parte, à própria natureza do formato de seminário que, apesar de ser uma metodologia potencialmente enriquecedora, demanda

um planejamento e uma execução cuidadosos para engajar plenamente os alunos.

O gênero seminário, enquanto prática pedagógica, caracteriza-se por promover o debate e a troca de ideias, incentivando a reflexão crítica sobre temas específicos. Diferente de aulas expositivas convencionais, ele pressupõe um alto nível de participação ativa dos alunos, que são estimulados a pesquisar, organizar e apresentar conteúdos para seus pares, bem como a participar de discussões.

Essa prática pedagógica, ao promover a democratização da palavra e a troca de saberes, está profundamente alinhada à Freire (2015), que defende a educação como um processo dialógico e libertador, onde educador e educando constroem o conhecimento juntos. O seminário desenvolve habilidades de expressão oral e argumentativa, ao mesmo tempo em que promove o aprofundamento no tema abordado. Além do domínio de conteúdos, ele estimula competências fundamentais como a análise crítica e a habilidade de ouvir e dialogar com os outros, o que Antunes (2020) aponta como essenciais para a formação de um aluno protagonista e reflexivo.

Contudo, para que o seminário seja plenamente eficaz e alcance níveis de satisfação elevados, é essencial que o ambiente seja propício para a participação e que os temas abordados sejam instigantes e relevantes para os alunos, conectando-se à sua realidade. O sucesso de um seminário depende também da metodologia empregada: uma abordagem participativa, com momentos de interação e debates produtivos, tende a gerar maior envolvimento, pois, como podemos ver em Andrade (2018), a efetividade da progressão temática em um seminário está diretamente ligada às estratégias de oralidade e do desenvolvimento utilizados.

A ausência de avaliações extremas de "Muito insatisfeito" (nota 1) ou "Muito satisfeito" (nota 5) sugere que, embora a estrutura básica do seminário tenha sido positiva, poderiam ser introduzidos elementos adicionais para tornar a experiência mais dinâmica e enriquecedora. Para aumentar a satisfação dos alunos, recomenda-se que a disciplina de Seminário incorpore práticas inovadoras, como debates dirigidos, discussões baseadas em casos reais ou a introdução de temas que estejam mais próximos das vivências dos participantes. Outra estratégia é diversificar os formatos de apresentação, permitindo que os alunos usem recursos audiovisuais ou técnicas de *storytelling* que tornem o conteúdo mais envolvente. Dessa forma, o seminário poderia se tornar um espaço ainda mais interativo e estimulante, aumentando sua relevância e contribuindo para uma experiência de aprendizado mais significativa.

### **7.2.7 Comentários Gerais sobre a Avaliação das Estratégias**

A análise dos comentários dos participantes revelou que o curso contribuiu de forma significativa para o aprendizado, embora algumas áreas tenham sido identificadas para melhoria. Entre as principais sugestões, os alunos desejam mais atividades práticas, como dinâmicas de grupo e jogos, para promover uma participação mais ativa e facilitar a assimilação do conteúdo. Eles também sugeriram concentrar as atividades na sala de aula e eliminar os deveres de casa para tornar o processo de aprendizado mais direto e eficiente. Além disso, houve críticas ao uso excessivo de texto nos slides e à leitura desses conteúdos durante as aulas, com a sugestão de que o tempo de aula fosse usado para aprofundamentos e atividades interativas.

Por outro lado, houve elogios à iniciativa FAB em oferecer orientação cultural e linguística aos oficiais estrangeiros, destacando-se a qualidade do curso em geral. Foram reconhecidas positivamente as atividades voltadas para a prática da expressão oral e escrita, a estrutura e os métodos de ensino, além da dedicação do corpo docente da UNIFA. Os participantes também apontaram a eficácia dos recursos didáticos como um ponto forte, evidenciando que o curso tem proporcionado uma experiência de aprendizado enriquecedora e relevante.

Esses comentários refletem o valor que os alunos atribuem ao curso, ao mesmo tempo em que sugerem melhorias para tornar a experiência de aprendizado ainda mais interativa e alinhada com as expectativas dos participantes. Implementar essas sugestões pode ajudar a fortalecer o curso, mantendo seus aspectos positivos e refinando as áreas que ainda podem ser aprimoradas.

### 7.3 PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE AS AVALIAÇÕES

Os instrumentos de avaliação – pré-teste, pós-teste, prova escrita e prova oral – são utilizados principalmente como meio de avaliação formativa, cujo foco é monitorar o progresso contínuo dos discentes ao longo do curso e promover ajustes pedagógicos para atender às suas necessidades de aprendizado. A avaliação formativa se caracteriza por ser processual e contínua, permitindo que os instrutores identifiquem dificuldades, fortalecem habilidades e façam adaptações no plano de ensino durante o curso, e não somente ao final. Luckesi (2011) destaca que a avaliação formativa "permite ao educador obter informações durante o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a tomada de decisões pedagógicas adequadas" (Luckesi, 2011, p. 47).

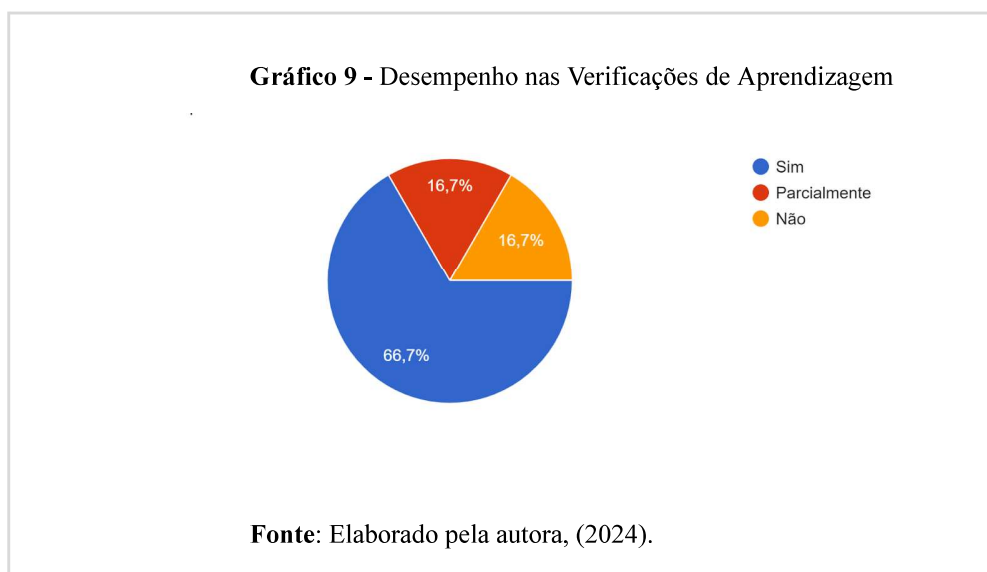
Nesse mesmo sentido, Vasconcellos (2003) salienta que a avaliação formativa "é uma prática voltada para o acompanhamento e aperfeiçoamento contínuo, garantindo que o processo de ensino esteja sempre alinhado às necessidades reais dos alunos" (Vasconcellos, 2003, p. 32).

O pré-teste, por exemplo, avalia o nível inicial de conhecimento dos discentes em português, possibilitando a adaptação do conteúdo do curso com base nas necessidades individuais. Já o

pós-teste, aplicado ao término do curso, mede o progresso dos alunos em relação aos objetivos formativos, enquanto a prova escrita e a prova oral são instrumentos para verificar o domínio de habilidades específicas, como a compreensão escrita e a expressão oral.

Assim, a avaliação formativa contribui tanto para o crescimento individual dos discentes quanto para a melhoria contínua do currículo, assegurando que as práticas de ensino estejam alinhadas ao perfil dos participantes e aos objetivos do curso.

### 7.3.1 Representatividade do conteúdo nas verificações de aprendizagem



A análise das respostas sobre a abrangência das verificações de aprendizagem sugere que, para a maioria dos participantes (66,7%), os conteúdos do curso foram plenamente contemplados nas avaliações. Esse percentual indica uma absorção positiva quanto à coerência entre o conteúdo estudado e o que foi cobrado nas verificações. No entanto, 16,7% dos participantes consideraram que apenas parte dos conteúdos foi abordada, o que sugere que, embora as verificações tenham contemplado os principais temas, alguns tópicos podem ter recebido menos ênfase.

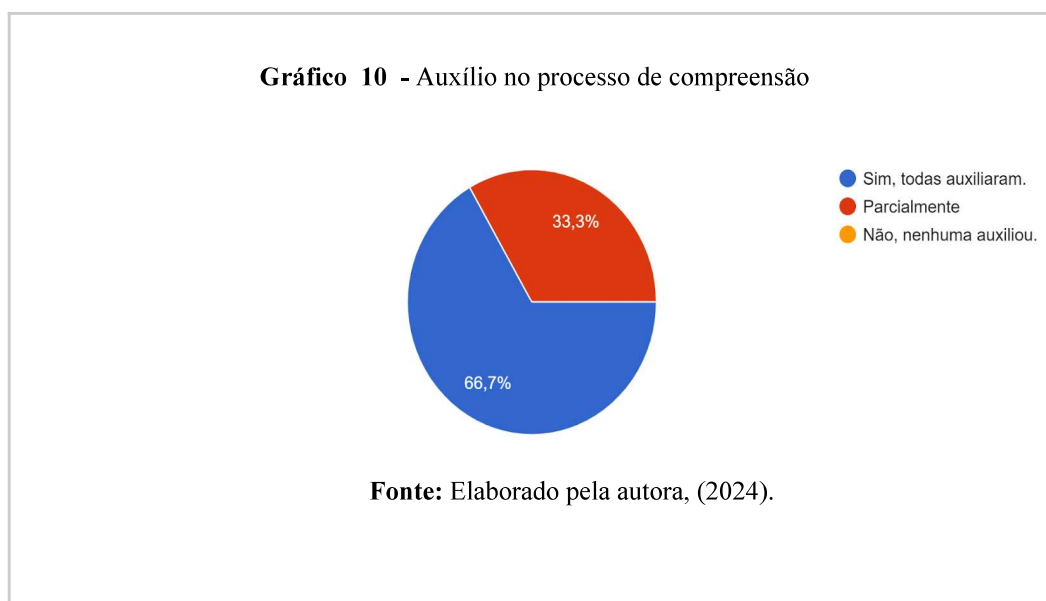
Essa diferença de opção pode apontar para a necessidade de um alinhamento mais cuidadoso entre o planejamento das avaliações e os conteúdos ministrados ao longo do curso. Para assegurar que todos os participantes se sintam plenamente atendidos em suas expectativas, pode ser útil revisar o conteúdo das verificações para garantir que abranjam de maneira equilibrada os tópicos ensinados. Isso pode contribuir para uma experiência de aprendizado mais completa e satisfatória, reforçando o domínio dos conteúdos e a confiança dos alunos nas avaliações.

### 7.3.2 Comentários sobre a abrangência das verificações de aprendizagem

Em relação às avaliações, 66% dos discentes afirmaram que as verificações de aprendizagem abordaram os conteúdos ensinados ao longo do curso. Nos comentários, os alunos justificaram que todo o conteúdo exigido nas avaliações foi, de fato, ministrado em aula. Onde sugere uma boa coerência entre o que foi ensinado e o que foi avaliado, indicando que o planejamento das avaliações está em sintonia com os temas trabalhados, o que reforça a transparência e a relevância das verificações para os discentes.

Esse alinhamento entre conteúdo e avaliação é essencial para garantir que os alunos possam demonstrar seus conhecimentos de maneira justa, refletindo efetivamente o que aprenderam. Além de fortalecer a confiança dos alunos no processo de avaliação, essa prática contribui para uma experiência de aprendizado mais estruturada e satisfatória, promovendo a consolidação do conhecimento dos discentes com o curso.

### 7.3.3 O auxílio das verificações de aprendizagem na compreensão dos conteúdos



### 7.3.4 Comentários sobre a função das verificações como ferramenta de apoio

Ao serem questionados sobre a eficácia das verificações de aprendizagem no apoio à compreensão dos conteúdos, 33,3% dos participantes responderam que todas as verificações contribuíram diretamente para o seu processo de aprendizagem. Outros 66% afirmaram que as atividades foram úteis para reforçar ou esclarecer aspectos da língua portuguesa, atuando como instrumento de fixação para uns e de aprofundamento para outros.

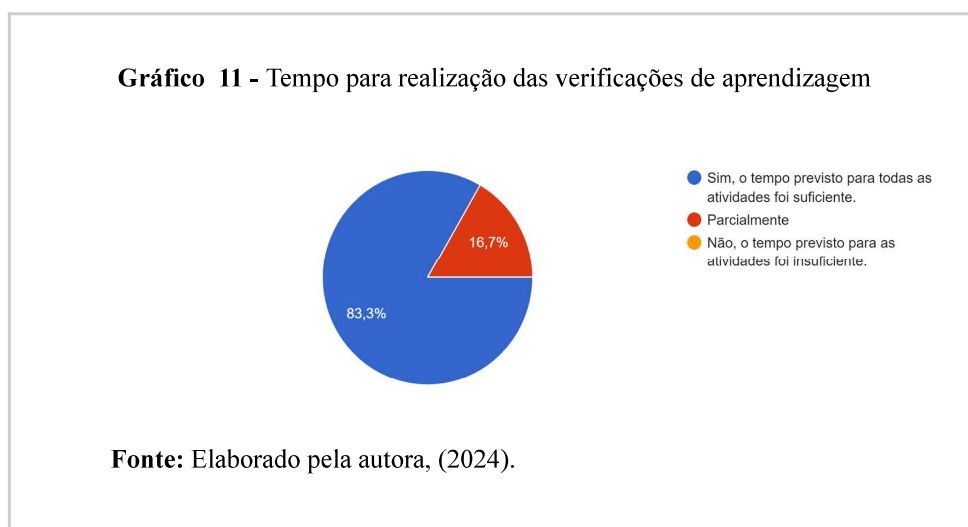
A análise dessas respostas evidencia que os alunos percebem as verificações não apenas como mecanismos avaliativos, mas como estratégias pedagógicas integradas ao processo de construção do conhecimento. Estando em consonância com a abordagem de Bardin (2011, p. 137), que destaca que a AC deve buscar "ultrapassar o aparente, revelando sentidos implícitos nas falas dos sujeitos", especialmente quando se trata da interpretação de práticas educativas.

Nesse sentido, as verificações de aprendizagem assumem uma função formativa, pois favorecem a revisão ativa dos conteúdos, identificam lacunas e incentivam a autonomia dos discentes diante de seus próprios processos de aprendizagem. A escuta atenta às respostas indica que a diversidade de experiências, desde os que enfrentam dificuldades até os que já dominam parcialmente o conteúdo, encontra eco nas práticas avaliativas.

A análise qualitativa exige uma atenção aos significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, valorizando a complexidade das relações entre ensino, aprendizagem e avaliação. Nesse caso, a constatação de que as verificações foram percebidas como facilitadoras do aprendizado revela um alinhamento entre as estratégias de ensino adotadas e as expectativas formativas dos alunos, indicando que o curso tem conseguido contemplar distintos níveis de proficiência linguística.

Assim, mais do que simples instrumentos de mensuração, as verificações de aprendizagem funcionam como mediadoras pedagógicas que contribuem para o aprofundamento e consolidação do conhecimento. Seu uso contínuo e intencional pode promover um aprendizado mais equitativo, dialógico e significativo, conforme propõe a perspectiva de avaliação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito.

### 7.3.5 Suficiência do tempo para a realização das verificações



A análise das respostas dos alunos sobre o tempo previsto para a realização das verificações de aprendizagem indica que, para a maioria (83%), o tempo foi considerado suficiente, sugerindo que a duração das atividades foi, em geral, adequada para que os participantes completassem as verificações de maneira satisfatória.

Por outro lado, 16,7% dos participantes indicaram que o tempo disponibilizado foi insuficiente, o que revela que uma pequena parcela dos discentes encontrou dificuldades em finalizar as atividades dentro do prazo estipulado. Esse dado pode apontar para variações no ritmo de trabalho entre os alunos, sugerindo que algumas verificações podem demandar maior flexibilidade de tempo para acomodar diferentes necessidades. Como destaca Luckesi (2011), "o tempo é um fator importante na avaliação, pois deve permitir que o estudante possa expressar, com segurança, o conhecimento adquirido, respeitando o seu ritmo e particularidades no processo de aprendizagem".

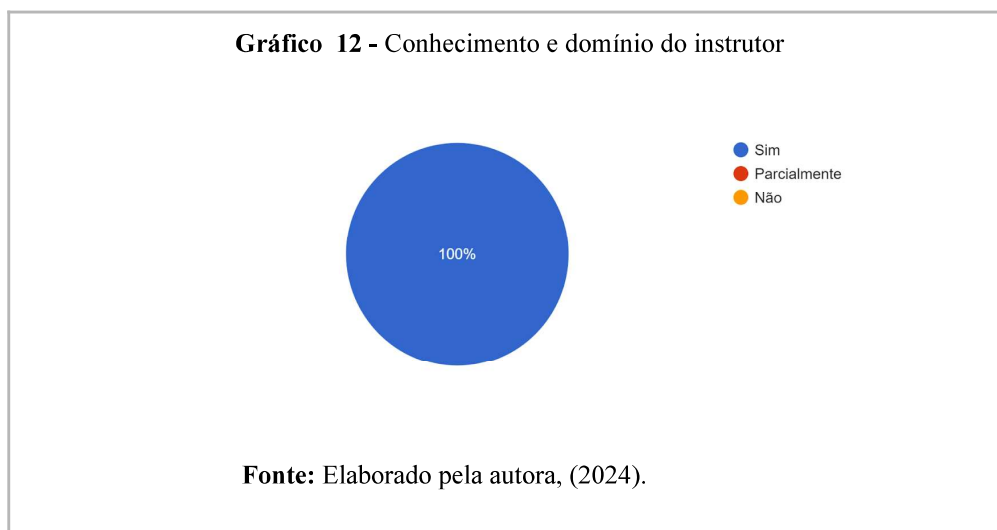
Esse retorno é valioso para o planejamento futuro, pois indica a importância de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de demonstrar plenamente suas habilidades e conhecimentos, sem que o tempo seja um fator limitante, é essencial para uma avaliação mais justa e eficaz.

#### 7.4 A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE OS INSTRUTORES

No contexto da FAB, o termo instrutor é empregado para designar o papel que, em outras instituições, seria o de professor. No CAICB, a responsabilidade dos instrutores transcende o ensino acadêmico, incluindo a função de facilitar a adaptação cultural dos oficiais estrangeiros ao Brasil. Eles são figuras centrais no processo de aprendizagem, pois orientam o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, além de promoverem a integração desses oficiais em um novo ambiente.

A seguir, será apresentada a percepção dos alunos sobre os instrutores do curso, considerando aspectos como a metodologia empregada, a clareza das explicações, a capacidade de estimular a participação dos discentes e o suporte oferecido ao aprendizado da língua portuguesa e da cultura brasileira.

##### 7.4.1 Conhecimento atualizado e domínio do conteúdo pelo instrutor



#### **7.4.2 Percepção discente sobre o domínio de conteúdo pelos docentes**

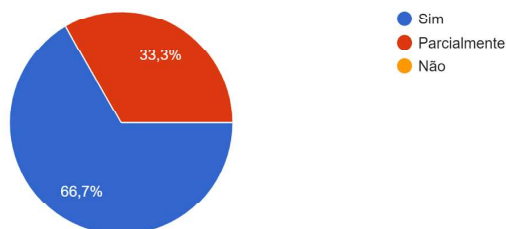
Os dados revelam unanimidade dos discentes quanto ao domínio do conteúdo por parte dos instrutores. Todos os participantes assinalaram 'Sim' ao serem questionados sobre a competência dos docentes, o que indica uma confiança generalizada na preparação e segurança demonstradas em sala de aula. Esse reconhecimento reforça a importância da atuação docente como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais confiável e produtivo.

Mais do que constatar esse domínio, é relevante refletir sobre o próprio lugar do professor no processo avaliativo. Como propõe Freire (2015, p. 63), a avaliação não deve recair apenas sobre o aluno, mas também sobre a prática do educador. "Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos."

Nesse sentido, o reconhecimento do domínio de conteúdo deve estar vinculado a uma postura contínua de autoavaliação e escuta por parte do docente. Freire nos lembra que o trabalho do professor não é isolado, mas acontece com os alunos, no encontro entre saberes, experiências e trajetórias

#### **7.4.3 A prática avaliativa: *feedback* sobre pontos fortes e dificuldades**

**Gráfico 13 - Percepção e Direcionamento**



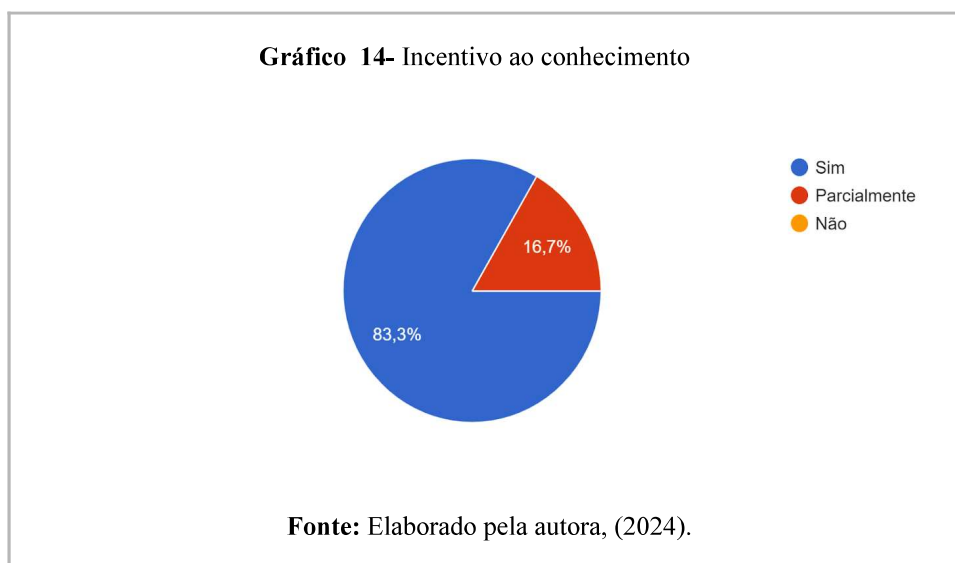
**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024)

De acordo com as respostas, 66,7% dos participantes afirmaram que os tutores demonstram habilidade em trabalhar tanto os pontos fortes quanto as dificuldades dos alunos, ajustando os conteúdos conforme os diferentes níveis de conhecimento na turma. Em relação à questão sobre a identificação e o fornecimento de encaminhamentos para esses aspectos, 66,7% responderam "Sim", enquanto 33,3% indicaram "Parcialmente". Esses dados sugerem que a maioria dos discentes percebeu que os tutores desempenham plenamente essa função, enquanto uma minoria observou uma execução parcial nesse aspecto.

Essa prática está alinhada ao que Luckesi (2011) descreve o professor como mediador, que deve "incentivar o desenvolvimento individual dos alunos por meio do reconhecimento e suporte às suas necessidades específicas" (Luckesi, 2011, p. 58). Para um aprendizado significativo, é essencial que o professor vá além da apresentação de conteúdo, atuando primariamente como facilitador do desenvolvimento integral dos alunos. Libâneo (2013) complementa essa ideia ao afirmar que "a avaliação contínua e o feedback formativo ajudam o professor a identificar as potencialidades e as dificuldades de cada estudante, promovendo o aprendizado significativo e a confiança dos alunos no processo educacional" (Libâneo, 2013, p. 79).

Assim, os dados apresentados pelo CAICB refletem a aplicação prática desses princípios pedagógicos, onde o incentivo e o apoio oferecidos pelos tutores contribuem diretamente para um aprendizado mais completo e personalizado, reforçando a confiança dos discentes e aprimorando seu desempenho.

#### 7.4.4 O Incentivo docente à busca do conhecimento



De acordo com as respostas dos alunos, o incentivo à busca do conhecimento foi promovido de diversas maneiras durante o curso. Entre as estratégias mencionadas estão a atribuição de tarefas de pesquisa que despertaram o interesse dos discentes, recomendações de obras culturais relevantes e a participação ativa em atividades como seminários, reportagens e resumos. Essas práticas são consistentes com o que Libâneo (2013) chama de "ações pedagógicas que motivam o aluno a se envolver ativamente com o conhecimento, desenvolvendo autonomia e curiosidade intelectual" (Libâneo, 2013, p. 65).

Além disso, abordagens educativas como o uso de jogos e debates foram vistas como particularmente eficazes para estimular o interesse e o aproveitamento dos alunos.

Conforme apontado por Luckesi (2011), "o incentivo ao aprendizado por meio de atividades interativas contribui para a construção de uma experiência significativa e reforça a autonomia do aluno" (Luckesi, 2011, p. 102).

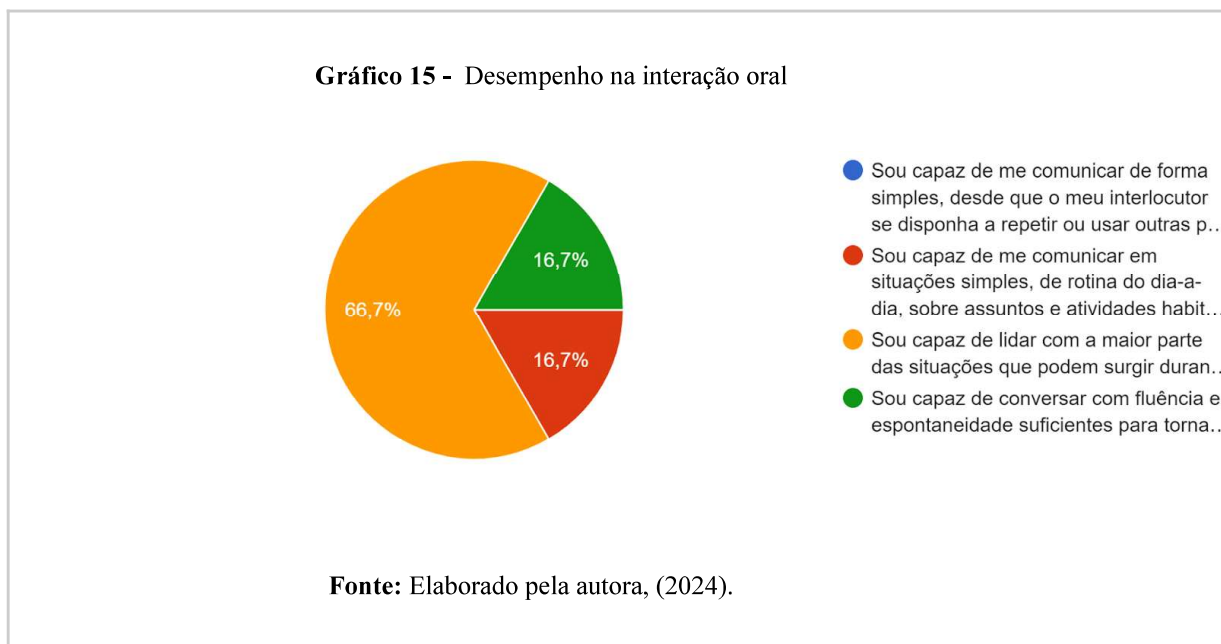
#### 7.5 AUTOAVALIAÇÃO

A prática da autoavaliação é essencial no processo de aprendizagem de um idioma, pois permite que os alunos reflitam sobre seu próprio progresso e assumam uma postura ativa em relação ao seu desenvolvimento. Como destacam Marxreiter, Bresolin e Freire (2020, p.48), a autoavaliação "é um olhar inovador para a avaliação da aprendizagem, que possibilita ao aluno compreender e participar ativamente de seu processo formativo, desenvolvendo habilidades de autorreflexão e autocrítica".

Em um curso de idiomas, essa prática é especialmente importante nas habilidades de interação oral, produção oral e escrita, entendemos que a autorreflexão contínua permite ao aprendiz uma visão mais clara e realista de suas competências, facilitando a definição de metas pessoais e o aprimoramento gradual,

Essas perspectivas reforçam a relevância da autoavaliação no curso, uma vez que ela permite aos participantes monitorar seu desempenho de forma crítica e consciente, fortalecendo o empenho com o próprio aprendizado.

### 7.5.1 Contribuição e prática pedagógica da interação oral



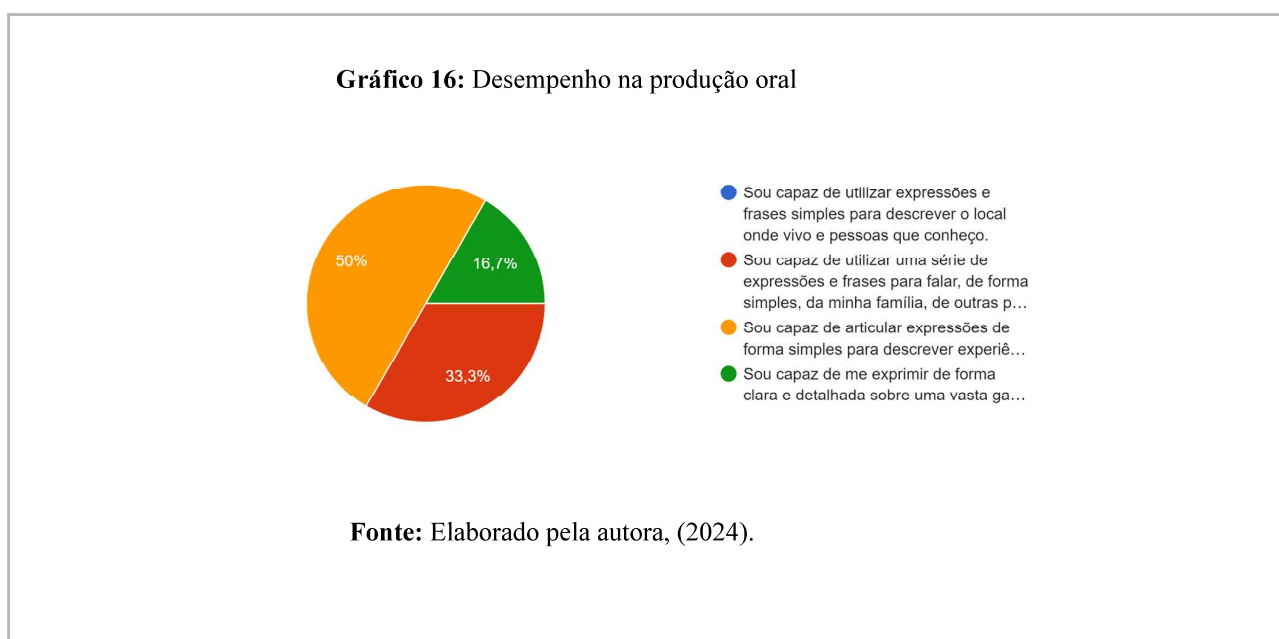
Na avaliação da Produção Oral, metade dos estudantes relatou ter habilidade para empregar uma variedade de expressões e frases ao discutir de forma simples temas como família, outras pessoas, condições de vida, experiências escolares e seu trabalho atual. Em contraste, um terço dos alunos afirmou sentir-se competente apenas ao utilizar frases simples para descrever o ambiente local e pessoas conhecidas, demonstrando um nível básico de fluência para situações cotidianas. Segundo Leffa (2016), "Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. Para isso o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas" (Leffa, 2016, p. 30). Esse progresso é necessário para que o aluno se sinta confiante e motivado a continuar desenvolvendo suas habilidades linguísticas.

No que diz respeito à Interação Oral, 66,7% dos discentes afirmaram que conseguem se comunicar de maneira simples, desde que o interlocutor esteja disposto a repetir ou reformular suas palavras em um ritmo mais lento, auxiliando na formulação do que desejam expressar. Esse dado

reflete o que Silva (2014) destaca sobre a interação em níveis iniciais: "a comunicação efetiva em níveis básicos requer adaptações por parte do interlocutor para facilitar a compreensão e o envolvimento do aprendiz" (Silva, 2014, p. 103).

Esse grupo de alunos consegue fazer perguntas e responder a questões simples sobre tópicos familiares ou de necessidade imediata, o que, conforme observa Rocha (2011), "representa uma etapa significativa no desenvolvimento de uma competência comunicativa básica que permite ao aprendiz atuar em situações práticas e essenciais do cotidiano" (Rocha, 2011, p. 78).

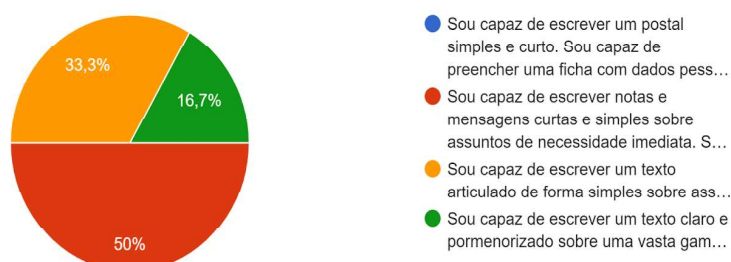
### 7.5.2 Eficácia e suficiência das atividades de produção oral para a fluência



Na avaliação da Produção Oral, metade dos estudantes relataram habilidade em empregar uma variedade de expressões e frases para discutir de forma simples assuntos como família, outras pessoas, condições de vida, experiências escolares e trabalho atual. Por outro lado, um terço dos alunos afirmou se sentir competente apenas em utilizar frases simples para descrever seu ambiente local e conhecidos.

### 7.5.3 Adequação das atividades de produção escrita e habilidades redacionais

**Gráfico 17- Produção escrita**

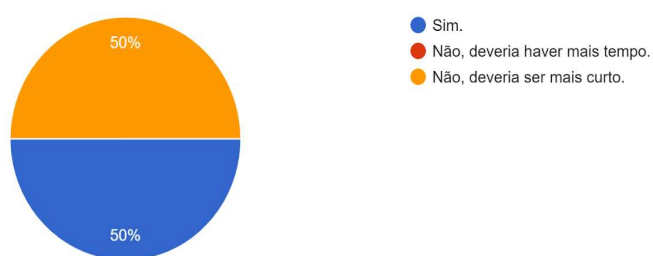


**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

A análise das respostas sobre Produção Escrita (Gráfico 17) demonstra uma distribuição de percepção, na qual 50% dos alunos afirmaram ser capazes de redigir textos articulados de maneira simples sobre temas conhecidos ou de interesse pessoal. Por sua vez, 33,3% dos discentes declararam possuir habilidade semelhante para esse tipo de escrita e, adicionalmente, ser capazes de escrever cartas pessoais para compartilhar experiências e impressões.

#### 7.5.4 Suficiência da carga horária (Duração) do CAICB

**Gráfico 18 – Percepção dos Discentes sobre a suficiência da carga horária**



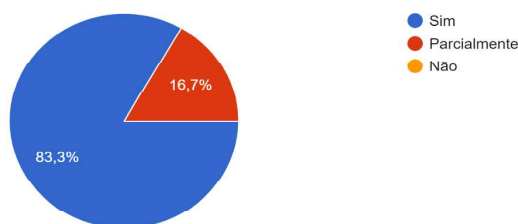
**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

Metade dos discentes (50%) considerou o tempo disponível como suficiente para aprimorar o domínio do idioma e consolidar o aprendizado. Este grupo, no entanto, sugeriu que não houvesse acréscimo de conteúdos, e que o encerramento das aulas ao meio-dia fosse mantido, permitindo-lhes resolver questões burocráticas relacionadas à mudança para o país. Em contraste,

uma parte dos respondentes manifestou a crença de que a carga horária poderia ser reduzida em alguns dias, propondo o encurtamento ou a eliminação de aulas que consideraram muito semelhantes.

### 7.5.5 Importância e impacto do CAICB na formação discente

**Gráfico 19 - Contribuição do CAICB para o aprimoramento profissional**



**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

Para a maioria dos discentes, o principal benefício do curso foi o aprimoramento da compreensão e da expressão oral, o que lhes permitiu uma aproximação com a língua que poderá ser benéfica em suas futuras atividades. Embora tenham manifestado a necessidade de expandir o vocabulário e de desenvolver maior fluência, sugeriram que as aulas se concentrassem menos em detalhes gramaticais. Em síntese, o curso foi considerado extremamente significativo, por ter contribuído de forma efetiva para o aprimoramento no idioma e para uma interação direta com a cultura local.

## 8 ANÁLISE FINAL DO FORMULÁRIO DE CRÍTICA DE CURSO

A análise dos resultados foi conduzida com base na escala *Likert*, reconhecida por sua capacidade de capturar nuances e intensidades nas opiniões e atitudes dos participantes. A escolha da escala *Likert* é justificada pela sua habilidade em medir o grau de concordância ou discordância em relação a itens específicos, o que é particularmente útil em contextos educacionais. Como assinalam Pasquali e Primi (2003 p. 120), essa escala consiste em uma série de afirmações para as quais os respondentes indicam seu grau de concordância ou discordância em uma escala ordinal, geralmente de cinco a sete pontos. “Ela permite captar a intensidade dos sentimentos e opiniões, facilitando a análise quantitativa das respostas e proporcionando um retrato detalhado das percepções dos participantes em relação ao objeto avaliado”. Essa característica flexível e robusta

da escala *Likert* a torna altamente confiável para a coleta de dados qualitativos e quantitativos, proporcionando uma visão rica e detalhada do grau de satisfação dos alunos.

A análise revelou que a maioria dos alunos atribuiu notas 4 e 5 a diversos elementos do curso, como exercícios em sala, apresentações em slides, recursos audiovisuais e produções escritas e orais. Esse alto nível de satisfação sugere que a eficácia e a diversidade do material didático contribuíram para um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo empregado pelo instrutor. Para Anastasiou e Alves (2004), o uso de recursos variados em sala de aula “contribui para a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo, onde os alunos se sentem mais motivados a participar e engajar-se com o conteúdo”. Nesse sentido, o curso atendeu ao objetivo de estimular o interesse e a participação dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizado envolvente e eficaz.

A alta avaliação de recursos específicos, como os exercícios em sala, as apresentações em slides e as atividades de produção escrita e oral, destaca a importância da utilização de métodos didáticos variados que atendam a diferentes estilos de aprendizagem. Para Antunes (2003, p. 39), “os recursos didáticos bem selecionados e aplicados promovem uma compreensão mais significativa do conteúdo, permitindo que o aluno se aproprie do conhecimento de forma ativa e contextualizada”. Além disso, o fato de nenhum recurso ter recebido notas ruins ou muito baixas evidencia o cuidado no planejamento e execução do curso, sugerindo que as expectativas dos alunos em relação à aquisição da língua portuguesa foram amplamente atendidas.

Quanto às habilidades linguísticas, como interação oral, produção oral e escrita, a autoavaliação dos alunos indicou que 66,7% sentem-se capazes de se comunicar em situações básicas e cotidianas, enquanto 16,7% afirmaram conseguir se comunicar com fluência em contextos diversos. Essa autoavaliação reflete um bom aproveitamento das competências linguísticas essenciais para uma comunicação eficiente. A prática contínua dessas habilidades, é necessária para que o aluno desenvolva autoconfiança e capacidade de adaptação ao novo idioma, especialmente em cenários comunicativos reais.

Os dados de autoavaliação também mostram que 50,7% dos alunos sabem usar expressões simples para descrever experiências e que 33,3% conseguem descrever eventos e ambientes familiares. Em termos de produção escrita, 50% dos alunos mencionaram sua habilidade em escrever notas e mensagens curtas de fácil compreensão sobre necessidades imediatas. Esse progresso nas habilidades linguísticas sugere que o curso atingiu com sucesso seus objetivos, promovendo a aquisição do idioma de forma prática e contextualizada.

Por fim, embora os recursos como exercícios complementares e sessões de reforço tenham recebido notas entre 3 e 5, algumas diferenças nas respostas sugerem que determinados alunos podem ter encontrado dificuldades para acompanhar o ritmo do curso. Isso aponta para a necessidade de um suporte adicional e de orientações individualizadas para garantir que todos os alunos consigam acompanhar o conteúdo, conforme destacam Marxreiter, Bresolin e Freire (2020, p. 48), ao enfatizar que a autoavaliação pode ajudar “a identificar necessidades específicas e a adaptar o processo de ensino-aprendizagem às particularidades de cada aluno”.

## 8.1 DESAFIOS METODOLÓGICOS APONTADOS NA CRÍTICA DE CURSO

A análise do capítulo sobre a Crítica de Curso evidencia alguns desafios metodológicos que o curso enfrenta e oferece direcionamentos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Um dos principais desafios é a heterogeneidade do nível linguístico dos alunos. Os participantes do curso apresentam níveis variados de conhecimento da língua portuguesa, desde nenhuma experiência prévia até quatro anos de estudo. Essa variação dificulta a padronização das práticas pedagógicas e exige adaptações que atendam a necessidades específicas. Segundo Moreira (1999), “a aprendizagem significativa ocorre quando os conhecimentos prévios dos alunos são considerados, permitindo uma integração com novos conteúdos” (Moreira, 1999, p. 54). Esse conceito sugere que é necessário adaptar as abordagens pedagógicas de acordo com os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

Outro desafio importante está relacionado à efetividade dos recursos didáticos utilizados, como slides, exercícios e produções escritas. Embora esses recursos tenham sido bem avaliados em geral, houve críticas sobre o excesso de texto nos slides e a leitura direta durante as aulas, o que pode comprometer a dinâmica dos discentes. De acordo com Mayer (2009), “o uso de recursos visuais em aulas expositivas deve ser cuidadosamente planejado para evitar sobrecarga cognitiva e tornar o aprendizado mais acessível” (Mayer, 2009, p. 73). Esse aspecto destaca a importância de revisar os materiais didáticos e incorporá-los de forma a facilitar a assimilação dos conteúdos de maneira visualmente organizada e interativa.

A necessidade de um equilíbrio maior entre teoria e prática também foi apontada pelos alunos, com sugestões para aumentar as atividades práticas e diminuir os deveres de casa. A preferência por atividades em grupo, jogos e exercícios interativos sinaliza um desejo dos alunos por uma abordagem de ensino mais ativa. Segundo Dewey (2007), “a experiência prática em sala de aula é fundamental para a construção do conhecimento, pois possibilita que o aluno atue de forma ativa no processo de aprendizado” (Dewey, 2007, p. 112). Assim, adaptar as atividades de forma a

integrar a teoria à prática diária do curso pode resultar em uma experiência de aprendizado mais significativa e envolvente para os participantes.

Outro aspecto relevante é a adequação do tempo das verificações de aprendizagem. Embora a maioria dos alunos tenha considerado o tempo de avaliação suficiente, uma parcela relatou dificuldades em concluir as tarefas dentro do prazo. Luckesi (2011) enfatiza que "o tempo disponível para a avaliação deve respeitar os ritmos individuais de cada aluno, assegurando que todos tenham oportunidade de demonstrar plenamente seu conhecimento" (Luckesi, 2011, p. 47). Esse retorno é essencial para ajustar o planejamento das atividades avaliativas, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e promovendo uma avaliação mais justa e efetiva.

Por fim, evidenciou-se a relevância de um suporte individualizado como estratégia para atender de forma mais efetiva aos distintos perfis de aprendizagem dos discentes. A disponibilização de tutorias ou sessões de reforço direcionadas pode beneficiar especialmente aqueles que apresentam dificuldades específicas, favorecendo uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos e fortalecendo seu compromisso no processo formativo. Gardner e Hatch (1989) ressaltam que "a educação deve reconhecer as diferenças individuais e proporcionar o desenvolvimento de diversas inteligências, atendendo às particularidades de cada estudante" (Gardner, Hatch, 1989, p. 78). No contexto do ensino de PLE, essa abordagem assume relevância estratégica, pois contribui para que os oficiais estrangeiros não apenas alcancem a proficiência linguística necessária, mas também aprofundem sua inserção cultural e compreensão das representações discursivas sobre o Brasil. A implementação de tutorias personalizadas e ações de reforço, portanto, não se limita a suprir lacunas de aprendizagem, mas potencializa o papel do curso como vetor de diplomacia cultural e instrumento de *soft power*, ao assegurar que a experiência formativa seja significativa e inclusiva para todos os participantes.

Essas análises indicam que o CAICB poderia se beneficiar de uma série de direcionamentos para superar os desafios identificados. A implementação de um nivelamento inicial dos alunos permitiria um mapeamento mais preciso dos níveis de competência linguística, favorecendo a personalização dos conteúdos. Além disso, a incorporação de atividades práticas, como jogos e debates, e a revisão dos materiais didáticos podem promover maior uma experiência de aprendizado mais dinâmica. Também se recomenda ajustar o tempo destinado às avaliações e implementar tutorias individuais para assegurar um apoio mais próximo aos alunos com dificuldades, garantindo que todos possam participar de forma plena no curso.

Portanto, ao enfrentar esses desafios e adotar práticas pedagógicas centradas no aluno, o

CAICB se alinha ao objetivo de proporcionar uma educação mais inclusiva e eficiente. Como coloca Moran (2015), "uma educação de qualidade é aquela que é capaz de se adaptar às necessidades de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizado transformador e significativo" (Moran, 2015, p. 30). Assim, esses direcionamentos podem contribuir significativamente para que o curso atenda melhor às expectativas e necessidades de seus alunos.

## 8.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA CRÍTICA DE CURSO EM RELAÇÃO À HIPÓTESE

Para realizar uma análise detalhada sobre o CAICB, foram considerados aspectos centrais que sustentam a hipótese de que as metodologias adotadas no curso contribuem para o fortalecimento do *soft power* brasileiro, promovendo uma aproximação estratégica entre os oficiais-alunos estrangeiros e o Brasil. Entre esses aspectos, destacam-se os métodos pedagógicos empregados, como o aprendizado significativo e as estratégias de imersão cultural utilizadas no ensino de PLE. Freire (2015) defende que práticas pedagógicas que valorizam as experiências dos alunos e o contexto sociocultural resultam em um aprendizado transformador, fortalecendo a empatia e a compreensão mútua que são elementos essenciais ao *soft power*. Complementando essa perspectiva, Morin (2001) justifica que uma educação que integra diferentes dimensões do conhecimento amplia a capacidade de adaptação cultural dos aprendizes.

Dessa forma, foram analisadas as percepções dos participantes em relação ao aprendizado do idioma, à compreensão da cultura brasileira e à vivência de integração cultural proporcionada pelo curso. Esses elementos funcionam como indicadores qualitativos do impacto da formação no desenvolvimento de vínculos diplomáticos e culturais mais estreitos entre os militares estrangeiros e o Brasil. Buarque (2014) observa que a promoção da cultura e do idioma local a estrangeiros contribui para a construção de uma imagem positiva e duradoura do país no cenário internacional.

A competência linguística dos participantes, observada por meio de autoavaliações e práticas de uso comunicativo da língua, evidenciou avanços nas habilidades de comunicação básica e compreensão cultural. Tal progresso reflete uma abordagem pedagógica centrada no aluno, como enfatizam Almeida Filho (1999) e outros autores brasileiros, que defendem métodos ativos e integrados como facilitadores na adaptação ao idioma e à cultura. A análise dos dados demonstrou que as atividades interativas e práticas contribuíram para um ambiente de aprendizado dinâmico, favorecendo a aquisição de competências linguísticas essenciais.

Freire (2015) ressalta que o aprendizado se torna mais significativo quando o conteúdo se relaciona com as vivências reais dos alunos, como nas experiências proporcionadas pelo CAICB, que aproximam os oficiais-alunos da cultura brasileira.

A estrutura do curso, pautada em práticas pedagógicas imersivas, busca não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas também a promoção de uma integração cultural profunda, alinhada aos princípios do *soft power*. Embora as metodologias estejam em constante aprimoramento, o CAICB vem se configurando como diplomacia cultural, aproximando os participantes do Brasil por meio da língua e da convivência. Nesse sentido, Buarque (2014) destaca que o ensino de um idioma aliado à promoção da cultura local é uma estratégia eficaz para o fortalecimento de laços diplomáticos. Nessa mesma linha, Santos (2022 p. 63) afirma que o *soft power* no contexto educacional “funciona como uma ponte de entendimento e respeito mútuo, fortalecendo RI ao transformar experiências culturais em vínculos diplomáticos duradouros.”

Para potencializar os resultados já alcançados, é necessário considerar a diversidade linguística, pedagógica e cultural dos alunos. A heterogeneidade quanto ao domínio prévio da língua portuguesa e às origens socioculturais demanda abordagens diferenciadas, que muitas vezes exigem estratégias de nivelamento inicial. Almeida (2015) salienta que a adaptação de métodos pedagógicos ao perfil dos aprendizes contribui para um processo educativo mais eficaz e inclusivo. A adoção de módulos personalizados, ajustados ao nível de proficiência dos oficiais-alunos, pode equilibrar as trajetórias de aprendizagem e fortalecer a integração linguística, promovendo um ambiente de imersão mais equitativo.

Outro ponto relevante refere-se à otimização dos recursos didáticos. Foi identificado que o uso excessivo de slides e a leitura direta dos conteúdos podem comprometer a atenção e o empenho dos alunos. Kenski (2012) aponta que a interatividade e a acessibilidade visual são elementos fundamentais para a eficácia do ensino. Assim, o desenvolvimento de materiais mais visuais, interativos e dinâmicos pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no curso.

Além disso, o envolvimento dos alunos em atividades externas tem se mostrado uma estratégia essencial para intensificar tanto o aprendizado quanto a integração cultural. Visitas a instituições militares e culturais brasileiras enriquecem a vivência dos participantes, fortalecendo os laços entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e o contexto real do país anfitrião. Almeida (2015) enfatiza que essa interação direta com a cultura local reforça o aprendizado e facilita a adaptação dos oficiais estrangeiros. Ao investir nessas práticas, o CAICB consolida-se como um pilar da diplomacia educacional e cultural brasileira, promovendo parcerias estratégicas sustentadas pelo diálogo intercultural e pela formação linguística.

## 9 ANÁLISE DO FORMULÁRIO: "MINHA EXPERIÊNCIA NO CAICB"

A aplicação do formulário digital seguiu diretrizes éticas fundamentais, com especial atenção ao processo de consentimento informado. Os participantes foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, à natureza voluntária de sua participação e à garantia de sigilo e anonimato dos dados. A ética em pesquisa, nesse contexto, não se limitou à formalidade documental, mas exigiu o compromisso efetivo com a escuta respeitosa e com a integridade dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no início do formulário, funcionou não apenas como exigência institucional, mas como dispositivo que instaura uma relação de confiança e legitimidade entre pesquisador e participante. Essa prática reforça o respeito mútuo e contribui para a construção de um ambiente ético de produção do conhecimento.

Do ponto de vista da AC, a própria estrutura do formulário e o enunciado das perguntas devem ser compreendidos como produções discursivas situadas em um contexto institucional específico. Neste caso, trata-se do contexto da educação linguística no meio militar brasileiro, atravessado por sentidos de cooperação internacional, diplomacia e disciplinamento institucional. A organização das perguntas em blocos temáticos, como experiência geral no curso, impacto linguístico, estratégias pedagógicas e percepções culturais, não é neutra, mas orientada por uma intencionalidade investigativa que, ao interpelar os participantes, busca captar sentidos possíveis sobre o CAICB enquanto instrumento de *soft power*.

A separação das questões em blocos temáticos permitiu uma leitura analítica mais precisa das respostas, pois cada grupo de perguntas ativa diferentes domínios de memória social e cultural (Bardin, 2011), mobilizando sentidos associados a práticas de ensino, representações culturais e experiências institucionais. Ao interpretar as respostas, a AC possibilita compreender como os sujeitos significam o curso e a si mesmos dentro dele, revelando não apenas opiniões, mas também efeitos de sentido produzidos por relações históricas de saber e poder. A escuta analítica busca os deslizamentos, as contradições e os não ditos, valorizando tanto o que é dito com clareza quanto o que se insinua nas brechas do discurso.

Desse modo, o formulário não se restringe a ser uma técnica de coleta de dados, mas também um artefato que media relações entre sujeitos, saberes e instituições. Sua estrutura e forma de apresentação incidem diretamente na constituição dos sentidos que emergem nas respostas, exigindo uma análise que considere a materialidade linguística dos enunciados e a posição dos sujeitos que os produzem. Nessa direção, a metodologia adotada se baseia nos pressupostos da AC,

conforme proposto por Bardin (2011), buscando identificar os mecanismos que sustentam a representação do CAICB como um espaço de formação, cooperação e diplomacia cultural. Com isso, a análise ganha densidade, ultrapassando a leitura literal das falas e alcançando os significados subjacentes.

## 9.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

O perfil dos respondentes foi delineado a partir da coleta inicial de dados sobre nacionalidade, gênero e posto militar, aspectos que oferecem uma visão abrangente da diversidade cultural e hierárquica entre os participantes. A amostra contou com oficiais de diversas nacionalidades, incluindo dois da Argentina, dois do Chile, dois do Peru, dois da Índia, dois dos Estados Unidos e um do Senegal. Esse contexto multicultural possibilita uma compreensão mais rica sobre como o curso pode impactar oficiais de diferentes origens e posições institucionais.

Segundo Souza e Andrade (2016), a diversidade cultural em grupos de estudo permite identificar variações nas percepções e nas respostas aos processos de aprendizagem, ampliando o entendimento sobre a eficácia das metodologias aplicadas. Além disso, Ribeiro (2018) defende que considerar as hierarquias e as experiências prévias dos participantes em estudos de formação é essencial para captar as especificidades das interações e os impactos da formação em distintos contextos institucionais. Esta pesquisa, realizada com oficiais-alunos que participaram do curso em 2024 e 2025, reforça a importância desses elementos na análise dos resultados obtidos.

## 9.2 EXPERIÊNCIA GERAL DOS OFICIAIS-ALUNOS NO CURSO

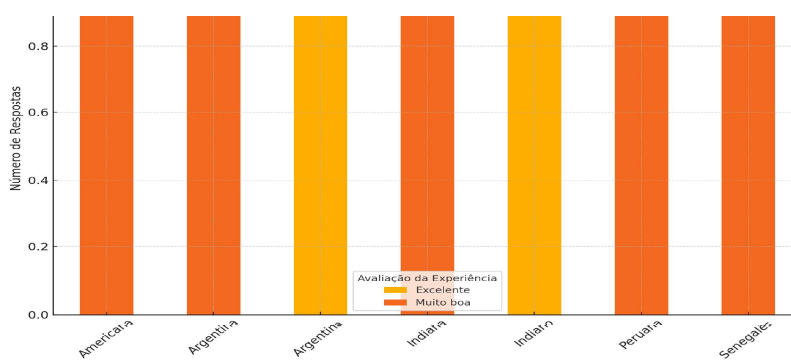
O bloco de questões destinado à experiência geral dos participantes oferece indícios relevantes sobre a forma como o curso é avaliado enquanto prática institucional e formativa no âmbito da cooperação internacional. Na perspectiva da AC, conforme Bardin (2016) e Franco (2018), a interpretação dos dados não se restringe à mensuração quantitativa, mas busca compreender o significado das respostas a partir de categorias construídas na interface entre os objetivos da pesquisa e os conteúdos manifestos e latentes nas falas dos participantes.

A questão 1.1 do formulário solicitou aos participantes que avaliassem sua experiência geral no curso. A maioria dos respondentes classificou a experiência como “Excelente” ou “Muito boa”, o que sugere uma compreensão positiva. Embora esse resultado possa, num primeiro momento, indicar eficácia estrutural e metodológica, conforme apontam Santos e Lima (2017), a abordagem da AC exige que se investiguem os elementos que sustentam tais avaliações, de modo a identificar padrões de sentido e recorrências temáticas.

A análise das respostas abertas evidenciou a presença de termos e expressões recorrentes, como “acolhimento”, “organização exemplar” e “respeito às diferenças”, que configuram uma categoria temática associada à hospitalidade e à valorização cultural. Esses elementos não apenas expressam satisfação, mas também reforçam a dimensão simbólica do curso como instrumento de *soft power*, vinculando-o a uma imagem positiva do Brasil no cenário internacional. Nesse sentido, a interpretação das falas sugere que a avaliação positiva não se limita à experiência pedagógica, mas incorpora percepções sobre o ambiente institucional e as relações de cooperação estabelecidas.

Portanto, a partir da categorização e análise dos conteúdos expressos e implícitos, verifica-se que a experiência relatada pelos oficiais-alunos no CAICB envolve múltiplas dimensões: a satisfação com o ensino, a vivência cultural e a construção de vínculos diplomáticos. Essa leitura amplia a compreensão do curso para além da simples aprovação institucional, revelando seu papel estratégico na projeção de valores e identidades brasileiras no contexto da cooperação militar internacional.

**Gráfico 20 - Avaliação da experiência no CAICB**



**Fonte:** Elaborado pela autora, (2025).

A primeira pergunta do formulário concentrou-se em uma avaliação geral do curso, oferecendo inicialmente uma perspectiva quantitativa sobre o grau de satisfação dos oficiais-alunos. Embora esse tipo de dado seja útil para mapear tendências gerais e identificar possíveis pontos de melhoria, ele não se esgota na escala numérica atribuída. A análise qualitativa, baseada na metodologia já descrita, permitiu agrupar os relatos em eixos temáticos que refletem as principais percepções dos oficiais-alunos. A predominância das avaliações “Excelente” ou “Muito boa” na Questão 1.1 sugere, num primeiro nível de análise, um padrão de recepção positiva do curso. No

entanto, para além da constatação quantitativa, a categorização das respostas abertas permite identificar dimensões de sentido associadas a aspectos institucionais, pedagógicos e culturais. Os dados apontam que a satisfação relatada se relaciona, entre outros fatores, ao acolhimento institucional, à qualidade das interações e à relevância do conteúdo cultural.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de avaliação apresentada por Luckesi (2011), que a entende como um processo ético e construtivo, voltado ao desenvolvimento de todos os envolvidos, e com Demo (2001), que enfatiza o *feedback* como instrumento de diálogo e aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, a utilização do formulário não apenas coleta dados objetivos, mas também oferece um espaço de escuta ativa das experiências e expectativas dos participantes, o que é relevante para a retroalimentação e o aperfeiçoamento do curso.

A Questão 1.2, ao solicitar justificativas para a nota atribuída, permitiu a obtenção de informações qualitativas mais densas. A análise dessas respostas possibilitou a identificação de dois eixos temáticos principais: (1) aspectos valorizados, como acolhimento, competência docente, organização e relevância cultural das atividades; e (2) pontos de melhoria, como excesso de slides, ritmo acelerado das aulas e necessidade de materiais mais visuais. Esses eixos, conforme a técnica de categorização de Bardin (2016), derivam da recorrência de termos e ideias que compõem unidades de registro representativas.

Embora os dados quantitativos do Gráfico 20 demonstrem uma alta satisfação geral com o curso, a análise qualitativa foi essencial para aprofundar essa percepção. A partir das respostas abertas, e utilizando a metodologia da AC, foi possível categorizar as falas dos participantes nos seguintes eixos temáticos, que revelam os aspectos mais valorizados do curso.

**Quadro 4** - Detalhamento dos componentes do curso

<b>Ações que contribuíram para a integração cultural</b>	
<b>Experiência Cultural</b>	Alguns participantes valorizaram a integração cultural promovida pelo curso, mencionando que as atividades práticas, como visitas culturais e discussões sobre a história e os costumes brasileiros, contribuíram para um entendimento mais profundo da cultura do país. Isso é especialmente relevante em termos de <i>soft power</i> e diplomacia, alinhando-se com o objetivo do curso de promover relações bilaterais mais fortes.
<b>Aprendizagem do Idioma:</b>	Muitos participantes elogiaram a oportunidade de aprimorar o português, enfatizando que o curso os ajudou significativamente a adquirir fluência e

	compreensão linguística em contextos formais e informais. Esse aspecto foi destacado por participantes que relataram aumento de confiança em interações profissionais e sociais em português.
<b>Pontos a Melhorar:</b>	
<b>Metodologias de Ensino:</b>	Alguns participantes sugeriram que o curso poderia adotar metodologias mais dinâmicas, incluindo uma maior diversidade de atividades interativas e prática de simulação. Eles mencionaram que certas aulas eram muito teóricas, o que poderia limitar o engajamento e a aplicabilidade prática dos conteúdos.
<b>Avaliação e <i>Feedback</i> Contínuo:</b>	Houve sugestões para o aumento de avaliações periódicas que permitam aos participantes monitorar seu progresso ao longo do curso. Isso incluiria uma abordagem de feedback mais estruturada e contínua, para que os alunos pudessem ajustar suas práticas de estudo conforme necessário.

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

As respostas à Questão 1.2 revelam um conjunto diversificado de percepções sobre o curso, no qual se articulam tanto impressões positivas quanto sugestões de melhoria. A AC dessas falas, conforme Bardin (2016) e Franco (2018), revelou regularidades e variações que ajudam a compreender como os participantes constroem a imagem do CAICB com base em suas experiências.

A categorização das respostas abertas permitiu destacar dois grandes eixos temáticos. O primeiro, associado a aspectos a serem aprimorados, reúne críticas e propostas relacionadas à metodologia, à organização curricular e às estratégias avaliativas. Nesse eixo, alguns participantes apontaram a necessidade de maior diversidade de atividades interativas, simulações e estratégias de avaliação contínua, ressaltando que a predominância de aulas teóricas poderia reduzir, e limitar a aplicabilidade prática dos conteúdos. Um dos oficiais observou: “Acho que precisávamos usar os pré-testes para ajustar as lições de forma mais eficaz. Além disso, seria útil organizar o curso com um progresso mais iterativo, pois, às vezes, parecia que recuamos para assuntos mais básicos. Também, se possível, seria interessante combinar o TCC do CAICB com as propostas exigidas do CCEM, pois tivemos prazos simultâneos.”

Esse conjunto de comentários indica que, embora a estrutura curricular seja tecnicamente organizada, podem ocorrer percepções de descontinuidade ou sobreposição de conteúdos. Na lógica da análise categorial, tais registros constituem unidades de contexto que apontam demandas por

maior alinhamento entre o tempo de aprendizagem e o tempo institucional, bem como por maior integração entre diferentes exigências acadêmicas.

O segundo eixo temático, associado a aspectos valorizados, agrupa enunciados que ressaltam o acolhimento, a qualidade do conteúdo e a relevância cultural do curso. Um participante afirmou: “A relação entre a qualidade do conteúdo e o tempo disponível foi aceitável, especialmente considerando os diferentes níveis de conhecimento da língua portuguesa dos alunos.” Outro declarou que o curso foi “uma excelente oportunidade para lembrar o português, reativar reflexos linguísticos e aprender mais sobre a língua portuguesa, além de ter sido uma ótima chance para fazer novas amizades com oficiais de vários países.” Há ainda relatos como: “Aumentou meu nível de português e ajudou no meu curso na ECEMAR” e “me ajudou muito na adaptação inicial, com foco no idioma e na cultura do Brasil.”

Essas unidades de registro, recorrentes no *corpus*, reforçam a dimensão do curso como espaço de integração, socialização e valorização cultural, além de evidenciarem seu papel como instrumento de cooperação e projeção internacional. A referência às “novas amizades” e ao “acolhimento” expressa não apenas a satisfação com o processo formativo, mas também a importância das relações interpessoais na experiência de aprendizagem.

De acordo com Ferreira (2020), o *feedback* qualitativo possibilita compreender com mais profundidade as experiências dos participantes, captando sentidos que não seriam identificados em levantamentos exclusivamente quantitativos. Nesse sentido, as sugestões de metodologias mais dinâmicas, como simulações, estudos de caso e uso estratégico de avaliações diagnósticas, configuram demandas relevantes, sinalizando a necessidade de práticas pedagógicas mais responsivas, interativas e adaptadas à diversidade de perfis dos alunos.

A análise das respostas revelou dois eixos centrais: de um lado, a valorização do curso como espaço de acolhimento, desenvolvimento linguístico e imersão cultural; de outro, a necessidade de ajustes metodológicos e organizacionais capazes de ampliar a eficácia formativa. Esses eixos, embora distintos, se complementam e retratam o CAICB como um processo em constante aprimoramento, que requer escuta atenta, atualização pedagógica e sensibilidade intercultural.

A articulação dos dados quantitativos com as informações qualitativas extraídas das respostas abertas oferece uma base consistente para o planejamento institucional. A interpretação dos conteúdos manifestos e latentes nas falas dos participantes permite alinhar o curso de maneira mais estratégica às necessidades dos oficiais-alunos.

## 9.4 IMPACTO LINGUÍSTICO E CULTURAL NA VISÃO DOS DISCENTES (QUESTÕES 2.1 E 8.3)

Este bloco foi dedicado a investigar os efeitos do curso na aprendizagem da língua portuguesa e no processo de adaptação cultural dos oficiais-alunos estrangeiros. Ao tratar separadamente essas dimensões, foi possível compreender com mais precisão o impacto direto do CAICB em áreas centrais da formação. Dado que a competência linguística e a inserção cultural são pilares importantes para a integração em ambientes multinacionais de defesa.

### 9.4.1 Percepção da eficácia das estratégias de ensino

Buscou-se analisar a percepção sobre a eficácia das estratégias de ensino por meio da pergunta: "As estratégias de ensino utilizadas pelos professores, como a disciplina de Seminário, ajudaram no seu aprendizado e desempenho?". A análise da Questão 2.1 revelou que a maior parte dos respondentes atribuiu ao curso uma contribuição significativa ou moderada para o desenvolvimento de sua compreensão do português. Este dado sugere, majoritariamente, a eficácia da formação linguística oferecida. Contudo, mais do que simplesmente apontar níveis de satisfação, essas respostas indicam os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem, articulando expectativas individuais, condições institucionais e experiências prévias com o idioma.

Do ponto de vista dos participantes, a aprendizagem da língua portuguesa ultrapassou a aquisição instrumental. Os relatos indicam que o domínio linguístico possibilitou interações mais autênticas e funcionais, tanto no âmbito profissional quanto social, fortalecendo a inserção no ambiente cultural brasileiro. Essa dimensão é essencial, pois a língua não é apenas meio de comunicação, mas também veículo de inserção simbólica, permitindo que o oficial-aluno se posicione dentro da lógica discursiva da instituição que o acolhe.

Conforme Souza (2018), a competência linguística é importante na mediação intercultural, ao ampliar a autonomia comunicativa do aprendiz e facilitar sua integração aos rituais institucionais e cotidianos. Silva e Rodrigues (2020) reforçam que estratégias pedagógicas que contextualizam o ensino da língua, vinculando-o à prática social e aos marcos culturais, produzem efeitos mais duradouros na aprendizagem. Essa perspectiva também se confirma nos relatos que indicam ganho de confiança, fluência e mobilidade discursiva nos espaços de convivência.

Dessa forma, o impacto linguístico não pode ser lido apenas como resultado de uma técnica bem aplicada, mas como efeito de uma formação discursiva que posiciona o aluno estrangeiro em um novo lugar de fala e de escuta, dentro do espaço simbólico da cultura brasileira e da diplomacia militar.

#### **9.4.2 Contribuição das estratégias pedagógicas no aprendizado e desempenho**

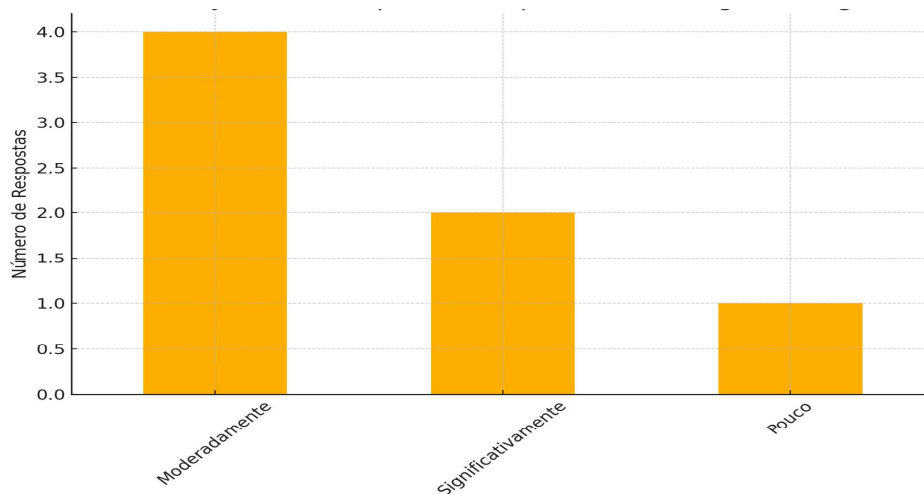
Em relação às práticas pedagógicas, os discentes responderam à seguinte questão: "As estratégias de ensino utilizadas pelos professores, como a disciplina de Seminário, ajudaram no seu aprendizado e desempenho?" Esta questão buscou compreender o entendimento que os discentes têm sobre as práticas pedagógicas utilizadas ao longo do curso, em especial aquelas de caráter interativo, como seminários, visitas culturais e dinâmicas em grupo. As respostas indicaram reconhecimento da eficácia dessas estratégias tanto no apoio ao aprendizado da língua portuguesa quanto no fortalecimento do processo de adaptação cultural.

Diversos participantes apontaram que os seminários possibilitaram não apenas o exercício da oralidade formal, mas também a articulação de conhecimentos sobre a cultura e a estrutura institucional brasileira, funcionando como espaços de produção discursiva com finalidades práticas (Bakhtin, 2003; Orlandi, 1999). As visitas culturais, por sua vez, foram interpretadas como momentos de imersão simbólica que ampliaram o contato com o patrimônio histórico-militar e com os modos de vida locais, promovendo uma aproximação mais concreta com o país anfitrião (Geertz, 2008).

O reconhecimento do valor dessas práticas pedagógicas não tradicionais evidencia a potência de estratégias que mobilizam o sujeito para além da sala de aula e o colocam em posição ativa frente ao conhecimento. Conforme defendem Kramsch (1998) e Almeida Filho (2012), o envolvimento emocional e a conexão com o conteúdo cultural são fatores determinantes para que o processo de aprendizagem adquira sentido e eficácia.

Do ponto de vista da AC (Bardin, 2016), essas estratégias criam condições de enunciação mais abertas, permitindo que o aluno estrangeiro se desloque da posição de mero receptor para a de produtor de sentidos. Ao falar sobre o Brasil, sobre si mesmo e sobre as relações entre sua cultura de origem e a nova realidade, o sujeito exerce a linguagem como prática social, intercultural e diplomática.

**Gráficos 21 - Contribuição do curso para a compreensão da língua portuguesa**

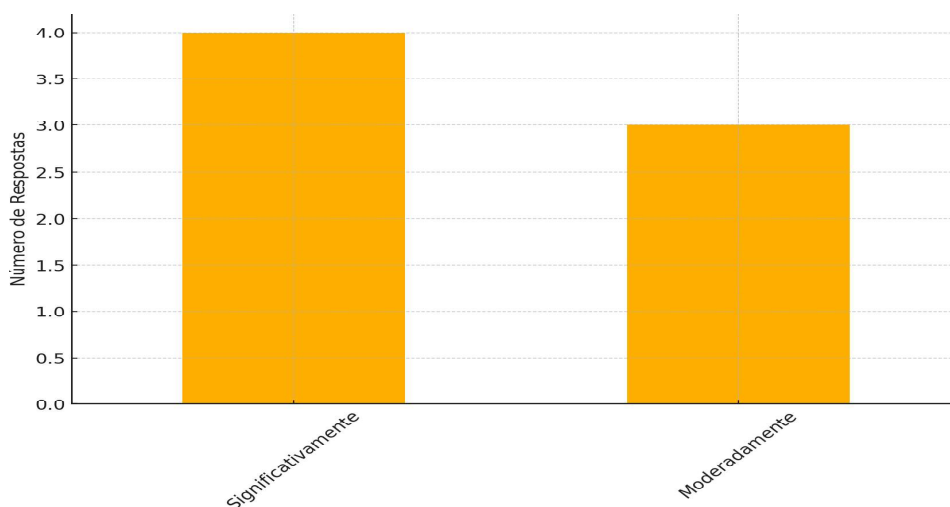


**Fonte:** Elaborado pela autora, (2025).

Os participantes avaliaram majoritariamente que o curso contribuiu de forma significativa ou moderada para o desenvolvimento de suas habilidades em português. Relatos como “Ajudou para melhorar minha fluidez” demonstram que o CAICB funcionou como espaço de prática e recuperação da confiança comunicativa, especialmente após períodos de afastamento do uso da língua. Segundo Lázaro (2016), simulações de contextos reais favorecem o desenvolvimento do automatismo linguístico, aspecto valorizado pelos respondentes.

Além da dimensão linguística, os discentes também destacaram o impacto cultural do curso. Um dos participantes afirmou que o CAICB “não era um curso de idiomas em si, mas uma adaptação à cultura brasileira”, evidenciando que o ensino da língua esteve integrado à vivência cultural. Essa abordagem é reforçada por Proença (2011), que destaca que “o ensino de línguas estrangeiras deve contemplar não apenas aspectos linguísticos, mas também a imersão cultural, permitindo ao aprendiz reposicionar-se simbolicamente diante da nova realidade” (Proença, 2011, p. 45). Assim, o CAICB é compreendido não apenas como espaço de aprendizagem linguística, mas de imersão e reposicionamento simbólico.

**Gráfico 22 - Eficácia das Estratégias de Ensino**



**Fonte:** Elaborado pela autora,(2025).

O gráfico acima retrata o seminário como uma das principais estratégias pedagógicas do CAICB, configurado pelos participantes como uma prática eficaz para o desenvolvimento linguístico e a adaptação cultural. Essa atividade se inscreve como um espaço discursivo de interatividade e colaboração, onde os sujeitos enunciativos discutem temas relevantes em um ambiente estruturado, possibilitando a aplicação prática da língua em contextos que simulam situações reais de comunicação.

Nas falas dos discentes, o seminário emerge como um dispositivo que permite não apenas a avaliação do nível de compreensão do português, mas também a tomada de consciência sobre o próprio processo formativo. Um participante ressaltou que “o seminário permitiu fazer um exame de qual seria o nível com que estamos indo para o CCEM”, indicando a centralidade da autoavaliação como gesto enunciativo que confere agência ao sujeito no acompanhamento de seu percurso de aprendizagem. Essa prática constrói um espaço seguro para a expressão e uso da língua, facilitando a concretização de sentidos ligados ao domínio progressivo do idioma em contextos socialmente situados.

As estratégias pedagógicas, com ênfase no seminário, foram reconhecidas como potentes para a promoção do aprendizado e da adaptação cultural. O seminário, por sua natureza dialógica e prática, propiciou aos sujeitos a possibilidade de monitorar seu progresso e identificar pontos de aprimoramento, consolidando sua função como tecnologia discursiva de formação contínua. A

repetição da fala sobre a autoavaliação, citada por Lima (2019) como método em cursos de imersão, reforça seu estatuto como prática pedagógica que potencializa a reflexão autônoma do aprendiz.

Além disso, os relatos indicam que o seminário foi ampliado em seu sentido pela inserção de conhecimentos sobre as forças aéreas dos países representados, articulando saberes culturais e institucionais que enriquecem o processo formativo. Essa articulação entre teoria e prática constitui um efeito de sentido que aproxima o curso das demandas reais do campo profissional, enquanto promove a construção de uma identidade coletiva e intercultural.

Por fim, alguns sujeitos oficiais propuseram a ampliação do seminário para estabelecer vínculos mais explícitos com futuras atividades acadêmicas, como treinamentos para apresentações na ECEMAR. Essa sugestão evidencia a construção de expectativas e projeções no discurso dos alunos, que posicionam o seminário como etapa preparatória e estratégica na trajetória formativa, em consonância com os desafios profissionais vindouros.

## 9.5 ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO PRÁTICA DAS APRENDIZAGENS

Este bloco reúne as questões que abordam a incorporação prática dos conteúdos do CAICB e a adaptação dos participantes aos ambientes formativos onde foram encaminhados, como ECEMAR e EAOAR.

### **9.5.1 Utilidade e relevância da experiência para adaptação profissional (ECEMAR e EAOAR).**

Quando questionados sobre: "Em relação à sua experiência no curso, quais aspectos se mostraram úteis ou relevantes para a sua adaptação e desenvolvimento profissional nas escolas para as quais foram designados (ECEMAR e EAOAR)?" As respostas à questão 8.5 revelam que a maioria dos participantes atribui ao CAICB uma contribuição significativa na adaptação e aplicação dos conhecimentos em contextos institucionais brasileiros, especialmente nas escolas militares. A AC identificou que os discursos ultrapassam a dimensão meramente linguística, apontando o curso como um dispositivo que fortaleceu a segurança comunicativa e a integração social dos oficiais-alunos nesses novos espaços (Bardin, 2016).

Um dos oficiais-alunos expressou: "o curso me deu mais confiança para entender e participar das discussões em português nas salas de aula da ECEMAR", evidenciando a emergência de uma unidade de registro que revela uma posição discursiva marcada pela segurança e autonomia na interação formal. Essa fala sintetiza o efeito do curso como mediador entre a experiência prévia

dos sujeitos e os novos desafios do ambiente brasileiro, possibilitando a construção de um novo *ethos* comunicativo<sup>11</sup>.

Essa sensação de confiança reforça o CAICB como instrumento de imersão cultural e linguística, contribuindo para a integração de conteúdos aplicáveis ao cotidiano profissional, ampliando as capacidades de interação dos participantes. Outro relato reforça esse saber: “Agora, posso conversar com outros colegas brasileiros e compreender melhor o contexto das atividades militares,” posicionando o sujeito como participante ativo em um novo contexto social e discursivo.

Dessa forma, a análise evidencia que o CAICB atua para além da mera transmissão de conteúdos, reconfigurando o sujeito-aluno e ampliando seu repertório comunicativo e cultural para facilitar a adaptação e o desempenho em ambientes brasileiros, promovendo, assim, a efetividade da diplomacia educacional.

### **9.5.2 Comentários adicionais sobre a relevância para a adaptação**

As respostas à questão 8.6 revelam sentidos múltiplos sobre a aplicabilidade prática do CAICB nas atividades cotidianas dos participantes. A AC identificou três núcleos temáticos principais presentes nos discursos: construção da confiabilidade e segurança comunicativa, preparação para tarefas específicas e valorização das experiências culturais (Bardin, 2016).

No primeiro eixo, relacionado à confiabilidade e segurança comunicativa, os participantes destacam que o curso ampliou sua confiança para atuar em português em contextos profissionais. Um relato exemplar afirma: “O curso me deu segurança para realizar apresentações em português, algo que antes seria impensável.” Essa unidade de registro confirma a importância da confiança na comunicação, conforme ressaltam Santos e Almeida (2021), e posiciona o sujeito como agente ativo em ambientes interculturais.

O segundo eixo reúne enunciados que apontam para a capacitação técnica adquirida, essencial para a compreensão e interpretação de documentos e protocolos militares. Um participante observa que “as aulas foram essenciais para que eu compreendesse melhor os documentos e

---

<sup>11</sup> O *ethos* é um conceito da retórica (Aristóteles) que designa a imagem de si que o enunciador constrói no discurso para projetar credibilidade e confiança (Maingueneau, 2008). No contexto da pesquisa, os resultados revelam diferentes manifestações dessa imagem discursiva. O *Ethos Comunicativo* emerge da segurança e autonomia projetadas pelo aluno ao participar das discussões. O *Ethos de Segurança e Competência* (seção 9.6) é sintetizado na assertividade e prontidão para missões. Já o *Ethos Profissional* (seção 9.7) manifesta-se no reconhecimento da experiência como essencial para o desenvolvimento em ambientes institucionais como a EAOAR. Além disso, a análise do corpo docente revela o *Ethos Docente*, a imagem de acolhimento e mediação cultural que o professor projeta para construir vínculos e reduzir o filtro emocional dos alunos.

manuais utilizados na EAOAR,” evidenciando a mediação entre o saber linguístico e a prática institucional, como discutem Cardoso e Silva (2020).

Por fim, o terceiro eixo destaca a valorização das experiências culturais, com ênfase nas visitas culturais e atividades extracurriculares. Um dos relatos indica que “as atividades culturais nos permitiram entender mais sobre a história e cultura do Brasil, o que facilitou a interação com colegas e instrutores brasileiros.” Essa categoria reforça o papel das práticas culturais na construção de um conhecimento situado e compartilhado, alinhando-se ao que afirma Moura (2019) sobre a importância dessas atividades para promover cooperação e entendimento intercultural.

## 9.6 PREPARAÇÃO PARA MISSÕES INTERNACIONAIS E OPERAÇÕES CONJUNTAS

Este bloco investiga a eficácia do CAICB no desenvolvimento de habilidades interculturais e linguísticas essenciais para a atuação em ambientes de cooperação militar internacional. A análise focaliza a dicotomia entre respostas afirmativas e negativas, complementadas pelos comentários que sinalizam potencialidades e lacunas na formação, sobretudo no que tange à comunicação militar e negociação cultural.

### 9.6.1 Avaliação da preparação para o emprego operacional

Quando questionados sobre a aplicabilidade da formação em um contexto prático e operacional, foi apresentada a seguinte questão (Questões 9.1 e 9.2): "Você se sente preparado para colaborar em missões internacionais ou operações conjuntas após sua experiência como aluno do curso? Comente sua resposta." As respostas indicam que a maioria dos oficiais-alunos se posiciona numa posição discursiva de prontidão e confiança para atuar em missões internacionais e operações conjuntas. Tal posicionamento denota que o CAICB contribui para a construção de uma identidade profissional e intercultural capaz de dialogar e interagir em contextos multilíngues e multiculturais.

Um deles afirma que “agora posso bater papo com outros falantes de português e fazer perguntas e responder,” expressando um avanço na comunicação básica que reflete a ampliação do repertório discursivo e a superação de barreiras linguísticas iniciais. Em contraponto, outro participante reconhece que “ainda preciso melhorar muito, mas pelo menos tenho uma base,” revelando uma posição enunciativa que combina reconhecimento das limitações com a valorização do processo formativo.

Relatos como “o curso proporcionou o necessário para cumprir tal missão” destacam a função pragmática do CAICB em atender às demandas específicas das operações conjuntas,

evidenciando o curso como dispositivo facilitador da adaptação funcional no campo profissional. Além disso, a experiência foi referida como uma “grande experiência no sentido diplomático,” especialmente quando comparada a outras vivências internacionais, o que reforça a dimensão do curso como instrumento de *soft power* e construção de capital simbólico entre oficiais de diversas nacionalidades.

Por fim, a assertividade expressa em “Claro! Eu me sinto preparada para qualquer missão,” sintetiza o *ethos* de segurança e competência construída a partir da experiência formativa. Esses posicionamentos corroboram as análises de Andrade e Pereira (2022), que destacam a importância dos programas linguísticos e culturais para o desenvolvimento da confiança e da capacidade adaptativa em contextos interculturais militares.

Assim, os discursos evidenciam que o curso atua como um espaço discursivo de produção e fortalecimento de subjetividades profissionais e interculturais, possibilitando aos oficiais-alunos transitar com maior segurança e eficácia nos desafios das missões internacionais e operações conjuntas.

## 9.7 ASPECTOS DIPLOMÁTICOS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Este bloco focaliza o CAICB no fortalecimento das relações diplomáticas entre o Brasil e os países de origem dos oficiais participantes, configurando um impacto indireto, porém estratégico e simbólico. A experiência no curso não apenas aprimorou as competências linguísticas, mas também promoveu uma apropriação cultural que favorece interações mais profundas e colaborativas em contextos internacionais.

### 9.7.1 Valorização dos aspectos diplomáticos e interculturais do curso

Quando questionados sobre a dimensão diplomática e intercultural do curso, foi formulada a seguinte questão: "Quais aspectos do curso você considerou mais valiosos para o desenvolvimento de uma relação diplomática mais estreita entre o seu país e o Brasil?" As respostas expressam um conjunto diversificado de sentidos que evidenciam tanto a valorização quanto a crítica construtiva sobre o CAICB. Um participante posiciona-se em uma enunciação afirmativa e valorizadora ao afirmar que “o curso é altamente eficiente e complementa todos os conhecimentos”, consolidando a ideia de uma formação integral e eficaz. Por outro lado, uma postura crítica emerge na sugestão de melhorias: “integrar os TCCs do CAICB e CCEM, realizar mais visitas externas e manter um currículo progressivo, iterativo,” que aponta para uma demanda

por dinamismo e maior articulação curricular, abrindo espaço para aprimoramento da prática pedagógica.

Esses posicionamentos revelam sentidos que convergem para a necessidade de constante atualização e adequação do curso aos desafios da diplomacia contemporânea. Conforme indicam Candau (2012), a construção de um currículo flexível é fundamental para garantir a relevância dos conteúdos em ambientes interculturais e diplomáticos, aspecto refletido nas falas dos participantes.

O impacto positivo também foi explicitado em relatos que reforçam a dimensão simbólica e prática do curso na adaptação institucional, como na fala: “Acredito que facilitou, para não dizer que foi essencial, meu desenvolvimento na EAOAR.” Tal enunciação evidencia a formação do ethos profissional do oficial, cuja experiência transcende o domínio linguístico para abarcar o conhecimento cultural e institucional, imprescindível para o exercício diplomático. Ferreira (2020) corrobora essa visão, ao destacar a formação humanizada que integra aspectos técnicos e culturais, necessária para o desenvolvimento de uma compreensão intercultural.

### **9.7.2 Recomendação do CAICB a oficiais estrangeiros**

Para avaliar a aceitação e o endosso do curso, quando perguntados: "Você recomendaria o CAICB a outros oficiais de sua nação? Comente sua resposta." As respostas à questão 11 refletem um consenso positivo em relação à recomendação do curso, manifestando um *ethos* de confiança e reconhecimento dos benefícios alcançados. Um participante enfatiza a recomendação, especialmente no que concerne à “parte escrita, essencial para a pesquisa,” posicionando o curso para o desenvolvimento acadêmico e profissional. Outro participante, entretanto, expressa uma voz que demanda maior interatividade: “mais atividades de participação direta dos alunos para melhorar a habilidade de fala,” evidenciando uma crítica construtiva que aponta para a ampliação do espaço de fala.

Essa diversidade de enunciados confirma a necessidade de um equilíbrio entre o ensino teórico e prático, reforçando as proposições de Lima e Silva (2019), que defendem programas formativos que incentivem a participação ativa como forma de desenvolver competências comunicativas e aprofundar a compreensão cultural.

## **9.8 FEEDBACK GERAL E SUGESTÕES PARA MELHORIA DO CURSO**

O bloco de *feedback* geral e sugestões para melhoria revela sentidos e tensões presentes no discurso dos participantes, destacando demandas por uma abordagem pedagógica mais personalizada e dinâmica no CAICB. As respostas evidenciam uma valorização da experiência

formativa, ao mesmo tempo em que apontam lacunas e potencialidades para o aprimoramento da promoção da língua portuguesa e da cultura militar e brasileira.

### **9.8.1 Sugestões e *feedback* para o ensino de língua portuguesa e a Cultura Militar/Brasileira**

Diversos participantes sugeriram a inclusão de mais atividades culturais e saídas pedagógicas, ressaltando a importância das vivências práticas e interativas para a assimilação cultural. Essas experiências são entendidas como fundamentais para ampliar a compreensão da cultura brasileira, fortalecendo o aprendizado para além das aulas formais, conforme conceitua Moraes (2019) ao descrever a “experiência cultural ampliada”, momento em que a aprendizagem se expande por meio do contato direto com o ambiente local.

Um relato expressa gratidão pelo suporte recebido: *"Obrigada pela paciência e ajuda durante o curso. A mudança para cá não é fácil, mas é um pouco mais agradável com a ajuda e apoio das organizadoras (tenentes) do CAICB."*

Esse depoimento evidencia a relevância do apoio humano e do acolhimento proporcionados pela equipe organizadora, fundamentais para uma transição cultural mais tranquila e acolhedora. Outro participante destacou a importância do suporte e da orientação dos docentes durante o curso, reforçando que a atenção individualizada contribui significativamente para a motivação e a confiança dos alunos, sendo um aspecto enfatizado por Oliveira (2021) como essencial em cursos de imersão cultural e linguística.

Por outro lado, algumas respostas indicaram pontos para aprimoramento. Um dos participantes sugeriu “mudar algumas coisas”, ressaltando que muitos alunos ingressam no CAICB sem conhecimento prévio em português. Embora o curso não tenha a finalidade de ensinar o idioma desde o nível básico, esse *feedback* aponta para a necessidade de uma abordagem inicial que considere diferentes perfis linguísticos, o que está em consonância com as recomendações de Almeida e Ramos (2022), que defendem a adaptação dos cursos militares de idiomas para atender tanto habilidades práticas quanto variados níveis de proficiência.

Além disso, foi sugerida a oferta de aulas diferenciadas por nível de proficiência, especialmente para aqueles cuja língua materna apresenta maior distância linguística do português ou para oficiais com menor domínio do idioma. Essa recomendação reforça a importância da personalização do ensino, garantindo que todos os alunos acompanhem e aproveitem plenamente as atividades propostas.

Finalizando, um participante expressou reconhecimento institucional: *"Muito obrigada para todos os oficiais na UNIFA, demonstrando o valor do apoio institucional na adaptação dos alunos e na construção de uma experiência cultural e educativa integral.*

## **10 ANÁLISE COMPARATIVA DA “CRÍTICA DE CURSO” E DO FORMULÁRIO “MINHA EXPERIÊNCIA NO CAICB”.**

A análise comparativa entre os formulários Crítica de Curso (Formulário 1) e Minha Experiência no CAICB (Formulário 2) foi realizada por meio da Análise Comparativa Qualitativa. Essa metodologia possibilita uma investigação aprofundada das percepções e experiências dos participantes, sendo adequada para examinar interpretações individuais e coletivas, especialmente no que tange às dimensões cultural, linguística e sugestões de aprimoramento do curso. A Análise Comparativa Qualitativa permite confrontar dados qualitativos e quantitativos, identificando convergências e divergências nas respostas, e fornecendo uma compreensão mais abrangente dos resultados. Essa abordagem é especialmente indicada para contextos educacionais, pois integra dados subjetivos e objetivos e, assim, amplia a análise da experiência dos alunos.

### **10.1 ESTRUTURA E AVALIAÇÃO DO CURSO**

A análise comparativa entre os formulários “Crítica de Curso” (Formulário 1) e “Minha Experiência no CAICB” (Formulário 2) oferece uma compreensão aprofundada do olhar dos participantes sobre a estrutura e os processos avaliativos do curso, articulando aspectos objetivos e subjetivos da experiência formativa. O Formulário 1 apresenta uma avaliação detalhada dos recursos didáticos, como slides e exercícios, apontando limitações relacionadas ao excesso de texto e à carência de interatividade, além de sugerir a necessidade de maior flexibilidade nas avaliações e a inclusão de módulos de nivelamento para contemplar a diversidade de proficiências linguísticas do público. Em contrapartida, o Formulário 2 privilegia o relato qualitativo dos alunos, destacando a relevância das práticas pedagógicas ativas, como seminários e dinâmicas de grupo, para o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais.

No que tange ao perfil dos participantes e à diversidade, o Formulário 1 enfatiza a heterogeneidade linguística presente na turma e recomenda estratégias adaptativas para garantir a inclusão e o envolvimento de todos. O Formulário 2 amplia essa perspectiva ao considerar também a diversidade cultural e hierárquica dos oficiais, ressaltando que tais dimensões influenciam a experiência de aprendizagem, especialmente em um ambiente multicultural e militar. Essa

interseção de variáveis sugere a necessidade de um ajuste pedagógico que abrange práticas específicas para as variações linguísticas, culturais e hierárquicas.

Em relação ao impacto linguístico e cultural, ambos os formulários reconhecem a importância da integração entre atividades culturais e ensino do idioma, ainda que sob ângulos distintos. O Formulário 1 recomenda a incorporação de atividades interativas para facilitar a apropriação das habilidades necessárias, enquanto o Formulário 2 evidencia o aumento da confiança linguística e a adaptação cultural observada, especialmente em contextos práticos como a ECEMAR e a EAOAR. Recomenda-se, portanto, que a avaliação do curso incorpore relatos e estudos de caso que exemplifiquem o impacto real das estratégias pedagógicas empregadas.

Sobre recursos didáticos e metodologias, o Formulário 1 destaca limitações dos materiais, sobretudo quanto ao excesso de conteúdo textual e a falta de dinamicidade, sugerindo revisões que tornem o ensino mais atrativo e eficaz. O Formulário 2 complementa essa perspectiva ao enfatizar a importância de práticas pedagógicas mais interativas, como simulações e estudos de caso, bem como avaliações formativas e feedbacks constantes. A convergência dessas sugestões indica que um modelo pedagógico híbrido, que combine recursos didáticos aprimorados com metodologias ativas, pode maximizar a efetividade do curso.

No que concerne à autoavaliação e ao feedback, o *Formulário 1* aborda a avaliação formativa como instrumento para monitorar o progresso e adaptar o ensino, enquanto o Formulário 2 valoriza o *feedback* qualitativo, destacando a necessidade de uma abordagem mais humanizada e estruturada que fortaleça o processo avaliativo. A integração dessas perspectivas fortaleceria a prática pedagógica, promovendo a autonomia dos alunos e a adequação contínua das estratégias de ensino.

Em termos de diplomacia e RI, o Formulário 1 compreende o curso como uma ferramenta de *soft power*, focando no fortalecimento dos vínculos diplomáticos por meio do aprendizado cultural e linguístico. O Formulário 2 amplia essa análise, discutindo a aplicação prática das habilidades desenvolvidas na cooperação militar internacional e na atuação em missões conjuntas, destacando o preparo para contextos diplomáticos e militares reais. Destaca-se, portanto, a relevância de articular diretamente a formação linguística e cultural com os objetivos diplomáticos e operacionais para potencializar o impacto do CAICB.

Finalmente, quanto às áreas de melhoria, ambos os formulários convergem na necessidade de adaptações, embora enfatizando aspectos distintos. O Formulário 1 privilegia ajustes estruturais e metodológicos nos materiais e avaliações, enquanto o Formulário 2 enfatiza a ampliação das

atividades culturais, práticas simuladas e a personalização do ensino conforme o nível dos alunos. A síntese dessas recomendações indica que a integração entre ajustes estruturais e pedagógicos é essencial para uma experiência formativa mais rica, adaptada e efetiva para o público diverso.

## 10.2 SÍNTESE CONCLUSIVA

Os dois formulários, “Crítica de Curso” e “Minha Experiência no CAICB”, oferecem contribuições complementares e relevantes para a análise crítica e o aprimoramento do curso CAICB. Enquanto o Formulário 1 apresenta uma avaliação mais estruturada, com foco nos recursos didáticos e na avaliação formativa, o Formulário 2 adota uma abordagem qualitativa que privilegia as vivências e percepções individuais dos alunos. Essa complementaridade possibilita uma compreensão abrangente e multifacetada do curso, evidenciando sua eficácia, ao mesmo tempo em que aponta para possibilidades de aprimoramento que considerem as variadas demandas do público atendido.

A análise comparativa entre ambos os instrumentos revela uma diversidade expressiva de perspectivas, que abrange dimensões estruturais, pedagógicas e subjetivas da experiência formativa. A seguir, detalham-se os principais aspectos avaliados em cada formulário, estabelecendo conexões entre os dados objetivos e as narrativas pessoais dos participantes, de modo a construir um panorama mais rico e fundamentado para a evolução do CAICB.

**Quadro 5 -** Análise comparativa dos formulários de pesquisa

Aspecto Avaliado	Descrição do Formulário 1
Formulário 1 - Estrutura e Avaliação	Avaliação detalhada de recursos didáticos, avaliação formativa e sugestões de melhorias com base na heterogeneidade do público.
Formulário 2 - Percepção Subjetiva	Foco nas percepções dos alunos, feedback qualitativo sobre estratégias pedagógicas, impacto cultural e linguístico.
Perfil dos Participantes e Diversidade	Enfatiza a diversidade linguística dos alunos e a necessidade de nivelamento e estratégias adaptativas.
Impacto Linguístico e Cultural	Enfatiza atividades interativas como seminários e dinâmicas de grupo para promover integração linguística e cultural.
Recursos Didáticos e Metodologias	Avaliar recursos didáticos, como slides e exercícios, sugerindo melhorias como maior flexibilidade e inclusão de módulos de nivelamento.

Autoavaliação e <i>Feedback</i>	Explora a avaliação formativa como meio de monitorar o progresso dos alunos e ajustar o ensino às suas necessidades.
Diplomacia e Relações Internacionais	Vê o curso como uma ferramenta de <i>soft power</i> , promovendo laços diplomáticos por meio da cultura e do idioma.
Áreas de Melhoria	Sugere ajustes em materiais didáticos, flexibilidade nas avaliações e inclusão de módulos de nivelamento.

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2025).

O Quadro 4 fornece uma visão comparativa e complementar dos dois formulários de pesquisa, revelando a abrangência da avaliação proposta. O Formulário 1 - Estrutura e Avaliação demonstrou um foco mais objetivo e prático, voltado à avaliação detalhada de recursos didáticos, à implementação da avaliação formativa e à identificação de sugestões de melhorias concretas, como a necessidade de módulos de nivelamento para lidar com a heterogeneidade do público. Sua ênfase recaiu sobre a estrutura do curso, buscando aprimoramentos que garantam a eficácia pedagógica e a adaptação às diversas necessidades linguísticas.

Em contrapartida, o Formulário 2 - Percepção Subjetiva complementou essa análise com uma perspectiva mais qualitativa e centrada no aluno. O foco recaiu sobre as percepções subjetivas dos participantes, explorando o impacto cultural e linguístico das estratégias pedagógicas e das atividades interativas, como seminários e dinâmicas de grupo. Este formulário foi essencial para entender o curso não apenas como um veículo de ensino de idiomas, mas também como um promotor de integração cultural e um instrumento de Diplomacia e Relações Internacionais (o chamado *soft power*).

Em síntese, os formulários, juntos, permitiram uma avaliação holística: o Formulário 1 garantiu o escrutínio das ferramentas e metodologias, enquanto o Formulário 2 capturou a experiência humana e a relevância sociopolítica do programa. As áreas de melhoria identificadas, como a flexibilidade nas avaliações, o ajuste nos materiais didáticos e a inclusão de nivelamento, representam um *feedback* consolidado que atende tanto à necessidade estrutural quanto à percepção subjetiva do corpo discente.

**Quadro 6 -** Análise comparativa do formulário de pesquisa continuação

Aspecto Avaliado	Descrição Formulário 2
Formulário 1 - Estrutura e Avaliação	Relata o impacto das atividades práticas na confiança linguística e adaptação cultural, além de destacar feedback qualitativo.
Formulário 2 - Percepção Subjetiva	Foca na experiência individual dos alunos, com relatos sobre o impacto cultural, linguístico e as práticas pedagógicas.
Perfil dos Participantes e Diversidade	Examinar como a diversidade cultural e hierárquica dos alunos influencia a experiência de aprendizado.
Impacto Linguístico e Cultural	Relata como o curso contribui para a confiança linguística e adaptação cultural, com ênfase em resultados específicos.
Recursos Didáticos e Metodologias	Sugerem práticas pedagógicas dinâmicas, como simulações e estudos de caso, com avaliações contínuas e retorno constante.
Autoavaliação e <i>Feedback</i>	Destaca a importância do feedback qualitativo, proporcionando uma perspectiva mais humanizada e narrativa.
Diplomacia e Relações Internacionais	Amplia a análise ao explorar como o curso contribui para a cooperação militar internacional e missões conjuntas.
Áreas de Melhoria	Sugerem mais atividades culturais, simulações práticas e personalização do ensino para diferentes níveis de proficiência.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O Quadro 5 reitera a abordagem complementar dos formulários, desta vez destacando o foco do Formulário 2 na experiência individual e subjetiva dos alunos. O Formulário 1 - Estrutura e Avaliação atua como um instrumento de validação de impacto, relatando como as atividades práticas (como as simulações e estudos de caso sugeridos em "Recursos Didáticos") elevam a confiança linguística e facilitam a adaptação cultural. Ele busca, assim, resultados específicos e tangíveis.

Por sua vez, o Formulário 2 - Percepção Subjetiva aprofunda a compreensão desse impacto, concentrando-se nos relatos individuais e na perspectiva humanizada e narrativa do aprendizado. Este formulário foi essencial para mapear como o “Perfil dos Participantes e Diversidade”, que inclui a diversidade cultural e a hierarquia, molda a experiência na sala de aula. Sua análise do

Impacto Linguístico e Cultural vai além da proficiência técnica, investigando a verdadeira integração e a mudança de perspectiva dos alunos.

Um ponto de destaque nesta análise é a ampliação da visão sobre “Diplomacia e Relações Internacionais”. Enquanto o Formulário 2 foca na cooperação militar e missões conjuntas, reforçando a natureza estratégica e especializada do curso, o Formulário 1 fornece os insumos práticos para garantir que o ensino suporte essa finalidade, por meio de práticas pedagógicas dinâmicas e avaliações contínuas.

As Áreas de Melhoria consolidadas (mais atividades culturais, simulações e personalização do ensino) refletem o desejo por uma experiência de aprendizado ainda mais imersiva e adaptada às necessidades de um público altamente especializado e diversificado.

**Quadro 7 -** Análise da conexão entre formulários

Aspecto Avaliado	Conexão entre os Formulários
Formulário 1 - Estrutura e Avaliação	Ambos abordam a importância de ajustes para atender às necessidades dos alunos, mas com ênfases diferentes.
Formulário 2 - Percepção Subjetiva	Ambos abordam a importância de entender a percepção dos alunos, com ênfase no aspecto qualitativo do Formulário 2.
Perfil dos Participantes e Diversidade	Ambos reconhecem a diversidade, mas com diferentes enfoques: linguístico no Formulário 1 e cultural e hierárquico no Formulário 2.
Impacto Linguístico e Cultural	Ambos destacam a integração de atividades culturais e aprendizado linguístico como essencial para o sucesso do curso.
Recursos Didáticos e Metodologias	Ambos sugerem ajustes para melhorar a experiência pedagógica, com foco em recursos no Formulário 1 e metodologias no Formulário 2.
Autoavaliação e <i>Feedback</i>	Ambos reconhecem a importância do feedback, sendo mais estruturado e sistemático no Formulário 1 e qualitativo no Formulário 2.
Diplomacia e Relações Internacionais	Ambos veem a diplomacia como importante, mas o Formulário 2 explora detalhadamente a aplicação em contextos militares.
Áreas de Melhoria	Ambos identificam áreas de melhoria, mas com enfoques distintos: materiais e estrutura no Formulário 1 e práticas pedagógicas no Formulário 2.

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2025).

O Quadro 6 é fundamental pois oferece uma análise comparativa e estabelece a conexão intrínseca e a complementaridade entre o Formulário 1 (focado em Estrutura e Avaliação) e o Formulário 2 (focado em Percepção Subjetiva). Os dados demonstram que, embora os dois formulários abordem os mesmos aspectos essenciais do curso, eles o fazem através de lentes distintas, fornecendo uma avaliação completa e abrangente (ou detalhada)

Em relação ao “Perfil dos Participantes e Diversidade”, por exemplo, ambos reconhecem a heterogeneidade do público. No entanto, o Formulário 1 se concentra na diversidade linguística (focando na necessidade de nivelamento), enquanto o Formulário 2 se aprofunda nos impactos da diversidade cultural e hierárquica na experiência de aprendizado. Essa distinção é vital para garantir que as soluções propostas sejam pedagógicas e socialmente adequadas.

Na análise de “Recursos Didáticos e Metodologias”, percebe-se uma divisão de trabalho: o Formulário 1 foca no aprimoramento dos recursos (como slides e materiais), e o Formulário 2 enfatiza as metodologias de ensino (como simulações e dinâmicas). Juntos, eles garantem que tanto o "o quê" (material) quanto o "como" (método) do ensino sejam otimizados.

A conexão mais evidente reside na seção de Autoavaliação e *Feedback*. Ambos os formulários valorizam o retorno dos alunos, mas o Formulário 1 busca um *feedback* mais sistemático e estruturado (necessário para ajustes de programa), enquanto o Formulário 2 prioriza o aspecto qualitativo e narrativo (fundamental para compreender a experiência individual).

Em suma, a análise revela que os formulários operam em uma relação de sinergia, onde um se concentra na objetividade estrutural, o outro a complementa com a subjetividade da experiência. Essa dupla perspectiva garante que as “Áreas de Melhoria” identificadas sejam robustas, abrangendo desde o ajuste de materiais e estrutura (Formulário 1) até o refinamento das práticas pedagógicas e culturais (Formulário 2), resultando em recomendações de intervenção mais ricas e bem fundamentadas.

## **11 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O CAICB COMO FERRAMENTA DE *SOFT POWER***

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos docentes do CAICB. A análise está estruturada em eixos temáticos que buscam identificar as percepções dos professores sobre a sua formação, as práticas pedagógicas adotadas e a contribuição do curso para o exercício do *soft power* brasileiro. Os dados coletados a

seguir fornecem a base empírica para a compreensão de como o corpo docente vivencia e projeta os objetivos estratégicos do curso.

### 11.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E PERFIL DOS DOCENTES

Para a elaboração do roteiro do questionário, adotamos a proposta metodológica de Daher, Rocha e Sant'Anna (2004), que utiliza em sua metodologia a construção de blocos temáticos a partir dos objetivos, hipóteses e problemas previamente definidos pelo pesquisador. A escolha por esta estruturação em blocos, em detrimento de um questionário contínuo, justifica-se pela necessidade de decompor a complexidade do objeto de estudo. O *soft power* da FAB é um conceito multidimensional que se manifesta em diferentes níveis (individual, pedagógico e curricular).

A divisão em blocos permitiu uma abordagem sistemática e progressiva do tema de pesquisa. Ao segmentar o questionário em eixos temáticos específicos (Formação, Prática e Currículo/Estratégia), garantimos que todas as dimensões do problema fossem cobertas de forma lógica e sequencial. Dessa forma, a sistematicidade da organização assegura a pertinência de cada questão, direcionando a coleta de dados estritamente relevantes para a análise do problema de pesquisa e evitando a inclusão de perguntas irrelevantes. Essa técnica evita a superficialidade na coleta de dados, pois obriga o respondente a focar em um tema analítico específico (como sua trajetória pessoal) antes de avançar para temas mais abstratos e estratégicos (como o *soft power*). Isso facilita a obtenção de informações mais ricas e detalhadas, essenciais para a posterior análise.

No presente estudo, cujo foco é compreender em que medida o CAICB pode ser considerado um elemento de *soft power* da FAB, definimos blocos de perguntas que contemplam as seguintes dimensões: “Formação e trajetória do professor”, “Práticas pedagógicas e percepção do papel docente” e “Currículo e *soft power*”. Essa organização visa investigar como as metodologias aplicadas no CAICB contribuem para fortalecer o *soft power* da FAB junto às Nações Amigas, promovendo uma aproximação cultural significativa com os oficiais estrangeiros.

Com os blocos de perguntas, buscamos responder às seguintes questões norteadoras:

- Como os docentes percebem e articulam sua atuação no ensino de Português como PLE voltado a oficiais estrangeiros?
- De que forma compreendem sua função como agentes de *soft power* brasileiro?
- Quais implicações suas percepções e práticas docentes geram para o desenho curricular do CAICB?

Pretendemos, assim, aprofundar a compreensão das estratégias pedagógicas e discursivas que contribuem para a promoção da imagem institucional da FAB, a construção de vínculos culturais e a articulação entre ensino, identidade nacional e interesses estratégicos do Estado brasileiro.

No bloco “Formação e trajetória do professor”, buscamos captar informações sobre o percurso formativo dos docentes, suas motivações para atuar no ensino de PLE e sua inserção institucional. As perguntas incluíram: “Como se deu sua formação para o ensino de português?” e “Quais experiências contribuíram para sua atuação no CAICB?”.

Nos blocos “Práticas pedagógicas e percepção do papel docente” e “Currículo e *soft power*”, exploramos as concepções docentes acerca do ensino, sua relação com a diplomacia cultural e sua compreensão do *soft power*. Entre as perguntas, destacam-se: “Como você entende seu papel no ensino da Língua Portuguesa para oficiais estrangeiros?”, “De que forma sua prática contribui para a imagem do Brasil no exterior?” e “Que aspectos do currículo você considera fundamentais para essa missão?”.

## 11.2 AMOSTRA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, cujo link (via Google Forms) foi enviado eletronicamente aos 25 professores e instrutores que compõem ou já compuseram o corpo docente do CAICB no recorte temporal compreendido pela pesquisa. Deste universo potencial, foram obtidas 13 respostas, as quais constituíram o *corpus* de análise da pesquisa. Dos 13 respondentes, quatro não lecionam mais no CAICB, mas foram mantidos no *corpus* de análise por sua experiência prévia se fez necessária para a compreensão histórica e evolutiva das práticas pedagógicas e curriculares da instituição. A amostra, que corresponde a uma taxa de adesão de aproximadamente 52%, é validada pela sua adequação metodológica, e não pelo volume estatístico. A pesquisa adota uma amostra não probabilística e intencional, focada em um grupo populacional específico e restrito (professores do CAICB), o que dispensa a generalização para uma população maior.

A validade reside na suficiência qualitativa da amostra. O foco da pesquisa não está no volume, mas sim na saturação teórica, que foi alcançada, permitindo a identificação de padrões de significação ricos e aprofundados sobre o fenômeno estudado. A amostra qualitativa, nesse sentido, reflete em quantidade e intensidade as múltiplas dimensões do fenômeno, buscando a qualidade das ações e interações; a saturação, por sua vez, é o critério para determinar o ponto de interrupção da

coleta. A diversidade de perfis dos participantes (professores civis com formação acadêmica versus instrutores militares) assegura a densidade informacional e a profundidade interpretativa exigida pela AC.

O estudo analisou o corpo docente do CAICB, composto por treze professores com qualificações variadas, incluindo seis professores (quatro doutores e dois especialistas) e sete instrutores militares (um doutor, quatro mestres e dois especialistas). Essa composição diversificada enriquece a abordagem pedagógica. Os professores civis trazem a perspectiva teórica e acadêmica, enquanto os instrutores militares complementam com a visão de aplicação prática e a conexão com os objetivos da FAB. A pesquisa também revelou que a equipe é altamente qualificada, com 85% dos membros possuindo pós-graduação e dominando, em média, 2,8 línguas estrangeiras.

O método de investigação qualitativa adotado foi a AC, que possibilita a sistematização e interpretação dos dados empíricos com base em categorias previamente definidas ou emergentes do *corpus* (Bardin, 2011).

Essa dualidade para o estudo é essencial, as categorias previamente definidas foram estabelecidas a partir das questões norteadoras e dos blocos temáticos (Formação, Práticas e Currículo/*Soft Power*) detalhados no instrumento, garantindo que a análise se concentrasse nas dimensões estratégicas do problema (diplomacia cultural e projeção da FAB). A escolha por categorias definidas assegura a fidelidade à estrutura teórica do *Soft Power* e do CAICB, permitindo que os discursos fossem lidos através de "lentes" alinhadas aos objetivos centrais da pesquisa. Simultaneamente, a abertura a categorias emergentes assegura a captação de novos temas ou nuances que se manifestem diretamente nas falas dos docentes, enriquecendo a interpretação contextual.

Nessa premissa, o discurso dos docentes não é tomado apenas como relato individual, mas como expressão de regularidades e padrões de significação que revelam o modo como os significados sobre o Brasil e o papel estratégico da educação são construídos e compartilhados. Essa perspectiva permite compreender o discurso docente como prática social situada que contribui para a projeção simbólica do país e para a construção de vínculos diplomáticos mediados pela língua e pela cultura.

A interlocução entre pesquisador e respondente, neste estudo, inscreve-se em um tipo de comunicação orientada por finalidades específicas. A fala dos docentes é analisada com base em sua frequência, relevância e articulação temática, revelando tanto suas experiências quanto às visões de mundo que as embasam. Essa perspectiva analítica permitiu uma compreensão ampliada que

ultrapassa a atuação docente, revelando como as categorias e os temas emergentes dos discursos influenciam as práticas pedagógicas e as concepções curriculares vinculadas à diplomacia cultural.

### 11.3 BLOCO I – PERCURSOS FORMATIVOS E TRAJETÓRIAS DOCENTES

Para aprofundar a análise, dedicamos este bloco a investigar os percursos formativos, as motivações e as vivências que moldam a atuação dos docentes de PLE no CAICB. A diversidade de experiências e formações reveladas nos depoimentos destaca que o ensino vai além da simples transmissão de conteúdo, integrando saberes acadêmicos, experiências institucionais e trocas culturais.

Os relatos mostram uma rica variedade de abordagens pedagógicas. O Docente 1, que atuou por quase uma década, demonstra uma prática focada na gramática e no vocabulário, mas com um diferencial cultural, utilizando textos autênticos para contextualizar o aprendizado. Sua percepção sobre as limitações do curso, no entanto, sinaliza uma crítica construtiva em relação à sua curta duração. Já o Docente 2, mais recente, inovou com conceitos como Lusofonia e um ensino contrastivo com o inglês, o que indica uma prática mais alinhada a métodos modernos de ensino de línguas. A Docente 3, com sua longa trajetória, reforça a importância de recursos variados, como jornais e músicas, mas vai além, ressaltando o valor dos passeios culturais como ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento linguístico e intercultural.

A dimensão comunicativa e a valorização do protagonismo do aluno são pontos recorrentes. A Docente 4, exemplifica essa tendência ao usar estímulos audiovisuais, como documentários, para engajar os alunos e promover a articulação entre a língua e a cultura brasileira. De forma similar, a Docente 5 utiliza textos, músicas e debates, valorizando o trabalho em grupo para que os alunos se sintam mais confortáveis e participativos. Por sua vez, a Docente 6, explora o potencial dos recursos digitais e das redes sociais, observando que a interação mediada por essas ferramentas superou as expectativas.

A ênfase na oralidade, em debates e no trabalho em grupo, como destacaram os docentes 2, 5, 6 e 7, demonstra uma preferência por metodologias que priorizam a comunicação. A utilização de atividades gamificadas e redes sociais, como no caso da Docente 6, reflete a busca por meios que se conectem com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais engajador e significativo.

O Docente 8, em sua fala, propõe uma mudança importante para o currículo do curso, indo além da prática de sala de aula e sugerindo um novo olhar para o ensino. Ele defende que o curso, que considera muito normativo e preso à gramática, deve adotar uma perspectiva sócio-discursiva.

A partir dessa perspectiva, ele sugere que o currículo promova a linguagem como uma prática social e política. Isso implicaria incorporar gêneros discursivos mais variados e autênticos, bem como atividades que coloquem os alunos como sujeitos ativos na negociação de sentidos.

Essa proposta pedagógica se alinha a uma visão de "*soft power* contra-hegemônico". O docente acredita que o ensino de PLE no CAICB pode se tornar uma ferramenta de resistência simbólica, valorizando narrativas silenciadas e legitimando o português como uma voz periférica no cenário internacional. Assim, a prática docente se associa diretamente à transformação social e à projeção de uma identidade cultural mais complexa.

A fala do Docente 8, longe de ser apenas uma descrição de sua prática, apresenta uma proposta visionária para o currículo do curso. Ele sugere uma mudança de paradigma, que vai além das práticas pedagógicas convencionais, ao defender a adoção de uma perspectiva sócio-discursiva no ensino de PLE.

Essa proposta se inspira diretamente no conceito de *soft power* contra-hegemônico, que questiona a noção tradicional de influência cultural. Segundo essa visão, o poder não emana apenas das nações dominantes, mas pode ser exercido pelos países periféricos através da sua cultura e saberes. A ideia é usar a atração para subverter narrativas e epistemologias ocidentais hegemônicas, em vez de simplesmente reproduzi-las.

Essa abordagem encontra respaldo em teóricos como Rajagopalan (2012), que analisa o *soft power* sob uma ótica crítica, e Pennycook (2007), que explora a dimensão política do ensino de línguas. Para eles, a sala de aula se torna um espaço onde as identidades e culturas do Sul Global podem ser legitimadas.

Ao propor a Análise Crítica do Discurso, o Docente 8 sugere que o ensino de português se torne uma ferramenta de resistência simbólica. O objetivo é que os alunos não apenas dominem a gramática, mas também reflitam sobre as ideologias embutidas na linguagem. Dessa forma, a língua portuguesa se transforma em uma voz de projeção de uma identidade brasileira mais complexa, crítica e autônoma no cenário internacional.

Em síntese, as percepções dos docentes do CAICB sobre sua atuação revelam que o ensino de PLE é um ato que transcende a dimensão pedagógica. O corpo docente, com suas diversas formações e experiências, reconhece que o curso atua como um espaço estratégico de intercâmbio cultural e de representação do Brasil. Suas práticas, sejam elas tradicionais, comunicativas ou críticas, convergem para um objetivo comum: articular o conhecimento da língua com a promoção

de relações interculturais e a construção de uma imagem positiva e influente do país no cenário internacional.

#### 11.4 BLOCO II - O DOCENTE COMO AGENTE DE *SOFT POWER*

A atuação dos professores CAICB vai além da sala de aula: ela se configura como uma atividade estratégica de diplomacia cultural. Uma análise aprofundada dos depoimentos revela que os professores se percebem, em maior ou menor grau, como agentes de *soft power*, um conceito que descreve a capacidade de um país influenciar outros por meio de sua cultura e valores, e não pela força.

Empregando a AC (Bardin, 2011), as percepções e os discursos dos docentes foram sistematizados e, por saturação teórica, agrupados em três eixos temáticos principais, que constituem as categorias de análise centrais deste estudo: a mediação cultural, a afetividade e a consciência institucional. Essas categorias emergiram diretamente dos blocos temáticos do questionário: enquanto a "mediação cultural" e a "afetividade" se destacaram no bloco "*Práticas pedagógicas e percepção do papel docente*", a "consciência institucional" foi o tema recorrente nas respostas dos blocos "*Currículo e soft power*" e sobre "*agentes de soft power*". Cada um desses eixos reflete um padrão de significação recorrente nas falas, revelando como a prática docente se articula com os objetivos estratégicos da FAB.

A afetividade surge como uma estratégia pedagógica poderosa para criar vínculos e facilitar a aprendizagem. A Docente 02, por exemplo, defende que “o idioma entra por meio da emoção” e que o aluno só aprende quando “se sente pertencente”. Essa abordagem encontra respaldo em estudos pedagógicos que destacam a importância da dialogicidade e da relação horizontal entre educador e educando, conforme defendido por Paulo Freire (2015). Segundo Freire, a construção de um ambiente de respeito mútuo e a valorização da experiência do aluno são essenciais para que o aprendizado ocorra de forma eficaz, pois o vínculo e a participação ativa do sujeito no processo potencializam a aquisição da língua.

A criação de um ambiente acolhedor e a valorização do “jeito de ser” brasileiro, com seu humor e culinária, funcionam como estratégias de atração cultural. Esse tipo de prática pedagógica se alinha ao que outras linhas de estudo compreendem como a dimensão social e relacional da aprendizagem, onde o professor é visto como mediador cultural e agente reflexivo (Abrahão, 2017). Nessa perspectiva, a valorização da cultura e da identidade do aluno, combinada com uma experiência positiva, reduz barreiras emocionais e potencializa a motivação para a aquisição da língua.

O conceito de *soft power* e sua aplicação prática são percebidos de formas variadas pelos docentes. Conforme já destacado na análise, a maioria dos professores expressa uma consciência clara de sua função como agentes de influência. Para eles, o curso é um meio de construir pontes para a diplomacia cultural.

No entanto, a percepção do Docente 08 se destaca por ser mais crítica. Ele rejeita a noção tradicional de *soft power* e propõe um conceito de *soft power* contra-hegemônico. Essa visão vai além do entendimento convencional, pois ele entende sua docência como um ato político de resistência simbólica. A língua portuguesa, em sua perspectiva, se torna uma voz para narrativas do Sul Global que desafiam a hegemonia.

Trouxemos essa informação para aprofundar a análise, pois ela aponta a necessidade de abordar novas teorias e aplicabilidades do *soft power*. A perspectiva do Docente 08 é vital para mostrar como o ensino pode ser um espaço de reflexão crítica e de construção de uma identidade nacional mais complexa.

Em conclusão, a análise revela que a maioria dos docentes do CAICB entende sua prática como um ato de projeção nacional e construção de vínculos. Consciente ou intuitivamente, eles atuam como embaixadores culturais, usando a língua portuguesa como uma ferramenta poderosa para fortalecer os laços diplomáticos e criar uma imagem positiva e duradoura do Brasil.

### 11.5 BLOCO III – CURRÍCULO E *SOFT POWER*

Neste bloco, buscamos compreender como os docentes percebem o currículo do CAICB, suas implicações simbólicas e sua inserção no projeto diplomático do curso. As perguntas orientadoras “Que aspectos do currículo você considera fundamentais para essa missão?” e “O CAICB pode ser considerado um instrumento de *soft power*?” forneceram subsídios para identificar sentidos atribuídos ao currículo enquanto prática discursiva e instrumento de representação simbólica do Brasil.

As respostas dos docentes revelam que o currículo é um espaço de mediação cultural e de projeção simbólica do país. A maioria reconhece, com clareza, que o curso opera como instância de projeção do Brasil e de sua cultura. A Docente 04 identifica o ensino no CAICB como uma prática que ultrapassa a dimensão pedagógica, atuando diretamente como *soft power* ao favorecer o aprendizado e a diplomacia cultural. Essa percepção se alinha à concepção de currículo como um dispositivo ideológico (Orlandi, 2012), que articula linguagem, identidade e poder no processo de formação de sujeitos e projeção de sentidos.

Nessa mesma direção, a Docente 02 defende que o currículo fortalece a imagem do Brasil e que o ensino da língua e cultura são os pontos principais para gerar vínculos duradouros. O Docente 07 reforça essa visão, afirmando que o currículo deve continuar a articular o ensino da Língua Portuguesa com a cultura brasileira para fortalecer a imagem do país. O Docente 11 complementa essa perspectiva ao sugerir que a recepção e o acolhimento são fundamentais, e o currículo deve considerar a dimensão da imagem e acolhimento da FAB. A Docente 01, por sua vez, destaca a convivência com a Força Aérea como o aspecto mais relevante para gerar vínculos, uma dimensão que, embora não formalizada, opera como um componente curricular implícito.

Entretanto, a análise também revela tensões entre a tradição normativa e a abertura a abordagens mais simbólicas e afetivas. A Docente 05 sintetiza esse conflito ao reforçar que, embora o ensino da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira seja o foco principal, o currículo precisa continuar equilibrando ensino linguístico e vivências culturais. Essa fala evidencia um embate discursivo entre a rigidez de modelos curriculares tradicionais e a emergência de práticas pedagógicas mais centradas na subjetividade e na diplomacia simbólica.

Entre os docentes, observa-se uma valorização dos conteúdos técnicos, embora haja um forte reconhecimento da necessidade de incorporar elementos culturais. O Docente 06 afirma que o *soft power* é “uma possibilidade, mas não o objetivo central” e sugere que o currículo deve focar mais em interações e construções textuais coletivas do que em gramática. A Docente 08 critica o currículo por ser muito focado na gramática e sugere um redesenho com uma perspectiva sócio-discursiva, que promova a negociação de sentidos.

A Docente 09 propõe que o curso esteja em constante atualização pedagógica e tecnológica e que a prática docente contribua para consolidar a dimensão institucional da FAB. A Docente 10 sugere que os professores recebam uma orientação prévia sobre o conceito de *soft power* para fortalecer a compreensão de seu papel. O Docente 12 avalia que abordagens baseadas em gêneros e letramento crítico são fundamentais para o desenvolvimento de competências e destaca a necessidade de currículos que integrem aspectos linguísticos e interculturais.

As respostas indicam que os docentes concebem o currículo como um espaço de negociação entre o ensino técnico e a representação simbólica. Longe de ser neutro, o currículo do curso é construído como um campo discursivo, onde se entrecruzam sentidos pedagógicos, culturais e diplomáticos. Nesse contexto, ele se configura como política de linguagem, cuja eficácia simbólica está diretamente vinculada à forma como projeta o Brasil no imaginário dos oficiais estrangeiros.

## 11.6 ANÁLISE FINAL DAS CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES

Com base na AC realizada a partir dos questionários respondidos pelos docentes do CAICB, foi possível organizar os dados em três blocos temáticos que permitiram compreender o funcionamento da instituição como um espaço discursivo complexo. Nesse contexto, diferentes vozes se articulam em torno do ensino de PLE, da formação simbólica de sujeitos e da projeção da imagem do Brasil no exterior. O cruzamento das falas evidencia que a atuação docente vai além da instrução linguística, inserindo-se no campo da diplomacia cultural e operando sob a lógica do *soft power*, nos termos propostos por Nye (2004).

No primeiro bloco temático, as trajetórias formativas e institucionais dos professores revelam posições de sujeito distintas, moldadas por saberes pedagógicos, militares e culturais. As experiências pessoais e acadêmicas, bem como os diferentes modos de ingresso no CAICB, influenciam a maneira como cada docente significa sua prática pedagógica. Alguns demonstram conhecimento conceitual sobre o *soft power*, articulando-o diretamente ao seu trabalho; outros, mesmo sem nomeá-lo, atuam de maneira coerente com seus princípios. A heterogeneidade discursiva indica a coexistência de múltiplas formações e disputas de sentido sobre o que significa ensinar português em um contexto de cooperação internacional. Conforme Orlandi (1999), esses deslocamentos entre o saber e o dizer revelam que o sujeito é atravessado por discursos anteriores que o excedem, e tais atravessamentos se manifestam na prática docente como efeitos de sentido.

No segundo bloco, as falas dos docentes revelam que suas práticas pedagógicas não se restringem ao ensino técnico da língua, mas mobilizam estratégias afetivas, culturais e simbólicas. A escuta ativa, a valorização da cultura brasileira, o uso de materiais autênticos e a construção de vínculos afetivos são elementos recorrentes nos relatos. A afetividade, o acolhimento e a empatia são acionados como recursos de aproximação e pertencimento, construindo um *ethos* docente orientado à hospitalidade, à mediação cultural e à representação simbólica do Brasil. Mesmo os professores com perfil mais técnico reconhecem que o ensino de português no CAICB envolve mais do que conteúdos gramaticais; trata-se de ensinar modos de vida, costumes, expressões e narrativas que configuram uma imagem específica do país, associada à identidade da FAB.

O terceiro bloco temático aponta para o currículo na construção simbólica do CAICB. As falas revelam tensões entre um currículo normativo, voltado para o ensino da língua como sistema, e um currículo simbólico, voltado à formação intercultural e à diplomacia linguística. Os docentes civis tendem a propor maior flexibilização curricular, com a inclusão de conteúdos como cultura afro-brasileira, história, geopolítica e experiências de convivência. Já os docentes militares

reconhecem a importância da dimensão cultural como complemento à formação técnica, sugerindo adaptações que respondam às exigências contemporâneas de representação internacional. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um dispositivo ideológico, conforme discutido por Orlandi (2012), capaz de organizar e distribuir sentidos sobre o Brasil, a docência e a cooperação internacional.

A integração dos três blocos temáticos deixa claro que o curso é um espaço de construção contínua, onde a língua portuguesa é ensinada não apenas para a comunicação, mas como um instrumento estratégico. O curso contribui diretamente para a criação de vínculos, a projeção da imagem do Brasil e sua inserção geopolítica. Nesse ambiente, a atividade docente se torna estratégica, simbólica e ideológica, ajudando a moldar subjetividades e a disseminar internacionalmente percepções sobre o país.

Em suma, os docentes agem como verdadeiros agentes do *soft power* brasileiro. Eles fazem isso ao combinar diferentes posturas em relação à missão institucional, ao currículo e à prática pedagógica. Suas falas e ações formam um discurso que mistura elementos técnicos com afeto, autoridade com acolhimento, e nacionalismo com uma postura de abertura. O ensino de PLE, nesse contexto, vai além de sua função prática, tornando-se uma representação cultural e diplomática alinhada aos objetivos estratégicos da FAB.

Apesar das contribuições alcançadas, esta pesquisa apresenta limitações metodológicas, como o número restrito de formulários respondidos, o que pode comprometer a generalização dos resultados. Recomenda-se, portanto, que estudos futuros adotem metodologias mistas e realizem análises comparativas com cursos similares oferecidos por outras instituições e forças armadas, a fim de ampliar a compreensão sobre o ensino de idiomas na diplomacia da defesa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES**

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar como o CAICB pode ser considerado uma ferramenta de *soft power* no contexto das RI da FAB. Partindo da hipótese de que a formação linguístico-cultural oferecida a militares estrangeiros transcende a instrução técnica, o estudo confirmou que o curso promove valores e vínculos que influenciam a percepção internacional do Brasil.

A questão norteadora da pesquisa (“Em que medida o CAICB pode ser considerado um elemento de *soft power*?”) permitiu articular referenciais teóricos da diplomacia cultural (Nye 2004; Shohamy, 2006; Visentini, 2012) com práticas pedagógicas efetivamente vivenciadas no contexto

do ensino de PLE em ambiente militar. A metodologia adotada, embasada na AC de documentos institucionais, relatos dos docentes e dos discentes com uso de questionários on-line, possibilitou confirmar a hipótese de que o CAICB configura-se como um instrumento relevante de projeção simbólica do Brasil, ao integrar ensino de língua, cultura e convivência intercultural de forma planejada e sensível.

A pesquisa revelou que o *soft power* opera, predominantemente, de modo implícito nas práticas dos docentes, manifestando-se em suas escolhas pedagógicas, na escuta ativa, na criação de vínculos afetivos e no reconhecimento da diversidade cultural dos alunos. Os professores que lecionam no CAICB evidenciam uma consciência da função que desempenham na construção de imagens positivas do Brasil junto aos militares estrangeiros, reconhecendo seu trabalho como mediação intercultural e produção de sentidos sobre a identidade nacional, indo além do ensino de conteúdos gramaticais. A valorização de aspectos culturais diversos, como manifestações artísticas, tradições populares, a pluralidade étnica e linguística do Brasil, emerge como um dos eixos centrais da formação oferecida. O currículo é compreendido como um dispositivo ideológico (Orlandi, 2012), capaz de articular linguagem, poder e identidade na formação de sujeitos. Tal perspectiva foi reiterada tanto nas falas dos docentes quanto nos relatos dos discentes, que relataram, de forma recorrente, a importância da imersão cultural para o aprendizado significativo da língua portuguesa e para a constituição de laços duradouros com o país.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa evidenciou a importância da escuta e da adaptação curricular como estratégias para qualificar o processo de ensino-aprendizagem no CAICB. As práticas docentes, quando pautadas pelo respeito à trajetória dos alunos e por metodologias que valorizam a experiência, favorecem não apenas a aquisição linguística, mas também a internalização de valores democráticos, solidários e cooperativos. Ao mesmo tempo, os relatos dos discentes apontaram desafios enfrentados após a conclusão do curso, especialmente no que se refere à utilização da língua portuguesa em contextos formais e na mediação de conteúdos técnico-militares em ambientes multiculturais.

Com base nesses elementos, considera-se que esta dissertação oferece subsídios relevantes para o aperfeiçoamento da política linguística e educacional da FAB no tocante à formação de militares estrangeiros. Além disso, abre-se uma perspectiva promissora para o fortalecimento do CAICB como parte estratégica de diplomacia linguística e cultural, contribuindo para o posicionamento do Brasil como um agente influente nas RI por meio de práticas educativas voltadas à atração, à cooperação e à construção de confiança mútua.

Assim, este trabalho não se encerra em si mesmo, mas propõe caminhos investigativos futuros que envolvem o aprofundamento da análise do currículo, o acompanhamento longitudinal dos egressos, a comparação com experiências similares em outras instituições militares nacionais e internacionais, bem como a reflexão sobre o PLE como instrumento de política externa.

Ao articular ensino de línguas, representação simbólica e relações interculturais, a presente pesquisa reafirma a potência transformadora da educação como meio de influência global, contribuindo para a construção de um projeto de *soft power* assentado na empatia, no respeito à diversidade e na promoção da paz.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V. **A construção de um campo de pesquisa e de formação de professores de línguas: o papel da narrativa e da auto-reflexão.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 575-592, out./dez. 2017

ALMEIDA, F. A. D. **A análise de propaganda nas aulas de história.** *Estudo Geral, Coimbra*, v. 3, n. 4, p. 1-19, 2017.

ALMEIDA, J. **Currículo Integrativo: Teorias e Práticas.** São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_, J. **Propaganda e Guerra: A Influência da Comunicação nas Guerras Mundiais.** São Paulo: Contexto, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495550202002>. Acesso em: 3 jun. 2024.

ALMEIDA, J.; RAMOS, L **Ensino de Idiomas em Contextos Multiculturais: Estratégias e Adaptações.** São Paulo: Militar, 2022.

ALMEIDA, M. I. de. **Ensino de português para estrangeiros.** São Paulo: Contexto, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 1999.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ANDRADE, M. **Autoavaliação institucional e desenvolvimento pedagógico.** São Paulo: Universitária, 2020.

ANDRADE, R.; PEREIRA, T. **Preparação linguística e Cultural para Operações Internacionais.** Rio de Janeiro: Militar, 2022.

ANTUNES, C. O papel do professor é o de estimular a criatividade e a reflexão. *Nova Escola*, 2 out. 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/193/como-tiete-criou-uma-forca-tarefa-de-alfabetizacao/conteudo/19793>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARMITAGE, R. L.; NYE, J. S. **A smarter, more secure America**. Washington: Center for Strategic and International Studies, 2007.

ARQUILLA, J.; RONFELDT, D. **The Advent of Netwar**. Santa Monica: RAND Corporation, 1996. Disponível em: <https://www.exemplo.com/advent-of-netwar>. Acesso em: 23 maio 2024.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AYRELL, J. **A escola faz diferença?: Juventude, escola e território na periferia urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 152. Disponível em: <https://www.editoraufmg.com.br>. Acesso em: 17 set. 2024.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 115.

\_\_\_\_\_, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011a.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BENKO, G. **Mundialização: novas fronteiras e novas territorialidades**. São Paulo: Contexto, 2002.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Disponível em: [https://www.academia.edu/3130525/Teoria\\_geral\\_da\\_politica\\_Norberto\\_Bobbio](https://www.academia.edu/3130525/Teoria_geral_da_politica_Norberto_Bobbio). Acesso em: 10 ago. 2024.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1983. Disponível em: [https://archive.org/download/BourdieuPierreOPoderSimbolico1989/Bourdieu\\_Pierre\\_O\\_poder\\_simbolico\\_1989\\_text.pdf](https://archive.org/download/BourdieuPierreOPoderSimbolico1989/Bourdieu_Pierre_O_poder_simbolico_1989_text.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

BUARQUE, C. **Diplomacia cultural e política externa: A formação do imaginário brasileiro no exterior**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2014.

\_\_\_\_\_, C. **O poder da cultura e a cultura do poder**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Estado-Maior da Aeronáutica. **Plano Estratégico Militar da Aeronáutica (PEMAER)**. [Brasília, DF], 2021. Disponível em: <https://www.fab.mil.br/planejamento>. Acesso em: 8 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Comando da Aeronáutica. Comando-Geral do Pessoal da Aeronáutica. Portaria nº 1.024/GC3, de 17 de julho de 2018. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PCA 37-20). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, RJ, n. 053, 19 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Comando da Aeronáutica. Gabinete do Comando da Aeronáutica. Portaria nº 1.597/GC3, de 10 de outubro de 2018. Aprova a reedição da PCA 11-47 “Concepção Estratégica - Força Aérea 100”. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 180, 15 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Comando da Aeronáutica. DCA 11-45: **Diretrizes para o Ensino na Força Aérea Brasileira**. Brasília, DF, 2018. p. 33.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. Portaria DEPENDS nº 281/DE-1, de 30 de agosto de 2011. Aprova a Instrução referente à Avaliação do Ensino, ICA 37-21. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Brasília, DF, 01 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Comando da Aeronáutica. PCA 11-114: **Plano de Capacitação da Aeronáutica**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Comando da Aeronáutica. PEMAER: **Plano Estratégico de Modernização da Aeronáutica e Ensino da Força Aérea Brasileira**. Brasília, DF, 2024. p. 45.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Livro Branco de Defesa Nacional**. Brasília: Ministério da Defesa, 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/copy\\_of\\_estudos-e-pesquisas/livro-branco](https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/copy_of_estudos-e-pesquisas/livro-branco). Acesso em: 8 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Relatório de Participação da Força Aérea Brasileira em Operações Internacionais**. Brasília: Ministério da Defesa, 2021.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CARDOSO, L.; SILVA, M. **Integração Linguística e Cultural em Contextos Educacionais**. São Paulo: Acadêmica, 2020.

CARVALHO, B. L. P. de. A Paz de Vestfália: marco das relações internacionais. *In: Café História – história feita com cliques*. Publicado em: 29 jan. 2018. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/paz-de-vestfalia-marco>. Acesso em: 17 set. 2024.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, C. M. **Prática da Pesquisa Social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

CASTRO, T. **Teoria das relações internacionais**. Brasília, DF: Funag, 2012.

CERVO, A. L. **Inserção internacional**: formação dos conceitos brasileiros. São Paulo: Saraiva, 2008.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. **Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes**. *Entreletras*, Araguaína, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/975>. Acesso em: 22 jan. 2024.

COELHO, T. **Dicionário Crítico de Política Cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.

COLL, C.; POZO, J. I.; SOLÉ, I. **O construtivismo na sala de aula**: uma análise das novas formas de intervenção pedagógica. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: docs.google.com › file › COLL, César e outros, O construtivismo na sala de aula.pdf Acesso em: 22 jan. 2025.

COSTA, R. **Políticas de Defesa e Relações Internacionais do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2019.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: Para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 84.

\_\_\_\_\_, R. **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DEMO, P. **Educação e qualidade**: a reconstrução do conhecimento por vias de pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEWEY, J. **Experience and Education**. 7. ed. New York: Simon and Schuster, 2007.

DUPAS, G. **Diplomacia cultural e educacional**. São Paulo: Unesp, 2006.

DURIGAN, A. A.; PEREIRA, J.; ABREU, F. S. **A escrita e seus desafios**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 92.

FERNANDES, C. M. B. **Avaliação emancipatória**: desafios e possibilidades. São Paulo: Papyrus, 2008.

FERREIRA, C. **Formação Humanizada para Oficiais Internacionais**: Um Estudo de Caso. Brasília: Militar, 2020.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, C. **Criatividade e Dependência na Civilização Industrial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M. **Educação popular e autonomia**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GALLAROTTI, G. M. Soft power: What it is, why it's important, and the conditions under which it can be effectively used. *Journal of Political Power*, Abingdon, v. 4, n. 1, p. 25-47, abr. 2011.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/241737188\\_Soft\\_power\\_What\\_it\\_is\\_why\\_it's\\_important\\_and\\_the\\_conditions\\_for\\_its\\_effective\\_use](https://www.researchgate.net/publication/241737188_Soft_power_What_it_is_why_it's_important_and_the_conditions_for_its_effective_use). Acesso em: 13 out. 2025.

GARDNER, H.; HATCH, T. Multiple Intelligences Go to School. *Educational Researcher*, v. 18, n. 8, p. 4-10, 1989. Disponível em:

<https://www.sfu.ca/~jcnestbit/EDUC220/ThinkPaper/Gardner1989.pdf> Acesso em: 13 out. 2025.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: [https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/859695/mod\\_resource/content/1/Clifford%20Geertz%20-%20A%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20das%20culturas-LTC%20%282015%29.pdf](https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/859695/mod_resource/content/1/Clifford%20Geertz%20-%20A%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20das%20culturas-LTC%20%282015%29.pdf).

Acesso em: 13 set. 2025.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 45.

HAMMES, T. X. **A funda e a pedra**: sobre a guerra no século 21. São Paulo: Zenith Press, 2004.

HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. *Online*. Disponível em:

<https://perguntasapo.files.wordpress.com/2010/06/23439650-278-col-os-pensadores-hobbes-leviatã.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

HOBSBAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOGAN, M. J. **The Marshall Plan**: America, Britain, and the Reconstruction of Western Europe, 1947-1952. Cambridge University Press, 1987. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/books/marshall-plan/91B94F7FE5BA2340DC42F1D4C2E244A1>.

Acesso em: 27 jun. 2024.

JAKOBSON, R. Closing statements: linguistics and poetics. *In*: SEBEOK, T. A. (ed.). **Style in Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1960. p. 350-377. Disponível em:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Roman\\_Jakobson](https://en.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson). Acesso em: 10 ago. 2025.

\_\_\_\_\_, R. **Linguística e comunicação**. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 34.

JUVANDES, M. H. **soft power e a Influência Cultural no Mundo Lusófono**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

KENSKI, V. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2012.

KNIGHT, J. **Internationalization of higher education: A conceptual framework.** *Internationalisation of Higher Education*, [S.l.], p. 26–48, 1997.

KRAMSCH, C. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **The symbolic dimensions of the intercultural.** *Language Teaching*, 42(4), 541–549. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S026144480999008X>, Acesso em: 10 out. 2025

LÁZARO, M. A. **Ensino de língua e simulação: estratégias para o desenvolvimento do automatismo linguístico.** São Paulo: Contexto, 2016.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira.** Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua\\_estrangeira\\_leffa.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S.; SILVA, F. **Participação Ativa e Engajamento em Cursos de Imersão Cultural.** Porto Alegre: Universitária, 2019.

LIND, W. *et al.* **The Changing Face of War: Into the Fourth Generation.** *Marine Corps Gazette*, v. 73, n. 10, p. 22-26, out. 1989.

\_\_\_\_\_, W. *et al.* **A face mutável da guerra: na quarta geração.** *Diário do Corpo de Fuzileiros Navais*, [S.l.], 1989. Disponível em: <https://www.exemplo.com/changing-face-of-war>. Acesso em: 23 maio 2024.

\_\_\_\_\_, W. *et al.* **A face mutável da guerra: na quarta geração.** *In: Global Insurgency and the Future of Armed Conflict: Debating Fourth Generation Warfare.* London: Routledge, 22 set. 2004. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Understanding Fourth Generation War.** *Military Review*, [S.l.], p. 12-16, Sep.-Oct. 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAACK, P. J. The role of libraries *in* cultural centres abroad: an insight. *Libraries & Culture*, Austin, v. 36, n. 1, p. 59-71, Winter 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304382481\\_The\\_role\\_of\\_libraries\\_in\\_cultural\\_centres\\_A\\_broad\\_an\\_insight](https://www.researchgate.net/publication/304382481_The_role_of_libraries_in_cultural_centres_A_broad_an_insight). Acesso em: 10 ago. 2025.

MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso.** São Paulo: Cortez, 2008.

- MACHIARELLI, N. **O Príncipe**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. (Edições do Senado Federal; 248).
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARXREITER, V. L. F.; BRESOLIN, G. G.; FREIRE, P. de S. **Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações**. 2020.
- MAYER, R. E. **Multimedia Learning**. New York: Cambridge University Press, 2009.
- MCCLORY, J. **The soft power 30: A global ranking of soft power**. Portland: USC Center on Public Diplomacy, 2019.
- MEDEIROS, J. B. **Redação empresarial**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 53.
- MELCHIOR, J. C. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MELISSEN, J. (Ed.). **The new public diplomacy: soft power in international relations**. Palgrave Macmillan, 2005. Disponível em: <https://www.palgrave.com/br>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- MEIRELLES, S. **A Importância dos Recursos Visuais e Tecnológicos no Ensino de Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro: Língua Viva, 2009.
- MORAES, I. A. **O soft power e a construção da hegemonia estadunidense ao longo do século XX**. 2012. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Associação Brasileira de Relações Internacionais-ABRI, Brasília, 2012.
- MORAIS, R. **Experiências Culturais Ampliadas em Cursos de Imersão**. Brasília: Universitária, 2019.
- MORAN, J. M. **Educação Transformadora: Uma proposta para professores**. São Paulo: Papyrus, 2015.
- MOREIRA, M. A. **Teoria da aprendizagem significativa: da psicologia à sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- MORGENTHAU, H. J. **A política entre as nações, a luta pelo poder e pela paz**. Brasília: Ed. da UNB, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7863930/mod\\_resource/content/2/A%20PO%20L%C3%84DTICA%20ENTRE%20AS%20NA%C3%87%C3%95ES.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7863930/mod_resource/content/2/A%20PO%20L%C3%84DTICA%20ENTRE%20AS%20NA%C3%87%C3%95ES.pdf). Acesso em: 22 nov. 2023.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- MOURA, A. C. **Programas de Imersão Cultural e a Cooperação Internacional**. Rio de Janeiro: Intercultural, 2019.

NOGUEIRA, M. **A Diplomacia e o Poder Suave**: História da Liga das Nações. Rio de Janeiro: FGV, 2015. Disponível em: FGV Editora. Acesso em: 3 jun. 2024.

NYE, J. S. **O paradoxo do poder americano**: porque a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_, J. S. **Soft power**: the means to success *in* world politics. New York: PublicAffairs, 2004.

\_\_\_\_\_, J. S. **The future of power**. New York: PublicAffairs, 2011.

OLIVEIRA, F. **O Papel do Instrutor no Processo de Adaptação Cultural**. Rio de Janeiro: Intercultural, 2021.

OLIVEIRA, G. M. de. **Português como língua de diplomacia e soft power**: reflexões sobre o ensino e a projeção cultural brasileira. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://ipol.org.br/publicacoes/livros/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, R. S. **Ética em Pesquisa Social**: Princípios e Práticas. Rio de Janeiro: Contexto, 2015.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**: Cultura brasileira e indústria cultural. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 12.

\_\_\_\_\_, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORLANDI, E. L. P. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, E. L. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012. Disponível em: [Eni Puccinelli Orlandi et. al. \(Orgs.\)](#) Acesso em: 12 ago. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O inglês como língua internacional. *In*: PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.). **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. São Paulo: Contexto, 2009.

PASQUALI, L.; PRIMI, R. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/44122391/Global\\_Englishes\\_and\\_Transcultural\\_Flows](https://www.academia.edu/44122391/Global_Englishes_and_Transcultural_Flows). Acesso em: 13 set 2025.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROENÇA, M. **Interculturalidade no ensino de línguas**: reflexões e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

QIANG, Z. Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2003.

- RAJAGOPALAN, K. Performativity and the claims of scientificity of modern linguistics. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 85-103, 2012. Disponível em: [revistas.pucsp.br > índice > Risério](http://revistas.pucsp.br/index.php/Ris%C3%A9rio)(Gillies et al., 2023)
- RIBEIRO, A.; LIMA, R. **Práticas Avaliativas na Educação Militar Brasileira**. Brasília: Militar, 2018.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. (Feminismos Plurais).
- RIBEIRO, E. T. **Diplomacia cultural: seu papel na política externa brasileira**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. 128 p. Disponível em: [https://funag.gov.br/loja/download/824-Diplomacia\\_Cultural\\_-\\_Seu\\_papel\\_na\\_Politica\\_Externa\\_Brasileira\\_2011.pdf](https://funag.gov.br/loja/download/824-Diplomacia_Cultural_-_Seu_papel_na_Politica_Externa_Brasileira_2011.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.
- RIBEIRO, M. A. **Estudos sobre Hierarquia e Formação: Reflexões para a Educação Militar**. Brasília: Exército, 2018.
- RICENTO, T. **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 32. Disponível em: <https://www.wiley.com/en-us/An+Introduction+to+Language+Policy%3A+Theory+and+Method-p-9781405116874>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- RISÉRIO, A. **As sinuosidades da cultura**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.
- ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, v. 8, n. 8, p. 11-30, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 13 set. 2025.
- ROCHA, M. M. **Competência Comunicativa e Ensino de Português como Língua Estrangeira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, A. P. **soft power e educação intercultural: estratégias para o fortalecimento das relações internacionais**. São Paulo: Contexto, 2022.
- SANTOS, J.; ALMEIDA, T. **A confiança na Comunicação Intercultural**. Curitiba: Universitária, 2021.
- SANTOS, L. L. **Educação, Aprendizagem Significativa e Cultura: Uma Nova Abordagem**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SANTOS, M. F.; LIMA, P. A. **Avaliação de programas educacionais: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SARAIVA, J. F. S. A Diplomacia Cultural e Educacional: a nova agenda de cooperação Sul-Sul do Brasil. In: SARAIVA, J. F. S. **Relações Internacionais: o futuro pelo não-ocidente**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 47.

SAVIANI, D. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 11. ed., 1991.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006. 185 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=26Xg70SeBD8C>. Acesso em: 7 out. 2025.

SILVA, C. E. M. da. **A Missão Médica Especial brasileira de caráter militar na Primeira Guerra Mundial**. 1968. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/navigator/article/view/554> Acesso em: 7 out. 2025.

SILVA, A. R. de A. **A diplomacia de defesa na política internacional**. *R. Esc. Guerra Naval*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 179-202, 2015. *Online*. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 3 jun. 2024.

SILVA, L.; RODRIGUES, F. **Ensino de Idiomas e Integração Cultural: Um Estudo sobre Práticas Contextuais**. Brasília: Universitária, 2020.

SILVA, M.; ALMEIDA, J. **Diplomacia Militar e Segurança Global**. *Estudos Estratégicos e Relações Internacionais*, [S.l.], 2021.

SILVA, R. **O Tratado de Vestfália e a Modernização da Guerra**. Rio de Janeiro: História Viva, 2010.

SILVA, R. T. **A Interação na Aula de Português para Estrangeiros: Uma Perspectiva Comunicativa**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SOUZA, M. A. **Competência Linguística e Adaptação Cultural**. São Paulo: Acadêmica, 2018.

SOUZA, P. R.; ANDRADE, L. A. **Diversidade Cultural e Aprendizagem: Estudos e Reflexões**. São Paulo: Cortez, 2016.

SPOLSKY, B. **Política linguística**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TEIXEIRA, M. de L. C. **Cultura e educação: novas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1997.

TENÓRIO, J. C. **Educação e desenvolvimento: para além das teorias de modernização**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

TOTA, A. P. **O Imperialismo Sedutor (Nova Edição): a Americanização do Brasil na Época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

UNESCO. **Declaração do México sobre Políticas Culturais: Conferência Mundial sobre Políticas Culturais**, Cidade do México, 26 de julho a 6 de agosto de 1982. Paris: UNESCO, 1982.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris, 2001. Art. 1, p. 1. Disponível em:

<https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Declaracao-Universal-sobre-a-Diversidade-Cultural.pdf>. Acesso em: 7 set. 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VISENTINI, P. **Poder Brando e a Política Externa dos BRICS**. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2017. p. 75.

WARD, J. **Cooperação Internacional e Educação para a Segurança**. Brasília: Ipea, 2018.

WOODWARD, K. **A perspectiva pós-estruturalista da representação e da identidade**: significação e poder simbólico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 4, p. 849-870, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbla/article/view/RSIA>. Acesso em: 10 ago. 2025.

# ANEXO A - FORMULÁRIO CRÍTICA DE CURSO

19/11/2024, 20:55

Crítica de Curso CAICB-B / 2024

## Crítica de Curso CAICB-B / 2024

Prezado discente,

Este formulário de Crítica de Curso visa coletar dados para a avaliação do curso com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Solicitamos o preenchimento do instrumento com postura **crítica e consciente**, pois seus resultados permitirão a reflexão sobre a qualidade do ensino ministrado e a sistematização de informações para subsidiar o planejamento e as decisões institucionais.

A opinião de vocês bem como os seus relatos de experiência serão imprescindíveis para que sejam estipuladas novas metas e estratégias de ensino. Ressalta-se que esta ficha não servirá, em hipótese alguma, para avaliação do desempenho do discente, de modo que seu preenchimento possui apenas a função de avaliar a oferta de cursos do Centro de Idiomas.

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1. Ao iniciar o curso, você já possuía conhecimento da língua portuguesa? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. Caso sua resposta seja sim, esclareça por quanto tempo e onde adquiriu esse conhecimento (curso/aula particular/viagens/missões etc): \*

---

---

---

---

---

Material didático e Estrutura do Curso

3. a) As estratégias de ensino adotadas nas aulas colaboraram para que os seus conhecimentos do idioma fossem desenvolvidos? Justifique sua resposta: \*

---

---

---

---

---

- b) Avalie a contribuição dos recursos utilizados durante o curso listados abaixo. Em sua resposta, marque uma opção entre 1 e 5, considerando 1 como "muito ruim" e 5 como "muito bom".

4. Exercícios realizados em sala de aula: \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

5. Exercícios extras: \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

6. Aula de reforço: \*

*Marcar apenas uma oval.*

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

7. Apresentações em slides: \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

8. Recursos audiovisuais: \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

9. Produções escritas: \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

10. Produções orais: \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

11. Dinâmicas de grupo: \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

12. Atividades em ambiente externo: \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

13. Seminário \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

---

Muito      Muito bom

14. Comente sobre sua avaliação dos tópicos acima: \*

---

---

---

---

---

Avaliações

15. a) As verificações de aprendizagem contemplaram os conteúdos ministrados ao longo do curso? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Parcialmente  
 Não

16. Comente sobre sua avaliação do tópico acima: \*

---

---

---

---

---

17. b) As verificações de aprendizagem auxiliaram no processo de apreensão dos conteúdos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, todas auxiliaram.  
 Parcialmente  
 Não, nenhuma auxiliou.

18. Comente sobre sua avaliação do tópico acima: \*

---

---

---

---

---

19. c) O tempo previsto para a realização das verificações de aprendizagem foi suficiente?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, o tempo previsto para todas as atividades foi suficiente.
- Parcialmente
- Não, o tempo previsto para as atividades foi insuficiente.

20. Caso tenha sido insuficiente ou suficiente parcialmente, comente sobre sua resposta:

---

---

---

---

---

Sobre os Tutores, responda as perguntas a seguir:

21. a) Demonstra conhecimento atualizado e domínio do conteúdo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

22. Caso não tenha domínio ou domine parcialmente, comente sobre sua resposta.

---

---

---

---

---

23. b) Pontua os pontos fortes e dificuldades que os alunos apresentam e fornece \* os encaminhamentos necessários?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Parcialmente  
 Não

24. Comente sobre sua resposta. \*

---

---

---

---

---

25. c) Incentiva os alunos na busca de conhecimento? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Parcialmente  
 Não

26. Comente sobre sua resposta. \*

---

---

---

---

---

27. d) O tutor respondeu aos questionamentos com respostas precisas, sanando as dúvidas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Agumas vezes
- Poucas vezes
- Não

28. Caso sua resposta tenha sido "poucas vezes" ou "não", ajude-nos a compreender melhor a situação relatando seu caso aqui.

---

---

---

---

---

Contato com o Coordenador de Curso:

29. a) Você recebeu mensagens do coordenador ao longo do curso? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

30. b) Você precisou entrar em contato com o coordenador ao longo do curso? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

31. Se sim, sua solicitação foi: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Atendida
- Atendida parcialmente
- Não foi atendida
- Não obtive resposta

32. Caso sua resposta tenha sido “atendida parcialmente”, “não foi atendida” ou “não obtive resposta”, ajude-nos a compreender melhor a situação relatando seu caso aqui.

---

---

---

---

---

#### Autoavaliação

Ao final do curso você se considera capaz de:  
(Marque somente uma resposta)

## 33. Interação Oral \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sou capaz de me comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou usar outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.
- Sou capaz de me comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.
- Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).
- Sou capaz de conversar com fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível uma boa interação com falantes nativos/locais. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.

## 34. Produção Oral \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
- Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.
- Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.
- Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.

## 35. Produção Escrita \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sou capaz de escrever um postal simples e curto. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, moradia, nacionalidade.
- Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
- Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
- Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.

Responda às seguintes questões, com base na sua autoavaliação:

## 36. a) Você considera o tempo de curso (carga horária) suficiente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não, deveria haver mais tempo.
- Não, deveria ser mais curto.

## 37. Comente sua resposta: \*

---

---

---

---

---

38. b) Os objetivos do curso foram alcançados? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

39. Comente sobre sua resposta: \*

---

---

---

---

---

40. c) O curso foi importante para a melhoria da sua formação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

41. Comente sobre sua resposta: \*

---

---

---

---

---

42. d) Considerando as atividades realizadas no curso, como classificaria seu desempenho? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Obtive bom desempenho.
- Obtive desempenho parcial.
- Obtive baixo desempenho

43. Comente sobre sua resposta: \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

# ANEXO B - FORMULÁRIO MINHA EXPERIÊNCIA NO CAICB

19/11/2024, 20:46

Minha experiência no CAICB.

## Minha experiência no CAICB.

Título da Pesquisa: **O CURSO DE ADAPTAÇÃO AO IDIOMA E À CULTURA BRASILEIRA (CAICB)**

Pesquisadora: TEN. DÉBORA RAFALE NUNES

Instituição: **UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA (UNIFA)**

Programa de Pós- Graduação em Ciências Aeroespaciais (PPGCA)

Prezado(a) Oficial você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa avaliar a eficácia do Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira (CAICB) da Força Aérea Brasileira (FAB). Esta pesquisa faz parte da metodologia de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo compreender o processo de ensino e como o curso contribui para a aprendizagem do idioma português, a integração cultural e o fortalecimento das relações diplomáticas.

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

### Procedimentos da Pesquisa

A participação consiste em responder a um formulário de avaliação que levará aproximadamente 05-10 minutos para ser preenchido. O formulário contém perguntas sobre a sua experiência no curso, incluindo aspectos relacionados ao ensino da língua portuguesa e à cultura brasileira.

A participação nesta pesquisa não apresenta riscos significativos. Os benefícios incluem a oportunidade de contribuir para a melhoria contínua do CAICB e o desenvolvimento de futuras iniciativas educacionais e diplomáticas da FAB.

A sua participação é voluntária. Você pode optar por não participar ou desistir a qualquer momento sem qualquer penalização ou prejuízo.

### Confidencialidade

Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Os dados serão armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas a identidade dos participantes não será revelada.

2. Declaração de Consentimento:

Eu, li e compreendi as informações acima e concordo em participar desta pesquisa. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso desistir a qualquer momento.

Escolha a opção que se adequa à sua escolha.

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim, eu concordo com a pesquisa.  
 Não, eu não concordo com a pesquisa.

3. **Qual é a sua nacionalidade? \***

---

4. **Qual é o seu gênero? \***

---

5. **Qual é o seu posto dentro das forças armadas do seu país? \***

---

6. **Poderia fazer um breve resumo das suas atividades que desempenha no trabalho? \***

---

7. **1.1 Como você descreveria a sua experiência no Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira (CAICB) ? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

8. **1.2 Utilize o espaço abaixo para justificar sua resposta anterior de acordo com sua experiência no CAICB. \***

---

9. **2.1 De que maneira o curso contribuiu para a sua compreensão da língua portuguesa? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Significativamente
- Moderadamente
- Pouco
- Não contribuiu

10. **2.2 Utilize o espaço abaixo para justificar sua resposta anterior. \***

---

11. **3.1 O aprendizado da língua portuguesa no CAICB facilitou a sua interação com os oficiais brasileiros e outros discentes de diferentes Nações Amigas?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito
- Moderadamente
- Pouco
- Não facilitou

12. **3.2 Utilize o espaço abaixo para justificar sua resposta anterior.** \*

---

13. **4.1 Você percebeu alguma mudança na sua percepção sobre o Brasil e a Força Aérea Brasileira após participar do curso ?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

14. **4.2 Ainda de acordo com a questão anterior. Se respondeu sim, como isso influenciou a sua visão sobre a cooperação internacional com o Brasil?** \*

---

15. **5.1 As atividades culturais oferecidas no curso ajudaram na sua adaptação e integração à cultura brasileira?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito
- Moderadamente
- Pouco
- Não ajudaram

16. **5.2 Comente sua resposta anterior.**

---

17. **6.1 Você acredita que as atividades culturais do curso fortaleceram a relação diplomática entre o seu país e o Brasil?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

18. **6.2 Comente sua resposta anterior.** \*

---

19. **7.1 Quais foram os maiores desafios que você encontrou ao aprender o português e se adaptar à cultura brasileira durante o curso?** \*

---

20. **7.2. Ainda de acordo com a questão anterior. Como esses desafios foram superados?** \*

---

21. **8.1 De que maneira as metodologias de ensino utilizadas no CAICB ajudaram no seu aprendizado do português?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Significativamente
- Moderadamente
- Pouco
- Não ajudaram

22. **8.2. Ainda de acordo com a questão anterior. Comente sua resposta.** \*

---

23. **8.3 As estratégias de ensino utilizadas pelos professores, como a disciplina de Seminário ajudaram no seu aprendizado e desempenho?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Significativamente
- Moderadamente
- Pouco
- Não ajudaram

24. **8.4 Ainda de acordo com a questão anterior. Comente sua resposta.** \*

---

25. **8.5 Sua experiência no curso ajudou de alguma forma na adaptação das aprendizagens nas escolas que os senhores foram encaminhados, como ECEMAR e EAOAR?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

26. **8.6 Use o espaço abaixo para comentar sobre a sua resposta.** \*

---

27. **9.1 Você se sente preparado para colaborar em missões internacionais ou operações conjuntas após sua experiência como aluno do curso?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

28. **9.2. Ainda de acordo com a questão anterior. Comente sua resposta.** \*

---

29. **10. Quais aspectos do curso você considerou mais valiosos para o desenvolvimento de uma relação diplomática mais estreita entre o seu país e o Brasil?** \*

---

## ANEXO C - FORMULÁRIO PERCEPÇÕES DOCENTES NO CAICB

*Percepções Docentes no CAICB*

Prezada(o) participante,

Este formulário integra a pesquisa de mestrado de **Débora Rafaela Nunes**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais da UNIFA. O objetivo é reunir percepções de docentes e dos coordenadores(as) sobre o **Curso de Adaptação ao Idioma e à Cultura Brasileira (CAICB)** como ferramenta de **soft power**, investigando como o ensino da língua portuguesa e a vivência cultural contribuem para a diplomacia e cooperação internacional da Força Aérea Brasileira (FAB).

As informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

Sua colaboração é de suma importância para o aprofundamento deste estudo e para o reconhecimento do papel do CAICB como ferramenta estratégica de cooperação internacional da FAB.

Agradecemos imensamente sua contribuição! \* Indica uma pergunta obrigatória

1. *Nome completo (opcional)*

### **Perguntas para corpo docente do CAICB**

1. Em quais edições e períodos do CAICB você atuou como docente?

2. *Quais unidades e conteúdos você ministrou ao longo do curso? \**

3. *Que estratégias didáticas você utilizou para integrar a cultura brasileira ao ensino de língua portuguesa?*

4. Como você adaptou o seu ensino às necessidades linguísticas detectadas na avaliação diagnóstica inicial?

5. Como você percebeu o desenvolvimento linguístico e intercultural da turma ao longo do curso?

6. Esta seção se fundamenta no progresso dos alunos considerando as *Percepções sobre o Impacto Cultural e Institucional do Ensino*. Utilizando a Escala Likert

Avalie de 1 a 5 seu grau de concordância com as afirmações abaixo, sendo: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente.

7. **O curso contribui para que os discentes estrangeiros desenvolvam uma imagem positiva do Brasil.**

*Marcar apenas uma oval.*

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente;

- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**8. A convivência com a cultura brasileira, proporcionada pelo curso, influencia positivamente a forma como os alunos estrangeiros enxergam o país.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**9. Os conteúdos culturais e linguísticos ministrados despertam admiração e interesse pelo Brasil nos discentes.**

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**10. Após o curso, os alunos demonstram maior afinidade e abertura para manter relações futuras com instituições brasileiras.**

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**11. As experiências vivenciadas pelos alunos no CAICB tendem a influenciar positivamente suas posturas em relação ao Brasil mesmo após o retorno aos seus países.**

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**12. O conteúdo ministrado desperta curiosidade e respeito pela cultura brasileira. *Marcar apenas uma oval.***

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**13. O contato com a FAB no contexto do curso reforça a percepção dos alunos sobre o profissionalismo e a credibilidade das instituições brasileiras.**

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**14. As relações interpessoais estabelecidas durante o curso favorecem laços duradouros com o Brasil.**

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**15. O ambiente formativo contribui para que os discentes levem consigo valores associados à cultura brasileira.**

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

**16. A experiência no curso torna os alunos mais propensos a recomendar futuras cooperações com o Brasil em suas instituições de origem.**

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente;
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente.

O conceito de *soft power*, desenvolvido por Joseph Nye, refere-se à capacidade de um país influenciar outros por meio da atração cultural, dos valores e da diplomacia, em vez do uso de força ou coerção. A sua atuação como docente no CAICB, ao acolher, ensinar, integrar e representar o Brasil é uma expressão prática dessa influência simbólica.

**17. Você já ouviu falar no conceito de *soft power*? \***

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

**18. Se sim, como você compreende esse conceito? (Caso queira, escreva com suas palavras).**

**19. Você tinha consciência de que o CAICB pode ser interpretado como uma ferramenta estratégica de influência internacional, baseada na promoção da cultura e da educação brasileira?**

- Sim, plenamente
- Tinha alguma noção
- Nunca havia pensado por esse ângulo

**20. Acredita que sua atuação como docente, ao promover a língua portuguesa e a cultura brasileira de forma empática e estruturada, pode contribuir para criar uma imagem positiva do Brasil no exterior?**

- Sim
- Não
- Nunca refleti sobre isso

**21. De que forma você enxerga a relação entre sua prática docente e a construção de vínculos diplomáticos e institucionais com os países dos discentes? Seção: O CAICB como Ferramenta Estratégica de Projeção Internacional**

**22. Em sua opinião, o CAICB contribui para fortalecer a imagem institucional do Brasil entre os países que enviam oficiais-alunos?**

Sim, frequentemente

Em alguns casos

Não tenho elementos para avaliar

Raramente

**23. Após participar do curso, você já observou relatos ou comportamentos dos discentes que demonstrassem intenção de manter vínculos com o Brasil ou com a FAB?**

Sim, de forma recorrente

Sim, em alguns casos isolados

Não, nunca percebi

**24. Você considera que o CAICB contribui para consolidar parcerias entre o Brasil e outros países por meio da educação e da convivência intercultural?**

Sim, é um dos principais impactos do curso

É uma possibilidade, mas não o objetivo central

Não vejo essa relação

**25. O que você considera mais relevante na experiência do CAICB para gerar vínculos duradouros com as nações amigas?**

A convivência institucional com a FAB

O ensino da Língua portuguesa e da cultura brasileira

A experiência intercultural entre docentes e discentes

A recepção e o acolhimento no ambiente militar

**26. Você gostaria de deixar algum comentário adicional sobre o curso, o corpo discente ou as estratégias didáticas empregadas?**