



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

UMA PESQUISA-AÇÃO: SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS
E O ESPANHOL EM UM CONTEXTO MILITAR

Maria Cláudia de Jesus Machado

SÃO CARLOS
2021



Universidade Federal de São Carlos

Maria Cláudia de Jesus Machado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

UMA PESQUISA-AÇÃO: SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS
E O ESPANHOL EM UM CONTEXTO MILITAR

MARIA CLÁUDIA DE JESUS MACHADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

São Carlos – São Paulo – Brasil

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Claudia de Jesus Machado, realizada em 30/08/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP)

Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques (UNESP)

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho aos professores que ensinam espanhol no Brasil – missão bastante difícil, mas ao mesmo tempo muito prazerosa –, e a todos os admiradores deste idioma e da diversidade do mundo hispânico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sabedoria.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela acolhida.

À Prof^ª Dra. ROSA YOKOTA, minha orientadora, pela sensatez, pela paciência e pelo profissionalismo na condução deste estudo. Suas críticas construtivas e as discussões foram de grande contribuição durante todo o processo.

Às Prof^{as} Dras. RITA DE CÁSSIA BARBIRATO THOMAZ DE MORAES e ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO, por terem participado da banca do Exame de Qualificação. Agradeço pela leitura cuidadosa do texto e pelos valiosos comentários. Novamente, agradeço por terem aceitado o convite para compor a banca de Defesa de Doutorado.

Às Prof^{as} Dras. ISADORA VALENCISE GREGOLIN, SANDRA MARI KANEKO MARQUES, SANDRA REGINA BUTTROS GATTOLIN DE PAULA e SIMONE APARECIDA ALVES LIMA BOERO, por também terem aceitado o convite para compor a banca de Defesa de Doutorado.

Ao Prof. Dr. NELSON VIANA e à Prof^ª Dra. ELIANE HÉRCULES AUGUSTO-NAVARRO, pelas aulas.

A todos os professores que passaram pela minha vida e aos professores de espanhol do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP), especialmente à querida IVONE PEREIRA MINAES, que me incentivou e me despertou o amor e a admiração pela língua espanhola e pela(s) cultura(s) hispânica(s).

À AECI (atual AECID – Agência Espanhola de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional), pela concessão de duas bolsas de estudo para um curso no Instituto de Cooperação Iberoamericana e outro na *Universidad de Alcalá* (UAH) de Henares, em Madri, na Espanha – oportunidades que, indubitavelmente, contribuíram para a minha formação e me proporcionaram momentos inesquecíveis.

À ACADEMIA DA FORÇA AÉREA (AFA) e aos oficiais da FORÇA AÉREA BRASILEIRA (FAB), que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e que tão gentilmente me receberam para a realização das entrevistas.

Aos estimados CADETES DO ESQUADRÃO JAGUAR, que contribuíram com informações para a primeira coleta de dados, e aos estimados CADETES DO ESQUADRÃO ASTERION, que participaram das aulas de “Língua Espanhola 4” e contribuíram com informações para a segunda coleta de dados.

Às colegas, professoras de língua espanhola, CARLA FUSCA, Ten. ANA CAROLINA, Ten. MARISTANI, Ten. CRISTIANE NORDI e ALESSANDRA GOMES, pelas conversas e respostas aos questionários.

À VANESSA RODRIGUES, secretária do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), sempre atenciosa e competente.

À colega de pós-graduação e amiga GIOVANA MILOZO, e a FLÁVIA IZUMIDA, também colega de pós-graduação, pelo apoio.

Por fim, um agradecimento muito especial a minha mãe, IDALINA, que sempre apoiou as minhas escolhas, e ao meu irmão, FERNANDO, por zelar por ela e por entenderem as minhas ausências. Ao meu pai, JOÃO, que já não está conosco; lembro-me dele me presenteando, quando criança, com revistas de histórias em quadrinhos e enciclopédias porque sabia que eu gostava de ler sobre Geografia, História e diferentes culturas.

RESUMO

Nesta pesquisa, tem-se como pressuposto a aprendizagem de uma língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo, no qual seus componentes estão em constante interação. Tivemos por objetivo compreender a relação entre o fractal *input* e os fractais *contexto socio-histórico, afiliação e motivação* no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola em uma instituição militar. O modelo fractal de aquisição de línguas elaborado por Paiva (2005) e outros estudos sobre a complexidade (MORIN, 2007; 2015) e a complexidade no âmbito da aprendizagem de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016) fundamentaram a investigação. Esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo interpretativista e classifica-se como pesquisa-ação. Em uma primeira coleta de dados com cadetes, professores de espanhol e oficiais da instituição militar em tela objetivou-se realizar uma Análise de Necessidades e interesses para, posteriormente, elaborar o material didático *Acercándonos*, para que fosse aplicado pela professora-pesquisadora com grupos de cadetes participantes nas aulas da disciplina “Língua Espanhola 4”. Uma nova coleta de dados foi realizada com a finalidade de verificar como este *input* em específico (qual seja, o material didático aplicado) pode ter promovido mudanças nas manifestações dos participantes em relação à língua espanhola e a sua aprendizagem, bem como averiguar os efeitos da integração dos fractais *input, contexto socio-histórico, afiliação e motivação* no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola deste público. Os resultados apontam que o contexto político exerce forte influência na instituição de ensino, sendo esta também um espaço político que, por sua vez, exerce influência na sala de aula e, conseqüentemente, na motivação dos aprendizes. Contudo, o *input* (professora e material didático) atuou como possível perturbador que contribuiu para a emergência da motivação intrínseca e uma sutil motivação integrativa. A duração da pesquisa não permitiu verificar se houve indícios que revelassem a emergência de vínculos afetivos mais significativos com o mundo hispânico.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Complexidade. *Input*. Contexto socio-histórico. Motivação. Afiliação.

RESUMEN

En esta investigación, se asume el aprendizaje de una lengua extranjera como un sistema adaptativo complejo, en el que sus componentes están en constante interacción. Tuvimos como objetivo comprender la relación entre el fractal *input* y los fractales contexto sociohistórico, afiliación y motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española en una institución militar. El modelo fractal de adquisición de lenguas desarrollado por Paiva (2005) y otros estudios sobre complejidad (MORIN, 2007; 2015) y complejidad en el contexto del aprendizaje de lenguas (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016) apoyaron la investigación. Así que esta investigación forma parte del paradigma interpretativo cualitativo y se clasifica como investigación-acción. En una primera recopilación de datos con cadetes, profesores de español y oficiales de la institución, el objetivo fue llevar a cabo un análisis de necesidades e intereses para, posteriormente, elaborar el material didáctico *Acercándonos*, para ser aplicado por la profesora investigadora a los grupos de cadetes participantes en las clases de “Lengua Española 4”. Se realizó una nueva recolección de datos con el fin de verificar cómo este insumo (material didáctico) pudo haber promovido cambios en las manifestaciones de los participantes en relación con la lengua española y su aprendizaje, así como verificar los efectos de la integración de los fractales *input*, afiliación, motivación y contexto sociohistórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española a esta audiencia. Los resultados muestran que el contexto político ejerce una fuerte influencia en la institución educativa, que también es un espacio político que, a su vez, influye en el aula y, en consecuencia, en la motivación de los aprendices. Sin embargo, el *input* (profesora y material didáctico) actuó como posible perturbador que contribuyó al surgimiento de la motivación intrínseca y de una motivación integradora sutil. La duración de la investigación no ha permitido verificar si hubo evidencias que revelaran el surgimiento de vínculos afectivos más significativos con el mundo hispánico.

Palabras-clave: Lengua Española. Complejidad. *Input*. Contexto sociohistórico. Motivación. Afiliación.

ABSTRACT

In this research, we assume the learning of a foreign language as a complex adaptive system, in which its components are in constant interaction. We aimed to understand the relationship between the fractal input and fractals sócio-historical context, affiliation and motivation in the process of Spanish language teaching and learning in a military institution. The fractal model of language acquisition developed by Paiva (2005) and other studies on complexity (MORIN, 2007; 2015) and complexity in the context of language learning (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; SILVA, 2016) supported the investigation. This research is part of the interpretivist qualitative paradigm and is classified as action research. In a first collection of data with cadets, Spanish teachers and officers of the institution, the objective was to carry out a needs and interests analysis, and later on to prepare the *Acercándonos* teaching material to be applied to the participating cadet groups in “Spanish Language 4” classes by the researcher teacher. A new data collection was carried out in order to verify how this input (teaching material) may have promoted changes in the manifestations of these participants in relation to the Spanish language and its learning, as well as verifying the effects the integration of fractal input, affiliation, motivation and socio-historical context in the Spanish language teaching-learning process to this audience. The results show that the political context exerts a strong influence on the educational institution, which is also a political space that, in turn, influences the classroom and, consequently, the motivation of learners, but the the input (the teacher and the teaching material) acted as possible disturber that contributed to the emergence of intrinsic motivation and a subtle integrative motivation. The duration of the research did not allow us to verify whether there were signs that revealed the emergence of more significant affective bonds with the Hispanic world.

Keywords: Spanish Language. Complexity. Input. Socio-historical context. Motivation. Affiliation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Alinhamento político e militar do Brasil a uma grande potência em detrimento dos países da América do Sul	p. 112
Gráfico 2	Tipos de conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA	p. 114
Gráfico 3	Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA (importantes e/ou motivadores), segundo os cadetes	p. 116
Gráfico 4	Recursos didáticos para o curso de Língua Espanhola na AFA (importantes e/ou motivadores), segundo os cadetes	p. 118
Gráfico 5	O professor de língua estrangeira e a competência linguístico-comunicativa	p. 121
Gráfico 6	O professor de língua estrangeira e a relação com o aluno	p. 123
Gráfico 7	O professor de língua estrangeira e a didática	p. 125
Gráfico 8	Atração pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas	p. 127
Gráfico 9	Imagem dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos	p. 128
Gráfico 10	Nível de atração pela língua espanhola e culturas e imagem dos países e povos hispânicos	p. 129
Gráfico 11	Países hispânicos escolhidos para uma viagem	p. 130
Gráfico 12	Países hispânicos não escolhidos para uma viagem	p. 134
Gráfico 13	Importância da língua espanhola para a profissão	p. 138
Gráfico 14	Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA	p. 141
Gráfico 15	Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto AFA	p. 145
Gráfico 16	Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro	p. 146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Componentes do modelo fractal	p. 52
Quadro 2	Síntese do percurso metodológico da pesquisa	p. 93
Quadro 3	Oficiais participantes	p. 96
Quadro 4	Categorias e temas – Oficiais	p. 96
Quadro 5	Relações entre Brasil e países sul-americanos (âmbito militar)	p. 99
Quadro 6	Contextos de comunicação	p. 101
Quadro 7	<i>Input</i> linguístico ao qual cadetes, como futuros oficiais, poderão estar expostos em missões no estrangeiro	p. 102
Quadro 8	<i>Input</i> temático ao qual cadetes, como futuros oficiais, poderão estar expostos em missões no estrangeiro	p. 104
Quadro 9	Diferenças culturais	p. 105
Quadro 10	Motivação para o estudo prévio da língua espanhola	p. 108
Quadro 11	Barreiras linguísticas	p. 109
Quadro 12	Categorias e temas – Cadetes	p. 111
Quadro 13	Categorias e temas – Professores	p. 149
Quadro 14	A situação da língua espanhola no Brasil	p. 150
Quadro 15	Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA	p. 153
Quadro 16	Recursos didáticos para fomentar o processo de aprendizagem	p. 154
Quadro 17	Atitudes do professor que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem	p. 156
Quadro 18	Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA	p. 159
Quadro 19	Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA	p. 160
Quadro 20	Objetivos comunicativos – Unidade 1	p. 181

Quadro 21	Objetivos comunicativos – Unidade 2	p. 181
Quadro 22	Objetivos comunicativos – Unidade 3	p. 182
Quadro 23	Conteúdos e recursos – Unidade 1	p. 186
Quadro 24	Conteúdos e recursos – Unidade 2	p. 186
Quadro 25	Conteúdos e recursos – Unidade 3	p. 187
Quadro 26	Conhecimentos sobre os temas e tópicos	p. 205
Quadro 27	Conhecimentos linguísticos	p. 208
Quadro 28	AvPC1, AvPC2 e AvPC3: sobre tema e conteúdo	p. 210
Quadro 29	AvPC1, AvPC2 e AvPC3: sobre vocabulário	p. 211
Quadro 30	AvPC1, AvPC2 e AvPC3: sobre leitura	p. 212
Quadro 31	AvPC1, AvPC2 e AvPC3 sobre recursos	p. 213
Quadro 32	Fatores motivadores (AvPC1)	p. 228
Quadro 33	Fatores desmotivadores (AvPC1)	p. 229
Quadro 34	Fatores desmotivadores (AvPC2)	p. 230
Quadro 35	Fatores motivadores (AvPC2)	p. 231
Quadro 36	Fatores motivadores (AvPC3)	p. 231
Quadro 37	Fatores desmotivadores (AvPC3)	p. 232

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pontos de vista sobre a abordagem da gramática	p. 214
Tabela 2	Comparação entre os graus de interesse pelos temas	p. 227
Tabela 3	Comparação entre os graus de interesse pelas aulas	p. 227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo fractal	p. 51
Figura 2	Modelo socioeducacional de aquisição de segunda língua	p. 61
Figura 3	Relação <i>input</i> – motivação – aquisição	p. 178
Figura 4	Atividade introdutória – Unidade 1	p. 189
Figura 5	Atividade do vídeo <i>La diversidad lingüística (los idiomas sí que cuentan)</i>	p. 189
Figura 6	Atividade expansão do conhecimento – Unidade 1 (a)	p. 190
Figura 7	Atividade expansão do conhecimento – Unidade 1 (b)	p. 191
Figura 8	Atividade introdutória – Unidade 2	p. 192
Figura 9	Atividade do vídeo <i>Diferencia entre Sudamérica, Hispanoamérica, Iberoamérica y Latinoamérica</i>	p. 193
Figura 10	Atividade expansão do conhecimento – Unidade 2 (a)	p. 193
Figura 11	Atividade expansão do conhecimento – Unidade 2 (b)	p. 196
Figura 12	Atividade introdutória – Unidade 3	p. 197
Figura 13	Atividade expansão do conhecimento – Unidade 3	p. 198

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL – Aquisição de Segunda Língua
AFA – Academia da Força Aérea
AvFC – Avaliação Final (Cadetes)
AvPC – Avaliação Parcial (Cadetes)
CBI – *Content Based Instruction*
CFO – Curso de Formação de Oficiais
CLT – *Communicative Language Teaching*
CPO – Comissão de Promoção de Oficiais
CRUZEX – Exercício Cruzeiro do Sul
DOA – Departamento de Operações Aéreas
EIA – Esquadrão de Instrução Aérea
E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira
EsPCEX – Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FAB – Força Aérea Brasileira
JROTC – Junior Reserve Officer Training Corps Cadet Command
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LE – Língua Estrangeira
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LM – Língua Materna
Mercosul – Mercado Comum do Sul
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU – Organização das Nações Unidas
partC – participante Cadete (1ª coleta de dados)
partCC – participante Cadete (2ª coleta de dados)
partO – participante Oficial
partP – participante Professor
PL – Projeto de Lei
RI – Relações Internacionais
SICOFAA – Sistema de Cooperação entre as Forças Aéreas Americanas
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIE – Teste Diagnóstico em Línguas Estrangeiras

SUMÁRIO

Introdução	21
Objetivos e perguntas de pesquisa	26
Organização da tese.....	27

CAPÍTULO 1: SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

1.1 Considerações iniciais	29
1.2 O universo e a complexidade	29
1.2.1 O paradigma da complexidade	30
1.2.2 <i>Caos, complexidade</i> e outros conceitos.....	33
1.3 A aprendizagem de uma língua estrangeira sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos.....	40
1.3.1 Em busca do método ideal	40
1.3.2 Língua(gem), ensino-aprendizagem e complexidade	44
1.3.3 Os fractais <i>afiliação, motivação, contexto socio-histórico e input</i>	50
1.3.3.1 Afiliação	53
1.3.3.2 Motivação.....	58
1.3.3.3 Contexto socio-histórico	67
1.3.3.4 <i>Input</i>	72
1.4 Em síntese	77

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Considerações iniciais	78
2.2 Abordagem.....	78
2.3 Contexto.....	83
2.4 Participantes	85
2.4.1 Cadetes	85

2.4.2	Oficiais	86
2.4.3	Professores e professora-pesquisadora	86
2.5	Instrumentos de coleta de dados	87
2.5.1	Questionários	87
2.5.2	Entrevistas.....	88
2.5.3	Material didático <i>Acercándonos</i>	89
2.5.4	Anotações de campo.....	89
2.6	Procedimentos de coleta de dados	90
2.7	Procedimentos de análise e interpretação dos dados	91
2.8	Em síntese	93

**CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE NECESSIDADES E INTERESSES PARA A
ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

3.1	Considerações iniciais	95
3.2	Oficiais	96
3.2.1	Contexto socio-histórico	97
3.2.1.1	O Brasil e os demais países sul-americanos: relações no âmbito militar	97
3.2.1.2	Contextos de comunicação.....	100
3.2.2	<i>Input</i>	101
3.2.2.1	Linguístico	101
3.2.2.2	Temático	103
3.2.3	Afiliação	104
3.2.3.1	Diferenças culturais	104
3.2.4	Motivação	107
3.2.4.1	Motivação para o estudo prévio da língua espanhola	107
3.3	Cadetes.....	111
3.3.1	Contexto socio-histórico	112
3.3.1.1	Alinhamento político e militar do Brasil a uma grande potência em detrimento dos países da América do Sul.....	112
3.3.2	<i>Input</i>	114

3.3.2.1 Conteúdos importantes e/ou motivadores para compor o currículo de Língua Espanhola na AFA	115
3.3.2.2 Recursos didáticos importantes e/ou motivadores para serem usados no curso de Língua Espanhola na AFA.....	117
3.3.2.3 O professor de língua estrangeira e a competência linguístico-comunicativa	119
3.3.2.4 O professor de língua estrangeira e a relação com o aluno	121
3.3.2.5 O professor de língua estrangeira e a didática	123
3.3.3 Afiliação	126
3.3.3.1 Atração pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas	127
3.3.3.2 Imagem dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos	127
3.3.3.3 Interesse por visitar os países hispânicos	129
3.3.4 Motivação	137
3.3.4.1 Importância da língua espanhola para a profissão.....	137
3.3.4.2 Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA.....	138
3.3.4.3 Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA.....	142
3.4 Professores	148
3.4.1 Contexto socio-histórico	149
3.4.1.1 A situação da língua espanhola no Brasil.....	149
3.4.2 <i>Input</i>	152
3.4.2.1 Conteúdos para compor o currículo de língua espanhola na AFA	152
3.4.2.2 Recursos didáticos para fomentar o processo de aprendizagem.....	154
3.4.2.3 Pequenas atitudes, por parte do professor, que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem.....	155
3.4.3 Afiliação	156
3.4.3.1 Relação do cadete com a língua espanhola	156
3.4.4 Motivação	158
3.4.4.1 Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA.....	158
3.4.4.2 Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA.....	159

3.5 Resultados parciais	161
3.5.1 Contexto socio-histórico	161
3.5.2 <i>Input</i>	163
3.5.3 Afiliação	165
3.5.4 Motivação	166

CAPÍTULO 4: O MATERIAL DIDÁTICO *ACERCÁNDONOS*

4.1 Considerações gerais.....	169
4.2 Objetivos comunicativos	180
4.3 Conteúdos e recursos	182
4.4 Organização das unidades didáticas	187

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DE *ACERCÁNDONOS*

5.1 Considerações gerais.....	200
5.2 Evidências de mudanças no processo de ensino-aprendizagem.....	201
5.2.1 Contexto socio-histórico	201
5.2.2 <i>Input</i>	204
5.2.3 Afiliação	221
5.2.4 Motivação	226
5.3 A integração dos fractais contexto socio-histórico, <i>input</i>, afiliação e motivação.....	234
Considerações finais	242
Referências	249

APÊNDICES E ANEXO

Apêndice A – TCLE – Oficiais	258
Apêndice B – TCLE – Professores	259
Apêndice C – TCLE – Cadetes.....	260
Apêndice D – Entrevista – Oficiais.....	261
Apêndice E – Questionário – Professores	262
Apêndice F – Questionário – Cadetes.....	263
Apêndice G – Questionário Avaliação Parcial – Cadetes.....	265
Apêndice H – Questionário Avaliação Final – Cadetes.....	266
Apêndice I – Material didático <i>Acercándonos</i>	267
Anexo 1 – Parecer de aprovação do comitê de ética em pesquisa da UFSCar	331

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, intitulada *Uma pesquisa-ação: sistemas adaptativos complexos e o espanhol em um contexto militar*, analisamos, com base na teoria do caos/da complexidade (MORIN, 2007; MORIN, 2015; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; BORGES; SILVA, 2016) e por meio da metodologia da pesquisa-ação (VIANA, 2007; BURNS, 1999), os resultados de uma intervenção em curso de língua espanhola oferecido no âmbito da Academia da Força Aérea (AFA) em decorrência de obstáculos vivenciados pela docente-pesquisadora no contexto em questão (como o baixo valor atribuído a essa língua, por exemplo) e que acabam interferindo no processo de ensino e aprendizagem. Salientamos que o contexto pesquisado não se trata de um contexto militar de fronteira e sim no interior do estado de São Paulo.

Considerando o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras sob a ótica da complexidade, a ênfase foi colocada no entendimento da relação entre o fractal *input*, representado pelo material didático *Acercándonos*¹, elaborado pela docente-pesquisadora e utilizado nas aulas de língua espanhola com os participantes da pesquisa, e os fractais *contexto socio-histórico, afiliação e motivação*, que compõem, entre outros, o sistema complexo da aquisição de línguas.

Em um primeiro momento, procurou-se verificar nos dados coletados por meio de entrevistas com oficiais e questionários aplicados a cadetes² e professores de espanhol da Academia da Força Aérea (AFA) as necessidades e os interesses para a elaboração de um material didático. Em um segundo momento, a partir do material didático que considerou os dados da Análise de Necessidades e que foi elaborado pela docente-pesquisadora, buscou-se analisar como este *input* pode ter promovido mudanças no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no grupo de cadetes participantes.

Tendo em vista o caráter cíclico da pesquisa-ação, consideramos para a análise os dados resultantes de uma primeira aplicação do material didático (ocorrida em 2019), uma vez que este foi reformulado e reaplicado com outros grupos de cadetes em 2020 e 2021,

¹ Material didático elaborado em 2018 a partir de constatações oriundas da primeira etapa da presente pesquisa. O verbo *acercarse* corresponde ao português “aproximar-se”.

² Os cadetes são alunos de uma academia militar que ingressam para se tornarem oficiais das Forças Armadas.

mas na modalidade remota.³ Portanto, na impossibilidade de dar seguimento à pesquisa-ação, encaminhamentos foram propostos.

A escolha do objeto de estudo foi motivada por inquietações e percepções, por parte da professora-pesquisadora, surgidas ao longo de sua trajetória docente na instituição e que a levaram a considerar que o ensino de língua espanhola no Curso de Formação de Oficiais (CFO)⁴ na AFA poderia ser entendido a partir da perspectiva dos sistemas adaptativos complexos: um contexto militar, com uma cultura peculiar e no qual as necessidades de aprendizagem da língua espanhola transcendem as necessidades do meio civil, conforme o que se expõe a seguir. Salientamos que o mestrado que realizamos na Universidade da Força Aérea sob o título **Ensino de espanhol e suas implicações para a integração e a cooperação militar na América do Sul: percepções, cultura e identidade** marcou o início de nossa trajetória como pesquisadora no contexto militar. Nos encaminhamentos, sugerimos a elaboração de uma proposta didática para o curso de língua espanhola na AFA que tivesse como base o eixo temático, proposta que foi apresentada nesta tese.

Em referência ao objetivo primeiro do CFO: formar líderes para atuar tanto em tempos de paz quanto de conflitos, pressupõe-se que o conhecimento de idiomas seja uma das habilidades requeridas ao futuro líder e oficial, seja na perspectiva instrumental, seja na perspectiva integracionista, pois ser líder implica não só ter a formação militar para ser um guerreiro, um piloto ou um piloto-guerreiro, no caso dos aviadores, mas sim possuir uma formação humanística e multidisciplinar, pois ela propicia uma visão de mundo mais ampla, relacionada ao ambiente em que se vai atuar.

Além disso, acreditamos que o conhecimento de línguas estrangeiras, bem como o conhecimento de sua respectiva cultura (ou culturas) permitem que um oficial se comunique de maneira mais eficiente com seus pares de outras nações, bem como com os próprios habitantes dos países nos quais o espanhol é falado. Isso porque, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM),⁵ além de capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos, conhecer idiomas é um

³ Destaque-se que parte da pesquisa foi realizada durante a pandemia de COVID-19, o que implicou em modificações no seu desenvolvimento.

⁴ O CFO é um curso superior de Administração Pública com ênfase em Ciências Aeronáuticas, Ciências da Logística e Ciências Militares, de acordo como quadro em que o cadete está inserido: Aviação, Intendência ou Infantaria.

⁵ Apesar das OCEM de 2006 formarem parte de um documento educacional norteador para a etapa do Ensino Médio, elas foram consideradas pelo fato de que não há nada similar no âmbito do ensino superior militar. Além disso, as orientações presentes no referido documento são válidas para o contexto específico da pesquisa.

meio de ampliar a formação do indivíduo e fazer com que ele dialogue com outras culturas e se constitua enquanto cidadão do mundo – no caso da Força Aérea Brasileira (FAB), além de cidadão, um oficial do mundo. E quanto à língua espanhola, um cidadão nos países vizinhos.

Considerando o contexto sul-americano, no que se refere às rupturas de paradigmas geopolíticos,⁶ observou-se uma proximidade maior entre o Brasil e as demais nações sul-americanas a partir da criação do Mercosul.⁷ Nesse caso, a proximidade geográfica facilitou a geração de interesses coletivos, derivados de uma cultura e de circunstâncias econômicas comuns. Conforme apontam Buzan e Wæver (2003), as preocupações com segurança também estão vinculadas à proximidade geográfica. Para os autores, não é mais possível compreender as dinâmicas da segurança internacional sem considerar o fenômeno da regionalização, especialmente após o fim da Guerra Fria.

As aproximações pressupõem, portanto, comunicação, o que torna imprescindível o uso de um código linguístico comum. Nesse caso, a língua desempenharia uma dupla função: de instrumento para a realização da comunicação, bem como de instrumento de aproximação e de identificação entre os interlocutores.

Citemos, também, a participação dos oficiais da FAB nas forças de paz da Organização das Nações Unidas (ONU) e de ajuda humanitária na América Central e na América do Sul,⁸ bem como a cooperação na área de instrução de voo entre a AFA e as Forças Aéreas sul-americanas, as visitas das Forças Aéreas das Nações Amigas à AFA, a presença de cadetes das nações hispano-americanas no CFO e a existência do Sistema de Cooperação entre as Forças Aéreas Americanas (SICOFAA),⁹ cujo idioma oficial é o espanhol, conforme prevê o artigo 7 da Carta Constitutiva, sendo um de seus objetivos a realização de operações militares conjuntas entre a FAB e as Forças Aéreas dos demais países do continente americano.

Observa-se que o âmbito militar oferece aos oficiais brasileiros muitas oportunidades de comunicação em língua estrangeira – mais precisamente em língua espanhola se considerarmos o número de países que a têm como língua materna no

⁶ Por quebras de paradigmas geopolíticos, referimo-nos à formação e à dissolução das ordens mundiais, que estão atreladas ao momento histórico e ao espaço geográfico.

⁷ O bloco foi criado oficialmente como assinatura do Tratado de Assunção no dia 26 de março de 1991.

⁸ Via Associação Brasileira das Forças Internacionais de Paz (ABFIP) da ONU e ocorrida em 2009.

⁹ O SICOFAA é uma organização apolítica formada por 21 países do continente americano; foi criado em 7 de maio de 1965 com a finalidade de promover e fortalecer laços de amizade, cooperação e apoio mútuo entre seus membros.

mesmo continente e a constante interação entre os membros das Forças Armadas sul-americanas.

Logo, seria desejável que tanto cadetes quanto oficiais fossem possuidores do sentimento de pertencimento e de identificação com a língua e as culturas de nossos países vizinhos – um sentimento que superasse preconceitos, eliminasse estereótipos e promovesse a aproximação a um universo um pouco distante sentimentalmente, mas ao mesmo tempo tão próximo geograficamente, socialmente e, inclusive, culturalmente.

Dado que a presença da Língua Espanhola na grade curricular do CFO possui, supostamente, uma motivação geopolítica,¹⁰ se estivéssemos trabalhando com um sistema linear e previsível, as evidências que mostram a relevância do conhecimento desta língua e da cultura hispânica no contexto em questão seriam suficientes para que cadetes e oficiais se sensibilizassem acerca da importância de sua aprendizagem para fins práticos.

Ao longo do tempo de docência da pesquisadora-autora na AFA, apesar do grande intercâmbio entre militares brasileiros e militares de países onde se fala o espanhol (especialmente os países da América do Sul), observamos que a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas na instituição é bastante acentuada, sobretudo no caso da língua espanhola, pois há fatores intervenientes e imbricados que acabam interferindo negativamente, gerando desmotivação e o pensamento (quase que generalizado por parte dos cadetes) de que não é possível aprender uma língua estrangeira no contexto em questão. Dentre os fatores citamos a crença¹¹, também encontrada no contexto civil, de que apenas o conhecimento da língua inglesa seria necessário, e que a língua espanhola poderia ser eliminada da grade curricular do CFO – sempre que há uma proposta de reformulação sugere-se a redução da carga horária ou a sua exclusão. Soma-se a isso a crença generalizada de que o espanhol é semelhante ao português e que, por essa razão, não há necessidade de ser estudado já que o inglês, como língua internacional, seria suficiente. Outros fatores que acabam interferindo estão relacionados à rotina militar do cadete, à prioridade à instrução aérea, ao elevado número de disciplinas na grade curricular e à baixa carga horária de aulas de língua espanhola.

¹⁰ Com o estreitamento das relações políticas entre o Brasil e demais países sul-americanos de língua espanhola, principalmente em razão da criação do Mercosul, houve grande interesse pelo ensino de espanhol nos diferentes níveis educacionais. No entanto, no artigo 4º, parágrafo único da Constituição de 1988, já se observa a intenção de aproximação com os países latino-americanos. Cf. Brasil (1988).

¹¹ O termo “crença” nesse contexto e em outros semelhantes ao longo desta pesquisa, foi usado no sentido de “afiliação” a uma cultura em detrimento de outra, conforme tratado na seção 1.3.3.1.

Os efeitos de tais crenças e da rotina dos cadetes são sentidos na sala de aula. Além das razões mencionadas, citamos o uso de livros didáticos de espanhol¹² cuja estrutura e temas, alheios à realidade do cadete por serem direcionados a um público global, acabam fomentando descaso e desmotivação, por mais que o professor faça adaptações; além disso, estes livros estão dirigidos a cursos com um número significativo de horas, o que não ocorre com a grade curricular de Língua Espanhola na AFA. Contudo, os cadetes expressam a necessidade de um material de apoio durante as aulas – como um guia, mas que seja diversificado e sem a rigidez de um livro didático.

Tendo em vista os aspectos observados, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola na AFA pode ser visto sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos, entendendo-se *complexo* como o que está tecido em conjunto; um sistema dinâmico e não linear, composto de partes que se entrecruzam. E dessa interdependência entre seus componentes depende o comportamento do todo.

Desse modo, o referido objeto de estudo foi escolhido tendo em vista, por um lado, a relevância das línguas estrangeiras para a formação do oficial, e por outro os obstáculos enfrentados no seu processo de ensino-aprendizagem, tal como mencionado anteriormente.

O presente trabalho faz-se necessário para, a partir dos óbices observados pela autora como docente da instituição, buscar entender, criticamente, com base na teoria do caos/complexidade, como *intervir nas e refletir sobre* os resultados da intervenção que será proposta. Sua existência possibilitará ao docente refletir sobre os múltiplos aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas com maior clareza, visto que a sala de aula é um microcontexto dentro de um contexto maior – o da instituição de ensino, que por sua vez está inserida em outro contexto mais amplo, e assim sucessivamente, todos exercendo influência uns sobre os outros. Além disso, a presente investigação constitui um trabalho interativo e cooperativo no qual há estreita relação entre teoria e prática; ela envolve a participação não apenas da professora-pesquisadora, mas sim dos pesquisados, com o objetivo de implementar mudanças na situação investigada.

Por meio desse estudo também será possível observar a ocorrência (ou não) de mudanças atitudinais relacionadas às percepções que os participantes têm da língua espanhola e da cultura dos povos que a falam, à motivação para a aprendizagem do espanhol, bem como aos reflexos de tais mudanças (caso ocorram) no processo de ensino

¹² Leia-se: livros didáticos disponíveis comercialmente e elaborados para cursos de idiomas.

e aprendizagem. Portanto, a investigação se justifica pela pertinência do tema para a FAB, cujos resultados poderão motivar e auxiliar docentes de Língua Espanhola inseridos nesse contexto a desenvolverem uma prática mais eficaz e reflexiva, promovendo uma revisão de sua atuação e criarem novos projetos relacionados ao tema, contribuindo, desse modo, para o processo de formação do cadete e futuro oficial brasileiro e impactando centenas de profissionais, pois cerca de 170 aspirantes saem da AFA a cada ano.

Ademais, os resultados obtidos poderão ser utilizados em outros contextos de ensino e aprendizagem da língua espanhola (militares ou não) para sensibilizar docentes e discentes acerca da importância de se considerar uma abordagem mais ecológica no ensino de línguas, bem como para fomentar a aproximação das pessoas aos povos dos países vizinhos e o estabelecimento do diálogo intercultural, com vistas a uma maior integração, fundamentada numa relação baseada no respeito mútuo e no fortalecimento da cidadania e de uma identidade sul-americana.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa consiste no seguinte:

- Compreender, com base no paradigma dos sistemas adaptativos complexos, a relação entre o fractal *input* e os fractais *contexto socio-histórico, afiliação e motivação* no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola na AFA.

Como objetivos específicos nos propusemos a:

- 1) analisar, nos dados coletados por meio de entrevistas feitas com oficiais e questionários aplicados a cadetes e professores de espanhol da AFA, as necessidades e os interesses para a elaboração de um material didático;
- 2) a partir do material didático que considerou os dados da Análise de Necessidades e que foi elaborado pela docente-pesquisadora, analisar como este *input* pode ter promovido mudanças no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no grupo de cadetes participantes.

Para atingir os referidos objetivos, foram formuladas as perguntas de pesquisa elencadas a seguir.

(i) Como o material didático elaborado especificamente para esta pesquisa pode ter sido um desencadeador de possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem? Que indícios são identificáveis em relação a isso?

(ii) O que revela a análise integrada dos fractais *input*, contexto socio-histórico, afiliação e motivação no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no contexto da pesquisa?

Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos, precedidos da INTRODUÇÃO e seguidos das CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No CAPÍTULO 1, apresentamos os pressupostos teóricos que ofereceram os fundamentos necessários para a realização da pesquisa. Para introduzir a teoria do caos/da complexidade, estabelecemos uma relação entre o universo e a complexidade com o objetivo de contrapor o pensamento complexo ao pensamento reducionista. Logo, são referenciadas as rupturas de paradigmas e o advento desse paradigma da complexidade. Também são explicitados os conceitos de *caos* e de *complexidade* considerando tanto o ponto de vista etimológico quanto o ponto de vista epistemológico, além de outros conceitos inerentes a essa teoria para, posteriormente, discorrer sobre a sua relação com a aquisição de uma língua estrangeira com ênfase nos fractais *input*, contexto socio-histórico, afiliação e motivação.

O CAPÍTULO 2 apresenta as bases metodológicas orientadoras desta pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação de base etnográfica dentro do paradigma interpretativista. Também são pontuadas as justificativas para a escolha dessa abordagem, a descrição do contexto e dos participantes, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, que foi realizada em duas etapas: antes e após a elaboração do material didático *Acercándonos*. Na sequência, são apresentados os procedimentos de análise dos dados coletados em ambas as etapas.

No CAPÍTULO 3 discorremos sobre a análise de necessidades, ou seja, dos dados coletados previamente à elaboração do material didático por meio de entrevistas e questionários direcionados(as) aos participantes pesquisados.

No CAPÍTULO 4, são explicados os fundamentos da elaboração do material didático *Acercádonos* utilizado com os cadetes participantes da pesquisa. Primeiramente, oferecemos algumas considerações teóricas a respeito desta fonte de *input* e a abordagem na qual se pautou a sua elaboração. Em seguida, apresentamos os objetivos gerais, bem como os objetivos de cada unidade didática do material criado para, posteriormente, discorrer sobre os conteúdos e recursos e sobre a maneira como ele foi organizado.

No CAPÍTULO 5, são analisados os dados acerca da aplicação do material didático, coletados por meio de questionários direcionados aos participantes e com base nas observações da professora-pesquisadora para, assim, oferecer possíveis respostas à segunda e terceira perguntas de pesquisa, quais sejam: *(i) Como o material didático elaborado especificamente para esta pesquisa pode ter sido um desencadeador de possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem? Que indícios são identificáveis em relação a isso? E (ii) O que revela a análise integrada dos fractais input, contexto socio-histórico, afiliação e motivação no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no contexto da pesquisa?*

Finalmente, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, são retomados os motivos que nos levaram à realização da pesquisa, a metodologia utilizada e as possíveis respostas às duas perguntas propostas para a investigação. São relatadas, também, as limitações que impossibilitaram uma nova coleta de dados para análise e reflexão, para que pudéssemos avançar um pouco mais na trajetória da pesquisa-ação. Como fechamento, são propostos direcionamentos para futuras ações no próprio contexto pesquisado, salientando a sua importância para outros contextos de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

CAPÍTULO 1

SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

1.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, abordamos a aprendizagem de línguas estrangeiras sob a ótica da complexidade. Iniciamos dissertando sobre a estreita conexão deste paradigma com o funcionamento do universo e estabelecemos um contraste entre o pensamento complexo e o pensamento reducionista. Posteriormente, apresentamos alguns conceitos e características que envolvem os sistemas adaptativos complexos. Continuamos com a relação entre a língua(gem), ensino-aprendizagem e complexidade e terminamos focalizando os fractais *afiliação, motivação, contexto socio-histórico e input* (objeto desta pesquisa).

1.2 O universo e a complexidade

Se considerarmos o universo e a multiplicidade de fenômenos que nele se manifestam, e se olharmos para eles com um certo incômodo, “pedindo legitimamente ao pensamento que dissipe as brumas e as trevas, que ponha ordem e clareza no real, que revele as leis que o governam”, tomando emprestadas as palavras de Morin (2015, p. 5), manifestamos o desejo de dissipar a aparente complexidade dos fenômenos.

A complexidade implica a existência de múltiplas variáveis que influenciam na emergência dos fenômenos; no entanto, muitas delas não são visíveis – não as percebemos, mas estão agindo e interagindo. Tudo está entrelaçado e funcionando de maneira interdependente. Esse olhar simplificador a que nos referimos ignora a beleza e a grandeza do sistema complexo universo, com seus milhares de subsistemas interagindo e possibilitando o seu movimento.

Ao olharmos para um fenômeno aparentemente complexo, a sensação de incômodo deveria ser substituída pela sensação de inquietude e pela curiosidade por desvendar os seus meandros. Estamos continuamente em contato com uma diversidade de eventos complexos, como os fenômenos naturais e os fenômenos políticos,

econômicos e sociais, por exemplo. É preciso ter em mente, também, que somos seres humanos complexos, considerando a organização física do nosso corpo, nossa vida emocional, nossos relacionamentos com outros seres humanos e nossos pensamentos. Além disso, estamos inseridos num contexto socio-histórico e cultural também complexo. Assim, a complexidade não diz respeito apenas aos fenômenos de grandes dimensões, visto que pequenos eventos com os quais nos deparamos cotidianamente têm, também, o seu teor de complexidade; quantas vezes nos deparamos com o imprevisível, com as certezas transformando-se em incertezas. A natureza, a vida, a nossa sala de aula nos incitam a ter um olhar mais complexo, mais abrangente sobre os fenômenos, um olhar que nos estimule a problematizar as questões que nos inquietam e que nos leve a uma melhor compreensão.

No que se refere ao conhecimento, para Morin (2015), o paradigma simplificador mutila as realidades e os fenômenos e produz mais cegueira do que elucidação, dado que ou separa as partes que compõem o todo para resolvê-las uma a uma ou as unifica, anulando a diversidade e a interação entre elas. Seu objetivo é expulsar a aparente desordem e estabelecer uma única lógica para explicar um fenômeno, o que vai na contramão do pensamento complexo.

Discorreremos, a seguir, sobre o paradigma da complexidade contrapondo o pensamento complexo ao pensamento reducionista.

1.2.1 O paradigma da complexidade

Julgamos conveniente iniciar esta seção fazendo referência às revoluções científicas, que são caracterizadas pelas mudanças de paradigmas nos diversos campos de estudos. Segundo Kuhn (1997),

[...] as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma (KUHN, 1997, p. 126).

O autor define *paradigma* como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (*op. cit.*, p. 13).

As constantes mudanças de paradigmas refletem a complexidade dos aspectos da natureza, cuja tentativa de compreensão implica, inclusive, uma mudança na percepção da realidade. O novo paradigma modifica ou abandona muitos dos conceitos que um dia foram apropriados. O pesquisador, definido por Kuhn (1997) como um solucionador de quebra-cabeças que atua dentro da “ciência normal”,¹³ considera diversas abordagens (que por sua vez são produtos das revoluções científicas) na tentativa de solucionar ou minimizar os problemas inerentes ao seu campo de estudo, adotando a mais viável conforme as características do problema e do contexto.

No âmbito da Filosofia, Morin (2007) critica o pensamento racional e linear, que identifica o real com um sistema coerente de ideias, ou seja, faz referência à redução do caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, dado que a concepção reducionista ignora, oculta e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador. O autor defende uma reforma do pensamento que gere um pensamento do contexto e do complexo pois, para ele, esta perspectiva busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto e do contexto com o contexto planetário. Segundo ele, o complexo requer

um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2007, p. 21).

Sobre o conceito de *complexidade*, Morin (2015) expõe o seguinte:

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2015, p. 13).

Seguindo com a crítica ao pensamento reducionista, Morin (2015) faz referência à necessidade que a ciência tem de ordenar os fenômenos e afastar ou dissolver o incerto

¹³ Para Kuhn (1997), a ciência normal consiste na atividade de resolução de “quebra-cabeças”.

em favor da clareza, da precisão e da hierarquização, e alerta para o risco de tal simplificação provocar cegueira.

O paradigma da complexidade implica pensar no que está tecido em conjunto e ao mesmo tempo em distinção e conjunção. Dessa maneira, tem relação com um todo composto por partes vinculadas e que interagem entre si, mantendo, inclusive, uma relação de interdependência, cujos resultados podem ser variados e, portanto, imprevisíveis, pois o comportamento do todo emerge da interação entre seus componentes, ou seja, de suas ações e reações; a causalidade unilinear e unidirecional é substituída por uma causalidade circular e multirreferencial. Portanto, a concepção unilinear, determinista e mecanicista dos fenômenos dá lugar a uma visão mais complexa e mais integrada dos fatores que contribuem para a sua existência. Assim sendo, a complexidade não deve ser entendida, necessariamente, como dificuldade ou complicação, e sim como a tentativa de compreender um fenômeno considerando a diversidade e repensando as certezas.

No contexto brasileiro, Borges e Silva (2016, p. 20) compreendem o paradigma da complexidade ou o pensamento complexo como “uma forma de observar os fenômenos científicos, um *complexus* de teorias de diferentes campos de investigação”: da Matemática, da Física Quântica, da Física Teórica, da Biologia, da Química, da Meteorologia, das Ciências Cognitivas e Neurociência, da Filosofia, dos Estudos Interdisciplinares, entre outros. O seu entrelaçamento, segundo as autoras, permite entender o comportamento emergente de sistemas classificados como dinâmicos e complexos – comportamento este resultante das interações entre os elementos internos e externos, pois são sistemas abertos, ou seja, não estão isolados de seu ambiente, pois recebem energia, o que evita a sua morte.

Observa-se, a partir do exposto, que as revoluções científicas – caracterizadas pelas mudanças de paradigmas – têm estreita relação com a complexidade dos fenômenos, pois esta é inerente à natureza, tanto no que se refere ao mundo natural quanto no que se refere à essência do ser humano e sua condição.

Na seção seguinte, apresentamos a relação entre a teoria do caos e a complexidade, bem como alguns conceitos a ela inerentes.

1.2.2 *Caos, complexidade* e outros conceitos

A teoria da complexidade está intimamente interligada à teoria do caos, dado que ambas compartilham noções semelhantes a respeito de aspectos da realidade – embora tenham origens etimológicas e epistemológicas distintas, segundo Oliveira (2011).

Etimologicamente, o vocábulo “caos” tem sua origem no grego antigo e referia-se ao vazio ou ao estado não organizado que antecedia a criação do universo, de onde todas as coisas surgiam. Portanto, o termo está originalmente associado com *gênese* ou *condição para a criação*, precedendo o mundo material ordenado. O caos sugere energia aleatória com potencial para o crescimento e a ordem, e também sugere o estado paradoxal no qual o movimento irregular pode levar a um padrão. Desse modo, a desordem e a ordem estão interligadas (SLETHAUGH, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2011). A ciência apoia-se na acepção original do termo já que, de acordo com a acepção moderna o vocábulo “caos” refere-se à “mistura de coisas ou ideias em total desarmonia; confusão” (HOUAISS, 2009, p. 388).

Epistemologicamente, a teoria do caos surgiu no âmbito das ciências duras, sobretudo a Física e a Matemática. Foi desenvolvida em 1960 pelo matemático e meteorologista americano Edward Lorenz no momento em que ele fazia experimentos para descobrir os movimentos realizados pelas massas de ar. No meio do processo, o físico percebeu que, ao teclar um dos números que alimentava os cálculos da máquina com duas casas decimais a menos, a alteração, que parecia ser insignificante, transformou completamente o padrão das massas de ar, ou seja, uma pequena mudança nas condições iniciais do experimento levou a transformações imprevisíveis e aleatórias pelo fato de o sistema ter experimentado momentos de instabilidade devido a uma perturbação sofrida.

Segundo Paiva (2014, p. 178), a **condição inicial** corresponde à “descrição do estado do sistema dinâmico em um ponto específico no tempo”. O fenômeno citado, denominado *efeito borboleta* ou *dependência sensível das condições iniciais*, foi a base para a criação da teoria do caos: o bater das asas de uma borboleta pode ser sentido a uma grande distância. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 4) salientam que o “caos não é a desordem completa, e sim o comportamento que emerge imprevisivelmente num sistema caótico, não linear”.¹⁴

¹⁴ Tradução livre de: “[...] chaos is not complete disorder, but is rather behavior that arises unpredictably in a non-linear system” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 4).

No que concerne ao vocábulo “complexidade”, etimologicamente, sua origem remonta ao latim *complexus* e denota a ideia de “conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência” e a qualidade de “passível de ser encarado ou apreciado sob diversos ângulos” (HOUAISS, 2009, p. 505). Outra acepção apresentada pelo autor – e que não tem relação necessariamente com o pensamento complexo –, é de algo “falta de clareza, obscuro; difícil de compreender” (*op. cit.*, p. 505).

Para Larsen-Freeman (1997, p. 143), o termo “complexidade” tem relação com os sistemas compostos de várias partes e cujo comportamento é mais do que o produto do comportamento dos seus componentes individuais, dado que este emerge das interações entre as partes que compõem o todo, ou seja, cada componente ou agente “está constantemente agindo e reagindo ao que os outros agentes estão fazendo”.¹⁵

Do ponto de vista epistemológico, a teoria da complexidade surgiu no âmbito das ciências biológicas, na teoria dos sistemas e na cibernética (OLIVEIRA, 2011).¹⁶ Com relação à definição de **sistema**, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 26) explicam que ele “é produzido por um conjunto de componentes que interagem de maneiras específicas para produzir algum estado ou forma geral em um determinado ponto no tempo”.¹⁷ Inclusive, quem propôs a teoria geral dos sistemas foi o biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1950). Ele “se opôs ao reducionismo que explica uma entidade como a soma das propriedades de suas partes, defendendo, em vez disso, uma abordagem de sistemas para compreender as relações entre as partes que as conectam ao todo” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 2).¹⁸ Logo, a teoria geral dos sistemas rompe com o paradigma mecanicista, determinista, também criticado por Morin (2007), e propõe uma nova maneira de explicar os fenômenos baseada na interação entre os componentes do sistema e sua relação com o ambiente, mostrando que o todo é mais que a soma das partes. Do contrário, bastaria investigar as características das partes para compreender o todo.

¹⁵ Tradução livre de: “It is constantly acting and reacting to what the other agents are doing” (LARSEN-FREEMAN (1997, p. 143).

¹⁶ Na seção anterior referimos Borges e Silva (2016), que acrescenta a contribuição de outras teorias para a emergência do paradigma/da teoria da complexidade ou pensamento complexo.

¹⁷ Tradução livre de: “[...] a system is produced by a set of components that interact in particular ways to produce some overall state or format at a particular point in time” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26).

¹⁸ Tradução livre de: “Von Bertalanffy opposed reductionism in explaining an entity as the sum of its parts, advocating instead a systems approach - understanding the relationships among the parts which connect them to the whole” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 2).

Complementamos com Morin (2003b, p. 128 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 62), que ilustra a noção de *sistema* com a seguinte metáfora: “[...] nosso mundo organizado é um arquipélago de sistemas no oceano da desordem”. E acrescenta que “[...] todo sistema integra e organiza diversidade numa unidade”. Salientamos que esta desordem é aparente, pois os sistemas complexos possuem a capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente e se auto-organizam, ou seja, a **auto-organização** é uma resposta adaptativa do sistema às mudanças, que o faz mover-se a outro estado. Nas palavras de Borges e Silva (2016, p. 25), “é a forma como o sistema reage aos estímulos do ambiente em diferentes escalas e momentos”. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 59), a auto-organização pode desencadear um processo denominado **emergência**, definido como “um todo que é mais do que a soma das partes e que não pode ser explicado de forma reducionista por meio da atividade isolada de cada componente do sistema”.¹⁹ Borges e Silva (2016, p. 21), por sua vez, entendem o comportamento emergente como o “resultado de múltiplas e diferentes interações entre vários elementos internos e externos”. As mudanças e a consequente emergência de novos comportamentos estão relacionadas, então, com a evolução dos sistemas.

A esse respeito, citamos Capra (2005, p. 31 *apud* NASCIMENTO, 2011):

[...] a criatividade – a geração de formas novas – é uma propriedade fundamental de todos os sistemas vivos. E, uma vez que o surgimento dessas novas formas é também um aspecto essencial da dinâmica dos sistemas abertos, chegamos à importante conclusão de que os sistemas abertos desenvolvem-se e evoluem. A vida dilata-se constantemente na direção da novidade (CAPRA, 2005, p. 31 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 64).

Considerando o âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 59) declaram que a “emergência na aprendizagem ocorre quando novas ideias adquirem sentido em um momento de *insight*. Uma vez compreendido, o novo conhecimento influencia outras ideias”.²⁰

Larsen-Freeman (1997, p. 144) faz notar que a maneira pela qual a ordem emerge na natureza é questão central da ciência da complexidade. Aponta que os sistemas abertos absorvem energia do ambiente, e esse fluxo bombeia o sistema e o força para longe de

¹⁹ Tradução livre de: “A whole that is more than the sum of its parts and that cannot be explained reductively through the activity of the component parts” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 59).

²⁰ Tradução livre de: “Emergence in learning occurs when new ideas fall into place in an ‘a-ha moment’. Once understood, the new knowledge influences other ideas” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 64).

seu caos inicial, e em direção as muitas formas de ordem e complexidade (CHURCHLAND, 1988, p. 169 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 145). E acrescenta que, devido ao seu caráter dinâmico – ou seja, como estão em constante transformação e auto-organização, possuem natureza iterativa –, isto significa que o resultado de um ciclo (*output*) torna-se a entrada (*input*) do ciclo seguinte.

Com base no exposto, voltamos a citar Morin (2007) pois, para o autor, *ordem, desordem e organização* devem ser pensadas juntas, já que a missão da ciência não é expulsar a desordem de suas teorias, mas levá-la em consideração. Este pensamento também remete às revoluções científicas (KUHN, 1997), que são caracterizadas pelas mudanças de paradigmas: a ciência normal entra em crise, o que gera uma revolução, que fomenta a quebra de um paradigma e o conseqüente aparecimento de um novo paradigma, que caracteriza uma nova ciência normal e assim sucessivamente. Para complementar, citamos Gleick (1987, p. 5 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142) e de Bot (2008, p. 167 *apud* PAIVA, 2014, p. 141); para o primeiro, “o estudo do caos é a ciência do processo em vez do estado, da transformação em vez do ser”;²¹ o segundo explicita que “o caos é imprevisibilidade, e não falta de ordem”. Portanto, com base no pensamento dos autores mencionados, podemos entender a aparente desordem como os momentos de instabilidade causados pelas perturbações sofridas pelo sistema e as rotas não lineares que este percorre, resultantes das interações imprevisíveis entre seus elementos ou subsistemas e conseqüentes transformações. Os estados de equilíbrio se alternam com estados de turbulência, e os novos estados produzidos nem sempre são previsíveis, ou seja, pode não haver proporcionalidade entre causa e efeito.

Observa-se que tanto a teoria do caos quanto a da complexidade têm relação com o comportamento dos **sistemas dinâmicos**, “que mudam ao longo do tempo em referência a seus estados atuais, cuja trajetória de evolução é especificada pelas condições iniciais” (BORGES; SILVA, 2016, p. 23), definidas anteriormente por Paiva (2014) como a “descrição do estado de um sistema dinâmico em um ponto específico no tempo”. Para Verspoor (2015 *apud* SANTOS JUNIOR; MAGNO E SILVA, 2016), o ponto específico no tempo corresponde ao momento em que o sistema começa a ser investigado. A sensibilidade às condições iniciais, conforme dito anteriormente, tem relação com as perturbações sofridas pelo sistema e com a conseqüente imprevisibilidade de sua rota. Larsen-Freeman (1997) chama a atenção para o fato de que o comportamento de sistemas

²¹ Tradução livre de: “[...] the study of ‘chaos is a science of process rather than state, of becoming rather than being’” (GLEICK, 1987, p. 5 *apud* LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142).

semelhantes, mas com diferentes condições iniciais, divergem exponencialmente com o passar do tempo. A autora também ressalta que a ocorrência da aleatoriedade nesses sistemas, devido às suas características, é previsível. No entanto, o que não é previsível é o *momento* em que ocorrerá.

Conforme Larsen- Freeman (1997, p. 145), os estados, comportamentos ou rotas que um sistema dinâmico tende a assumir são chamados de **atratores**, visto que consistem no padrão de comportamento para o qual o sistema dinâmico é atraído. A autora apresenta três tipos deles: os de ponto fixo, os cíclicos ou periódicos e os estranhos ou caóticos.

Um atrator de ponto fixo representa o sistema se movendo para um estado estável; ele se acomoda em um único modo de comportamento ou para completamente. No atrator periódico, o sistema se move periodicamente entre diferentes estados, manifestando um comportamento repetitivo. Já o atrator estranho ou caótico corresponde à “região do estado de fase na qual o comportamento do sistema se torna bastante incontrolável e instável, sensível às menores perturbações que fazem com que se mova de um estado a outro” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 57),²² pois os sistemas caóticos, por não serem lineares, exibem comportamentos emergentes imprevisíveis. Entretanto, de acordo com Borges e Silva (2016, p. 27), “apesar do comportamento imprevisível, os atratores caóticos se auto-organizam em emergentes ordem e estrutura” por estarem em sintonia, até sofrerem novas perturbações.

Para complementar, citamos Paiva (2005), que faz a seguinte colocação:

As montagens fractais funcionam como “atratores caóticos”, ou seja, rotas percorridas pelo sistema dinâmico. Muitos sistemas dinâmicos apresentam três tipos de atratores: ponto fixo, periódico e caótico (Lewin, 1994: 65). Na aprendizagem de LE, minha hipótese é que o ponto fixo (ou equilíbrio) seria o conhecimento já adquirido, por onde passam todas as trajetórias de aprendizagem de língua, associando o novo conhecimento aos já adquiridos. A cognição seria um atrator periódico e os outros atratores caóticos, ou “atratores estranhos”, seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, input, materiais, etc.). Esses atratores se alteram constantemente. Como diz Lewin (1994:93), “Eles mudam, as possibilidades dinâmicas mudam à medida que o meio ambiente muda” (PAIVA, 2005, p. 27).

²² Tradução livre de: “A chaotic or strange attractor is a region of state space in which the system’s behavior becomes quite wild and unstable, as even the smallest perturbation causes it to move from one state to another” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 57).

É importante ressaltar que os componentes do sistema estão em constante interação e como são **sistemas abertos** não estão isolados de seu ambiente, sendo muito sensíveis às alterações devido aos elementos energizadores nele presentes. Isso significa que alguma mudança nas condições ambientais pode provocar uma reação em cadeia dentro do sistema, ou seja, uma sucessão de efeitos que partem de uma mesma causa. Segundo as autoras, para prever o comportamento de um sistema caótico, seria necessário saber exatamente sobre cada detalhe das condições iniciais.

A **fractalidade** a que se refere Paiva (2005) é outra característica dos sistemas caóticos e diz respeito a sua dimensionalidade fracionária: o todo contém as partes e estas contêm o todo; cada parte é composta de partes menores, e assim sucessivamente.²³

No âmbito da geometria, um *fractal* – termo cunhado pelo matemático polonês Benoît Mandelbrot em 1975 – é composto de formas geométricas autossemelhantes em todas as escalas e que refletem a complexidade das formas dos objetos do mundo real em oposição à geometria clássica euclidiana (das formas planas e simples).

Os fractais são as representações da dinâmica dos sistemas caóticos e têm uma estreita relação com os atratores estranhos, uma vez que estes dizem respeito aos sucessivos padrões de comportamentos que o sistema adquire em função das perturbações e da ação dos energizadores sobre seus elementos. Como as mudanças e as emergências de novos comportamentos são constantes nos sistemas caóticos, as figuras fractais representam a relação de interdependência entre o comportamento das partes e do todo, ou seja, é uma forma de representar os atratores ou as mudanças de fase do sistema caótico, as operações recursivas na auto-organização do sistema, assim como a interdependência entre os seus componentes.

Encaminhamos o encerramento deste capítulo discorrendo sobre o conceito de *affordance* ou propiciamento. *Affordance*, termo cunhado por Gibson (1986) no campo da Ecologia, refere-se aos elementos bons ou ruins que o ambiente oferece aos animais (como água, abrigo, comida etc.) e a interação entre ambos. Gibson (1986) chama a atenção para o fato de que estas interações precisam ser percebidas. A percepção ou o olhar do observador é que define se o propiciamento²⁴ é positivo ou negativo e se tem ou não valor ou significado para ele. Cita o fogo como exemplo, que pode aquecer ou queimar. Além disso, o valor ou significado de um propiciamento muda conforme as

²³ O modelo fractal proposto por Paiva (2005) e no qual nos apoiamos encontra-se descrito na seção 1.3.3.

²⁴ Seguiremos empregando o termo “propiciamento”.

necessidades do observador mudam. A ação, portanto, está condicionada à percepção do sujeito sobre o propiciamento.

No campo da aquisição de segunda língua, Van Lier (2004, p. 91 *apud* PAIVA, 2010, p. 152) define *propiciamento* como “[...] aquilo que está disponível para a utilização da pessoa”, ou “[...] algo com potencial para a ação” – lembrando que a percepção, a interpretação e a ação dependerão de cada indivíduo, ou seja, a forma com que cada um enxerga e lida com esses elementos não é a mesma para todos. Complementamos com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 10), que citam Van Lier (2000, p. 246): segundo essa perspectiva, a aprendizagem seria interpretada como “o desenvolvimento de formas cada vez mais eficazes de lidar com o mundo e seus significados”.²⁵ Logo, entende-se que o aluno deve ter um papel muito ativo no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que a sua percepção e a maneira como lida com os propiciamentos do ambiente influenciam o seu desempenho durante o processo.

Larsen-Freeman (1997, p. 142) afiança a importância dos estudos da complexidade para o âmbito da Linguística Aplicada para desencorajar o pensamento reducionista, linear em relação às questões que envolvem a aquisição de segunda língua, pois defende que as características dos sistemas complexos podem ser observadas no processo de aquisição de línguas, classificando-o como um processo dinâmico, complexo e não linear. Seu posicionamento antirreducionista vai ao encontro do que defende Morin (2007; 2015): um pensamento do contexto e do complexo, que capte relações e inter-relações e que conceba a interdependência entre todas as partes do todo para buscar explicar os fenômenos.

No subcapítulo seguinte, que trata da aquisição de uma língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo, retomamos alguns conceitos anteriormente abordados para fazer referência aos diversos aspectos que compõem o processo.

²⁵ Tradução livre de: “[...] the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings” (VAN LIER, 2000, p. 246 *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 10).

1.3 A aprendizagem²⁶ de uma língua estrangeira sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos

Conforme abordamos na seção anterior, a emergência do pensamento complexo implica a evolução de uma visão simplificadora, linear, mecanicista e fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica, caótica e fractalizada e que considere a multiplicidade de inter-relações entre os vários elementos internos ao sistema, bem como destes com os elementos externos.

É importante ressaltar que, no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras, tanto a língua(gem)²⁷ quanto o processo de aquisição ou de ensino-aprendizagem, por suas características, têm estreita relação com os sistemas complexos. Esse grande universo formado por letras, palavras, frases, fonemas, variedades linguísticas, registros, aprendizes, professores, instituições de ensino, salas de aula, identidades e tantos outros *elementos complexos* está inserido em outro universo igualmente complexo: o contexto socio-histórico, cultural e político, considerado não apenas em nível local, e sim global, pois não há como desconectá-los.

Desse modo, para ser adequadamente interpretado, um fenômeno deve ser considerado no seu contexto e no conjunto global no qual se insere, como é o caso das línguas estrangeiras, cuja problemática transcende o espaço das instituições de ensino e avança para o contexto político, dado que as políticas linguísticas estão alinhadas com as ideologias, as visões de mundo e as percepções culturais, sociais e políticas dos grupos que detêm o poder e que, por sua vez, estão entrelaçadas com os rompimentos e as emergências dos ordenamentos geopolíticos.

A seguir, apresentamos alguns rompimentos e emergências de paradigmas ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas, com o objetivo de mostrar a sua evolução em direção a um paradigma mais complexo.

1.3.1 Em busca do método ideal

Ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas observa-se uma grande preocupação em descobrir um método ideal, aplicável aos diversos contextos de ensino-

²⁶ Optamos pelo emprego do termo “aprendizagem” devido ao contexto da pesquisa.

²⁷ Tomamos o termo usado por Paiva (2014).

aprendizagem. De acordo com Leffa (2012, p. 391): “a busca do método certo, paradoxalmente, levou a uma proliferação desenfreada de diferentes métodos, cada um defendendo uma solução universal para o ensino de línguas”.

As constantes transformações e inovações colocam em evidência a preocupação com o tipo de competência linguística que os alunos necessitam. Também refletem as mudanças relacionadas ao componente teórico sobre a natureza da linguagem e sua aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2001). Segundo Brown (2000), cada método novo rompeu com o antigo, mas levou consigo alguns aspectos positivos da prática anterior. Os constantes rompimentos de paradigmas ilustram, então, a complexidade do ensino e da aprendizagem de línguas.

Se percorrermos o caminho que trilharam as inovações metodológicas ao longo da história do ensino de línguas, à medida que estas avançam, observamos que a Linguística não figura como ciência isolada, pois está vinculada a outras ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, visto que o homem, detentor da faculdade da linguagem, é um ser biológico, cognitivo, social e espiritual, haja vista os métodos considerados *inovadores* da década de 1970.²⁸ Apresentamos, a seguir, alguns momentos expressivos desta trajetória do ensino de línguas.

Richards e Rodgers (2001) explicam que quando as línguas modernas começaram a ser incluídas no currículo das escolas europeias no século XVIII, elas eram ensinadas de acordo com os procedimentos usados para ensinar latim,²⁹ com base em textos literários, memorização de regras explícitas de gramática (e prática destas regras), memorização de listas de vocabulário e tradução direta e inversa de orações. O objetivo era saber sobre a língua. Portanto, a língua era vista como um conjunto de regras que se manifestavam de forma lógica, observadas nos textos escritos, e a aprendizagem era um processo consciente. Este método ficou conhecido como Gramática-Tradução e dominou o ensino de línguas de 1840 a 1940 (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Posteriormente, no contexto norte-americano, na primeira metade do século XX, a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial motivou o desenvolvimento de programas de línguas estrangeiras para os militares, para que pudessem atuar como intérpretes e tradutores. Os referidos programas tratavam a língua como um conjunto de

²⁸ Referidos métodos serão explicitados mais adiante.

²⁹ No século XVI, com a importância adquirida pelas línguas francesa, italiana e inglesa devido a mudanças no cenário político europeu, o latim deixou de ser utilizado como língua viva e passou apenas a constar como disciplina no currículo escolar (RICHARDS; RODGERS, 2001).

estruturas organizadas de forma hierárquica nos níveis fonético-fonológico-ortográfico, morfossintático e léxico-semântico. A aprendizagem consistia na formação de hábitos e se consolidava mediante processos de repetição das estruturas básicas da oração e automatização (RICHARDS; RODGERS, 2001).³⁰ Durante os anos seguintes, discutiu-se a conveniência de usar a metodologia do Programa para a Formação Especializada do Exército para o ensino de línguas fora do contexto militar. Os linguistas norte-americanos passaram a se preocupar cada vez mais com o ensino do inglês como língua estrangeira devido a fatores como a projeção dos Estados Unidos no contexto internacional e o acesso de alunos estrangeiros às universidades americanas, o que resultou, em meados dos anos 1950, no surgimento do método Audiolingual, de base estrutural (RICHARDS; RODGERS, 2001). À visão estruturalista da aprendizagem de línguas somou-se a visão behaviorista, que predominou por duas décadas após a Segunda Guerra Mundial com as contribuições de psicólogos como John B. Watson (1927) e Burrhus F. Skinner (1957), dentre outros (ELLIS, 1994 *apud* PAIVA, 2014). De acordo com Graham (2007 *apud* PAIVA, 2014),

[...] o behaviorismo é uma doutrina que entende a psicologia como ciência do comportamento e não da mente. Nessa perspectiva, o comportamento é explicado sem referências a eventos mentais, pois estes podem ser traduzidos em conceitos comportamentais (GRAHAM, 2007 *apud* PAIVA, 2014, p. 12).

Logo, entende-se que, segundo a perspectiva behaviorista, a prática da língua por meio da repetição e da memorização de suas estruturas básicas levaria ao automatismo.

O método audiolingual, mencionado anteriormente, se apoia no conceito de língua como um conjunto de estruturas e entende a aprendizagem como formação de hábitos automáticos e conseguiu sua máxima popularidade nos anos 1960. No que se refere à década de 1970, esta foi marcada pelo desenvolvimento de métodos inovadores, fruto de pesquisas no âmbito da Linguística e, inclusive, multidisciplinares. Embora ainda tivessem uma visão gramatical e estruturalista da língua, privilegiavam o componente léxico e a transmissão de significados. Eram métodos de corte humanista e consideravam a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo intelectual e cognitivo, que

³⁰ Bloomfield já havia desenvolvido uma técnica denominada “método do informante” para que os linguistas e os antropólogos aprendessem as línguas dos índios americanos e outras línguas. Consistia na utilização de um falante nativo que servia como fonte de frases e de vocabulário para repetição, e de um linguista que supervisionava a aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2001).

requeria uma prática ativa. O aluno começou a ter responsabilidade sobre o processo de aprendizagem, uma vez que se acreditava que isso lhe proporcionava crescimento pessoal.

Outros métodos consideravam a língua mais do que um sistema de transmissão de informação, pois, nesta perspectiva, ela era um processo social porque implicava uma relação entre os falantes. A aprendizagem comprometia a pessoa em sua totalidade, ou seja, social, cognitiva e afetivamente. Citamos, como exemplos, a Resposta Física Total, o método Silencioso, a Aprendizagem Comunitária e a Sugestopedia.

Gradativamente consolidava-se a crença na língua como um veículo de transmissão de significados. Ademais, nos anos 1970, além dos estudos da área da semântica, a área da pragmática foi incorporada ao seu ensino, assim como o conceito de *competência comunicativa* criado por Hymes (1972), que diz respeito à capacidade do falante de produzir e compreender enunciados adequados ao contexto – ou seja, possuir tanto o conhecimento quanto a habilidade de usar a língua. Um falante competente comunicativamente é aquele que usa corretamente os elementos do sistema linguístico nos níveis fonético-fonológico-ortográfico, morfossintático e léxico semântico, adequa o comportamento linguístico ao contexto sociocultural, produz diferentes tipos de discurso e usa estratégias de comunicação para compensar as dificuldades que possam surgir durante o ato comunicativo. A teoria linguística subjacente ao ensino comunicativo da língua é a de que a língua é um instrumento empregado pelos seres humanos para a comunicação.

Apesar dos avanços obtidos com o advento do movimento comunicativo, que se constituiu numa abordagem e num novo paradigma – pois com ele emergiu uma nova visão sobre a natureza da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas –, Howatt e Widdowson (2004, p. 349 *apud* BORGES; PAIVA, 2011, p. 340) destacam que “as questões levantadas quando ele se iniciou permanecem amplamente não resolvidas, a mais séria é a ausência de uma teoria de aprendizagem coerente”. No tocante à teoria de aprendizagem, Richards e Rodgers (2001) colocam que há pouca informação a respeito, mas que é possível identificar elementos de uma teoria subjacente nas próprias práticas, como os princípios da comunicação, da tarefa e do significado.

Segundo Richards e Rodgers (2014), a abordagem comunicativa demarca o início de uma grande mudança de paradigma no ensino de línguas no século XX, cujas ramificações continuam a ser sentidas até hoje, pois os aspectos desta abordagem podem ser usados para apoiar outras abordagens e métodos. Percebe-se, então, que as teorias de

aquisição/de aprendizagem, isoladamente, parecem não ser suficientes para lançar luz sobre a complexidade do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira.

A partir da concepção da aquisição de uma língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo, as diversas teorias e abordagens passaram a ser consideradas de forma integrada, e não mais isolada. Quando colocadas juntas, fornecem uma visão mais ampla e profunda do processo de aquisição, pois cada uma contribui para explicar uma faceta do sistema complexo da aquisição de uma língua estrangeira, que abrange componentes de diversas ordens: biocognitivos, afetivos, contextuais, socio-históricos, políticos, culturais, linguísticos, metodológicos, entre outros. Além disso, estão imbricados e produzem efeitos quase sempre imprevisíveis durante a interação com o meio e entre si. Consequentemente, é necessário que o professor tenha um olhar sensível aos fenômenos que emergem no seu contexto de ensino-aprendizagem de línguas, bem como um embasamento teórico para poder identificar as teorias ou abordagens mais adequadas que lhe poderão auxiliar a compreender o fenômeno.

Na próxima seção trataremos mais detalhadamente da aprendizagem de uma língua estrangeira como um sistema adaptativo complexo.

1.3.2 Língua(gem), ensino-aprendizagem e complexidade

Larsen-Freeman (1997), em seu artigo seminal intitulado *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, que marcou a entrada da teoria da complexidade/teoria do caos no campo da Linguística Aplicada, e Paiva (2005) consideram a aquisição de línguas como um desses sistemas pela diversidade de componentes pelo seu dinamismo, pela não linearidade, pela transformação e adaptação a que estão expostos, pela dificuldade de descrição e pela sensibilidade às condições iniciais. Devemos salientar que não apenas a aquisição pode ser considerada um sistema complexo, mas sim a língua(gem), por englobar os subsistemas lexical, morfossintático, fonético-fonológico, gráfico-ortográfico, pragmático-funcional, sociolinguístico e cultural, e estes estarem inter-relacionados uma vez que, durante o ato comunicativo, todos se mobilizam.

Larsen-Freeman (1997) aponta o dinamismo como sua principal característica. Assinala que o caráter dinâmico da língua(gem) está relacionado a três interpretações do termo: (1) processo; (2) crescimento e mudança; e (3) isomorfismo entre o uso e a

mudança/crescimento. O processo diz respeito à produção e compreensão de enunciados e ao uso da língua em situações reais de comunicação, enquanto que o crescimento e a mudança fazem referência às línguas como organismos vivos, que evoluem. Acrescenta que, sob a perspectiva diacrônica, a evolução não ocorre de forma linear. Além disso, não é possível prever, completamente, quais formas e usos entrarão e sairão da língua. No máximo, o que se pode fazer, segundo a autora, é explicar as mudanças posteriormente. A terceira interpretação do termo “dinamismo” concerne à caracterização das línguas como sistemas complexos: o isomorfismo entre o uso e a mudança/crescimento, pois as mudanças ocorrem paralelamente ao uso, ou seja, sempre que a língua é usada, ela muda. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 111) privilegiam uma visão dinâmica a uma visão estática de língua, uma visão de língua como um sistema complexo que emerge e se auto-organiza a partir de padrões frequentes de uso da linguagem em diferentes escalas de tempo e desde o nível individual até o nível das comunidades de fala, em vez de uma visão de língua como um sistema fixo, autônomo, fechado e atemporal.

Para complementar, citamos Borges e Paiva (2011, p. 343), que caracterizam a língua(gem) como um sistema semiótico, definido como

[...] um processo, portanto algo inacabado, que experimenta momentos de estabilidade e de instabilidade e que se constitui de capacidade inata ou faculdade mental; conjunto de regras, funções, princípios e parâmetros; códigos; signos; representações mentais; conexões mentais; espaços mentais; prática social; identidades; instrumentos de comunicação; conjunto de idioletos; contrato social; discurso; produto histórico (BORGES; PAIVA, 2011, p. 343).

Além disso, segundo as autoras, “tudo isso permite ao homem viver a sua subjetividade e seu papel social, através da interação dinâmica de todos esses elementos” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 343). Entende-se que a língua é um sistema complexo em infinita construção/reconstrução, composto por subsistemas conectados, cujos componentes estão em constante interação; o uso da língua é o gatilho que ativa as conexões cerebrais, fazendo com que todo o sistema se movimente.

No que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira sob a ótica da complexidade, é preciso considerar que os aprendizes são seres humanos complexos, na sua totalidade, considerando os estilos cognitivos, suas crenças, valores, preferências, seu relacionamento com o outro, consigo mesmo, com o seu meio, com a língua que aprendem e, por sua vez, estão inseridos em contextos diversos, complexos também.

Desse modo, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira também não poderia ser linear.

Larsen-Freeman (1997) considera a evolução da interlíngua do aprendiz e a diversidade de fatores em interação (e que interferem no seu desenvolvimento), bem como as transformações que a própria língua sofre quando os aprendizes e falantes proficientes a usam como características marcantes do dinamismo e da complexidade presentes no processo de aprendizagem. Como o sistema é aberto, sensível ao *feedback* dos professores e da experiência direta, e o fluxo de *input* é contínuo, a interlíngua está em constante auto-organização.

Considerando a não linearidade do processo, Larsen-Freeman (1997) salienta que não é possível identificar, de forma precisa, todas as variáveis que nele intervêm. E mesmo que isso fosse possível, não se poderia prever o resultado de sua combinação. Julgamos importante mencionar Paiva (2005), que aponta que podemos ter situações de aprendizagem bem ou malsucedidas dependendo do conjunto de conexões que são realizadas ou que deixam de se realizar. Outra característica da não linearidade do processo é que o domínio dos conteúdos não ocorre de maneira ordenada; a trajetória é composta por evoluções e regressões.

Devido à alternância de períodos de equilíbrio com períodos de turbulência, à posterior reorganização e ao conseqüente surgimento de um estado diferente, Paiva (2005) está em conformidade com Larsen-Freeman (1997) quando afirma que

a aquisição de línguas não deve ser vista como um produto final, mas como um processo contínuo e interminável em que temos uma dinâmica recorrente, de um padrão dentro de outro padrão. Além do mais, lembramos que o objeto da aprendizagem de línguas, a própria língua, também não é estático, mas dinâmico, um sistema complexo em constante mutação (PAIVA, 2005, p. 30).

A seguir, com base em Larsen-Freeman (1997), apresentamos alguns aspectos que requerem atenção quando se trata da complexidade do processo de ensino/aprendizagem de uma língua:

- A interlíngua varia de aprendiz para aprendiz.
- Teorias sobre a aquisição de línguas de base inatista e construtivista não são totalmente excludentes – elas se complementam.

- Dificuldade para determinar quando algo foi aprendido/o ponto da aprendizagem, dado que esta não é um estado fixo (ela está sempre se transformando).
- As diferenças individuais não permitem identificar os desencadeadores da aprendizagem de forma definitiva e pontual.
- Não se deve enxergar questões linguísticas sob a perspectiva das dicotomias. Na verdade, elas se complementam (os limites se tornam nebulosos).
- Não se deve atribuir simplicidade às questões complexas. É preciso estar ciente da multiplicidade de fatores envolvidos.
- Não há estados fixos, firmes na aprendizagem. O estado de turbulência é constante.
- Os efeitos não são proporcionais às causas.
- Os detalhes/pequenas coisas devem ser considerados(as).
- Deve-se focar em uma unidade de análise lembrando da complexidade do todo.

Dado o exposto entende-se que, no âmbito da aquisição de uma língua estrangeira, a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos coaduna com a perspectiva ecológica, que considera a *totalidade* do contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem e o *indivíduo* que aprende nele inserido, pois a aprendizagem resulta de interações complexas entre ambos (TUDOR, 2001).

Van Lier (1997 *apud* TUDOR, 2001) coloca a perspectiva ecológica nos seguintes termos:

Uma perspectiva ecológica sobre a aprendizagem de idiomas oferece uma maneira alternativa de olhar para os contextos nos quais o uso da língua e a sua aprendizagem estão situados... Propõe ser uma alternativa radical ao racionalismo cartesiano, ao dualismo mental e ao mundo antropocêntrico promovido por vários séculos. Ela substitui essas visões por uma concepção do ambiente de aprendizagem como um sistema adaptativo complexo, da mente como a totalidade dos relacionamentos entre uma pessoa em desenvolvimento e o mundo circundante, e da aprendizagem como resultado de atividades

significativas em um ambiente acessível (VAN LIER, 1997 *apud* TUDOR, 2001, p. 9).³¹

Tudor (2001) estabelece uma relação entre as perspectivas teóricas existentes e o que delas derivam – o que é denominado pelo autor como “tecnologia do ensino de línguas” – e a perspectiva ecológica. As primeiras oferecem opções aos profissionais do ensino de línguas para planejar um curso ou uma aula, enquanto a segunda coloca a atenção nos fatores pragmáticos e humanos que influenciam o uso e a eficácia dessa tecnologia do ensino. Essa perspectiva considera três elementos centrais, que se envolvem no processo de ensino/aprendizagem e estão inseridos no contexto socio-histórico: a sala de aula, o aluno e o professor.

Tudor (2001, p. 9) define a *sala de aula* como algo vivo e dinâmico, que não corresponde necessariamente à imagem idealizada do que deveria ser. Acrescenta que é preciso explorar o seu significado junto aos envolvidos no processo e saber o que trazem para dentro dela, com o objetivo de entender a realidade do ensino – sejam os envolvidos alunos, professores ou, indiretamente, outros indivíduos que acabam influenciando o que é feito. Quanto aos participantes – professores e alunos –, é preciso explorar as suas identidades para descobrir como elas exercem influência nas vozes que expressam.

Com relação às identidades dos *alunos*, faz-se necessário considerar as diferenças individuais, de natureza psicológica, cognitiva e comportamental, que interferem nas suas percepções e interações com a língua-alvo e mostram suas prováveis reações a alguns tipos de atividade e maneiras de ensinar. Além das diferenças individuais, que podem ser circunstanciais, os estilos de aprendizagem e as crenças³² sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira também merecem atenção. A seguinte frase extraída de Tudor (2001,

³¹ Tradução livre de: “An ecological perspective on language learning offers an alternative way of looking at the contexts in which language use and language learning are situated... It proposes to be a radical alternative to Cartesian rationalism, body-mind dualism, and the anthropocentric world promoted for several centuries. It replaces these views with a conception of the learning environment as a complex adaptive system, of the mind as the totality of relationships between a developing person and the surrounding world, and of learning as the result of meaningful activity in an accessible environment” (VAN LIER, 1997 *apud* TUDOR, 2001, p. 9).

³² O termo “crenças” nesse contexto e em outros semelhantes ao longo da pesquisa, está relacionado à “cultura de aprender línguas”, definida por Barcelos (1999) como “o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. Segundo a autora citada, abrange também, de acordo com Almeida Filho (1993), “as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo”.

p. 13) ilustra a questão: “o que o professor tem em mente quando prepara a aula pode não ser o que os alunos percebem ou experimentam durante a própria aula”.³³

Entende-se que uma análise inicial das necessidades contribui para que o professor tenha uma ideia da sala de aula. Contudo, são as dinâmicas que emergem *durante* as aulas que vão revelando a sua realidade. Além disso, sugere-se a adoção de uma postura reflexiva tanto por parte do professor quanto por parte do aluno a respeito da interação do segundo com o processo de aprendizagem.

No que se refere aos professores, estes também têm as suas identidades e contribuem para a criação de realidades na sala de aula. Por esse motivo, é importante ouvir as suas vozes, explorar as suas atitudes e percepções e a maneira como elas influenciam as suas práticas. Considerando que os professores têm diferentes concepções de linguagem e diferentes abordagens de ensino, a interpretação de um material didático (a maneira de trabalhá-lo), por exemplo, não será a mesma para todos. Portanto, as realidades que emergirão na sala de aula também serão diferentes.

Por todos esses aspectos entende-se que tanto alunos quanto professores possuem individualidades e papéis ativos na criação das realidades da sala de aula, delineados por crenças, atitudes e percepções. Entretanto, o contexto (tanto macro quanto micro) também influencia a emergência dessas realidades. Citemos como exemplo aspectos objetivos, como a qualidade da infraestrutura da sala de aula, os recursos disponíveis e o número de alunos por sala, que acabam determinando o que pode ou não ser feito. Indiretamente, a motivação, as crenças, as atitudes e as percepções, também serão influenciadas, tanto positiva quanto negativamente. No plano subjetivo, citemos as ideologias da própria instituição de ensino e também as ideologias presentes no contexto socio-histórico, cultural e político no qual ela está inserida e que podem afetar a motivação, a afiliação ou outros elementos do sistema.

Tendo em vista o modelo fractal de aquisição de línguas, apresentado na seção a seguir e que representa o sistema dinâmico complexo da aquisição de uma língua estrangeira, as questões que acabam de ser aqui discutidas envolvem, direta ou indiretamente, todos os seus subsistemas. Tal como explicitado na INTRODUÇÃO da presente pesquisa, focamos nos seguintes subsistemas: *afiliação, motivação, contexto socio-histórico e input*.

³³ Tradução livre de: “[...] what the teacher has in mind when preparing a class may not be what students perceive or experience during the class itself” (TUDOR, 2001, p. 13).

1.3.3 Os fractais *afiliação, motivação, contexto socio-histórico e input*

Iniciamos esta seção retomando o objetivo geral desta pesquisa:

Compreender, com base no paradigma dos sistemas adaptativos complexos, a relação entre os subsistemas *afiliação, motivação, contexto socio-histórico e input* no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola na AFA.

Para isso, tomamos como base o modelo fractal de aquisição de línguas proposto por Paiva (2005). Esclarecemos que a escolha destes fractais foi direcionada pelas características do contexto da pesquisa. Paiva (2005) apresenta um modelo de sistema dinâmico e complexo: o modelo fractal, composto de subsistemas (também dinâmicos e complexos) que se subdividem em outros subsistemas, todos representando variáveis que podem sofrer perturbações e afetar todo o sistema de forma imprevisível, como mostra a Figura 1.

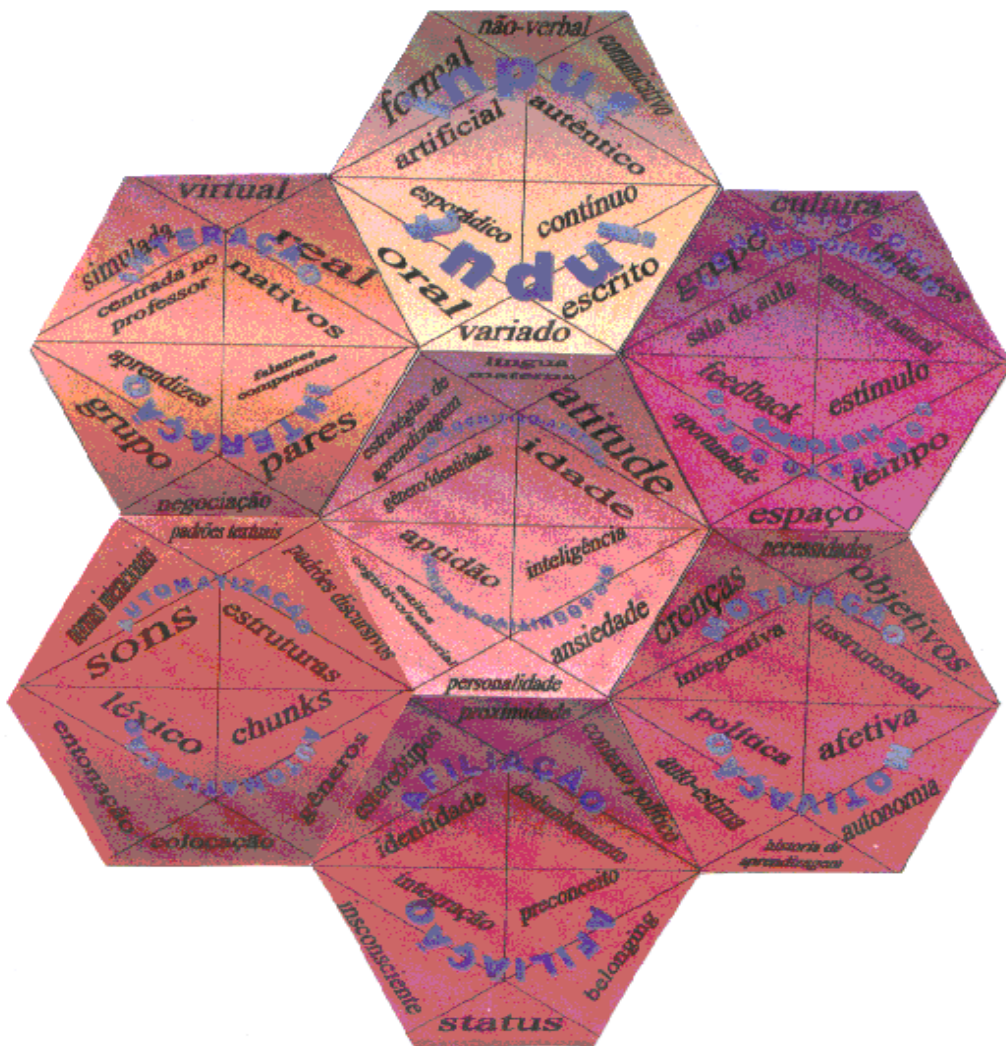


Figura 1 Modelo fractal

Fonte: Paiva (2005) | Recuperada de <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>

Os seus componentes formam uma rede de conexões e se movem ao ponto de transição de um estado para outro, denominado “limite do caos”, uma zona de criatividade com potencial máximo para a aprendizagem. A dinâmica dessas conexões faz com que esse sistema funcione como um todo indivisível, em que cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras, e não como entidade independente. No entanto, tal como salienta Paiva (2005, p. 23), “a combinação desses fatores não é determinista no sentido de que um conjunto X, na proporção Y de variáveis, geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou malsucedida”.

O modelo proposto está composto pelos seguintes fractais ou atratores caóticos (que se alteram constantemente): **motivação**, **contexto socio-histórico**, **input**, **interação**, **automatismo**, **afiliação** e **biocognitivo-afetivo**, visto que o ser humano – no caso, o

sujeito que aprende –, é constituído pelos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, o que reafirma a sua unidade complexa. Os fractais mencionados se subdividem em outros fractais que, por sua vez, se subdividem em outros. Não obstante, Paiva (2005) ressalta que a aceitação desse modelo não implica rejeição dos anteriores, mas uma *conexão* com eles, visto que cada um tenta explicar uma fração do que ocorre no fenômeno complexo da aprendizagem. A autora alerta que a ilustração (Figura 1) é somente uma das possibilidades de combinação dos fractais. Além disso, pode haver outros fractais devido à complexidade do processo. No entanto, como nos apoiamos no referido modelo, nos limitamos a ele.

Para uma melhor visualização do modelo, incluímos os seus componentes no Quadro a seguir.

Quadro 1 Componentes do modelo fractal

FRACTAIS	COMPONENTES
<i>INPUT</i>	formal, não verbal, comunicativo, artificial, autêntico, esporádico, contínuo, oral, escrito, variado
CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO	sala de aula, ambiente natural, estímulo, <i>feedback</i> , cultura, grupo, falantes, oportunidade, tempo, espaço
MOTIVAÇÃO	integrativa, instrumental, política, afetiva, crenças, necessidades, objetivos, autonomia, história de aprendizagem, autoestima
AFILIAÇÃO	identidade, preconceito, deslumbramento, integração, estereótipos, proximidade, contexto político, inconsciente, sentimento de pertencimento
AUTOMATISMO	sons, entonação, estruturas, léxico, <i>chunks</i> , colocação, gêneros, padrões textuais, padrões discursivos, normas interacionais
INTERAÇÃO	real, simulada, virtual, negociada, em grupo, em par, centrada no professor, com outros aprendizes, com nativos ou com falantes mais competentes

BIOCOGNITIVO-AFETIVO	língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos cognitivos e sensoriais, estratégias de aprendizagem, atitude, aptidão ansiedade, inteligência
----------------------	---

Fonte: elaboração própria, com base em Paiva (2005)

Na sequência, tecemos comentários sobre os fractais afiliação, motivação, contexto socio-histórico e *input*, tal como elucidam os objetivos da presente pesquisa.

1.3.3.1 Afiliação

O fractal *afiliação* diz respeito à relação do aprendiz com a língua que aprende e com a(s) cultura(s) dos povos que a falam. Coracini (2003) coloca a importância de se considerar as representações que os sujeitos têm da língua e da cultura estrangeira para a compreensão da identidade dos mesmos e das implicações para o processo de ensino-aprendizagem. A autora se refere à maneira como os sujeitos veem a língua e a cultura estrangeira, às imagens que eles têm da língua, do país (ou países) onde é falada, aos povos que a falam e às consequências para a constituição da identidade do sujeito.

Arnoux (2010, p. 34) também faz referência à associação entre a língua e as representações sociais, e a vincula à aproximação ou ao distanciamento do universo linguístico e cultural do outro, ou seja, a um maior ou menor sentimento de pertencimento. Logo, a visão que um sujeito tem da língua estrangeira pode estar condicionada pela visão que ele mesmo tem do país ou dos países nos quais ela é falada, o que pode corresponder a uma visão parcial ou deturpada da realidade e estar plasmado de estereótipos, preconceitos ou admiração.

Em decorrência dessa visão, o sujeito estabelece juízos de valor, e os *status* que ele atribui a uma língua estrangeira estão condicionados, em grande parte, à representação que ele mesmo tem da cultura veiculada por ela, uma vez que ele tende a considerar a língua como elemento de identificação do indivíduo como pertencente a uma nação, com um sistema de valores, costumes e tradições culturais, mas ignorando a ideia da diversidade dentro de um território identificado como uma nação.

No que se refere às formas de representação, os estereótipos são definidos por Allport (1954 *apud* DERVIN, 2014) e Bar Tal (1996 *apud* DERVIN, 2014) como um conjunto de crenças sobre as características de uma categoria social de pessoas (traços de personalidade, atributos, intenções, descrições comportamentais), formados e aprendidos

dentro dos próprios grupos sociais. A sua função é diferenciar grupos, mostrando, inclusive, a superioridade de uns sobre outros, providos de aspectos ideológicos.

Para exemplificar, citamos Kumaravadivelu (2003), que aborda a questão dos estereótipos associados aos estudantes asiáticos no contexto acadêmico norte-americano. Ele critica a ideia de homogeneização cultural, pois tanto chineses quanto indianos, japoneses, coreanos e vietnamitas, apesar de diferenças aparentes entre cada um deles, são classificados, culturalmente, como “asiáticos”. Segundo o autor, os estereótipos mais comuns associados aos estudantes da Ásia são a obediência à autoridade, a falta de senso crítico e a não participação nas interações em sala de aula. No entanto, o estudioso aponta que esses estereótipos parecem existir mais na imaginação da comunidade acadêmica ocidental do que nas próprias salas de aula das sociedades asiáticas. Além disso, ele acrescenta que esse perfil pode ser observado, também, nos estudantes norte-americanos.

Além dos estereótipos, Dervin (2014) apresenta outra forma de representação social, denominada *othering*, relacionada principalmente à raça, à etnia e ao sexo feminino. O autor a define como “objetificação de uma pessoa ou grupo” ou “criação do outro”. Ignora-se a subjetividade e a complexidade do indivíduo, levando as pessoas a diferenciarem o seu grupo de outro grupo e o Eu do Outro, de forma que se reforce e se proteja o Eu.

Observando os diferentes contextos sociais, nota-se que são abundantes as representações sociais na forma de *othering*. No contexto brasileiro, por exemplo, pode ser mencionado o uso dos termos “os negros”, “os índios” e “os favelados” em frases que expressam, em algumas ocasiões, um sentido pejorativo, podendo em certos contextos até mesmo serem caracterizadas como preconceituosas. O exemplo citado anteriormente, que faz menção aos estudantes asiáticos nos Estados Unidos, também pode ser considerado um exemplo de *othering*.

Explicitemos, agora, um exemplo mais próximo à realidade desta pesquisa. Paraquett (2018), ao fazer referência à criação do termo “América Latina”, menciona o movimento “panlatinismo”, surgido no século XIX e relacionado ao desejo hegemônico da França sobre a região. Segundo a autora, “[...] essa pretensa hegemonia estava relacionada à nascente dominação norte-americana e à, então, hegemonia da Inglaterra” (PARAQUETT, 2018, p. 77). A ideologia norte-americana acabou se sobrepondo no território, e dela derivou-se a imagem negativa dos hispano-americanos nos Estados Unidos.

Para ilustrar, transcrevemos um trecho de Figueiredo (2010, p. 45 *apud* PARAQUETT, 2018):

[...] a imagem negativa dos hispano-americanos nos Estados Unidos foi construída, até meados do século XIX, em torno dos termos catolicismo, indolência, ignorância e falta de iniciativa, que se oporiam à imagem que os norte-americanos faziam de si próprios, protestantes, trabalhadores e empreendedores (FIGUEIREDO, 2010, p. 45 *apud* PARAQUETT, 2018, p. 78).

Cabe questionar se essas representações não estariam vinculadas a uma concepção etnocêntrica, conservadora, hierarquizada e impositiva de cultura, tal como ocorreu com a colonização da América Ibérica. A cultura da metrópole tinha a missão de “salvar o selvagem em estado de barbárie”, de “cultivar a sua alma”, usando a terminologia de Bauman (2013, p. 13-15). Segundo o autor, a teoria cultural evolucionista promovia o mundo “desenvolvido” ao *status* de perfeição inquestionável, a ser imitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde, pelo restante do planeta. Acrescenta que, na busca por esse objetivo, o resto do mundo deveria ser ativamente ajudado e, em caso de resistência, coagido. Estabelece-se uma relação de dominador e dominado.

Segundo Salomão (2015), essa visão etnocêntrica de cultura tem suas origens no século XVI, quando se passou a designar o desenvolvimento de uma faculdade – por exemplo, “cultura das artes”, “culturas das ciências”. Ainda segundo a autora, no século XVIII este sentido passou a refletir a ideia iluminista de cultura como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”. Assim sendo, a “cultura” era própria do Homem, distinguia povos e classes e estava associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão, assemelhando-se à palavra “civilização” (CUCHE, 2002, p. 21 *apud* SALOMÃO, 2015 p. 364).

Nota-se que as relações de poder são inerentes às questões culturais. Para corroborar esse pensamento citamos Raffestin (1993), para quem o poder é parte intrínseca de toda relação. Na perspectiva de Foucault (1988 *apud* RAFFESTIN, 1993), as relações de poder não estão em posição de exterioridade no que diz respeito a outros tipos de relações (econômicas, de conhecimento, sociais, sexuais etc.), mas lhes são inerentes.

Com base nos comentários anteriores acerca da concepção etnocêntrica e hierarquizada de cultura, as relações de poder também podem ser intrínsecas às questões linguísticas e identitárias e, por conseguinte, à afiliação. Com o objetivo de esclarecer esse pensamento, é necessário fazer menção à atual conjuntura, na qual se observa a assimilação de elementos culturais como comportamentos, formas de pensamento e ideias

advindos de centros economicamente e culturalmente dominantes. Segundo Santos (2006), a nova ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. Associada ao poder de penetração no plano físico, a revolução tecnológica concedeu aos Estados hegemônicos um poder maior de penetração através das redes de comunicação, veiculando, mais facilmente, a sua cultura e a sua ideologia em nível global.

Voltamos a citar Santos (2006), que considera as *horizontalidades* e as *verticalidades*. As primeiras dizem respeito às relações entre pontos inseridos em extensões contínuas, que formam uma região. Como exemplo, citamos a América do Sul ou toda a América Latina. Por outro lado, as verticalidades referem-se às relações entre pontos inseridos em espaços descontínuos, facilitadas pela tecnologia, sendo elas as responsáveis pelo funcionamento da sociedade e da economia em nível global, pois as redes são globais e, desse modo, transportam o universal ao local. Sendo assim, as consequências também se refletem no plano linguístico e identitário, pois os valores culturais dos Estados hegemônicos acabam sendo superestimados em detrimento dos valores da própria cultura ou de Estados com menos evidência, pois os valores da cultura dominante são tomados como um modelo a ser seguido – muitas vezes de modo inconsciente –, gerando, inclusive, um deslumbramento. É a ação do poder brando influenciando comportamentos, interesses e, também, as identidades do sujeito.

No tocante à questão da superposição dos valores emanados dos Estados hegemônicos, cabe mencionar a observação de Bagno (2013) a respeito de uma viagem de trabalho que fez ao México e à Colômbia. O linguista observa e critica a falta de sensibilidade linguística dos brasileiros em terras hispano-falantes por se comunicarem em inglês ou em um “portunhol” incompreensível com a população local. Critica, também, a falta de prestígio da língua espanhola no sistema educacional brasileiro e o distanciamento entre o Brasil e os países hispano-americanos. Entendemos que estes fatos manifestam uma falta de afiliação à língua espanhola por parte dos brasileiros.

Outro fato, citado por Fiorin (2014), corrobora a posição de Bagno (2013): na fronteira entre Brasil e Paraguai, os paraguaios falam espanhol, guarani e português, enquanto os brasileiros falam apenas o português. O autor coloca a questão como uma demonstração da relação de forças entre essas línguas, o que remete à hierarquia. Infere-se que, para o brasileiro, a língua portuguesa encontra-se em uma posição superior à língua espanhola e até mesmo à cultura veiculada por ela, enquanto o paraguaio coloca o português em uma relação de equivalência com o espanhol e o guarani. Cabe questionar se o dado da hierarquia, vinculado à relação entre línguas, não remeteria a um sentimento

de não identificação ou de não pertencimento ao universo da língua que ocupa uma posição hierarquicamente inferior no imaginário do sujeito.

Com relação à identidade, Norton (2000, p. 5 *apud* PAIVA, 2011, p. 75) a define como “o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro”. E é a interação com o meio que produz novas experiências que, por sua vez, fazem com que novas identidades emergjam.

A experiência de aprender uma língua estrangeira também colabora para a emergência de identidades, que são fruto da interação do sujeito que, por sua vez, já traz consigo traços identitários com a língua que aprende e a cultura (ou as culturas) por ela veiculada(s).

Sade (2008 *apud* PAIVA, 2009, p. 36) faz referência às identidades fractalizadas ou aos *múltiplos eus* “porque não temos uma identidade única”. Entretanto, fazem parte de um todo, interagem entre si e influenciam-se mutuamente. Para ilustrar, a autora cita a narrativa de um estudante de espanhol cuja afiliação à América Latina (uma de suas facetas identitárias) foi impulsionada por sua admiração pelo futebol latino-americano que, por sua vez, o estimulou a estudar a língua espanhola. Em outra narrativa, Paiva (2009, p. 39) cita a crença, por parte de uma estudante de inglês, de que é preciso aprender a língua para “construir sua identidade de cidadã do mundo”, embora não se sinta afiliada ao idioma e a muitos aspectos da cultura norte-americana, pois os vê como algo que não lhe pertence.³⁴

Segundo Coracini (2007),

[...] a língua estrangeira traz sempre consigo consequências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes (CORACINI, 2007, p. 152).

Para Revuz (1998, p. 217), “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua”.

³⁴ Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva coordena o Projeto Aprendendo com Memória de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras (AMFALE). Mais detalhes sobre ditas narrativas podem ser conferidas no seguinte endereço: <http://veramenezes.com/amfale.htm>.

Outra colocação significativa diz respeito à diferença que, segundo Fiorin (2014), muitas das vezes é convertida em inferioridade, sendo a língua do outro classificada como ridícula, feia e grosseira. Entendemos que estas impressões surgem, sobretudo, quando o sujeito tem contato com a modalidade oral, mas que também interferem no sentimento de não identificação com a língua e, por extensão, pode ocorrer a não identificação com o mundo (ou os mundos) que essa língua representa.

Entende-se que aprender uma língua estrangeira e interagir nessa língua envolve uma segunda dimensão psíquica: a do sujeito com a sua língua e cultura, pois não se pode ignorar a história do aprendiz com a sua língua materna, com o seu país, com os membros de sua comunidade; ademais, o contato com o mundo do outro implica, conforme mencionamos anteriormente, reconfigurações identitárias e, muitas vezes, a necessidade do rompimento de barreiras, de mudanças de paradigmas, o que gera desconforto e resistência.

No que se refere à língua portuguesa e à língua espanhola, embora ambas tenham a mesma origem e convivam neste continente com identidades geopolíticas – e ainda que isso possa gerar a construção de um espaço simbólico de identificação cultural em que as línguas se tocam, se influenciam e se ressignificam –, vale lembrar que, apesar dessa visível proximidade, nota-se um vácuo sentimental entre o Brasil e seus vizinhos hispanofalantes no que diz respeito ao fator identitário, dado que não se observa que a região está plenamente integrada, unida, interdependente, com convergência de interesses e objetivos e confiança recíproca. Essa instabilidade acaba se refletindo no plano linguístico, conforme relatado por Bagno (2013).

No Brasil, em se tratando de língua estrangeira, a preeminência cabe ao inglês, e o sentimento de proximidade, de identificação, de deslumbramento está voltado a essa língua e à cultura veiculada por ela – isso se vê potencializado, no contexto da FAB, pela admiração ao poderio militar norte-americano e sua histórica participação em guerras, com destaque, sobretudo, para o poderio aéreo.

Com base no exposto, defendemos a estreita relação entre o fractal *afiliação* e o fractal *motivação* no que tange ao estímulo para aprender uma língua estrangeira.

1.3.3.2 Motivação

Quanto à motivação, os estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira iniciaram-se com base na abordagem sociopsicológica de Robert

Gardner (DÖRNYEI, 1998), cujo pressuposto central consiste na impossibilidade de separar a aprendizagem da língua estrangeira das atitudes dos aprendizes com relação à comunidade onde ela é falada, visto que a linguagem envolve comunicação que, por sua vez, envolve relações sociais entre pessoas e grupos de pessoas com normas sociais de conduta e valores próprios. Acrescentamos que o contexto socio-histórico no qual a aprendizagem ocorre também exercerá influência na motivação do aprendiz, pois esta também está vinculada ao valor que o país/a comunidade na qual o aprendiz se insere, a família e a instituição de ensino atribuem à aprendizagem de línguas – ou, mais especificamente, a uma determinada língua.

Para Williams e Burden (1999),

não há dúvida de que a aprendizagem de idiomas é diferente da aprendizagem de outras matérias, devido principalmente ao seu caráter social. A linguagem pertence à essência social do indivíduo na sua totalidade; é uma parte de sua identidade e é usada para transmitir esta identidade a outras pessoas. A aprendizagem de idiomas implica muito mais que a simples aprendizagem de habilidades ou de um sistema de normas ou de uma gramática; implica uma alteração da autoimagem, a adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, por produzir um impacto importante na natureza social do aluno (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 123).³⁵

Gardner (1985, p. 6 *apud* DÖRNYEI 1998, p. 122) esclarece que as atitudes dos aprendizes com relação ao grupo linguístico específico tendem a influenciar o grau de sucesso que alcançarão em incorporar aspectos dessa língua.

Segundo Baralo (1999),

na aprendizagem de uma língua estrangeira, a motivação e o interesse estão estreitamente relacionados com a percepção da distância social e psicológica do aprendiz de uma língua estrangeira, com respeito a outros membros nativos dessa comunidade idiomática, e a suas necessidades objetivas e subjetivas, de integração na sociedade da língua-alvo (BARALO, 1999, p. 31).³⁶

³⁵ Tradução livre de: “No hay duda de que el aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias, debido principalmente al carácter social de dicha empresa. El lenguaje, al fin y al cabo, pertenece a toda la esencia social de la persona; es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas. El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del alumno” (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 123).

³⁶ Tradução livre de: “En el aprendizaje de una LE, la motivación y el interés están estrechamente relacionados con la percepción de la distancia social y psicológica del aprendiente de una LE, con respecto a los otros miembros nativos de esa comunidad idiomática, y a sus necesidades, objetivas y subjetivas, de integración en la sociedad de la lengua meta” (BARALO, 1999, p. 31).

As perspectivas de Williams e Burden (1999), Gardner (1985 *apud* DÖRNYEI 1998) e Baralo (1999) corroboram a estreita relação do fractal *motivação* com o fractal *afiliação*, abordado anteriormente, dado que este está relacionado às questões identitárias e aos sentimentos de proximidade e pertencimento. Portanto, a motivação pode ser afetada, negativa ou positivamente, tanto pelo contexto cultural quanto pelo dado educacional dos aprendizes, representados por suas crenças culturais, pelas suas atitudes para com a língua estrangeira e os aspectos culturais que esta carrega, pela situação de aprendizagem, bem como pela sua capacidade de integração.

Gardner (1985 *apud* WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 124), sob a ótica da psicologia social, salienta que a motivação é um fator central no processo de ensino e aprendizagem de línguas, definindo-a como a combinação do esforço e do desejo de alcançar o objetivo de aprender o idioma e das atitudes favoráveis para com a sua aprendizagem.

Outra questão considerada por Gardner (1985 *apud* WILLIAMS; BURDEN, 1999) diz respeito aos motivos para estudar uma língua estrangeira, denominados por ele como orientações *integrativa* e *instrumental*, as quais contribuem para a emergência das motivações *integrativa* e *instrumental*, amplamente definidas, segundo Dörnyei (1994), como “cultural-afetiva” e “pragmática-instrumental”. A orientação integrativa está relacionada ao desejo de identificação com a cultura da língua estrangeira, ao interesse pelas línguas estrangeiras e ao desejo de aprendê-las, às atitudes dos aprendizes para com os falantes da língua-alvo e para com a sua aprendizagem; já a orientação instrumental está ligada a fatores externos, como demandas da profissão, por exemplo. No entanto, Dörnyei (1994) atenta-se para o fato de que há outras razões para se aprender uma língua para além dos dois tipos de orientações denominados. Para ilustrá-lo, o autor menciona um estudo com alunos americanos aprendendo japonês nos Estados Unidos que revelou, além das orientações anteriormente pontuadas, uma série de outros motivos, que vão desde o *status* obtido por aprender uma língua difícil até mesmo possuir um código privado, desconhecido pelos pais. Dörnyei (1994, p. 275) conclui que a natureza exata das dimensões social e pragmática da motivação depende de quem aprende, que língua se aprende e onde se aprende.

Outro fator que pode ser citado e que exerce influência no desejo de aprender uma língua estrangeira é o valor que lhe é atribuído como capital cultural. Bourdieu e Passeron (1977 *apud* NORTON, 2013) relacionam o capital cultural com valor de troca, ou seja, algumas formas de conhecimento e de pensamento pertencentes a um grupo têm um valor

maior que os pertencentes a outro grupo. Opinamos que esse fator se desloca entre a orientação integrativa e a instrumental: o sujeito pode estar interessado em integrar-se na cultura da língua estrangeira e ao mesmo tempo a vê como algo que lhe trará algum benefício, acadêmico ou profissional, por exemplo.

O modelo socioeducacional de aquisição de segunda língua proposto por Gardner e Macintyre (1993 *apud* DÖRNYEI, 2015), tal como ilustra a Figura 2, apesar de ter sido criado antes do advento dos estudos sobre a aquisição de segunda língua como um sistema complexo, mostra a *motivação* como um sistema que inclui vários subsistemas relacionados aos aspectos mencionados anteriormente, como as crenças culturais dos aprendizes e suas atitudes para com a aprendizagem da língua e para com a situação de aprendizagem.

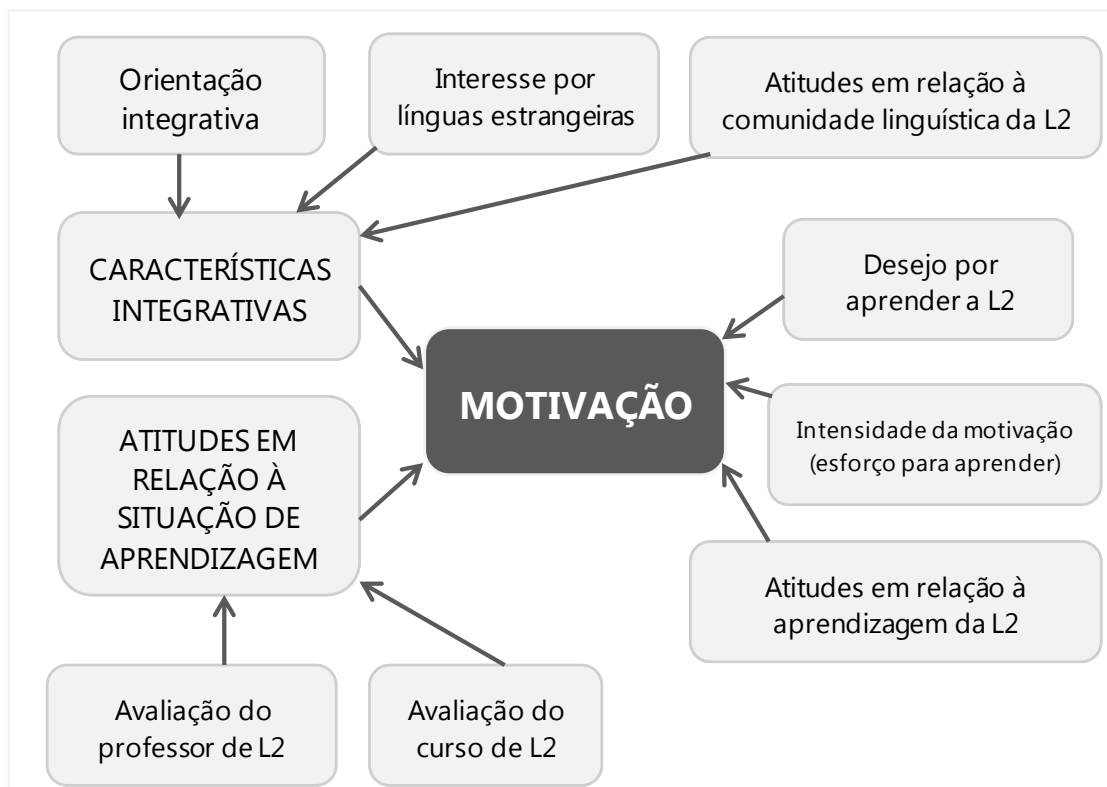


Figura 2 Modelo socioeducacional de aquisição de segunda língua

Fonte: elaboração própria, traduzida de Gardner e Macintyre (1993, p. 8 *apud* DÖRNYEI, 2015, p. 75)

Entretanto, Dörnyei (2015) chama a atenção para a reinterpretção do termo “integrativa”, motivada pela expansão global da língua inglesa (que passou a ter *status* de língua internacional). Desse modo, o termo passou a fazer referência, também, à integração na comunidade global, e não apenas à comunidade da língua estrangeira.

Outra questão que passou a ser considerada, ainda relacionada ao inglês como língua internacional, refere-se à dificuldade de separar o conceito de *motivação integrativa* do conceito de *motivação instrumental*. Lamb (2004, p. 15 *apud* DÖRNYEI, 2015, p. 78), com base em um estudo qualitativo sobre aprendizes de inglês na Indonésia, concluiu o seguinte:

[...] vimos que uma orientação integrativa e instrumental são difíceis de distinguir como conceitos separados. Encontrar com ocidentais, usar computadores, entender canções pop, estudar e viajar para o exterior, perseguir uma carreira desejável – todas essas aspirações estão associadas entre si e com o inglês como parte integrante dos processos de globalização que estão transformando sua sociedade e afetarão profundamente suas próprias vidas (LAMB, 2004, p. 15 *apud* DÖRNYEI, 2015, p. 78).³⁷

Outros estudos revelaram uma forma mais ampla de identificação psicológica e emocional associada a um cidadão mundial cosmopolita e globalizado, principalmente no caso da língua inglesa. De acordo com Yashima (2000, p. 57 *apud* DÖRNYEI, 2015, p. 79), a noção de “postura internacional” foi introduzida para referir-se ao interesse pelos assuntos internacionais, ao desejo de ir ao exterior para estudar ou trabalhar, à prontidão para interagir com parceiros interculturais e a uma atitude não etnocêntrica em relação às diferentes culturas.

A partir da emergência de uma *identidade linguística global*, assim denominada por Dörnyei (2015), emergiu o fenômeno da identidade bicultural, que mescla traços da identidade local com a “consciência da relação com a cultura global”. Nesse sentido, o autor assinala uma mudança de paradigma nos estudos sobre a motivação. Ele argumenta que

o conceito de motivação enraizado em comunidades linguísticas geograficamente estáticas parecia incompatível com as noções mais fluidas de identidade linguística associada com a disseminação global do inglês. Sem comunidades linguísticas claramente definidas, a abordagem tradicional canadense não fazia mais sentido, e a crescente necessidade de compreender a motivação dos alunos de línguas, especialmente os alunos de inglês, dentro do contexto da globalização marcou o fim da abordagem sociopsicológica como um motor que

³⁷ Tradução livre de: “[...] we have seen that an integrative and instrumental orientation are difficult to distinguish as separate concepts. Meeting with westerners, using computers, understanding pop songs, studying and traveling abroad, pursuing a desirable career – all these aspirations are associated with each other and with English as an integral part of the globalization processes that are transforming their society and will profoundly affect their own lives” (LAMB, 2004, p. 15 *apud* DÖRNYEI, 2015, p. 78).

impulsiona a teoria e a pesquisa da motivação em L2 (DÖRNYEI, 2015, p. 79).³⁸

Com base na fundamentação de Dörnyei (2015), se a língua para aprendizagem é o inglês na condição de língua internacional, e se a aspiração dos aprendizes consiste em adquirir uma identidade global e integrar-se nessa comunidade, entendemos que o argumento procede. Entretanto, se considerarmos outras línguas, pensando no aprendiz no seu próprio país, as “comunidades linguísticas claramente definidas” a que se refere o autor podem estar definidas no imaginário do aprendiz pelos diversos meios de contato disponíveis (diretos ou indiretos) que a própria globalização disponibiliza, como a internet, a música, o futebol, os filmes, as viagens, os documentários etc., que propiciam o despertar do sentimento de afiliação à comunidade linguística da língua que se deseja aprender. Desse modo, entende-se que a motivação pode emergir e que a abordagem sociopsicológica centrada nas comunidades linguísticas ainda pode contribuir com os estudos sobre a motivação no âmbito da aprendizagem de línguas. O que se observa é que, com o desejo de aquisição de uma identidade global e de integração nessa comunidade, a motivação para estudar uma língua estrangeira está mais direcionada ao inglês em detrimento das demais línguas.³⁹

Com relação às teorias e abordagens, como consideramos os fenômenos sob a ótica da complexidade, estas não se excluem, mas se complementam. Além das contribuições da abordagem sociopsicológica, a abordagem cognitiva, alinhada com a psicologia educacional, também passa a ser considerada no âmbito da aquisição de uma língua estrangeira. Com base nessa abordagem, a motivação é vista como uma função dos pensamentos do sujeito ao invés de algum instinto, necessidade, impulso ou estado; a informação codificada e transformada em crença é a fonte da ação (DÖRNYEI, 1994, p. 276). Nessa perspectiva, o autor salienta que

[...] o modo de pensar de um sujeito sobre suas habilidades, possibilidades, potenciais, limitações e seu desempenho passado, bem como vários aspectos das tarefas a realizar ou metas a alcançar (por

³⁸ Tradução livre de: “A concept of motivation rooted in geographically static language communities seemed incompatible with the more fluid notions of linguistic identity associated with the global spread of English. Without clearly defined language communities, the traditional Canadian approach no longer made sense, and the growing need to understand the motivation of language learners, especially learners of English, within the context of globalization marked the end of the social psychological approach as an engine powering L2 motivation theory and research” (DÖRNYEI, 2015, p. 79).

³⁹ São contextualizados dois casos na subseção 1.3.3.1, relatados por Paiva (2011): um ilustra o sentimento de afiliação a uma determinada comunidade linguística, e o outro o desejo de inserção na comunidade global.

exemplo, valores, benefícios, dificuldades), é um aspecto crucial da motivação (DÖRNYEI, 2015, p. 80).⁴⁰.

Os estudos focalizam os contextos de aprendizagem (como a sala de aula) e suas interações com os aprendizes, mostrando como a motivação afeta os comportamentos de aprendizagem, assim como os resultados, o que evidencia o caráter dinâmico da motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ademais, os psicólogos cognitivos fizeram uma distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Deci e Ryan (1985, p. 245 *apud* DÖRNYEI, 1994, p. 275) salientam o caráter central da motivação intrínseca nas situações de aprendizagem:

A motivação intrínseca está em evidência sempre que a curiosidade e o interesse naturais dos alunos energizam sua aprendizagem. Quando o ambiente educacional oferece desafios ideais, fontes ricas de estímulos, e um contexto de autonomia, a motivação para a aprendizagem provavelmente florescerá (DECI; RYAN, 1985, p. 245 *apud* DÖRNYEI, 1994, p. 275).⁴¹

Entende-se que a motivação é intrínseca quando implica critérios internos, inerentes às atividades realizadas ou inerentes a outros componentes do curso. Por outro lado, a motivação é extrínseca quando é determinada por critérios externos, fora da atividade em si. No entanto, esses conceitos não são radicalmente separáveis, visto que muitas de nossas ações são tanto extrínseca quanto intrinsecamente motivadas. Além disso, como a motivação compõe um sistema complexo e tem caráter dinâmico, a motivação extrínseca pode se transformar em intrínseca, e vice-versa, somando-se o fato de que as múltiplas variáveis presentes nas situações de aprendizagem no complexo processo de aquisição de uma língua estrangeira podem interferir tanto no desenvolvimento da motivação extrínseca quanto no da intrínseca.

Brown (1990 *apud* DÖRNYEI, 1994) argumenta que contextos de ensino tradicionais encorajam o desenvolvimento da motivação extrínseca porque se coloca o foco nas provas, nas notas, no conteúdo, na correção, no produto e na competitividade. Por outro lado, em contextos colaborativos – nos quais se valoriza a autonomia do

⁴⁰ Tradução livre de: “[...] how one thinks about one’s abilities, possibilities, potentials, limitations, and past performance, as well as various aspects of the tasks to achieve or goals to attain (e.g., values, benefits, difficulties), is a crucial aspect of motivation” (DÖRNYEI, 2015, p. 80).

⁴¹ Tradução livre de: “Intrinsic motivation is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energise their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring in learning is likely to flourish” (DECI; RYAN, 1985, p. 245 *apud* DÖRNYEI, 1994, p. 275).

aprendiz –, se estimula a criatividade, a curiosidade, a exploração, a construção do conhecimento, de modo que são gerados sentimentos de satisfação, alegria, orgulho e prazer, que encorajam o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Dörnyei (1994) apresenta três classes de componentes específicos à situação de aprendizagem e que dizem respeito aos motivos e condições geradoras de motivação. São elas:

- A dos **componentes relacionados ao curso**: conteúdos, materiais, método e atividades.
- A dos **componentes relacionados ao professor**: personalidade, estilo de ensinar, retroalimentação (*feedback*) e relacionamento com os alunos.
- E a dos **componentes relacionados ao grupo**: dinâmicas (como objetivos, sistemas de normas e recompensas), coesão e estruturas dos objetivos da classe.

A abordagem cognitiva, segundo Dörnyei (2014), colocou em evidência flutuações nas disposições motivacionais dos aprendizes, o que levou a tentativas de reformular o conceito em termos orientados para o processo. Entretanto, acrescenta-se que

os modelos de processos baseados em relações de causa e efeito falharam em oferecer uma descrição realista dos fenômenos relacionados à motivação observados em situações reais, ou seja, a progressão linear implícita em um fluxograma não foi refletida nos processos iterativos aparentemente aleatórios que muitos alunos descreveram (DÖRNYEI, 2014, p. 4).⁴²

A motivação passou a ser concebida, então, como um construto dinâmico e mutável – embora o autor esclareça que o sistema não está sempre em um estado de imprevisibilidade, dado que é possível identificar fases de relativa estabilidade e padrões recorrentes no seu comportamento devido a sua capacidade de auto-organização, da qual emerge um novo estado ou comportamento. Outra característica destacada que vai ao encontro da perspectiva dos sistemas complexos e dinâmicos foi que a motivação passou

⁴² Tradução livre de: “[...]“process models that were based on cause-effect relationships failed to offer a realistic account of the motivational phenomena observed in real-life situations; the linear progression implied by a flow-chart diagram was not reflected in the seemingly random iterative processes that many learners described” (DÖRNYEI, 1994, p. 4). Original recuperado de Dörnyei, MacIntyre e Henry (2014).

a ser considerada não mais isoladamente, mas como parte de um sistema em interação no qual atribuiu-se grande importância ao contexto de aprendizagem.

Para ilustrar, mencionamos três aspectos dos sistemas dinâmicos destacados por Dörnyei (2014): mudança, estabilidade e contexto e algumas constatações com base em estudos relacionados à motivação.

Com relação ao primeiro, o autor aponta o estudo de Hotho (2000 *apud* DÖRNYEI, 2014), em que se descobriu que mesmo quando o perfil motivacional geral do aprendiz de uma segunda língua permaneceu relativamente estável durante um semestre, a motivação de curto prazo foi suscetível a consideráveis mudanças – isso porque o professor pode perceber flutuações de uma semana para outra como resultado de uma tarefa, uma prova ou até mesmo de uma aula que resultou inspiradora ou não.

No tocante ao segundo aspecto, Dörnyei (2014) cita MacIntyre e Legatto (2011, p. 169), que constataram não apenas a variabilidade na “disposição dos aprendizes para se comunicarem” (MACINTYRE; LEGATTO, 2011, p. 169 *apud* DÖRNYEI, 2014, p. 708),⁴³ mas sim um nível estável – o atrator – quando os sistemas circundantes apoiaram tal disposição, pois os pesquisadores perceberam a inter-relação dos sistemas linguístico, social, cognitivo e emocional, que produzem dita disposição. Quando os sistemas funcionam juntos para facilitar a comunicação, os pesquisadores observam a emergência da disposição para se comunicar como um atrator. Dörnyei (2014, p. 547) define a disposição para se comunicar como “[...] uma prontidão para entrar em um discurso em um determinado momento com uma pessoa ou pessoas específicas, usando uma L2”.⁴⁴

No que se refere ao terceiro aspecto, Dörnyei (2014) assinala a influência do ambiente na motivação e destaca o estudo de Campbell e Storch (2011), que explorou a mudança e a flutuação entre estudantes universitários aprendizes de chinês como língua estrangeira durante um semestre. Os autores descobriram que os fatores relacionados ao contexto de aprendizagem foram as variáveis mais significativas que impactaram a motivação, tanto positiva quanto negativamente.

Entendemos que as abordagens sociopsicológica (de Robert Gardner) e cognitiva (Zoltán Dörnyei) contribuíram grandemente para os estudos da motivação e, conseqüentemente, para uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma língua. Destacamos que o modelo fractal de aquisição de línguas no qual nos apoiamos

⁴³ Do inglês, *willingness to communicate (WTC)*.

⁴⁴ Tradução livre de: “[...] We define it as a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (DÖRNYEI, 2014, p. 547).

reúne elementos de ambas as abordagens. No entanto, como a motivação tomada como um sistema abrange um grande número de variáveis, faz mais sentido considerá-las sob a ótica dos sistemas dinâmicos e complexos, de forma integrada, inter-relacionada, para que se tenha uma visão mais plena do seu comportamento, de suas flutuações e, conseqüentemente, dos reflexos sobre o todo do sistema de aquisição de segunda língua.

1.3.3.3 Contexto socio-histórico

O processo complexo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre dentro de um determinado **contexto**, micro e macro, ficando suscetível as suas influências – que podem facilitar ou dificultar dito processo. Consideramos *microcontexto* a sala de aula, que também é um sistema complexo inserido em outro sistema igualmente complexo: a instituição de ensino que faz parte de um sistema educacional, que está inserido em um *macrocontexto* (ou contexto geopolítico), uma região/país que possui um sistema cultural e político que exerce influência nas decisões relacionadas à política linguística.

Podemos representar estes contextos do macro para o micro da seguinte forma:

**Mundo → América → América do Sul → Brasil → Ministério da
Educação → Secretarias de Educação → Instituição de Ensino → sala de aula**

Transferindo para o contexto da AFA, temos:

**Mundo → América → América do Sul → Brasil → Ministério da
Defesa → Comando da Aeronáutica → Diretoria de Ensino da
Aeronáutica → AFA → Divisão de Ensino → sala de aula**

Nossa visão a respeito do entrelaçamento entre ensino de línguas e questões políticas vai ao encontro dos pensamentos de Rajagopalan (2009) e Leffa (2005), que argumentam que o ensino de línguas faz parte da política linguística em vigor num determinado país.

Rajagopalan (2009) chama a atenção para a necessidade do alinhamento da metodologia às particularidades sociopolíticas do país no qual se estuda a língua estrangeira:

[...] os métodos e as técnicas a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos (RAJAGOPALAN, 2009, p. 17).

Para Leffa (2005), a sala de aula não está isolada do resto do mundo, e o ensino de uma língua como um problema político é refletido nas seguintes preocupações:

[...] com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo (LEFFA, 2005, p. 203).

Dado que não é possível compreender o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira considerando apenas o aprendiz na sala de aula, isolado dos demais contextos, julgamos necessário fazer referência à instituição de ensino na qual a pesquisa se realiza e ao contexto geopolítico brasileiro associando-os à língua espanhola. No entanto, esclarecemos que as informações a respeito da instituição de ensino estão presentes no CAPÍTULO 2, dedicado à Metodologia da pesquisa quando nos referimos ao contexto da investigação. Desse modo, a seguir, fazemos referência ao contexto geopolítico.

Como os microcontextos estão subordinados aos macrocontextos – pois a política linguística aplicada às instituições de ensino brasileiras está vinculada à política de governo, que muda conforme o viés ideológico do grupo que está no poder –, julgamos conveniente apresentar um panorama a respeito das políticas linguísticas para o ensino de espanhol no contexto brasileiro a partir da primeira metade do século XX, que podem ajudar a compreender melhor a complexidade do seu ensino e a posição atual ocupada por essa língua no sistema educacional brasileiro.

Rodrigues (2010) assinala que, no início do século XX, as línguas latina, portuguesa, francesa, inglesa e alemã estavam presentes na grade curricular das escolas brasileiras. Através do Decreto-lei 4.244, promulgado em abril de 1942, o espanhol foi incorporado no primeiro ano dos cursos clássico e científico com uma carga horária simbólica se comparada ao inglês e ao francês – línguas que também estavam inseridas

na grade curricular do ginásio (o inglês com uma carga horária de três anos e o francês com quatro anos). Segundo a autora, a presença da língua espanhola estava associada apenas ao saber atribuído aos grandes escritores, pois sobre ela incidia a visão de uma língua parecida e fácil por sua proximidade com o português.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no tocante às línguas estrangeiras, não considerou nenhuma de caráter obrigatório, deixando a escolha ao centro docente. A esse respeito, Morales e Porto (1964 *apud* RODRIGUES, 2010) explicam o seguinte:

[...] como o ensino do espanhol não havia se consolidado definitivamente, ocorreu sua extinção quase total, pois não podia competir com o interesse imediato de um idioma comercial e de literatura científica e técnica fundamental, como o inglês, nem mesmo com a tradição profundamente enraizada do francês, sempre viva graças a um trabalho cultural contínuo e eficiente da França (MORALES; PORTO, 1964 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 89).⁴⁵

Pouco a pouco, o inglês se transformou em sinônimo de língua estrangeira oficial.⁴⁶ O número de professores de inglês e de materiais de ensino disponíveis era muito superior ao de outras línguas estrangeiras. Ademais, a LDB de 1971, de acordo Rodrigues (2010), desvinculou a língua estrangeira da situação cotidiana de sala de aula, convertendo-a em componente extracurricular, não obrigatório. Uma resolução de 1976 determinou a inclusão de língua estrangeira moderna no currículo do 2º grau se houvesse condições que o permitissem, mas não determinou *qual* língua.

A LDB de 1996 colocou ênfase na educação como instrumento preparador para o trabalho e determinou a presença obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira nos quatro últimos anos do ensino fundamental, uma no ensino médio e uma segunda, de caráter optativo. Observa-se, então, que as políticas linguísticas começaram a se movimentar em função de demandas oriundas da economia.

⁴⁵ Tradução livre de: “[...] dado que la enseñanza del español no estaba definitivamente consolidada, se produjo su casi total extinción, ya que no podía competir con el interés inmediato de una lengua comercial y de fundamental literatura científica y técnica, como el inglés, ni con la arraigada tradición del francés, siempre viva gracias a un trabajo cultural continuo y eficiente de Francia” (MORALES; PORTO, 1964 *apud* RODRIGUES, 2010, p. 89).

⁴⁶ É importante mencionar a criação do Birô Interamericano (*Office of Interamerican Affairs*) em 1940, destinado a coordenar os esforços dos Estados Unidos no plano das relações com a América Latina nas áreas de comunicação, cultura, saúde e comércio, e que atuou como promotor da língua inglesa e cultura norte-americana no Brasil. Cf. Moura (1986).

A autora informa que 19 projetos de lei foram encaminhados à Câmara dos Deputados entre 1958 e 2007, nos quais se propunha a inclusão do espanhol nas escolas brasileiras. Mas apenas um se transformou em norma jurídica, dando origem à Lei 11.161/2005,⁴⁷ que tornou o ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno nos currículos plenos do Ensino Médio. Ademais, sete projetos de lei foram apresentados ao Senado Federal entre 1987 e 2003, também referentes à questão do espanhol.

As justificativas para a inclusão do espanhol apresentadas nos projetos de lei, conforme Rodrigues (2010), estavam relacionadas à necessidade de dar novos rumos ao pan-americanismo (Projeto de Lei de 1958), ao fortalecimento da integração latino-americana – que passa, necessariamente, pelo conhecimento do idioma falado nas demais nações irmãs (Projeto de Lei de 1987) –, à importância da consolidação das relações entre os países americanos de origem ibérica (Projeto de Lei de 1993) e à difusão de uma língua com mais de 400 milhões de falantes, importante para a integração econômica, social e cultural do Brasil com os demais países, considerando que a integração passa pela compreensão recíproca (Projeto de Lei de 2000).

Infere-se, pelas justificativas dos projetos de lei, que a integração regional é um fato político-linguístico, ou seja, algo a que se pode chegar por meio do conhecimento da língua espanhola. Vale lembrar que a questão da integração já havia sido colocada na Constituição de 1988, que dispõe, em seu artigo 4º, que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988).

De acordo com Rodrigues (2010), no que se refere às circunstâncias em que os projetos de lei citados foram criados, o de 1958 se relaciona com o Projeto Operação Pan-Americana, que visava à cooperação econômica interamericana para erradicar o subdesenvolvimento latino-americano. Quanto ao Projeto de Lei de 1987, tem-se que este foi significativo no processo de redemocratização pós-ditadura militar, período marcado por tentativas de aproximação, declarações de intenções e tratados de cooperação. A oposição ao regime militar exaltava a integração cultural, política e econômica do Brasil com a América Latina. No caso do Projeto de 1993, as visitas do então presidente e os encontros com mandatários dos países sul-americanos, a IV Reunião do Conselho do Mercosul no Paraguai em 1995, a III Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado

⁴⁷ Revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, e pela Lei nº 13.415, de 2017, como explicaremos logo adiante.

e de Governo na Bahia, em 1993, e a criação do Mercosul, em 1991, foram determinantes para a sua gênese. Quanto ao Projeto de Lei de 2000, influenciaram a sua criação as Conferências Ibero-americanas (na sua 10ª edição) e a abertura para o mercado global com os investimentos espanhóis no Brasil na segunda metade da década de 1990.

Nota-se, pelo exposto, que houve tentativas de consolidação do ensino da língua espanhola no contexto brasileiro. Mas a sua efetivação enfrentou muitas barreiras, como a carga horária reduzida ou a sua exclusão da grade curricular.

No momento de realização desta pesquisa, assiste-se, uma vez mais, a um retrocesso no que tange à presença da língua espanhola no sistema educacional brasileiro. Referimo-nos à Lei 13.415/2017,⁴⁸ que regulamentou a reforma do ensino médio e tornou a língua espanhola disciplina de oferta curricular optativa. Percebe-se que muito tempo se passou desde o Decreto de 1942, e os paradigmas ainda não se romperam apesar das inúmeras tentativas de consolidação, o que contribui para que o ensino de espanhol no Brasil seja analisado, definitivamente, sob a perspectiva dos sistemas complexos.

Considerando os aspectos tratados sob a ótica da complexidade, citamos Morin (2007), para quem os problemas devem ser considerados de forma articulada e contextualizada visto que, nesta época de mundialização, os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários. A relação que estabelecemos entre língua estrangeira e geopolítica – definida por Mattos (2002, p. 33) como “a Política aplicada aos espaços geográficos sob a inspiração da experiência histórica” – coaduna com esse pensamento, pois envolve a articulação de conhecimentos de História, Geografia, Política, Economia e Relações Internacionais para compreender o seu estado no contexto brasileiro.

Como uma das características marcantes dos sistemas complexos é a capacidade de auto-organização e de adaptação, novas mudanças são impulsionadas por forças dirigidas em sentido inverso em busca de um estado de equilíbrio, como o movimento *#Ficaespanhol*;⁴⁹ o equilíbrio, uma vez alcançado, pode ser desestruturado novamente por uma nova perturbação. Portanto, os fatores contextuais desempenham um papel importante no sentido de empurrar ou atrair um sistema em direção a um certo estado.

⁴⁸ Cf. Brasil (2017).

⁴⁹ Na internet, há páginas em redes sociais e na web, organizadas por diversas entidades e estados brasileiros para endossar o movimento. São exemplos: a da frente parlamentar do Rio Grande do Sul (disponível em <https://ficaespanholrs.wixsite.com/home>) e a página “FicaEspanhol” no Facebook (disponível em <https://www.facebook.com/ficaespanhol/>). No estado de São Paulo, a frente do movimento se organiza para defender a aprovação do Projeto de Lei 446/2018, que instaura o ensino da língua espanhola na rede estadual de São Paulo (disponível em <https://www.facebook.com/ficaespanholsp/>).

Desse modo, eles são parte integrante do sistema, pois resulta difícil desconectá-los da dinâmica do todo.

Os fatos mencionados, relacionados tanto ao microcontexto quanto ao macrocontexto, validam a complexidade do ensino de espanhol no contexto da AFA⁵⁰ e no contexto brasileiro como um todo, e o atrelamento das questões linguísticas às questões ideológicas – inerentes, por sua vez, às questões geopolíticas, visto que têm relação com as visões de mundo, percepções culturais, sociais e políticas dos grupos que competem pelo poder, com reflexos na política linguística.

1.3.3.4 *Input*

O fractal *input* pode ser considerado como tudo aquilo que o aprendiz lê ou escuta, ou seja, toda manifestação de linguagem na língua estrangeira e que pode se tornar competência adquirida.

Selecionamos o fractal *input* por acreditarmos que ele pode exercer uma influência mais direta na motivação dos aprendizes, bem como pelo fato de que, para o trabalho em sala de aula, o professor tem certa autonomia sobre a sua escolha, sua qualidade e seu tratamento. Além disso, o discurso do professor também constitui uma fonte de *input*, pois ele desempenha um papel importante no contexto da sala de aula, no estabelecimento de elos entre o aprendiz e a língua estrangeira.⁵¹ Além disso, o *input* recebido pelo aprendiz tem uma estreita relação com o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa.

Reforçamos a relação entre *input* e desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa citando Paiva (2005):

Saber uma língua não é apenas uma questão relacionada ao acúmulo de informações sobre as estruturas linguísticas e o vocabulário, mas também a capacidade de criar novos enunciados a partir das conexões e do gerenciamento de interações orais e escritas. [...] É também papel do professor encorajar o contato constante do aprendiz com as diversas formas de *input* e promover as interações entre os diversos falantes (aprendizes, falantes competentes e nativos). A aprendizagem de uma

⁵⁰ No CAPÍTULO 2, dedicado à metodologia da pesquisa, serão oferecidas mais informações sobre a AFA na descrição do contexto de investigação.

⁵¹ Entendemos que os recursos tecnológicos também desempenham um papel relevante no estabelecimento de elos entre o aprendiz e a língua estrangeira. No caso da AFA, há também o contato com militares em visita ou de intercâmbio; porém, nota-se maior interesse dos visitantes em praticar o português, como é o caso dos cadetes hispano-americanos que ingressam no CFO.

língua, um processo também social, depende dessas conexões entre falantes (PAIVA, 2005, p. 32).

Para abordar o fractal *input* julgamos conveniente, em primeiro lugar, considerar o contexto no qual se aprende a língua estrangeira; referimo-nos, nesse caso, ao país da língua-alvo ou ao país da língua nativa do aprendiz. Interessa-nos a segunda situação, dado que o objeto da pesquisa diz respeito a alunos brasileiros aprendizes de língua espanhola no contexto militar de seu país.

Considerando, então, que a língua espanhola é aprendida num contexto institucional, tal como prevê o objeto desta pesquisa, o contato com ela ocorre, principalmente, em sala de aula, ou seja, num contexto formal de aprendizagem – contexto este que pressupõe a presença de um professor que ofereça ao aluno condições de exposição à língua estrangeira, possibilitando o desenvolvimento do processo de aprendizagem visto que, se o sujeito se encontra no país da língua-alvo, a quantidade de *input* à qual estará exposto será muito maior e mais variada.

Quanto à qualidade, o *input* deve ser relevante e ter relação com as possíveis necessidades e interesses do aprendiz, além de estar comprometido com os significados que as formas expressam. Ou seja, o *input* não deve se restringir ao trabalho com formas linguísticas e práticas desprovidas de sentido. O *input* deve propiciar ao aprendiz meios para desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa.

Krashen (1982, p. 62-71) apresenta quatro características do que denomina *optimal input* (ou *input* ideal). A primeira é que seja compreensível. Se o conteúdo do insumo estiver num nível muito superior à sua competência linguística, é possível que não haja compreensão e, conseqüentemente, nem aquisição. Segundo o autor, a informação recebida é filtrada pelo cérebro e apenas a parte compreensível é retida. Para ele, o *input* compreensível é aquele que contém estruturas linguísticas que estão além do seu estágio atual do desenvolvimento da interlíngua, que ele denomina “i+1”. Para passar do estágio “i” para “i+1”, é necessário que se compreenda o *input* que contém “i+1”, e *compreensão*, aqui, significa focar no sentido, e não na forma do enunciado. Entende-se, com base no argumento de Krashen, que o processo de compreensão e processamento do *input* é requisito para a produção.

A segunda característica do *input* é que seja interessante. Da mesma forma que a informação compreensível pode gerar retenção, informações que despertam o interesse do aprendiz têm a probabilidade de serem compreendidas e retidas, pois estão diretamente relacionadas com geração de motivação.

A terceira característica do *input* é que seja apresentado em quantidade suficiente. Os aprendizes que estiverem expostos a uma quantidade maior de *input* provavelmente terão maiores chances de ter contato com fontes variadas e interessantes.

A quarta característica refere-se à autenticidade do *input*, isto é, que não seja produzido intencionalmente para a prática de *alguma* forma linguística, e sim que tenha o foco na transmissão de significados, e que não seja simplificado lexicalmente e sintaticamente no caso de textos, por exemplo, para que não percam sua naturalidade.

Gass e Mackey (2015) também enfatizam a importância do *input* para a aquisição quando afirmam que, em todas as abordagens de aquisição de uma língua estrangeira, o *input* é um componente essencial para a aprendizagem, pois oferece elementos a partir dos quais os aprendizes podem formular hipóteses a respeito da língua e construir a sua gramática.

Da mesma forma que Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2005) estabelecem uma conexão entre o *input* e o uso da língua estrangeira para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, Gass e Mackey (2015) estabelecem uma relação entre o *input* e a interação no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Segundo as autoras, a interação, de uma maneira simples, refere-se às conversas das quais os aprendizes participam (GASS; MACKEY, 2015, p. 183.). É por meio da interação que se cria um ambiente favorável para a geração do *input*, que será processado pelos mecanismos internos do aprendiz, podendo resultar na aquisição.

A respeito da definição de interação, Barbirato e Almeida Filho (2016) aprofundam a seguinte declaração de Rivers (1987):

Por meio da interação, os alunos podem aumentar sua bagagem linguística conforme eles ouvem e leem material autêntico ou até mesmo a produção dos colegas em discussões, tarefas de solução de problemas, tarefas de lacuna de opinião. Na interação, os aprendizes podem usar toda a bagagem que possuem na língua-alvo, tudo que aprenderam ou casualmente adquiriram. Até mesmo nos níveis iniciais eles aprendem a explorar a elasticidade da língua (RIVERS, 1987, p. 4-5 *apud* BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2016, p. 51).

Gass e Mackey (2015) apontam a necessidade de se considerar mais dois componentes no processo: o *output* e o *feedback*.

As autoras atribuem importância à interação porque é numa situação de comunicação que os aprendizes recebem informação, através do *feedback*, a respeito do sucesso ou não dos enunciados produzidos, considerando tanto os componentes linguísticos quanto o uso.

Com relação ao *output*, Swain (1995 *apud* GASS; MACKEY, 2015, p. 184) argumenta que a produção força o aprendiz a passar da compreensão (uso semântico da língua) para o uso sintático, resultado das constantes reformulações de enunciados gramaticalmente incorretos feitas pelo próprio aprendiz ao receber *feedback* por parte do professor ou de outro falante. Gass e Mackey (2015) acrescentam que o *output* pode ser usado pelo aprendiz para testar hipóteses a respeito da língua-alvo e para promover a sua automatização, ou seja, o uso contínuo da língua colabora para a fluência do aprendiz.

No que concerne ao *feedback*, há dois tipos gerais: o explícito e o implícito. O primeiro inclui correções e explicações metalinguísticas. Gass e Mackey (2015) colocam o foco no segundo tipo, implícito, por incluir estratégias de negociação, tais como o uso de expressões para confirmar, esclarecer, verificar a compreensão e reformular o enunciado. A importância do *feedback*, para as autoras, é que ele “pode ajudar a salientar os aspectos problemáticos da interlíngua do aprendiz e pode oferecer-lhe oportunidades para colocar o foco na sua produção ou compreensão, promovendo, desse modo, o desenvolvimento da língua” (GASS; MACKEY, 2015, p. 187).⁵²

O *input* é um elemento presente em diferentes teorias de aquisição e de aprendizagem. No caso do behaviorismo, por exemplo, o *input* é o estímulo que dá início à modelagem de hábitos. No caso do inatismo, na aquisição de LM por crianças, o *input* inicial é essencial para a parametrização da gramática interna do indivíduo. Ou seja, mesmo em teorias tão distintas, o *input* é um elemento presente muito relevante.

É importante salientar que, sob a ótica da complexidade, é preciso considerar, além do conceito de *input*, o conceito de *propiciamento*, conforme explicitado em 1.2.2, que envolve não apenas as fontes de *input*, mas sim a percepção e a ação do indivíduo exposto a elas. A esse respeito, citamos Van Lier (2004):

O papel da percepção na aprendizagem de línguas é mais frequentemente discutido em termos de consciência, atenção e percepção. Em ecologia, percepção e ação formam uma unidade (Gibson, 1979), e a aprendizagem da língua depende crucialmente de como o aluno, como um participante ativo em atividade significativa, aprende a perceber a linguagem. Percepção, em uma perspectiva gibsoniana, caminha junto com a ação, e consiste em ambos os fenômenos de exterocepção (perceber fenômenos fora do corpo), e

⁵² Tradução livre de: “Feedback may help to make problematic aspects of learners’ interlanguage salient and may give them additional opportunities to focus on their production or comprehension, thus promoting L2 development” (GASS; MACKEY, 2015, p. 187).

propriocepção (perceber a si mesmo e suas ações). Estas duas modalidades de percepção são intrinsecamente conectadas e resultam em propiciamentos, conexões e as relações entre o aluno e o meio sociocultural e físico. Propiciamentos são relações de possibilidade (Neisser, 1987) que permitem ao aluno agir e interagir com eficácia crescente no ambiente linguístico (VAN LIER, 2004, p. 1).⁵³

Dado que o *input* no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras é muito abrangente – pois diz respeito a toda manifestação de linguagem que pode se tornar competência adquirida e às fontes às quais o aprendiz está exposto, inclusive fora da sala de aula e que são diversas⁵⁴ –, faz-se necessário delimitar o seu alcance para a consecução do objetivo do presente estudo.

Portanto, focaremos no material didático, conforme explicitamos nos objetivos e na justificativa da presente pesquisa. No CAPÍTULO 4 apresenta-se a descrição do material didático elaborado para esta investigação.

⁵³ Tradução livre de: “The role of perception in language learning is most often discussed in terms of awareness, attention and noticing. In ecology, perception and action form a unity (Gibson, 1979), and learning language crucially relies on how the learner, as an active participant in meaningful activity, learns to perceive language. Perception, in a Gibsonian perspective, goes together with action, and consists of both exteroception (perceiving phenomena outside the body), and proprioception (perceiving oneself and one's actions). These two modalities of perception are intricately connected, and result in affordances, connections and relations between the learner and the sociocultural and physical environment. Affordances are relationships of possibility (Neisser, 1987) that allow the learner to act and interact with growing effectiveness in the linguistic environment” (VAN LIER, 2004, p. 1).

⁵⁴ No que se refere aos cadetes participantes desta pesquisa, além das fontes de *input* facilitadas pela tecnologia, como filmes, músicas, sites, no contexto da AFA há a presença dos cadetes das nações amigas no CFO que interagem com os cadetes brasileiros dentro e fora da sala de aula. Porém, a interação em espanhol ocorre geralmente apenas nas aulas desta disciplina. Durante as férias, alguns cadetes viajam a algum país hispânico na América do Sul.

1.4 Em síntese

Neste capítulo, procuramos mostrar a complexidade e o dinamismo que envolvem os fenômenos que se manifestam nos mais diversos âmbitos de um sistema complexo denominado “universo”, entendendo este termo no sentido abrangente de “cosmo”, “mundo”, “natureza”. Com base em Morin (2007; 2015), explicitamos o pensamento complexo que implica a interdependência entre as partes do todo e do todo com as partes vinculado a um contexto.

Com o intuito de esclarecer as características dos sistemas adaptativos complexos estabelecemos, a partir dos estudos de Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2005) e Borges e Silva (2016), uma relação entre a complexidade e a teoria do caos. Apresentamos alguns conceitos importantes, como condição inicial, auto-organização, emergência, atrator, fractalidade, propiciamento, relacionados ao comportamento desses sistemas.

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, com base em Richards e Rodgers (2001), Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2005), apresentamos alguns momentos expressivos na sua trajetória em direção a um pensamento mais complexo, que considere a aquisição de uma língua estrangeira como um sistema dinâmico, complexo e não linear, formado por subsistemas como o *input*, o contexto socio-histórico, a afiliação, a motivação, a interação, o automatismo, os fatores biocognitivo-afetivos entre outros. Estes subsistemas, por sua vez, estão compostos de outros subsistemas, todos em constante interação entre si e com o meio ambiente, influenciando-se mutuamente, fazendo com que o sistema se auto-organize.

Tecemos comentários específicos sobre os fractais *afiliação, motivação, contexto socio-histórico e input*, que foram essenciais para esta pesquisa-ação.

No capítulo a seguir apresentamos as bases metodológicas orientadoras desta investigação.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, explicitamos a abordagem utilizada e, em um segundo momento, apresentamos o contexto da pesquisa e os participantes. Em seguida, informamos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

O projeto para a realização desta pesquisa foi registrado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 80990317.0.0000.5504, para apreciação no Comitê de Ética em Pesquisas em seres humanos da UFSCar, tendo sido aprovado pelo Parecer 2.550.608/2018.

2.2 Abordagem

A presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo/interpretativista, pois o objetivo foi descrever, entender e interpretar o fenômeno da complexidade do ensino de língua espanhola na AFA por meio da análise e interpretação dos dados coletados. Ouvir a voz e observar os sujeitos pesquisados são condições essenciais para a pesquisa qualitativa em Ensino e Aprendizagem de Línguas, dado que professor e alunos são os seus participantes legítimos e estão inseridos em uma realidade dinâmica, imprevisível e sujeita a mudanças.

Segundo Dilthey (*apud* ANDRÉ, 1995, p. 16), os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos para serem mensurados e analisados estatisticamente. O autor também argumenta que o contexto é um elemento essencial para a compreensão do fato – embora, em muitos casos, tenhamos de isolar um fator para poder trabalhar. Para André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa proporciona uma visão holística dos fenômenos, pois leva em consideração todos os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas. No entanto, além do paradigma qualitativo, consideramos, também, nesta pesquisa, o paradigma quantitativo devido à necessidade de

obtenção de dados quantificáveis, que ajudaram a explicitar sua dimensão qualitativa. De acordo com Erickson (1991, p. 338), o uso dos termos *qualitativo* e *quantitativo* implica uma dicotomia que pode ser mal interpretada, dado que é comum usar técnicas quantitativas em estudos cujo principal propósito é qualitativo.

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa se constitui explicativa e aplicada, pois procuramos esclarecer os motivos pelos quais o ensino de língua espanhola na AFA pode ser visto sob a ótica da complexidade. Também buscamos mostrar a finalidade prática da pesquisa, dado que a pretensão é apresentar possíveis encaminhamentos para os problemas apontados. Segundo Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009, p. 147), a função de uma pesquisa explicativa é justificar os motivos, as causas de um fenômeno ou acontecimento, esclarecendo quais fatores contribuem para o seu aparecimento; com relação à pesquisa aplicada, sua finalidade é essencialmente prática, pois busca apresentar soluções para problemas reais.

Com relação ao método, a investigação classifica-se como pesquisa-ação de base etnográfica, pois há um procedimento de coleta de dados e de intervenção com o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no mesmo processo. Ou seja: o primeiro tem contato direto com a situação por ser docente no contexto pesquisado, com os participantes e com os objetos pesquisados.

Nesta pesquisa, recorreremos à etnografia e à pesquisa-ação com o intuito de analisar as percepções, crenças e ações dos participantes com relação aos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola na AFA. Ademais, conforme explicitamos nos objetivos apresentados na INTRODUÇÃO, também faz parte desse intuito compreender, com base no paradigma dos sistemas adaptativos complexos, a relação entre o fractal *input*, representado por uma material didático elaborado pela docente-pesquisadora,⁵⁵ e os fractais *afiliação, motivação e contexto socio-histórico* no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola na AFA para analisar a possível intervenção deste *input* no processo.

No que concerne à etnografia, Paiva (2019) recupera a seguinte afirmação de Nunan (1982, p. 53):

⁵⁵ Referido material é descrito no CAPÍTULO 4 desta tese.

[...] a pesquisa etnográfica é feita na perspectiva naturalística-ecológica e tem “como princípio central, a crença de que o contexto no qual ocorre o comportamento tem uma influência significativa sobre esse mesmo comportamento” (NUNAN, 1982, p. 53 *apud* PAIVA, 2019, p. 79).

No tocante à pesquisa-ação, Viana (2007) salienta que

[...] uma orientação conceitual incluirá os seguintes aspectos: pesquisa desenvolvida por professores abordando questões (preocupações, problemas, inquietações) oriundas da prática em sala de aula, gerando/visando melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigativa contínua” (VIANA, 2007, p. 235).

Segundo o autor, com o advento da pesquisa-ação, o professor assume o papel de pesquisador – ao contrário do seu papel tradicional de consumidor de pesquisas desenvolvidas por investigadores, em muitos casos, alheios à sala de aula e que não têm, necessariamente, alguma conexão com os diferentes contextos de ensino e as inquietações que o próprio professor possui.

Reforçamos a orientação conceitual de Viana (2007) com quatro características da pesquisa-ação apresentadas por Burns (1999) e baseadas nas definições de Hodgkinson (1957 *apud* COHEN; MANION, 1994, p. 190), Rapoport (1970, p. 499), Halsey (1972 *apud* COHEN; MANION, 1994, p. 186), Bogdan e Biklen (1982, p. 215), Carr e Kemmis (1986, p. 162), Burns (1994, p. 293) e Wallace (1998, p. 4):

1. A pesquisa-ação é contextual, em pequena escala e localizada. Ela identifica e investiga problemas em uma situação específica.
2. É avaliativa e reflexiva, pois visa trazer mudanças e melhorias na prática.
3. É participativa, pois possibilita a investigação colaborativa por equipes de colegas, profissionais e pesquisadores.
4. As mudanças na prática são baseadas na coleta de informação ou dados que propicia o impulso para a mudança (BURNS, 1999, p. 30).

O autor também chama a atenção para a dimensão crítica da pesquisa-ação, que transcende as fronteiras da sala de aula, atingindo a instituição de ensino e o sistema educacional, dado que não são contextos independentes. Logo, os aspectos políticos e ideológicos, as crenças e até mesmo os valores do contexto que circunda a sala de aula também estão envolvidos no processo da pesquisa-ação.

A respeito das etapas da pesquisa-ação, apoiando-nos em Burns (1999), destacamos as seguintes:

- exploração do campo de pesquisa;
- identificação de uma questão de interesse;
- planejamento (que envolve a definição dos métodos de pesquisa e dos instrumentos para a coleta de dados);
- coleta de dados;
- análise dos dados e reflexão;
- formulação de hipóteses ou previsões;
- intervenção/plano de ação;
- observação dos resultados da intervenção e reflexão a respeito de sua eficiência;
- apresentação dos resultados na defesa, em eventos, periódicos e como devolutiva para a instituição.

Burns (1999, p. 43) ressalta que estas etapas “não devem ser vistas como prescritivas e executadas em uma sequência fixa, e sim como pontos sugestivos no processo da pesquisa. Muitas dessas fases se sobreporão ou ocorrerão simultaneamente”.⁵⁶ Como a pesquisa-ação tem um caráter cíclico, o processo se reinicia após a análise dos efeitos do plano de ação com novas questões de pesquisa, nova coleta de dados etc.

Explicitamos, a seguir, as etapas do desenvolvimento desta pesquisa.

O fato de a pesquisadora ser docente no contexto pesquisado proporcionou-lhe familiaridade com o campo de pesquisa e com os participantes. O tempo de docência no referido contexto também facilitou a escolha da questão a ser investigada, fruto de inquietações ao longo desse período (uma delas seria o baixo nível de interesse pela disciplina). Recuperamos, então, a questão de pesquisa:

Compreender, no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola na AFA, a relação entre o fractal *input* e os fractais **contexto socio-histórico**, **afiliação** e **motivação** que compõem, dentre outros, o sistema complexo da aquisição de línguas.

⁵⁶ Tradução livre de: “[...] they should not be seen as prescriptive steps which must be carried out in a fixed sequence, but rather as suggestive of various points in the research process. Many of these phases will overlap or occur simultaneously” (BURNS, 1999, p. 43).

Definida a questão, optamos por uma abordagem qualitativo-interpretativista, visto que nos propusemos, primeiramente, a analisar as necessidades e os interesses para a elaboração de um material didático. Com relação aos participantes, julgamos conveniente envolver, além de cadetes, oficiais que já haviam sido designados para cumprir alguma missão em países de língua espanhola na América do Sul e demais professores de espanhol do CFO cujas contribuições poderiam ser importantes para elaborar o plano de ação. Coletamos os dados por meio de uma entrevista semiestruturada aos oficiais, um questionário com perguntas abertas e fechadas aos cadetes e um questionário aberto aos professores no ano de 2018.

A partir da análise dos dados coletados e das reflexões que emergiram, elaboramos o material didático intitulado *Acercándonos* para que fosse aplicado aos grupos de cadetes participantes das aulas da disciplina “Língua Espanhola 4”, com uma carga horária de 20 horas, ofertada no ano de 2019. Durante e ao término da disciplina, realizamos uma nova coleta de dados por meio de questionários, com o objetivo de verificar de que modo este *input* (material didático) pode ter promovido mudanças no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no grupo de cadetes participantes. Outro objetivo foi o de verificar os efeitos da integração dos fractais *input*, afiliação, motivação e contexto socio-histórico no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola aos grupos de cadetes que participaram da pesquisa.

Com base na análise dos dados e nas observações da professora-pesquisadora, o material didático foi reformulado e aplicado a outros grupos de cadetes em 2020 e 2021, na modalidade remota devido à pandemia da COVID-19 e sem o intuito de prosseguir com a análise devido ao fato de que o ensino remoto não compartilha das mesmas condições do ensino presencial.

Consideramos que o método da pesquisa-ação vai ao encontro da abordagem ecológica no ensino de línguas, pois segundo Tudor (2001) esta considera três elementos centrais, envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e inseridos no contexto socio-histórico: a sala de aula, o aluno e o professor. E é na complexidade e no dinamismo da sala de aula que os fenômenos emergem – fenômenos estes que se converterão em objeto de pesquisa do professor sem deixar de considerar a dimensão crítica da pesquisa-ação, ou seja, os aspectos políticos e ideológicos, as crenças e os valores do contexto social, tal como mencionado anteriormente.

Para concluir, citamos algumas observações de André (1995), feitas com base na obra intitulada *Explorations in classroom observation*, de Sara Delamont e David Hamilton (1976):

A investigação em sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 1995, p. 37).

2.3 Contexto

A pesquisa foi realizada na AFA, Instituição de Ensino Superior responsável pela formação básica de oficiais da FAB. Está subordinada à Diretoria de Ensino da Aeronáutica (DIRENS), cuja missão é gerenciar as atividades de ensino relativas à formação e pós-formação do Comando da Aeronáutica. Lembramos que a instituição está situada no interior do estado de São Paulo.

A AFA é um contexto diferenciado por ser um militar, dotado de uma cultura peculiar e que abriga uma média de 600 cadetes dos sexos masculino e feminino, sendo o primeiro grupo muito mais numeroso do que o segundo. A AFA forma, anualmente, uma média de 170 aspirantes. Os cadetes – jovens de 18 a 22 anos – procedem das mais diversas regiões do Brasil e das mais diversas classes sociais, com histórias de vida, histórias de aprendizagem e com personalidades diferentes entre si, cada um com seus valores e crenças e, conseqüentemente, com uma identidade própria, ou melhor, *identidades*.

O espaço que os abriga é hierárquico, regrado, cerceador e punitivo. Ademais, os cadetes vivem em regime de internato – fato que, segundo Castro (1990), contribui para uma grande coesão ou homogeneidade interna. Tal homogeneidade acaba se refletindo no pensamento e no comportamento do cadete. Para Dornsbuch (1955 *apud* CASTRO 1990, p. 32), “a academia isola os cadetes do mundo de fora, ajuda-os a identificar-se

com um novo papel, e assim muda sua autoconcepção”. Nesse sentido, Mills (1975 *apud* CASTRO, 1990, p. 32) afirma que a iniciação severa nas academias militares “revela a tentativa de romper com os antigos valores e sensibilidades civis, para implantar mais facilmente uma estrutura de caráter o mais nova possível”.

O CFO tem a duração de quatro anos e está formado pelos quadros da Aviação, Intendência e Infantaria. Com relação às disciplinas, as do Campo Geral têm por objetivo a formação científica e cultural do cadete, com ênfase em conteúdos de Administração Pública; as disciplinas do Campo Técnico-Especializado têm por objetivo a sua formação teórica e prática, que varia conforme o quadro ao qual pertence; já as disciplinas do Campo Militar têm por objetivo a formação militar e moral, envolvendo permanentes treinamentos e constante doutrinação.

A grande questão gira em torno de dar mais atenção às disciplinas relacionadas ao curso de Administração ou às disciplinas relacionadas ao âmbito militar, pois os momentos que podem ser destinados ao estudo fora do espaço de sala de aula são poucos. No tocante às suas atividades diárias, estas começam logo pela manhã, às 6h, e terminam por volta das 20h. Portanto, o estabelecimento de prioridades faz parte da cultura do cadete – embora a demanda por um alto grau de desempenho em todas as atividades que realizam seja muito grande.

Com relação ao corpo docente, este é composto de civis concursados, militares de carreira e militares do quadro temporário com permanência máxima de oito anos na instituição. As línguas estrangeiras são ministradas por professores civis e militares temporários, fator que impossibilita a formação de um corpo docente sólido já que, muitas vezes, a saída de um docente militar não é compensada pela chegada de outro, causando prejuízo ao curso. Se não há um número satisfatório de docentes, as aulas não podem ser ministradas nas salas de aulas menores, exclusivas para o ensino de línguas e equipadas com multimídia, dado que comportam, no máximo, 22 cadetes. Nesse caso, as aulas são ministradas nas salas convencionais, com uma média de 40 cadetes.

Quanto ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), a língua inglesa está presente na grade curricular do CFO, com uma carga horária muito superior à da língua espanhola e, por razões históricas, sempre lhe foi atribuída uma grande importância – lembrando que ambas são disciplinas obrigatórias. No contexto AFA, acrescentam-se a necessidade do conhecimento de inglês técnico pelos cadetes aviadores, o *status* atribuído ao poderio aéreo norte-americano, já mencionado anteriormente, e a histórica

participação dos Estados Unidos em guerras. Lembrando, também, que os cadetes são preparados para elas.

Acrescentamos, também, as constantes propostas, por parte da Diretoria de Ensino da Aeronáutica, de retirar a língua espanhola da grade curricular, principalmente a partir da mudança de paradigma no cenário político brasileiro a partir de 2017 – caracterizado pela volta a um modelo mais conservador, de distanciamento dos países sul-americanos e de aproximação aos Estados Unidos. No âmbito da educação nacional, tal como apresentamos no CAPÍTULO 1, com a Lei 13.415/2017, houve nova alteração na LDB de 1996, e a oferta da língua espanhola deixou de ser obrigatória no ensino médio.

Estes fatores contribuem, dentre outros, para que o espanhol fique ofuscado no contexto em questão, o que acaba influenciando o comportamento em sala de aula, principalmente no que se refere à motivação.

2.4 Participantes

Além da professora-pesquisadora, participaram da pesquisa 114 cadetes, cinco professores de língua espanhola e seis oficiais que estiveram em missão em países hispânicos.

2.4.1 Cadetes

A pesquisa contou com dois grupos, totalizando 114 cadetes participantes:

- 45 cadetes brasileiros do 4º esquadrão⁵⁷ do ano de 2018;⁵⁸
- 69 cadetes brasileiros do 4º esquadrão do ano de 2019 divididos em 4 grupos.⁵⁹

A escolha por este esquadrão se justifica pelo fato de possuírem maior experiência de aprendizagem da língua espanhola, bem como das disciplinas do campo militar, o que confere maior confiabilidade à pesquisa pela qualidade das informações oferecidas.

⁵⁷ O “4º esquadrão” corresponde ao último ano do CFO, que tem duração total de quatro anos.

⁵⁸ Neste grupo, cada cadete recebeu um código: *partC1*, *partC2* e assim sucessivamente.

⁵⁹ Assim como no grupo anterior, cada cadete também recebeu um código: *partCC1*, *partCC2* e assim por diante.

Os dados coletados junto ao grupo de 45 cadetes de 2018 foram usados para analisar as manifestações com relação à língua espanhola relacionadas ao *input*, ao contexto socio-histórico, à afiliação e à motivação, e também figuraram como suporte para a elaboração do material didático.

Já os dados coletados junto ao grupo de 69 cadetes de 2019 foram usados para avaliar como o material didático pode ter promovido mudanças no processo de ensino-aprendizagem de espanhol nos grupos da AFA em que foi utilizado. O grupo dos 45 cadetes participantes concluiu o CFO no final de 2018, e o material foi usado no ano seguinte, em 2019, com o grupo dos 69 cadetes (divididos em quatro turmas). Em uma das turmas havia um cadete de Honduras, que também participou das aulas da disciplina “Língua Espanhola 4”.

2.4.2 Oficiais

Contamos, ainda, com a participação de seis oficiais da FAB,⁶⁰ com experiência de dois anos como adidos militares ou instrutores de ensino em missões nos seguintes países: Venezuela, Colômbia, Chile, Paraguai e Bolívia.

Os dados coletados em 2018 junto aos oficiais participantes foram usados para uma análise de necessidades e interesses, e como suporte para a elaboração do referido material, ou seja, também contribuíram para a fase de exploração do campo de pesquisa e planejamento, e para a formulação de hipóteses para o plano de intervenção.

2.4.3 Professores e professora-pesquisadora

A pesquisadora responsável é docente de carreira de Língua Espanhola no contexto pesquisado e ministra aulas para o 4º esquadrão. Além da professora-pesquisadora, a pesquisa contou com a participação de quatro docentes de língua espanhola do CFO⁶¹ – um de carreira, três militares temporários e um docente da Escola

⁶⁰ Para que fossem distinguidos, cada oficial participante recebeu um código: *partO1*, *partO2* e assim sucessivamente.

⁶¹ Cada professor participante também recebeu um código: *partP1*, *partP2* e assim por diante.

Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx).⁶² Destes, um é doutor, três são mestres em Linguística e um é especialista em Psicopedagogia.⁶³

Os dados coletados junto a esse grupo previamente à elaboração do material didático também foram usados para uma análise de necessidades e interesses, e como suporte para a elaboração do referido material, ou seja, também contribuíram para a fase de exploração do campo de pesquisa e planejamento, e para a formulação de hipóteses para o plano de intervenção.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Foram mobilizados questionários, entrevistas, observações da professora-pesquisadora e o próprio material didático *Acercándonos* para que fosse possível: i) coletar dados para analisar as manifestações com relação à língua espanhola ligadas aos quatro fractais já mencionados; ii) preparar o material didático em si; e iii) avaliar como este *input* pode ter promovido mudanças no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola nos grupos da AFA em que foi utilizado.

2.5.1 Questionários

Dentre os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa estão os questionários, aplicados em duas etapas:

(1) Uma com *questionário prévio* para avaliar a situação e fazer uma Análise de Necessidades para a elaboração do material didático aplicado no primeiro semestre de 2018 aos cadetes e professores de espanhol participantes.

- Para os cadetes: um questionário com itens abertos e fechados que giraram em torno de suas percepções e crenças sobre a língua espanhola e a cultura

⁶² O convite ao professor da EsPCEEx se justifica pelo fato de também ministrar aulas de espanhol em uma instituição militar, com os mesmos objetivos, bem como para verificar o ponto de vista de um docente inserido em outra instituição de ensino inserida no contexto das Forças Armadas.

⁶³ Destacamos que um dos professores que responderam ao questionário também ministrou aulas a outros grupos de cadetes do 4º esquadrão, pois as salas de aulas equipadas e destinadas às aulas de línguas estrangeiras comportam apenas 20 cadetes. No entanto, apenas os dados coletados junto aos grupos da professora-pesquisadora constituíram objeto de análise.

(ou as culturas) veiculada(s) por ela; os fatores que estimulam e desestimulam o seu estudo; e os tipos de conteúdos, materiais didáticos, atividades e procedimentos que fomentariam, na opinião deles, a aprendizagem.

- Para os professores: um questionário com itens abertos que solicitava informações a respeito de conteúdos, materiais, atividades, estratégias de ensino que julgavam adequadas, bem como dados acerca de suas crenças e percepções sobre elementos que estimulam ou desestimulam o estudo da língua espanhola na AFA e no contexto brasileiro.

(2) Outra com *questionários mistos*, sendo a maioria composta de itens abertos, aplicados simultaneamente ao uso do material didático aplicado no 1º semestre de 2019 aos cadetes participantes, para avaliação do material e para reflexão (algo que faz parte da pesquisa-ação). Esses questionários solicitavam informações a respeito do que tinham aprendido sobre os temas, dos conhecimentos linguísticos adquiridos, do interesse pelas aulas e pelos temas, do que mais lhes agradou e o que menos lhes agradou, do que poderia ser mudado, da abordagem indireta da gramática e da nota que atribuíam ao curso da disciplina. Como a proposta didática do material foi composta de três unidades de aprendizagem, os cadetes responderam a três questionários (AvPC1, AvPC2 e AvPC3) com as mesmas perguntas, cada um ao término de uma unidade. Ao final do curso, responderam a um questionário geral (AvFC).

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 222), o questionário aberto tem sido amplamente utilizado em estudos contextuais, pois permite o mapeamento de percepções e crenças daqueles envolvidos no processo; já o questionário misto resguarda o propósito de levantar informações para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos.

2.5.2 Entrevistas

As entrevistas realizadas com os oficiais participantes na primeira etapa da pesquisa (2018) foram semiestruturadas e tratavam de aspectos relacionados ao uso da língua espanhola em suas missões, às relações entre o Brasil e demais países sul-

americanos no âmbito militar, aos obstáculos encontrados durante a comunicação e aos conhecimentos necessários a um militar que viaja em missão. As entrevistas também sustentaram o objetivo de analisar a situação e contribuir com a Análise de Necessidades do contexto.

Conforme indica Burns (1999 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223), as entrevistas semiestruturadas são o instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo porque permitem interações ricas e respostas pessoais. Além disso, entrevistas permitem que as perspectivas – tanto dos entrevistadores como dos entrevistados – componham a agenda da investigação.

2.5.3 Material didático *Acercádonos*

Para a elaboração do material didático como instrumento de pesquisa, nos apoiámos em dados resultantes da análise das entrevistas realizadas com os oficiais e dos questionários aplicados aos cadetes e professores de espanhol. A experiência docente da professora-pesquisadora na instituição também contribuiu neste sentido e somou-se aos dados coletados.

Este instrumento, na condição de *input*, foi utilizado como base para analisar como o material pode ter promovido mudanças no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola nos grupos de cadetes participantes das aulas da disciplina “Língua Espanhola 4”, com uma carga horária de 20 horas, ofertada no ano de 2019.

O material foi aplicado pela professora-pesquisadora e avaliado por meio de questionários aos cadetes, tal como informamos anteriormente. Embora esse material possa ser incluído, posteriormente, no planejamento da disciplina “Língua Espanhola 4” no CFO, ele foi utilizado na presente pesquisa como um instrumento que serviu de suporte para a reflexão teórico-prática.

2.5.4 Anotações de campo

Um registro foi usado pela professora pesquisadora, durante o período de aplicação do material didático, para anotar as observações dos eventos que se sobressaíram no contexto da sala de aula como as reações dos cadetes em relação aos temas, aos textos, às atividades, aos recursos utilizados, à metodologia, à disposição ou não para participar

das aulas. Ressalta-se que as informações não verbais também foram registradas. Aspectos relacionados à competência linguístico-comunicativa dos cadetes também foram observados, principalmente, no que se refere à expressão oral.

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 226), “ao escrever uma nota de campo, o pesquisador já estará realizando uma primeira análise que será mais tarde refinada”, dado que, além das descrições ou relatos de eventos, consistem em interpretações dos mesmos.

2.6 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu em duas etapas:

- 1ª etapa: no primeiro semestre de 2018, previamente à ação em sala de aula.
- 2ª etapa: no primeiro semestre de 2019, simultaneamente à ação em sala de aula.

No que se refere à **1ª etapa**, datada do mês de abril de 2018, os questionários foram distribuídos aos cadetes na sala de aula e respondidos na presença da professora-pesquisadora após a explicação dos objetivos da pesquisa, da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da leitura das instruções.

Os questionários aos professores participantes foram respondidos individualmente, e eles já estavam cientes dos objetivos da pesquisa no momento da entrega. O TCLE foi assinado e solicitamos o prazo de um mês para a sua devolução.

Já as entrevistas com os oficiais participantes foram realizadas individualmente e num ambiente de descontração. Cada uma delas teve uma duração aproximada de 60 minutos, e todas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2018. As respostas foram registradas por escrito pela pesquisadora. Antes de iniciar cada uma das entrevistas, os objetivos foram explicados e o TCLE assinado.

A **2ª etapa** se deu após a organização, descrição e análise dos dados, procedendo-se à elaboração do material didático. A aplicação do material se deu pela professora-pesquisadora, no período de 21 de janeiro a 29 de março de 2019 – prazo que correspondeu à duração da disciplina “Língua Espanhola 4”, com carga horária de 20 horas.

Os dados necessários à avaliação da proposta pelos cadetes foram coletados por meio da aplicação de um questionário ao término de cada unidade didática e de outro ao término do curso. Durante o período da aplicação, a docente-pesquisadora anotou suas observações e reflexões.

2.7 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Como a pesquisa se insere, predominantemente, no paradigma qualitativo, o método usado para a análise dos dados foi o de análise de conteúdo, considerando tanto a dimensão qualitativa quanto a dimensão quantitativa da pesquisa pela presença de dados quantificáveis, que auxiliam na elucidação de aspectos próprios da dimensão qualitativa. Conforme observa Gomes (2019, p. 76), “através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. O autor acrescenta que, na busca pela compreensão dos significados, ultrapassa-se o alcance meramente descritivo da mensagem para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda.

Optamos pela análise de conteúdo *temática*, cujo conceito central é o tema que, segundo Gomes (2019), comporta um conjunto de relações e pode ser apresentado por uma palavra, uma frase, um resumo. A respeito do trabalho com a análise temática, Gomes (2019, p. 78) menciona Bardin (1979, p. 105): “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Com relação à trajetória da análise, no que se refere aos **dados coletados na análise de necessidades, previamente à elaboração do material didático**, buscamos, primeiramente, fazer uma leitura atenta das respostas às perguntas das entrevistas realizadas com os oficiais – começando com a primeira questão de todas as entrevistas, passando-se para a leitura da questão seguinte, também de todas as entrevistas, e assim sucessivamente, até finalizar com a leitura da última questão. Logo, procedeu-se a uma segunda leitura para identificar os dados mais relevantes e os de maior incidência, conforme a proposta da pesquisa (perguntas e objetivos da investigação), com a finalidade de categorizá-los e encontrar padrões, convergências e divergências, articulando as dimensões qualitativa e quantitativa.

Com base nas leituras, no referencial teórico, nos objetivos e nas perguntas de pesquisa, julgamos conveniente definir, como categorias de análise, os fractais:

- Contexto socio-histórico
- *Input*
- Afiliação
- Motivação

Definidas as categorias, procuramos distribuir trechos significativos do material em cada uma delas para, posteriormente, organizá-los em núcleos de sentido que, por sua vez, foram reagrupados por temas. Elaboramos uma redação por categoria, articulando os temas nela presentes. O mesmo procedimento foi adotado com os dados dos questionários aplicados aos cadetes e aos professores. Relatamos separadamente (oficiais/professores/cadetes) o que foi interpretado em referência a cada grupo de participantes.

Como etapa final, elaboramos uma síntese com base nos resultados dos três grupos e com base no primeiro objetivo: “analisar, nos dados coletados por meio de entrevistas feitas com oficiais e questionários aplicados a cadetes e professores de espanhol da AFA, as necessidades e os interesses para a elaboração de um material didático”.

Utilizamos as mesmas categorias (fractais *input*, afiliação, motivação e contexto socio-histórico) para analisar e interpretar os **dados posteriores à aplicação do material didático** – dados estes coletados por meio de três questionários avaliativos parciais respondidos pelos cadetes participantes (AvPC1, AvPC2 e AvPC3), cada um ao término de uma unidade didática, e por meio do questionário geral, aplicado no final do curso (AvFC). Somaram-se a estes dados coletados dados resultantes da observação da professora-pesquisadora.

O objetivo foi verificar possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem com base nos resultados obtidos por meio da análise dos dados provenientes da aplicação e da avaliação do material didático, fundamentando na teoria dos sistemas adaptativos complexos e nos conceitos de **atrator** e **propiciamento**, apresentados na seção 1.2.2 Caos, complexidade e outros conceitos do CAPÍTULO 1. Dessa forma, procuramos identificar os eventos relevantes, relacionados a cada categoria e que não só atraíssem um comportamento específico por parte dos cadetes, mas que também pudessem promover mudança de postura e perturbações no sistema de aprendizagem, fazendo emergir um novo estado de fase. Esse procedimento nos deu subsídios para responder a primeira pergunta de pesquisa:

Como o material didático elaborado especificamente para esta pesquisa pode ter sido um desencadeador de possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem? Que indícios são identificáveis em relação a isso?

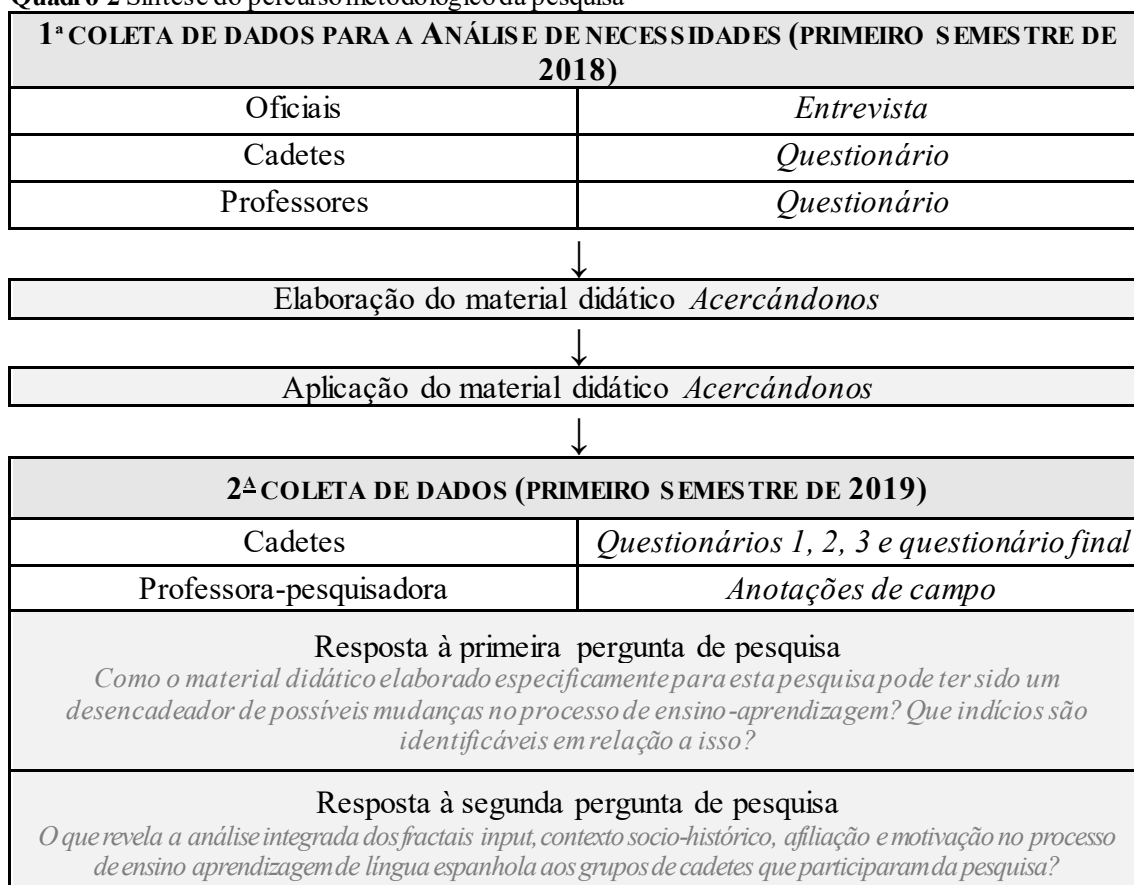
Com base nos resultados da análise dos dados referentes à primeira pergunta de pesquisa, analisamos o entrelaçamento entre os fractais *input*, contexto socio-histórico, afiliação e motivação. Desse modo respondemos, enfim, a segunda pergunta de pesquisa:

O que revela a análise integrada dos fractais *input*, contexto sócio-histórico, afiliação e motivação no processo de ensino aprendizagem de língua espanhola aos grupos de cadetes que participaram da pesquisa?

2.8 Em síntese

O esquema organizado no Quadro seguir sintetiza a sequência metodológica da pesquisa.

Quadro 2 Síntese do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaboração própria

No capítulo a seguir apresentamos o resultado da Análise de Necessidades, previamente à elaboração do material didático *Acercádonos* para a ação em sala de aula.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE NECESSIDADES E INTERESSES PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

3.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados previamente à elaboração do material didático. Estes dados compõem a “Análise de Necessidades” e foram reunidos por meio de entrevistas com oficiais que estiveram em missão em países da América do Sul e de questionários aplicados aos cadetes e professores.

Como o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender, com base no paradigma dos sistemas adaptativos complexos, a relação entre os fractais **input, contexto socio-histórico, afiliação e motivação** no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola na AFA, definimos como categorias os próprios fractais e, dentro delas, temas que foram estabelecidos a partir do agrupamento dos núcleos de sentido que emergiram dos depoimentos dos participantes e que funcionaram como eixos norteadores para o desenvolvimento da análise.

O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiramente são apresentados os dados e a análise das entrevistas realizadas com os oficiais participantes; posteriormente, são apresentados os dados referentes aos cadetes participantes (que responderam a um questionário), bem como a análise destes dados, de modo que o mesmo procedimento foi adotado com relação ao questionário aplicado para os professores participantes. Por fim, encerramos o capítulo com os resultados da análise de necessidades e interesses para a elaboração do material didático, que está em consonância com o seguinte objetivo de investigação: “analisar, nos dados coletados por meio de entrevistas feitas com oficiais e questionários aplicados a cadetes e professores de espanhol da AFA, as necessidades e os interesses para a elaboração de um material didático;”.

3.2 Oficiais

A entrevista realizada em 2018 teve como objetivo investigar aspectos relacionados ao uso da língua espanhola nas missões de oficiais da AFA, bem como aspectos ligados às relações entre o Brasil e demais países sul-americanos no âmbito militar, com o intuito de promover uma Análise de Necessidades para avaliar, então, quais informações obtidas poderiam nos auxiliar na elaboração do material didático aplicado aos cadetes participantes da pesquisa. Outra intenção foi a de verificar as suas percepções com relação à língua espanhola e aos povos que a falam.

Apresentamos, nas seções organizadas a seguir, a análise dos dados coletados por meio das entrevistas. Elas foram realizadas com seis oficiais que permaneceram em missão nos seguintes países: Venezuela, Bolívia, Paraguai, Colômbia e Chile. Os Quadros indicados a seguir caracterizam detalhes relacionados a esta análise.

Quadro 3 Oficiais participantes

Participante	País	Missão	Tempo de duração
<i>Part01</i>	Venezuela	Adido militar	2 anos
<i>Part02</i>	Bolívia	Assessor de ensino	2 anos
<i>Part03</i>	Paraguai	Assessor de ensino	2 anos
<i>Part04</i>	Bolívia	Assessor de ensino	2 anos
<i>Part05</i>	Colômbia	Adido militar	2 anos
<i>Part06</i>	Chile	Assessor de ensino	2 anos

Fonte: elaboração própria

Quadro 4 Categorias e temas – Oficiais

CATEGORIAS	TEMAS
Contexto socio-histórico	O Brasil e os demais países sul-americanos e suas relações no âmbito militar
	Contextos de comunicação
<i>Input</i>	Competência linguístico-comunicativa necessária durante a missão
	Conteúdos temáticos
Afiliação	Diferenças culturais
Motivação	Motivação para o estudo prévio da língua espanhola

Fonte: elaboração própria

3.2.1 Contexto socio-histórico

Dado que os participantes da entrevista são militares que participaram de missões em países hispano-americanos, nesta categoria fazemos referência ao macrocontexto, que tem relação com o contexto geopolítico – no caso, a América do Sul e as relações entre o Brasil e demais países –, assim como aos microcontextos, ou seja, os contextos específicos de comunicação nos países nos quais os militares estiveram em missão.

3.2.1.1 O Brasil e os demais países sul-americanos: relações no âmbito militar

No que se refere aos dados do macrocontexto observa-se, no contexto militar sul-americano de 2018, sob a ótica de dois participantes (*partO5* e *partO6*), que as relações entre o Brasil e demais países mostravam-se saudáveis. Estes participantes manifestaram, durante a entrevista um certo grau de aprovação em relação a isso, conforme demonstram os depoimentos pontuados a seguir.

(*partO5*): *Estão muito bem! Há intercâmbio de instrutores de voo e exercícios conjuntos, como a operação CRUZEX.*

(*partO6*): *Estão bem. Na área de instrução de voo, o intercâmbio é maior com o Chile e a Argentina.*

No entanto, para quatro entrevistados, o Brasil parece ocupar a posição de provedor de conhecimento e de assistência; eles também apontam que havia um intercâmbio, de fato, apenas com a Argentina, o Chile e, em menor grau, com a Colômbia.⁶⁴

(*partO2*): *A excepción de Argentina, Chile y Colombia,⁶⁵ más reciente, los demás países son receptores de informaciones; no hay un intercambio de hecho.⁶⁶*

⁶⁴ Em 2018, o regime de governo na Argentina, no Chile e na Colômbia tinha uma orientação mais conservadora. No entanto, cabe destacar que as relações no âmbito da FAB com os dois primeiros países são antigas.

⁶⁵ Foi assinado um tratado de cooperação entre a FAB e a Força Aérea Colombiana para o intercâmbio de cadetes.

⁶⁶ O *partO2* fala espanhol fluentemente e preferiu fazer a entrevista na língua estrangeira.

(partO4): *Estão próximas, o Brasil oferece apoio técnico, assessoria, orientações, instruções.*

Infere-se que o Brasil foi colocado por estes participantes, por um lado, numa posição de igualdade com estes três países e, por outro, numa posição hierarquicamente superior com relação aos demais. Portanto, foram revelados dois tipos de relação: bilateral e unilateral, respectivamente. Além disso, associou-se a aproximação com uma orientação política de esquerda, criticada pelo *partO1* pelo uso do termo “negativos” ao referir-se aos seus “vieses ideológicos”:⁶⁷

(partO1): *Estão mais próximas por razões políticas, com vieses ideológicos, negativos.*

Por outro lado, o *partO2* fez alusão ao início do enfraquecimento da aproximação, associado, indiretamente, com uma orientação política de direita:

(partO2): *Ahora que los movimientos de izquierda se están deshaciendo, las relaciones entre Brasil y las demás naciones sudamericanas se han hecho más débiles.*

O Quadro a seguir sintetiza os discursos emergidos nas respostas dos oficiais entrevistados quanto às relações entre Brasil e demais países da América do Sul na esfera militar.

⁶⁷ As relações entre o Brasil e demais países sul-americanos se intensificaram durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva quando Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela também eram governados por chefes de Estado ligados a orientações políticas de esquerda. A criação da União das Nações Sul-americanas (UNASUL) ocorreu nesse período e teve como objetivo principal fomentar a integração entre os países-membros. Em 2019, os governos do Brasil, da Argentina, do Chile, da Colômbia, do Equador, do Paraguai e do Peru deixaram o bloco e criaram o *Prosul* – Fórum para o Progresso da América do Sul.

Quadro 5 Relações entre Brasil e países sul-americanos (âmbito militar)

<i>Brasil e demais países sul-americanos e suas relações no âmbito militar</i>		
Relações positivas	2	<i>part05 e part06</i>
Proximidade condicionada às missões técnicas brasileiras que oferecem assessoria de ensino	2	<i>part03 e part04</i>
Proximidade vinculada à motivação política	2	<i>part01 e part02</i>
Relações mais próximas com Chile e Argentina	2	<i>part02 e part06</i>

Fonte: elaboração própria

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas no início de 2018, momento no qual se observava, no contexto brasileiro e no de outros países da América do Sul (como Chile, Argentina e Colômbia), o fortalecimento dos regimes políticos de direita. Essa mudança de paradigma no cenário político brasileiro caracterizou-se pela volta a um modelo mais conservador e de distanciamento dos países sul-americanos. Podemos dizer que, a partir desse momento, iniciou-se uma reconfiguração geopolítica na América do Sul.

Cabe retomar o conceito de geopolítica formulado por Mattos (2002, p. 33), mencionado no CAPÍTULO 1: “a Geopolítica é a Política aplicada aos espaços geográficos sob a inspiração da experiência histórica”. Ainda segundo Mattos (2002):

Estando a Geopolítica fundamentada na aplicação do Poder do Estado ao espaço geográfico que ocupa, isto é, ao seu território, não se pode ignorar que as mudanças ocorridas no instrumental de ação do agente político e nas condições de aproveitamento deste mesmo espaço e sua correlação com os espaços externos inferem na sua importância política, para mais ou para menos (MATTOS, 2002, p. 6).

Este conceito demonstra o caráter dinâmico da Geopolítica, dado que se considera a operacionalidade do homem no espaço geográfico para o seu uso político, cujo objetivo é a geração de poder – o que pode dar um novo direcionamento ao destino das nações, contribuindo para a construção ou para a reconstrução da história. As questões ideológicas, por sua vez, são inerentes às questões geopolíticas, visto que têm relação com as visões de mundo e as percepções culturais, sociais e políticas dos grupos que competem pelo poder.

Acabamos de fazer referência ao macrocontexto no qual a instituição militar na qual realizamos a pesquisa está inserida. Apoiando-nos na teoria dos sistemas adaptativos

complexos, entendemos que o comportamento do referido contexto tem relação com o comportamento dos sistemas dinâmicos, que são compostos e um conjunto de conexões que interagem com o ambiente e se transformam. Portanto, podemos considerar o elemento *contexto* como um sistema vivo, aberto, que sofre influência de forças que o fazem adquirir um novo comportamento e mudar de fase.

Se consideramos o contexto internacional como um sistema, verificamos que a América do Sul é um dos seus subsistemas, composto de outros subsistemas (como o Brasil, por exemplo) sujeitos à ação de forças políticas que provocam mudanças de paradigmas geopolíticos que, por sua vez, acabam interferindo nos microcontextos – no caso da pesquisa, as instituições de ensino.

3.2.1.2 Contextos de comunicação

No que se refere ao microcontexto – no caso, às situações de uso da língua espanhola –, foram mencionados contextos formais (como palestras, eventos, reuniões, instruções aéreas, visitas, despedidas), bem como situações cotidianas (como lojas, restaurantes e encontros informais). Os trechos a seguir exemplificam este contato.

(partO1): *A comunicação com os pares em contextos formais e informais.*

(partO2): *Agregaduría y clases, el contenido de los manuales.*

(partO3): *Poder comprender o conteúdo de uma palestra e interagir durante uma visita às instalações da Força Aérea do país da missão é importante.*

(partO4): *Comunicação em eventos como as comemorações.*

(partO5): *Contextos de reuniões formais, simuladores de voo, lojas, restaurantes, apresentações, despedidas, agradecimentos, conversas sobre política, segurança.*

O Quadro a seguir caracteriza estes contextos de acordo com os índices de menção por cada participante entrevistado.

Quadro 6 Contextos de comunicação

<i>Contextos de comunicação</i>		
Formais: reuniões, eventos, palestras, visitas, despedidas, aulas	6	<i>partO1, partO2, partO3, partO4, partO5 e partO6</i>
Informais: lojas, restaurantes, encontros informais	2	<i>partO1 e partO5</i>

Fonte: elaboração própria

Tais situações compõem um reflexo das necessidades de comunicação no âmbito militar no que se refere às relações entre o Brasil e demais países sul-americanos. Podemos considerar o contexto de comunicação como um atrator ponto fixo, dado que enquanto o Brasil mantiver tais relações e os mesmos tipos de missão, a tendência é que as situações como estas não sofram grandes alterações.

3.2.2 *Input*

Com base nos dados coletados que configuraram esta categoria de análise pudemos aferir alguns tipos de *input* (tanto linguísticos quanto temáticos) aos quais os cadetes, como futuros oficiais, poderão estar expostos em missões no estrangeiro de modo que, em situação real, tal *input* seja compreensível.

3.2.2.1 Linguístico

Com base nos depoimentos, os militares que viajaram sem conhecimento e mesmo dois militares que já haviam estudado espanhol antes da viagem (*partO1* e *partO6*) reconheceram que era necessário um estudo prévio, principalmente com relação à comunicação na modalidade oral. O *partO2*, por exemplo, sugeriu um nível intermediário.

(*partO6*): *Conhecimento básico para falar e ouvir e para a instrução de voo.*

(*partO2*): *Expresión oral, escrita, comprensión auditiva y de lectura. Conocimiento intermedio, por lo menos.*

Com base nas informações oferecidas pelos entrevistados, nota-se que os participantes apontaram a necessidade de militares que participam de missões no contexto sul-americano terem no mínimo um conhecimento básico da língua espanhola. Para

aqueles cuja missão está relacionada com a instrução aérea, são necessários conhecimentos mais específicos, tal como argumentou o *partO6*.

(*partO6*): *Conhecimento básico para falar e ouvir e para a instrução de voo.*

Outra questão que emerge dos dados desta categoria está relacionada à abordagem, ou seja, às teorias sobre a natureza da linguagem e sua aprendizagem. Retomamos o conceito apresentado por Almeida Filho (1998), que explica o seguinte:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 13).

Observou-se que enquanto os demais participantes mostraram-se favoráveis a uma abordagem orientada à comunicação, o *partO1*, em seu depoimento, fez menção indireta à abordagem estrutural, que considera a língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para codificar o significado, e a aprendizagem como o conhecimento dos elementos do sistema:

(*partO1*): *É preciso conhecer a estrutura da língua para formar as frases e conhecer as palavras também, os falsos cognatos.*

Quadro 7 *Input* linguístico ao qual cadetes, como futuros oficiais, poderão estar expostos em missões no estrangeiro

<i>Linguístico</i>		
Conhecimento básico	4	<i>partO3, partO4, partO5, partO6</i>
Conhecimento intermediário	1	<i>partO2</i>
Estrutura da língua	1	<i>partO1</i>
Léxico	1	<i>partO1</i>
Falsos cognatos	1	<i>partO1</i>
Quatro habilidades linguísticas com ênfase na compreensão e expressão oral	3	<i>partO2, partO4, partO6</i>
Conhecimento/consciência cultural	2	<i>partO2, partO3</i>

Fonte: elaboração própria

3.2.2.2 Temático

Considerando os conteúdos temáticos, um tipo de conhecimento bastante enfatizado situou-se entre o geral e o específico, que diz respeito à Geopolítica e Relações Internacionais, principalmente na América do Sul, com temas como história, política, segurança, conflitos e atualidades, devido, justamente, a características da profissão pelo fato de que tais temas farão, inevitavelmente, parte de uma conversação neste âmbito, bem como fatos que marcaram fortemente a memória destes povos.

(partO1): É importante saber um pouco da história do país, de geopolítica e de segurança porque, na condição de oficial, é inevitável não conversar sobre algum assunto relacionado.

(partO2): Conocimientos aeronáuticos en general, de la organización de la Fuerza Aérea del país visitado, así como conflictos internos, culturales, de frontera, guerrilla, inmigración, historia, geopolítica, conflictos antiguos, como la Guerra del Chaco, la reconquista del mar por Bolivia, Malvinas.

Também foi atribuída importância ao componente cultural, pois entendem que compreender a cultura do outro (seu espaço) contribui para a fluência da comunicação, especialmente pela condição de representantes da FAB em um país estrangeiro.

(partO4): É importante saber a história do país onde vai cumprir a missão, mais especificamente de história militar, os fatos que marcaram a memória do seu povo.

(partO4): É importante conhecer as peculiaridades da história do país para entender a existência de algumas comemorações como o Dia do Mar na Bolívia, que expressa o desejo do seu povo de reconquistar uma saída ao mar.

Quadro 8 *Input* temático ao qual cadetes, como futuros oficiais, poderão estar expostos em missões no estrangeiro

<i>Temático</i>		
História	4	<i>part01,part02,part03,part04</i>
Geopolítica	2	<i>part01,part02</i>
Segurança	1	<i>part01</i>
Atualidades (Economia, Ciência, Política)	2	<i>part01,part05</i>
Conflitos internos (culturais, fronteiras, imigração)	2	<i>part02,part05</i>
Aeronáutico (como a organização da força aérea/instrução de voo)	2	<i>part02,part06</i>

Fonte: elaboração própria

As sugestões de temas cujo conhecimento seria relevante para um militar em missão remete à Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo, abordagem cujo foco recai tanto no ensino e aprendizagem da língua quanto no conteúdo. De acordo com Almeida Filho (1998), o material selecionado para este fim seria comunicativamente relevante como também linguisticamente apropriado.

3.2.3 Afiliação

A categoria *afiliação* está composta pelo tema “Diferenças culturais”, e nela são discutidos os estranhamentos gerados por estas diferenças, bem como a sua ausência.

3.2.3.1 Diferenças culturais

Três participantes não vivenciaram estranhamentos gerados pelas diferenças culturais durante o período em que estiveram em missão em países sul-americanos:

(part02): *No tuve problemas con relación a la cultura.*

(part03): *Não encontrei barreiras culturais.*

(part04): *Tranquilo com a cultura.*

No entanto, os outros três participantes vivenciaram algumas situações que lhes causaram estranhamento na Venezuela, na Colômbia e no Chile:

(part01): *O homem venezuelano é formal.*

(part05): *Os colombianos são bem sociáveis, mas vi que isso não pode ser confundido com informalidade, na prática são formais. Por outro lado, muitas vezes não compareciam aos encontros informais, apesar de dizerem que compareceriam.*

(part06): *Estranhei a dificuldade para encontrar um restaurante self-service e também os horários. Os restaurantes estão cheios às 14h e o comércio abre e fecha mais tarde. Também é proibido beber álcool na rua.*

No Quadro disposto a seguir temos uma visão completa desta categoria.

Quadro 9 Diferenças culturais

<i>Diferenças culturais</i>		
Formalidade do homem venezuelano	1	<i>part01</i>
Sociabilidade do colombiano	1	<i>part05</i>
Horários	1	<i>part06</i>
Consumo de bebida alcoólica	1	<i>part06</i>
Restaurantes	1	<i>part06</i>
Ausência de estranhamentos	3	<i>part02, part03, part04</i>

Fonte: elaboração própria

Infere-se que o grupo de participantes que relatou não ter vivenciado choques culturais sentiu-se mais próximo da cultura dos países nos quais se encontravam. Portanto, o grau de adaptação foi maior. Podemos considerar a possibilidade de estarem mais receptivos ou mais abertos a compreenderem as diferenças culturais.

Por outro lado, os outros três participantes que estranharam alguns aspectos culturais próprios dos países em que foram recebidos sentiram um certo distanciamento com relação aos aspectos da cultura.

Entende-se, por um lado, que não esperavam encontrar diferenças e imaginaram uma equivalência entre os códigos culturais dos países hispânicos e os da sua própria cultura. Segundo Oliveras (2000), à medida que o contato do sujeito com a outra cultura se intensifica, os choques culturais podem ou não ser eliminados; a adaptação dependerá do próprio contexto cultural, da experiência prévia e também da própria personalidade do sujeito. Além do choque cultural, no depoimento do *part05* observa-se um caso de mal-entendido: uma má interpretação da sociabilidade do colombiano. Oliveras (2000) chama a atenção para o fato de que os significados dos gestos, das atitudes, das palavras estão relacionados com os códigos culturais, e a semelhança destes códigos com os de outra cultura pode ser apenas superficial.

Da mesma forma que não houve preocupação em estudar a língua previamente, não houve preocupação ou curiosidade para verificar semelhanças e diferenças entre os aspectos da cultura brasileira e dos países de destino. Infere-se que pode não ter havido motivação para explorar a cultura do outro devido à crença na semelhança entre ambas – por estarem geograficamente próximas, por terem uma origem comum ou pela não identificação com o universo que a língua espanhola representa. Arnoux (2010, p. 34) faz referência à associação entre a língua e as representações que implicam dimensões valorativas e que se vinculam com diferentes representações do universo social. Isso pode levar ao distanciamento ou à aproximação do universo linguístico e cultural do outro.

Considerando a teoria dos sistemas adaptativos complexos e a imersão dos participantes na cultura dos países anfitriões das missões, pode-se dizer que as condições iniciais sofreram perturbações mais sutis no caso dos *part02*, *part03* e *part04* (que relataram não terem tido problemas com choques culturais ou mal-entendidos), e mais intensas com relação aos *part01*, *part05* e *part06*. É importante mencionar que as entrevistas com os seis participantes deixaram transparecer certo entusiasmo à medida que relatavam suas experiências, inclusive uma certa admiração pelo sentimento nacionalista com que os bolivianos tratam os conflitos antigos – no caso, as questões territoriais, como a disputa por uma saída ao mar, conforme mencionaram os *part02* e *part04*. Somando-se a isso, o fato do *part02* ter preferido fazer a entrevista em espanhol também mostra que o seu sistema identitário sofreu perturbação, pois a língua é um dos elementos que compõem a identidade de um povo.

Entende-se que o contato cultural direto, gerado pela imersão, serviu como propiciamento positivo, que fez com que o sistema mudasse de fase. No entanto, os dados não permitem dizer que foi gerado um sentimento mais forte de afiliação, de pertencimento

ao mundo hispânico, mesmo com a proximidade geográfica, com a interação no âmbito militar entre o Brasil e os demais países sul-americanos e mesmo que os participantes tenham passado dois anos nos países que os receberam. Contudo, os dados permitem dizer que estes sujeitos desenvolveram uma atitude positiva com relação a estes países.

3.2.4 Motivação

Esta categoria está composta pelo tema “Motivação para o estudo prévio da língua espanhola”. Com base nos depoimentos, foi possível aferir a presença ou a ausência de motivação para estudar espanhol antes de uma missão.

3.2.4.1 Motivação para o estudo prévio da língua espanhola

Com relação ao nível de conhecimento da língua espanhola antes da viagem, um participante possuía um nível pré-intermediário e o outro um nível básico, pois já haviam estudado espanhol numa situação formal de ensino. É o que se observa nos depoimentos a seguir.

(partO1): *Tinha um nível um pouco abaixo do intermediário.*

(partO6): *Sim, tinha estudado uma média de dois anos numa escola de línguas.*

Os demais participantes não procuraram estudar antes da viagem. O *partO4* relatou que tinha um conhecimento mínimo da língua, mas que não era resultado de um estudo formal.

(partO2): *No había estudiado español.*

(partO3): *Não tinha conhecimento da língua espanhola.*

(partO4): *Muito pouco, insignificante.*

(partO5): *Nunca tinha estudado espanhol.*

O Quadro a seguir pontua a frequência desses argumentos.

Quadro 10 Motivação para o estudo prévio da língua espanhola

<i>Motivação para o estudo prévio da língua espanhola</i>		
Conhecimento prévio	2	<i>part01 e part06</i>
Ausência de conhecimento prévio	4	<i>part02, part03, part04 e part05</i>

Fonte: elaboração própria

Vale mencionar as barreiras linguísticas encontradas por quatro dos seis participantes. O *part01* e o *part02* relataram não terem tido dificuldades. O primeiro já havia estudado espanhol no Brasil, mas o segundo não.

(*part01*): *Não acho que tive dificuldade com a língua.*

(*part02*): *No tive dificultad para comunicarme, pero habría aprovechado más si hubiera estudiado en Brasil.*

Os demais participantes tiveram dificuldade para se expressar oralmente e para compreender o interlocutor – provavelmente pela ausência de estudo prévio – ou dificuldade maior para comunicar-se em contextos específicos. Ressalta-se que o *part06* já havia estudado espanhol antes da viagem, mas os demais não.

(*part03*): *Tive dificuldade para me comunicar.*

(*part04*): *Inicialmente, tive dificuldade com a língua.*

(*part05*): *Tive muitas dificuldades para compreender e me expressar em espanhol, pois viajei sem conhecimento do idioma. Eles falam muito rápido.*

(*part06*): *Quando me deparei com situações mais específicas, como a instrução de voo, embora tivesse uma apostila, a dificuldade para me expressar foi grande tanto na oralidade quanto na escrita. A velocidade do idioma foi uma barreira.*

O Quadro a seguir pontua, no todo, a análise da categoria.

Quadro 11 Barreiras linguísticas

<i>Barreiras linguísticas</i>		
Compreensão e expressão oral	4	<i>part03, part04, part05 e part06</i>
Ausência de barreiras	2	<i>part01 e part02</i>

Fonte: elaboração própria

Vale salientar que os militares não escolhem o país no qual a missão será cumprida, mas são designados para tal. Infere-se que o fato de quatro militares terem viajado sem conhecimento básico da língua espanhola indica que pode não ter havido motivação para estudá-la devido a sua não identificação com a língua e a cultura, como também pela crença na facilidade de expressar-se nela e de compreendê-la – seja por compartilhar características de sua língua materna ou por não enxergá-la como capital cultural. Bourdieu e Passeron (1977 *apud* NORTON, 2013) relacionam o capital cultural com valor de troca, ou seja, algumas formas de conhecimento e de pensamento pertencentes a um grupo têm um valor maior que os pertencentes a outro grupo.

As barreiras linguísticas encontradas vão de encontro, portanto, à crença na suposta facilidade de expressão e compreensão. Infere-se que o *part01* e o *part06*, na condição de oficiais superiores, poderiam ser designados para participar de uma missão na América do Sul devido à cooperação existente. Portanto, fizeram um curso com o objetivo de atingir pelo menos o conhecimento básico da língua espanhola. O que lhes motivou foram fatores extrínsecos, externos a eles mesmos, como a demanda da profissão. No caso dos demais participantes, a demanda era a mesma, mas não se propuseram a estudá-la por possíveis razões tais como a não identificação com a língua e cultura, como também a crença na facilidade de compreendê-la, ou seja, a ausência de motivação intrínseca e/ou extrínseca.

Não obstante, como a motivação é parte de um sistema complexo e tem caráter dinâmico, a motivação extrínseca pode se transformar em intrínseca e vice-versa, como também a motivação pode emergir ou não pela influência dos fatores ambientais (os propiciamentos). Ressaltamos que esses conceitos não são radicalmente separáveis, visto que muitas de nossas ações são tanto extrínseca como intrinsecamente motivadas. Além disso, os graus de motivação podem variar dependendo das trocas com o ambiente. Retomamos Baralo (1999), que vai mais além da noção instrumental e integrativa da

motivação ratificando o seu caráter complexo. A autora aponta uma relação entre a motivação e a percepção da distância social e psicológica de um indivíduo com relação aos falantes da língua estrangeira – relação que envolve não apenas a língua, mas a cultura, também. Esta perspectiva é semelhante à de Arnoux (2010) quando se faz a associação entre língua e representações, conforme apresentamos na subseção 1.3.3.1 *Afiliação* do CAPÍTULO 1.

Consequentemente, a motivação tem uma estreita relação com as questões identitárias e o sentido de proximidade e pertencimento. Entende-se que quanto menor for a sensação de distância, maior o grau de motivação. Com base nos dados e no que foi discutido na categoria *afiliação*, é possível inferir que as condições iniciais se caracterizaram por um distanciamento menor no que se refere ao *partO1* e ao *partO6* e maior em relação aos demais participantes. Sob a ótica da teoria dos sistemas adaptativos complexos, podemos observar que as condições iniciais dos participantes no momento da viagem, caracterizadas pelo desconhecimento da língua e da cultura por uma provável crença equivocada na sua facilidade e por falta de motivação para estudá-la, sofreram perturbações à medida que estes sujeitos foram se inserindo na comunidade linguística dos países aos quais foram designados e foram percebendo a sua dificuldade em maior ou menor grau para se comunicarem (isso inclui os diferentes matizes culturais entre ambas as culturas).

Os relatos mostram a importância do conhecimento prévio. O contato com os nativos em situações cotidianas e profissionais serviu de propiciamento, que possibilitou que o sistema mudasse de fase. Relembremos, tal como conceituamos no CAPÍTULO 1, que no campo da Ecologia os propiciamentos são os elementos bons ou ruins oferecidos pelo ambiente que interagem com o homem e o animal, e caberá a eles perceberem as oportunidades e tirarem partido deles (GIBSON, 1986, p. 127). No campo da aquisição de segunda língua, Van Lier (2004, p. 91 *apud* PAIVA, 2010, p. 152) define propiciamento como “aquilo que está disponível para a utilização da pessoa” ou “algo com potencial para a ação”, de modo que a percepção, a interpretação e a ação dependerão de cada indivíduo, ou seja, a forma com que cada um enxergará e lidará com esses elementos não é a mesma para todos. Tomemos como exemplo o *partO2*, que partiu para a missão sem conhecer a língua e retornou comunicando-se fluentemente. Nesse caso, o seu contato com a comunidade linguística caracterizou-se como um propiciamento positivo que o motivou a tirar partido das oportunidades que lhe foram oferecidas. Isso não significa que o mesmo tenha ocorrido com os demais participantes das outras

missões. No entanto, conforme relatado na análise da categoria *afiliação*, é possível dizer que estes sujeitos desenvolveram uma atitude positiva com relação aos países nos quais estiveram em missão.

3.3 Cadetes

Apresentamos, agora, a análise dos dados coletados por meio de um questionário misto aplicado a 45 cadetes brasileiros do 4º ano do CFO de 2018. Esse questionário foi respondido previamente à elaboração do material didático.

Adotamos o mesmo procedimento usado na análise das entrevistas aos oficiais: definimos como categorias os próprios fractais (*contexto socio-histórico, input, afiliação e motivação*) e, dentro delas, caracterizamos temas que foram estabelecidos a partir do agrupamento dos núcleos de sentido que emergiram dos depoimentos destes participantes, tendo-os como eixos norteadores para o desenvolvimento da análise.

O Quadro a seguir generaliza o saldo desse procedimento.

Quadro 12 Categorias e temas – Cadetes

CATEGORIAS	TEMAS
Contexto socio-histórico	Alinhamento político e militar do Brasil a uma grande potência em detrimento dos países da América do Sul
<i>Input</i>	Conteúdos importantes e/ou motivadores para compor o currículo de Língua Espanhola na AFA
	Recursos didáticos importantes e/ou motivadores para serem usados no curso de Língua Espanhola na AFA
	O professor de língua estrangeira e a competência linguístico-comunicativa
	O professor de língua estrangeira e a relação com o aluno
	O professor de língua estrangeira e a didática
Afiliação	Atração pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas
	Imagem dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos
	Interesse em visitar os países hispânicos
Motivação	Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA
	Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA
	Importância da língua espanhola para a profissão

Fonte: elaboração própria

3.3.1 Contexto socio-histórico

Nesta categoria, fazemos referência ao macrocontexto, que diz respeito ao contexto geopolítico – no caso, ao Brasil e, em uma dimensão maior, à América do Sul e as relações no âmbito político e militar.

3.3.1.1 Alinhamento político e militar do Brasil a uma grande potência em detrimento dos países da América do Sul

Considerando o macrocontexto, o posicionamento dos cadetes a respeito da conveniência do alinhamento político e militar do Brasil a uma grande potência ou aos seus vizinhos sul-americanos não foi uniforme, como ilustra o Gráfico a seguir.

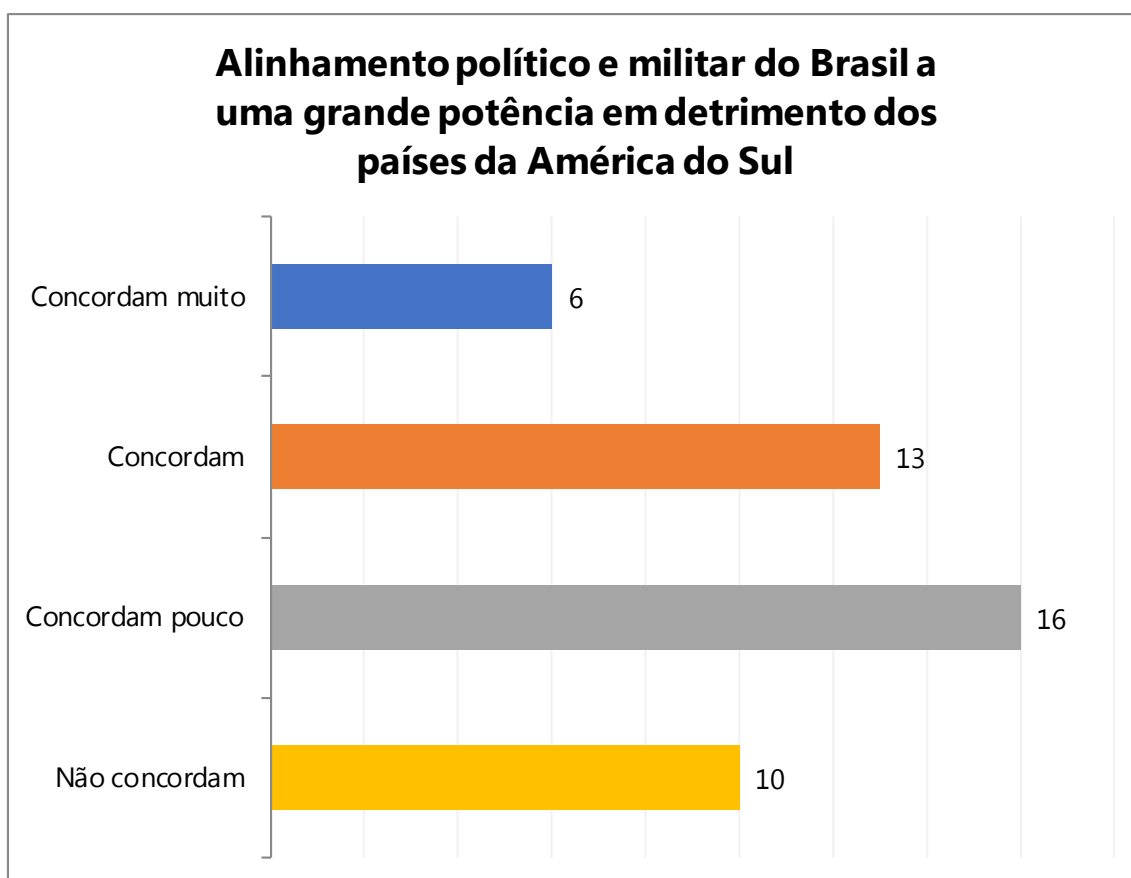


Gráfico 1 Alinhamento político e militar do Brasil a uma grande potência em detrimento dos países da América do Sul

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: **Concordam muito** – partC5, partC9, partC16, partC17, partC18 e partC39. **Concordam** – partC1, partC2, partC8, partC13, partC14, partC30, partC32, partC33, partC34, partC35, partC36, partC41 e partC42. **Concordam pouco** – partC6, partC7, partC10, partC20, partC22, partC23, partC25, partC26, partC27, partC28, partC29, partC31, partC37,

partC40, partC43 e partC45. *Não concordam* – partC3, partC4, partC11, partC12, partC15, partC19, partC21, partC24, partC38 e partC44.

Os dados apontam uma tendência, por um lado, de que a cultura militar pode estar assentada em uma base realista e conservadora, que enxerga o mundo a partir da perspectiva das potências hegemônicas e que uma aproximação poderia fortalecer militarmente o Brasil, gerando um sentimento de identificação deste com a grande potência – o que também remete ao fractal *afiliação*, pois a aproximação ou o distanciamento do outro podem estar vinculados às percepções a respeito do país, dos seus valores e, inclusive, do seu poderio militar. Ainda com relação às percepções, podemos considerar que o posicionamento de 19 dos 45 cadetes participantes também pode ter sido orientado por um sentimento de superioridade que coloca o Brasil em uma posição hierarquicamente superior aos demais países sul-americanos e, inclusive, hierarquicamente inferior com relação a uma grande potência – daí o desejo de aproximação.

Por outro lado, os dados apontam, com base no posicionamento de 26 dos cadetes, a valorização das relações no âmbito da geopolítica entre o Brasil e demais países sul-americanos, com vistas à cooperação em matéria de defesa, formando um agrupamento com interesses convergentes para, dessa forma, reduzir a vulnerabilidade da região. Segundo Wendt (1999), nessa concepção, os membros do grupo se veem como unidade e se ajudam mutuamente, pois a força é usada com propósito coletivo porque se sentem coletivamente ameaçados, e a unidade não se desfaz terminada a ameaça. Essa perspectiva se baseia no companheirismo entre os Estados, pois há um propósito de identificação entre eles. Essa linha de pensamento também nos faz remeter ao fractal *afiliação* por um possível desejo de aproximação e de um sentimento de pertencimento ao território sul-americano.

Recordamos que, a partir de 2017, o Brasil optou por um modelo de distanciamento dos demais países da América do Sul, ao contrário da política externa brasileira anterior, que optou por um modelo de inserção internacional alicerçado no regionalismo e no multilateralismo. As sucessivas quebras de ordenamento geopolítico expõem o dinamismo do sistema internacional, cujos efeitos recaem em outros sistemas nele inseridos.

3.3.2 *Input*

Os dados desta categoria indicam os tipos de conteúdo que, segundo os cadetes participantes, deveriam compor o currículo de Língua Espanhola na AFA, bem como os recursos usados pelo professor em sala de aula que fomentariam a aprendizagem de Língua Espanhola no contexto em questão. Também se apontam o professor como fonte de *input*, a sua relação com o aluno e a sua didática.

Portanto, esta categoria está composta dos seguintes temas: “Conteúdos importantes e/ou motivadores para compor o currículo de Língua Espanhola na AFA”, “Recursos didáticos importantes e/ou motivadores para serem usados no curso de Língua Espanhola na AFA”, “O professor de língua estrangeira e a competência linguístico-comunicativa”, “O professor de língua estrangeira e a relação com o aluno” e “O professor de língua estrangeira e a didática”.

Previamente, os participantes informaram os tipos de conteúdos que deveriam compor o currículo de Língua Espanhola da AFA: específicos, gerais ou gerais e específicos, conforme ilustra o Gráfico a seguir.

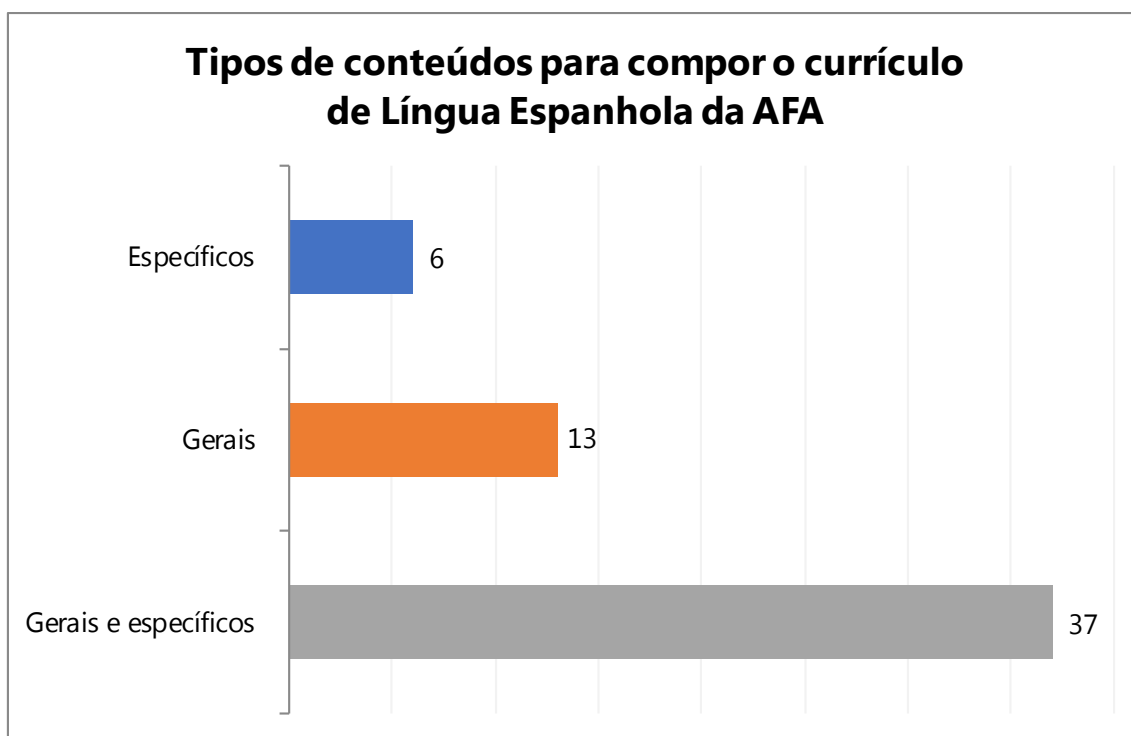


Gráfico 2 Tipos de conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: *Específicos* – partC2 e partC24. *Gerais* – partC3, partC12, partC20, partC38, partC40 e partC45. *Gerais e específicos* – Demais participantes.

Infere-se, com base nos resultados dessa análise, que a diversificação de conteúdos resultaria em um curso mais dinâmico e mais produtivo.

3.3.2.1 Conteúdos importantes e/ou motivadores para compor o currículo de Língua Espanhola na AFA

Salientamos que, para a escolha dos conteúdos, os cadetes receberam uma lista na qual puderam assinalar os itens que julgavam mais convenientes. O Gráfico a seguir ilustra o resultado desta categoria.

Conteúdos importantes e/ou motivadores para compor o currículo de Língua Espanhola na AFA

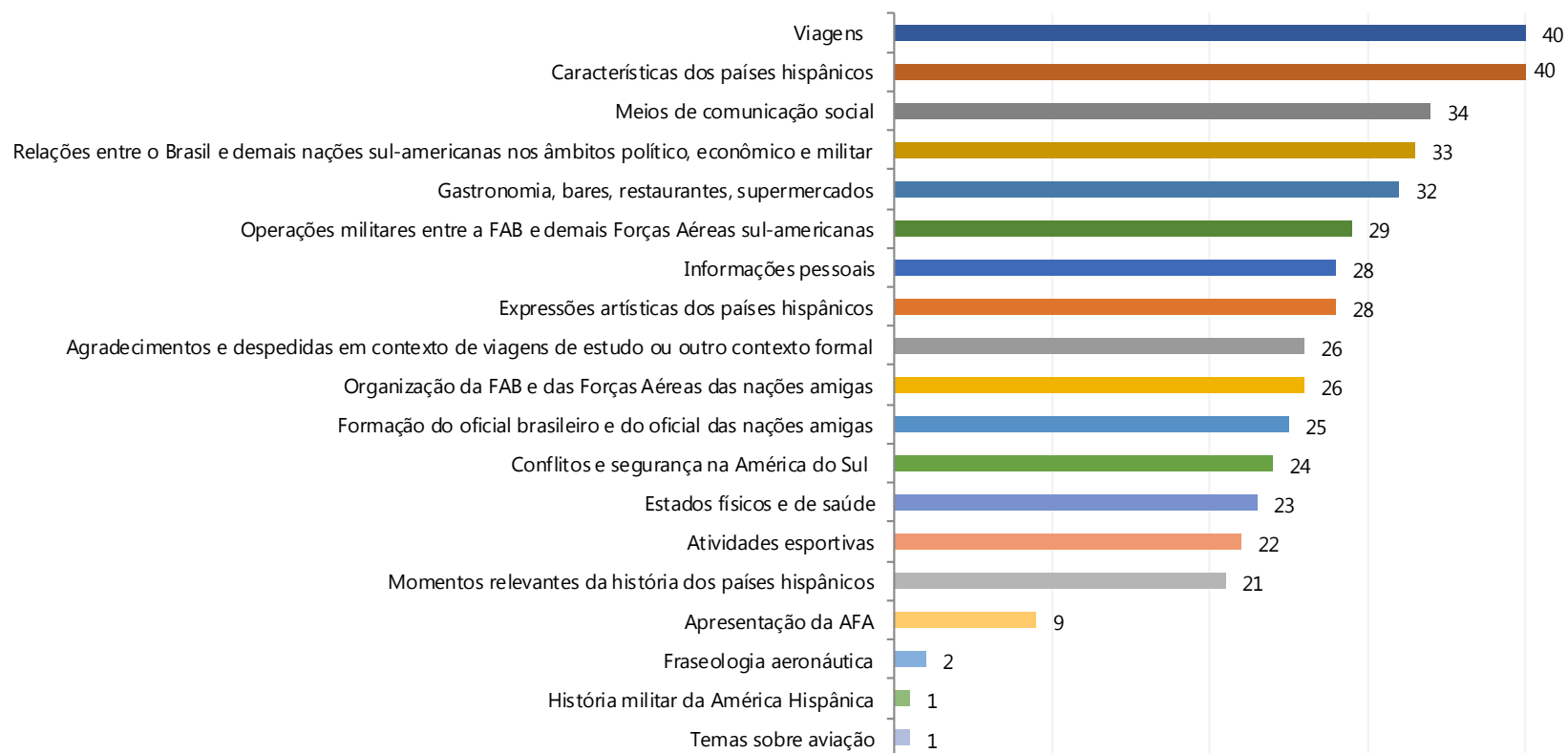


Gráfico 3 Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA (importantes e/ou motivadores), segundo os cadetes

Fonte: elaboração própria

Com relação aos conteúdos gerais assinalados pelos participantes, nosso objetivo foi o de trabalhá-los apenas nos três primeiros semestres do curso e destinar o 4º semestre aos conteúdos mais específicos.

3.3.2.2 Recursos didáticos importantes e/ou motivadores para serem usados no curso de Língua Espanhola na AFA

Diversamente ao procedimento adotado para a definição dos conteúdos, os próprios cadetes citaram os recursos que, segundo a sua perspectiva, colaborariam com o processo de ensino-aprendizagem da língua. O Gráfico a seguir organiza o levantamento destes dados.

Recursos didáticos importantes e/ou motivadores para serem usados no curso de Língua Espanhola na AFA

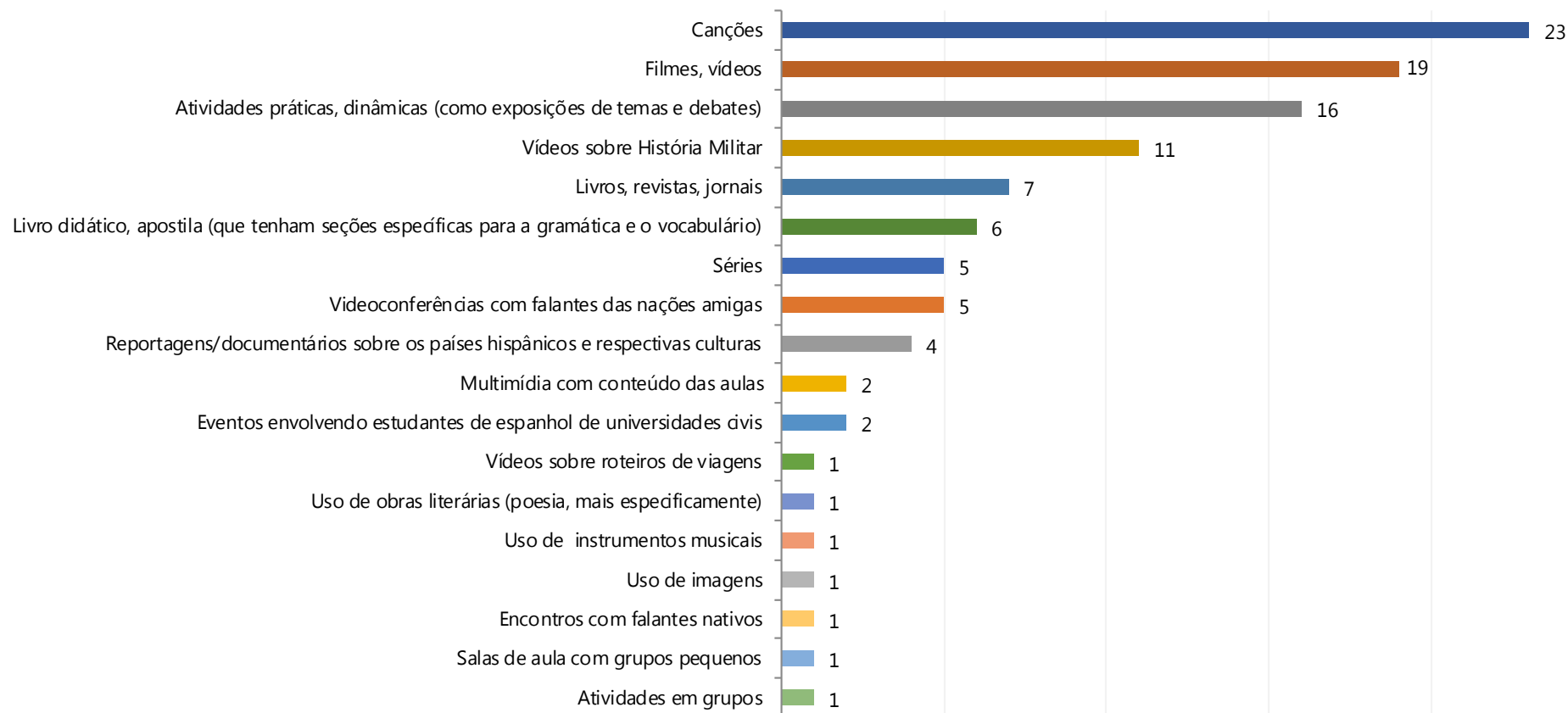


Gráfico 4 Recursos didáticos para o curso de Língua Espanhola na AFA (importantes e/ou motivadores), segundo os cadetes

Fonte: elaboração própria

Ressaltamos que as três classes de recursos mais citados já são utilizados nas aulas de Língua Espanhola na AFA, conforme informações fornecidas pelos professores durante as reuniões pedagógicas que ocorrem periodicamente.

Os dados presentes nos itens 3.3.2.3, 3.3.2.4 e 3.3.2.5, a seguir, são oriundos das respostas livres a duas perguntas que compunham o questionário, a respeito das características que os cadetes participantes julgavam necessárias a um professor de língua estrangeira e das características de um professor de língua estrangeira que não colaborariam ou prejudicariam o processo de ensino/aprendizagem⁶⁸.

3.3.2.3 O professor de língua estrangeira e a competência linguístico-comunicativa

No que se refere à competência linguístico-comunicativa do professor, a “fluência” foi muito valorizada pelos cadetes participantes. Segundo eles, a falta de conhecimento pleno da língua assim como do tema da aula podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem, gerar insegurança e, conseqüentemente, desconforto.

(partC18): *Total domínio da língua, principalmente a parte oral.*

(partC20): *Domínio do assunto e falar fluentemente.*

(partC10): *Boa pronúncia.*

(partC27): *Boa capacidade de comunicação, facilidade para transmitir o conteúdo e empolgação, enaltecendo os pontos positivos da língua.*

(partC16): *Ter segurança na hora de usar a língua.*

(partC14): *O professor temer que os alunos saibam coisas que ele não saiba. Isso sempre pode ocorrer, mas não pode se tornar um motivo para a confiança do professor diminuir.*

(partC33): *Falar muito rápido e com sotaque da localidade em que vive.*

⁶⁸Dado que as respostas eram livres observa-se nos gráficos referentes a estes itens uma oscilação no número de menções em relação ao número total de respondentes.

O “conhecimento da cultura” e “conhecimento da história” dos países nos quais a língua é falada também foram aspectos bastante citados, o que mostra que o cadete entende a estreita relação entre estes conhecimentos e a língua.

(partC12): *Conhecimento da cultura dos países que falam a língua.*

(partC43): *Conhecimento da história dos países da língua.*

A “experiência no exterior” também foi valorizada, o que faz transparecer a crença de que a formação de um professor de língua estrangeira deve ser complementada com uma viagem ao exterior para que se torne mais confiante e para que se transmita confiança aos alunos.

(partC14): *Considero a vivência em ambientes estrangeiros indispensável. A vivência se converte em segurança e autoridade nas aulas.*

O Gráfico a seguir organiza a menção a estes dados de pesquisa.⁶⁹

⁶⁹ Os dados desta categoria resultaram da seguinte questão: *Cite as características que você julga necessárias a um professor de língua estrangeira.* Ressalta-se que esta era uma questão aberta; não havia itens pré-estabelecidos para assinalar. Os dados dos gráficos 6 e 7 também resultaram desta questão.

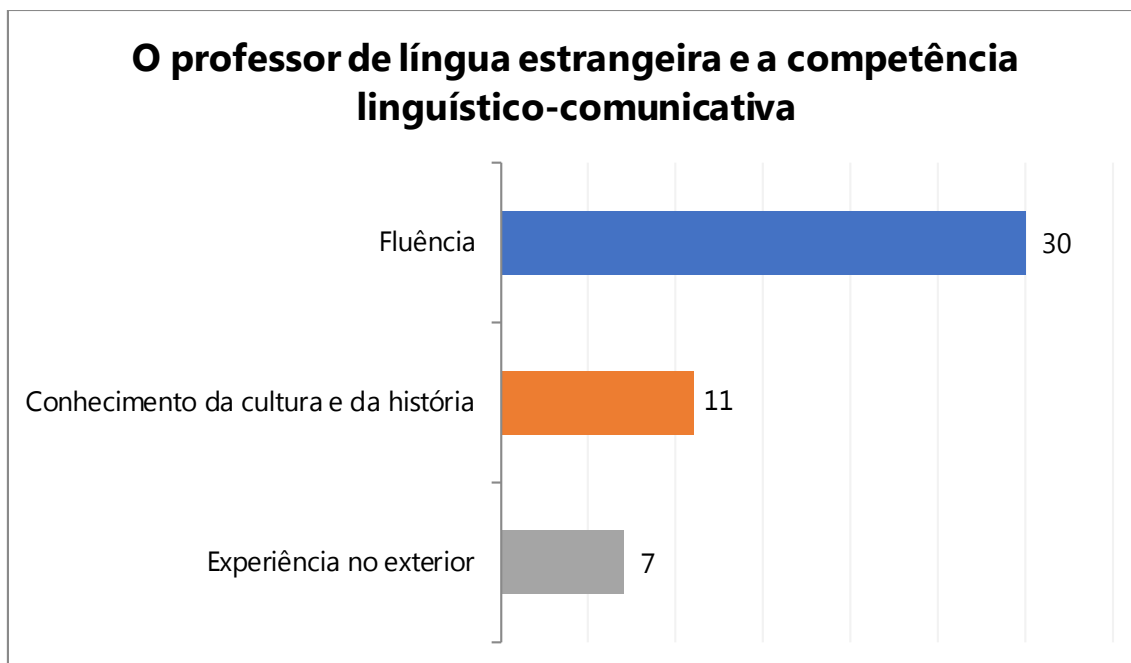


Gráfico 5 O professor de língua estrangeira e a competência linguístico-comunicativa

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: **Fluência** – partC1, partC5, partC6, partC8, partC10, partC12, partC13, partC14, partC15, partC16, partC17, partC18, partC19, partC20, partC21, partC22, partC26, partC29, partC30, partC32, partC33, partC34, partC35, partC36, partC38, partC40, partC41, partC43, partC44 e partC45. **Conhecimento da cultura e da história** – partC1, partC12, partC13, partC14, partC20, partC21, partC22, partC25, partC38, partC42 e partC43. **Experiência no exterior** – partC1, partC7, partC10, partC14, partC15, partC42 e partC44.

3.3.2.4 O professor de língua estrangeira e a relação com o aluno

No tocante à relação do professor com o aluno, os cadetes julgaram importantes valores relacionados ao afeto, como carisma, paciência e empatia. Qualidades negativas – como a impaciência, a soberba, a falta de empatia e a intolerância aos erros – provocariam um distanciamento entre professor e aluno, além de afetarem o comprometimento do processo de ensino e aprendizagem pelo desinteresse que causariam nos alunos.

(partC2): *Carisma.*

(partC26): *Muita paciência e compreensão com os erros de seus alunos.*

(partC8): *Saber se colocar no lugar do aluno, ter inteligência interpessoal.*

(partC23): *Impaciência, grosseria, pressa.*

(partC2): *Prepotente e soberbo.*

(partC45): *Autoritário.*

(partC8): *Rispidez, não entender algumas necessidades dos alunos inerentes a sua rotina.*

(partC4): *Falta de entrosamento com a turma.*

(partC36): *Intolerância aos erros.*

Outro aspecto interessante esteve relacionado com a capacidade de motivar, desejada a um professor.

(partC31): *Capacidade de estimular na turma a vontade de aprender a língua.*

(partC37): *Saber envolver o aluno e estimulá-lo de um modo que ele busque se aprimorar fora da sala de aula também.*

No Gráfico seguinte são pontuados os dados desta categoria.

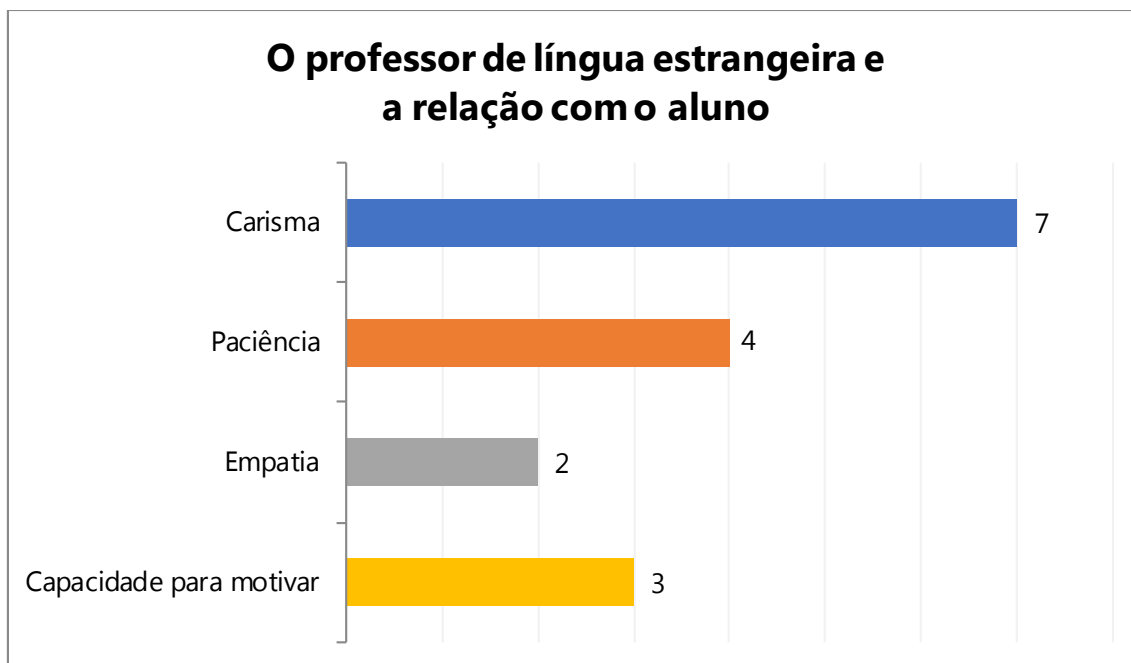


Gráfico 6 O professor de língua estrangeira e a relação com o aluno

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: *Carisma* – partC2, partC4, partC6, partC8, partC23, partC32 e partC45. *Paciência* – partC9, partC23, partC26 e partC36. *Empatia* – partC8 e partC26. *Capacidade para motivar* – partC24, partC31 e partC37.

3.3.2.5 O professor de língua estrangeira e a didática

Com respeito à didática, os cadetes valorizam aulas dinâmicas e o uso de metodologias adequadas ao contexto, pois a dependência exagerada do livro didático, o foco excessivo na gramática e a falta de flexibilidade com relação à metodologia resultariam em aulas monótonas.

(partC10): *Não se prender a apenas um tipo de aula.*

(partC28): *Não ser um professor que foca somente no livro e na gramática.*

(partC25): *O professor precisa transmitir a seus alunos não somente conhecimentos sobre a língua, mas também sobre os aspectos culturais e históricos dos países que falam o idioma que ele ensina.*

(partC24): *Não ficar preso no livro, jogo de cintura para entender quando seus alunos estão cansados e a melhor forma de ensiná-los.*

O sentimento de segurança e de amor pela língua estrangeira, a vontade de ensiná-la e as capacidades de estimular a comunicação e de envolver o cadete na aula também foram aspectos citados.

(partC8): *Ter segurança para ministrar as aulas.*

(partC9): *Vontade de ensinar a língua.*

(partC11): *Mostrar paixão pela língua que escolheu principalmente para despertar o interesse dos alunos.*

(partC36): *Didática de aula que estimule a participação dos alunos de forma espontânea, não forçada.*

(partC3): *Estimular a fala do aluno para que desenvolva a curiosidade de aprender mais palavras.*

Estes aspectos são ilustrados no Gráfico a seguir.

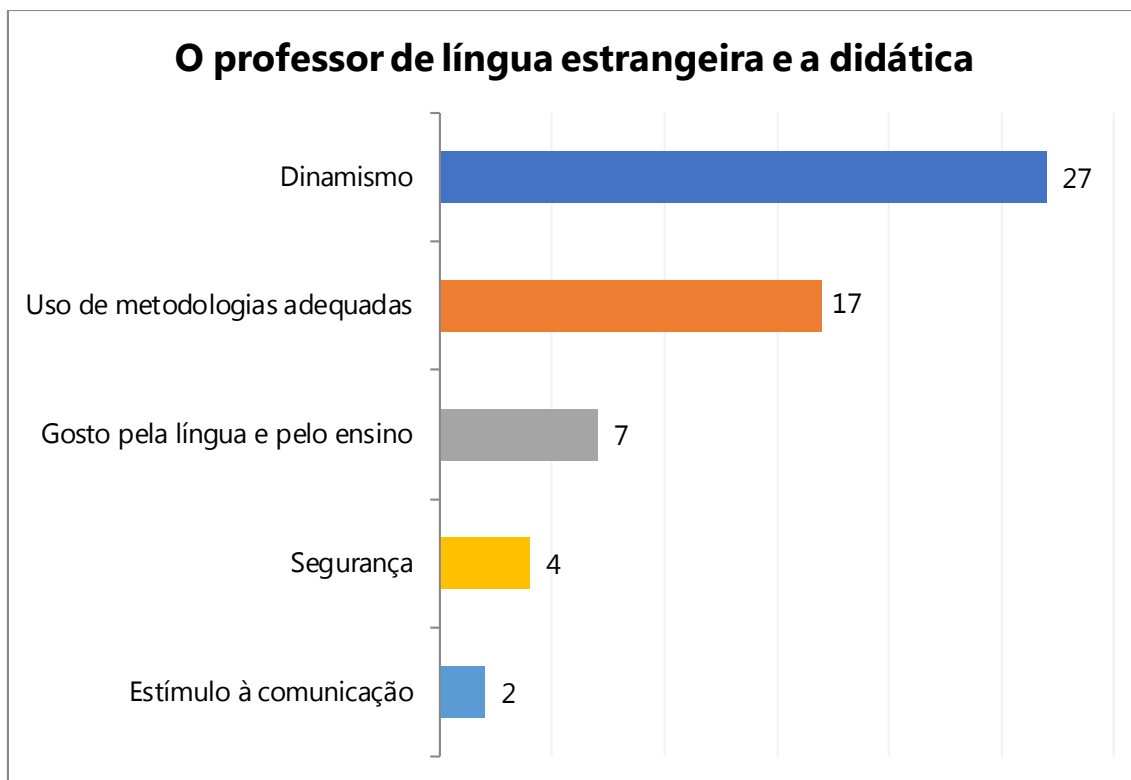


Gráfico 7 O professor de língua estrangeira e a didática

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: **Dinamismo** – partC1, partC4, partC5, partC6, partC8, partC9, partC10, partC13, partC16, partC17, partC19, partC22, partC23, partC24, partC25, partC27, partC28, partC29, partC31, partC34, partC35, partC36, partC37, partC39, partC41, partC44 e partC45. **Uso de metodologias adequadas** – partC3, partC6, partC11, partC13, partC17, partC19, partC21, partC24, partC26, partC28, partC29, partC34, partC35, partC36, partC40, partC41 e partC44. **Gosto pela língua e pelo ensino** – partC9, partC11, partC23, partC24, partC27, partC30 e partC38. **Segurança** – partC8, partC14, partC16 e partC45. **Estímulo à comunicação** – partC3 e partC27.

A partir dos temas (1) “O professor e a competência linguístico-comunicativa”, (2) “O professor e a relação com o aluno” e (3) “O professor e a didática relacionados à sala de aula”, foi possível notar que uma abordagem de ensino tradicional não coaduna com a realidade da sala de aula no contexto AFA, visto que esta se caracteriza como um sistema dinâmico complexo.

Por isso, nota-se a necessidade de que o professor seja orientado por seu conhecimento teórico e por seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1987) para buscar alternativas às perturbações do ambiente. Observa-se que além de uma competência linguístico-comunicativa adequada, os cadetes valorizam o conhecimento do mundo (ou dos mundos) onde a língua estrangeira é falada, bem como o uso de metodologias que confirmam dinamismo às aulas sem o foco excessivo na gramática.

Outro elemento mencionado é a importância da afinidade entre o professor, a língua estrangeira e o ensino, o que nos remete à *afiliação* – no caso, por parte do

professor em direção à língua que ensina e às realidades a ela relacionadas. Entende-se que a motivação do cadete também estaria vinculada a esse aspecto, ou seja, o professor motivado motivaria o aluno.

Os dados apontam também a relevância do componente afetivo. Entende-se que apesar da rusticidade que caracteriza o âmbito militar, os cadetes, na sala de aula, valorizam o acolhimento, a compreensão e a atenção por parte do professor. Percebe-se uma certa dissociação da sala de aula do restante do contexto mais amplo que é a instituição militar – espaço marcado pela rigidez, pelas regras e, inclusive, pela punição. Tal fato permite dizer que, no espaço da sala de aula, ocorre uma bifurcação da identidade do cadete: além da identidade militar emerge a identidade de um aluno, de um ser humano complexo, com suas crenças, valores, preferências e necessidades. Por conseguinte, concordamos parcialmente com a colocação de Dornsbuch (1955 *apud* CASTRO, 1990, p. 32), de que “a academia isola os cadetes do mundo de fora, ajuda-os a identificar-se com um novo papel, e assim muda sua autoconcepção”. Retomamos, também, a colocação de Mills (1975 *apud* CASTRO, 1990, p. 32), para quem a iniciação severa nas academias militares “revela a tentativa de romper com os antigos valores e sensibilidades civis, para implantar mais facilmente uma estrutura de caráter o mais nova possível”.

Com base no pensamento de ambos os autores e de Paiva (2011), que defende a existência de identidades fractalizadas ou de múltiplos eus, depreende-se que o cadete não tem uma identidade única. Logo, não é possível substituir uma identidade por outra, pois elas fazem parte de um todo e a emergência de uma ou outra será definida pela situação na qual o cadete se encontra. Além disso, novas identidades podem emergir conforme novas experiências vão sendo vividas.

3.3.3 Afiliação

Nesta categoria, tratamos das percepções a respeito da língua espanhola, das culturas hispânicas, dos países que a têm como língua materna, assim como dos povos que habitam esses territórios. Os dados nos permitiram definir os seguintes temas como eixos norteadores de análise: “Atração pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas”, “Imagem dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos” e “Interesse por visitar os países hispânicos”.

3.3.3.1 Atração pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas

A respeito da atração exercida pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas, dos 45 cadetes participantes, 14 afirmaram se sentirem “muito atraídos”, 20 “medianamente atraídos” e 11 “pouco atraídos”. A alternativa “nada atraído” não foi escolhida por nenhum deles. É o que ilustra o Gráfico seguinte.

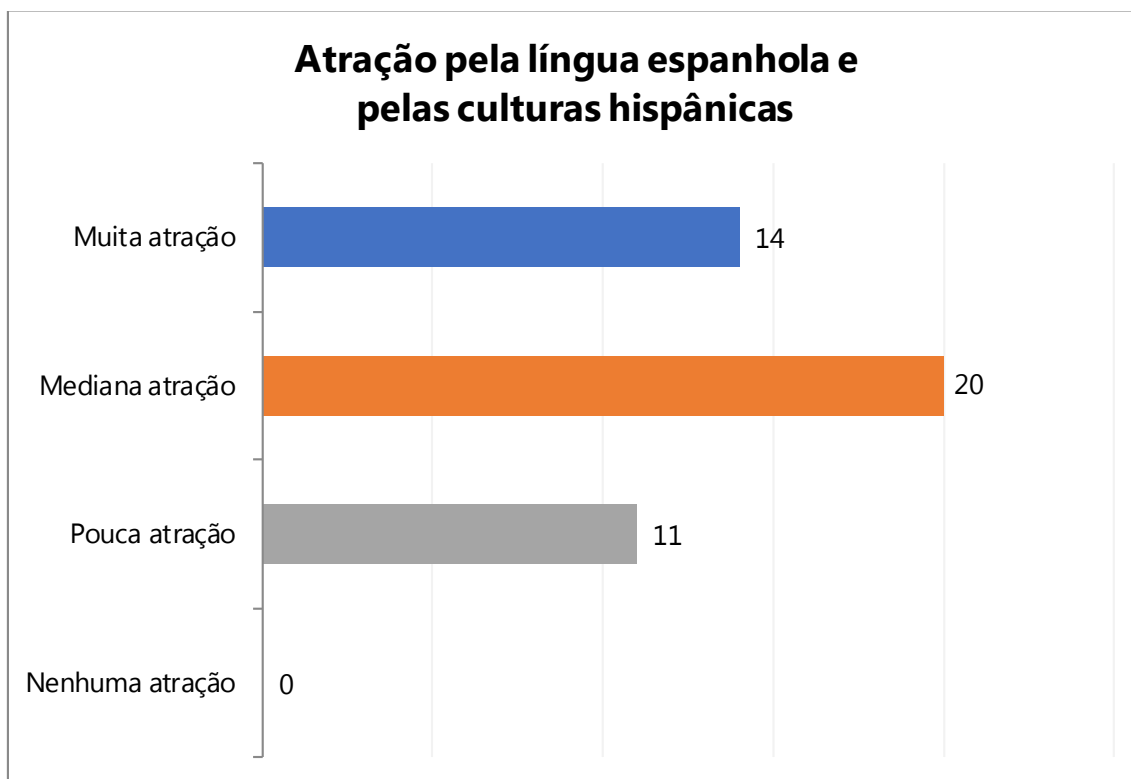


Gráfico 8 Atração pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: **Muita atração** – partC5, partC12, partC13, partC14, partC15, partC19, partC20, partC22, partC25, partC29, partC31, partC33, partC39 e partC42. **Mediana atração** – partC2, partC3, partC4, partC6, partC8, partC9, partC10, partC11, partC16, partC21, partC23, partC26, partC27, partC28, partC30, partC34, partC37, partC38, partC41 e partC43. **Pouca atração** – partC1, partC7, partC17, partC18, partC24, partC32, partC35, partC36, partC40, partC44 e partC45.

3.3.3.2 Imagem dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos

Sobre a imagem dos países nos quais o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos, sete cadetes relataram ter uma imagem muito positiva, 19 medianamente positiva, 18 pouco positiva e um nada positiva. Os dados foram organizados no Gráfico seguinte.

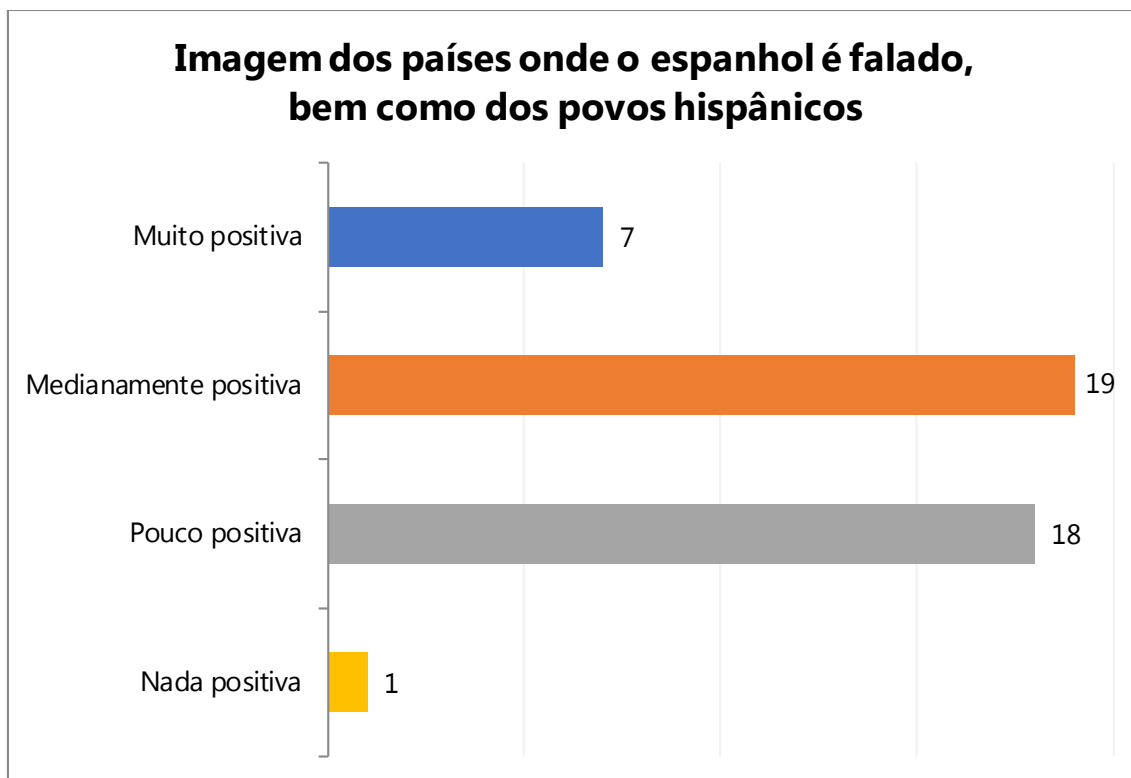


Gráfico 9 Imagem dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: **Muito positiva** – partC11, partC12, partC13, partC14, partC20, partC27 e partC31. **Medianamente positiva** – partC3, partC5, partC6, partC7, partC9, partC15, partC18, partC19, partC21, partC23, partC24, partC25, partC26, partC29, partC32, partC33, partC41, partC43 e partC45. **Pouco positiva** – partC1, partC2, partC4, partC8, partC10, partC17, partC22, partC28, partC30, partC34, partC35, partC36, partC37, partC38, partC39, partC40, partC42 e partC44. **Nada positiva** – partC16.

Com relação à atração pela língua espanhola e pela(s) cultura(s) hispânica(s) e com relação à imagem dos países e dos povos hispânicos, o Gráfico a seguir ilustra o resultado do ponto de vista quantitativo.

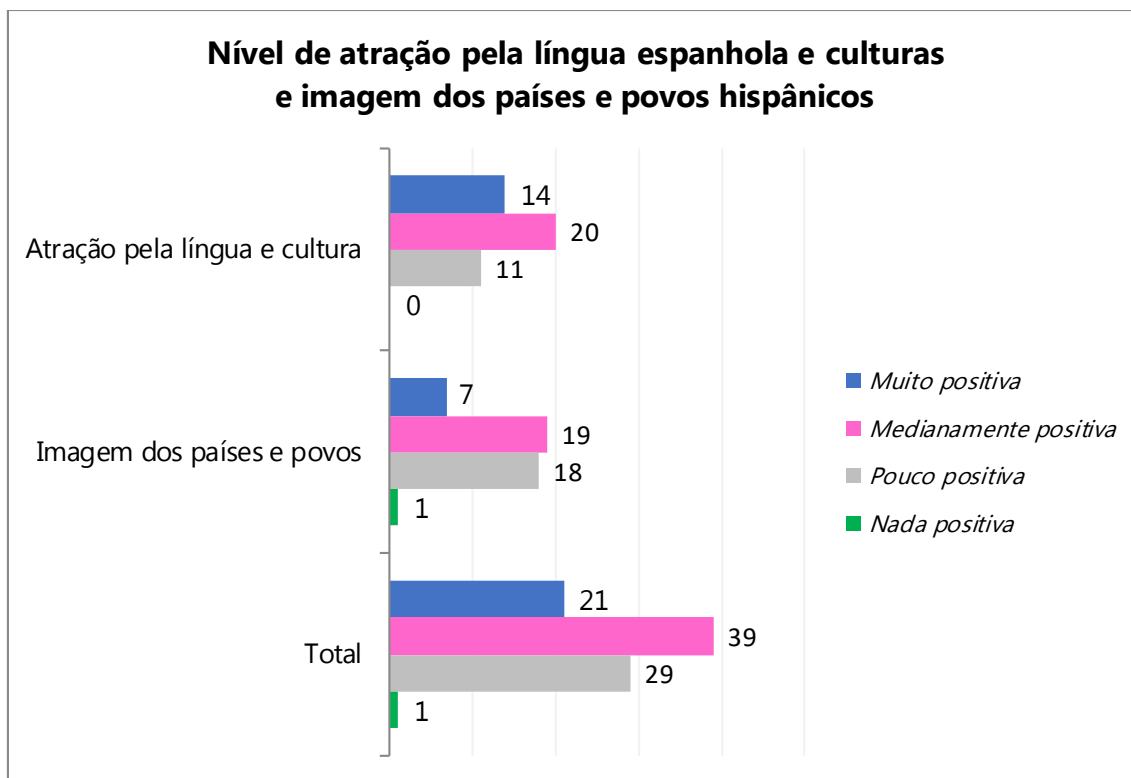


Gráfico 10 Nível de atração pela língua espanhola e culturas e imagem dos países e povos hispânicos

Fonte: elaboração própria

Entende-se que embora ambos os temas estejam relacionados – pois os elementos *língua, cultura, país e povo* encontram-se vinculados – observa-se, pelas respostas escolhidas, uma visão mais positiva de *língua e cultura* do que de *país e povo*. Neste caso, a(s) cultura(s) hispânica(s) pode(m) estar relacionada(s) à representação imaginária, a uma ideia, enquanto país e povo podem estar ligados a uma representação mais concreta. Pode-se dizer que houve uma dissociação entre *língua/cultura* e *país/povo*.

3.3.3.3 Interesse por visitar os países hispânicos

Com o objetivo de seguir avaliando o grau de afiliação dos cadetes aos países hispânicos, estes participantes expressaram livremente a sua preferência por um ou mais países como destino para uma viagem, conforme ilustra o Gráfico 11, a seguir. Nos quadros a seguir foram selecionados trechos de depoimentos com os respectivos motivos.

Países hispânicos escolhidos para uma viagem

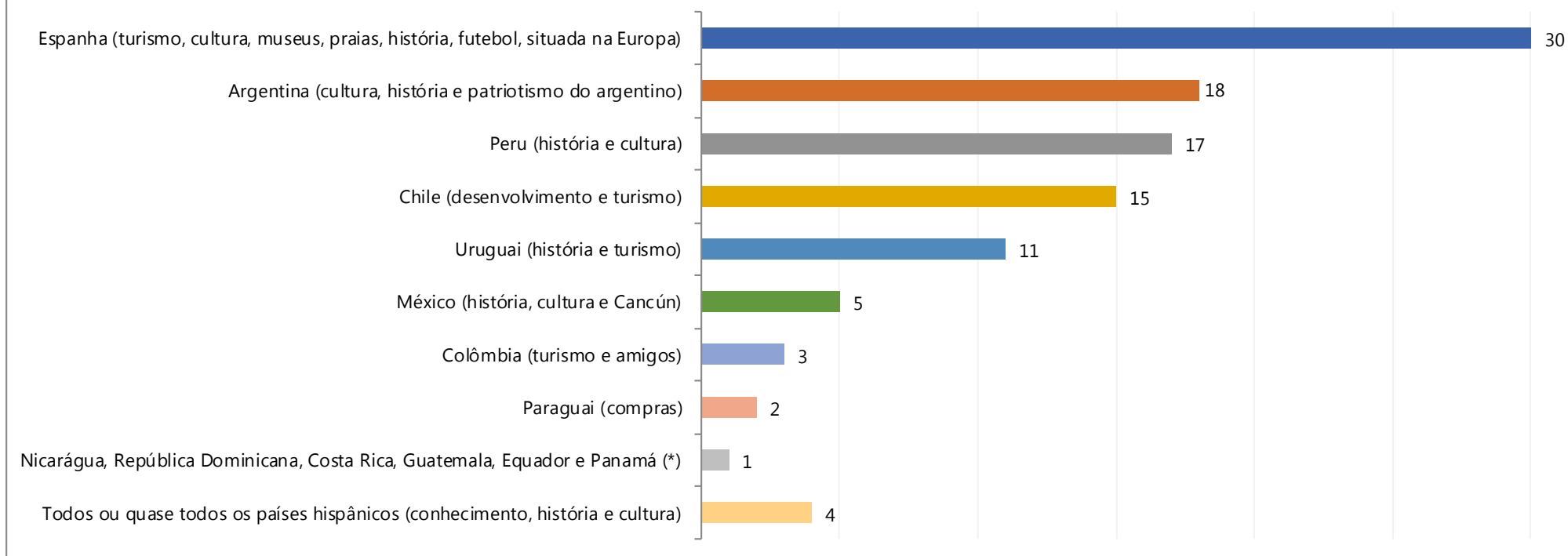


Gráfico 11 Países hispânicos escolhidos para uma viagem

Fonte: elaboração própria

(*) Não apresentaram comentários.

Espanha *turismo, cultura, museus, praias, história, futebol, situada na Europa*

(partC42): *Porque está localizado na Europa, tenho uma imagem de segurança melhor que nos países latinos.*

(partC43): *Por ser o país de origem do espanhol.*

(partC29): *Por estar na Europa e ser fácil de conhecer outros países.*

(partC16): *Porque é um país muito interessante e culturalmente rico.*

(partC4): *(Ibiza, Barcelona, Madri) pelo lazer e cultura.*

(partC20): *Pela riqueza histórica.*

(partC39): *Pelo futebol, apenas.*

partC1, partC2, partC3, partC4, partC7, partC10, partC11, partC14, partC15, partC16, partC17, partC18, partC20, partC21, partC23, partC24, partC26, partC27, partC29, partC31, partC34, partC35, partC36, partC37, partC38, partC39, partC41, partC42, partC43 e partC45.

Argentina *cultura, história e patriotismo do argentino*

(partC8): *Tem uma cultura muito forte onde as pessoas têm orgulho de pertencer a aquele país, o que me deixa com certa curiosidade de conhecê-lo.*

(partC33): *Pela proximidade geográfica com o Brasil. Também porque aparentam ter um desenvolvimento econômico parecido com o do Brasil.*

(partC43): *Pelos pontos turísticos e para conhecer mais a cultura da América Latina.*

partC3, partC6, partC8, partC14, partC17, partC19, partC21, partC24, partC26, partC27, partC28, partC30, partC32, partC33, partC38, partC40, partC43 e partC45.

Peru *história e cultura*

(partC11): *Pelo contexto histórico.*

(partC12): *Por ter muitos lugares turísticos.*

(partC19): *Conhecer sua cultura e explorar.*

partC11, partC12, partC13, partC19, partC20, partC22, partC23, partC24, 2 partC5, partC26, partC28, partC32, partC38, partC40, partC43, partC44 e partC45.

Chile	<i>desenvolvimento e turismo</i>
<p>(partC5): <i>Por lugares bonitos para conhecer.</i></p> <p>(partC12): <i>Por ser o país mais desenvolvido da América do Sul.</i></p> <p>(partC45): <i>Para ter contato com diferentes culturas e conhecer novos lugares, além de melhorar a fluência no idioma.</i></p> <p><i>partC5, partC6, partC7, partC9, partC11, partC17, partC19, partC27, partC28, partC32, partC33, partC34, partC38, partC40 e partC45.</i></p>	

Uruguai	<i>história e turismo</i>
<p>(partC20): <i>Pela riqueza histórica.</i></p> <p>(partC36): <i>Por já ter ouvido falar bem do turismo de lá.</i></p> <p><i>partC6, partC14, partC15, partC17, partC20, partC24, partC34, partC36, partC38, partC43 e partC45.</i></p>	

México	<i>história, cultura e Cancún</i>
<p>(partC1): <i>Cancun.</i></p> <p>(partC30): <i>Não só pelo turismo, mas pela cultura, principalmente dos povos antigos.</i></p> <p>(partC22): <i>País que a cultura me atrai bastante, bem como a história.</i></p> <p><i>partC1, partC8, partC22, partC23 e partC30.</i></p>	

Colômbia	<i>turismo e amigos</i>
<p>(partC17): <i>Turismo.</i></p> <p>(partC31): <i>Possuo amigos que moram lá.</i></p> <p><i>partC17, partC26 e partC31.</i></p>	

Paraguai	<i>compras</i>
<p>(partC1): <i>Para fazer compras.</i></p> <p><i>partC1 e partC6.</i></p>	

Nicarágua, República Dominicana, Costa Rica, Guatemala, Equador e Panamá

Não apresentaram comentários.

partC14, partC21, partC29, partC38, partC38 e partC38, respectivamente.

Todos ou quase todos os países hispânicos | *conhecimento, história e cultura*

(partC6): Já tive oportunidade de viajar para alguns países, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai. Na minha opinião, quanto mais países, maior é a experiência e bagagem de conhecimento de vida que se pode ter.

(partC10): Quase com totalidade, pois a cultura me é muito atraente, principalmente os da América do Sul e da Europa.

(partC25): Me interessei bastante por sua cultura e história a partir de filmes que assisti e livros que li.

(partC29): Tenho uma vontade enorme de viajar de carro desde o Chile até o Caribe, passando por todos os países da costa oeste da América do Sul.

partC6, partC10, partC25, partC29.

No que tange aos países que os cadetes visitariam, a história, o turismo e a cultura predominaram dentre os motivos pelos quais os escolheriam – lidera a Espanha seguida dos países geograficamente próximos ao Brasil.

As 30 citações atribuídas à Espanha revelam uma visão etnocêntrica, conservadora e hierarquizada de cultura, ou seja, o que é melhor localiza-se na Europa. A esse respeito retomamos Bauman (2013), para quem a teoria cultural evolucionista promovia o mundo “desenvolvido” ao *status* de perfeição inquestionável, a ser imitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde, pelo restante do planeta. Esse “mundo desenvolvido”, no caso, corresponderia à Europa.

Na América do Sul, o grau de desenvolvimento econômico do país também direcionou algumas escolhas de países como Argentina e Chile. O primeiro foi colocado no mesmo patamar que o Brasil pelo *partC33* e o segundo em uma posição superior pelo *partC12*. Transmite-se a ideia de que a América Latina desenvolvida corresponde ao Brasil, à Argentina e ao Chile, todos situados na América do Sul.

Os cadetes também apontaram os países aos quais não iriam por razões econômicas, políticas e sociais, conforme demonstra o Gráfico 12, a seguir. Os respectivos motivos aparecem destacados nos quadros a seguir.

Países hispânicos não escolhidos para uma viagem

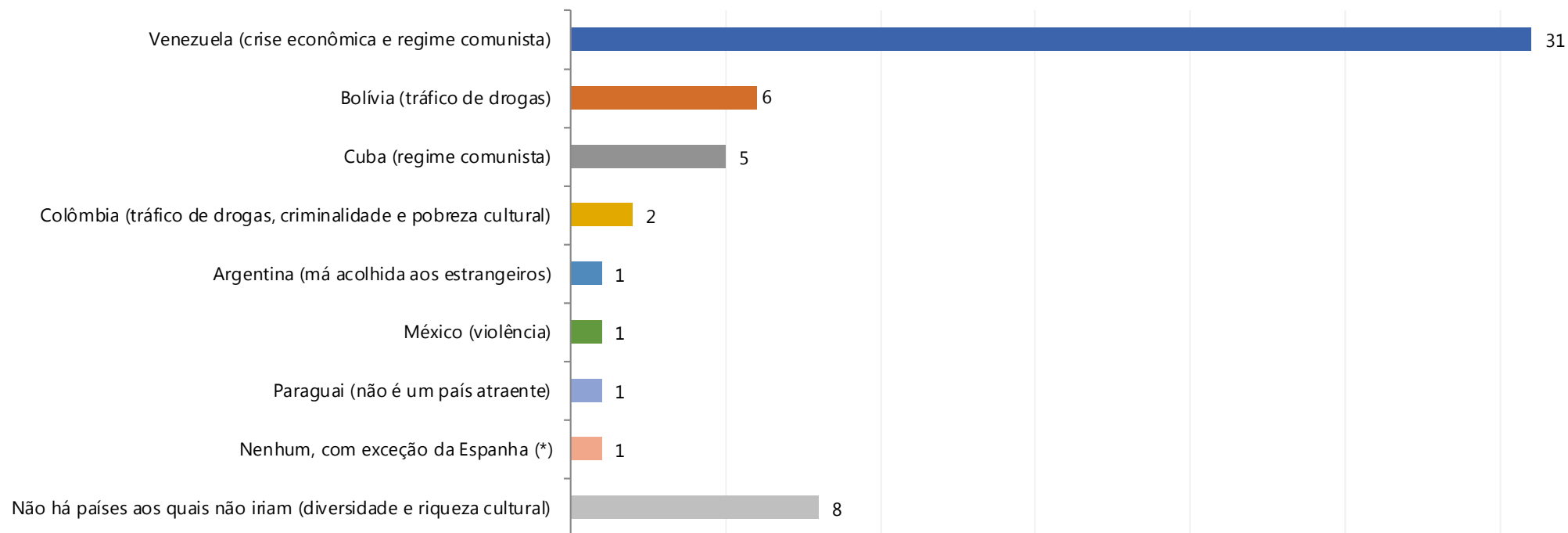


Gráfico 12 Países hispânicos não escolhidos para uma viagem

Fonte: elaboração própria

(*) Não apresentaram comentários.

Venezuela | *crise econômica e “regime comunista”*

(partC3): *Alta periculosidade.*

(partC7): *Porque é comunista.*

(partC10): *Devido à atual situação social e política. Entretanto, é um país muito rico em belezas naturais. Dessa maneira poderia ser visitado quando em uma situação política melhor.*

(partC12): *Nada me chama atenção e porque financeiramente não estão vivendo um bom momento.*

(partC14): *A imagem que recebo é que as coisas não estão bem por lá para visitar.*

(partC35): *Pela situação política/econômica do país, o que encobre todos os pontos positivos.*

partC1, partC2, partC3, partC4, partC7, partC8, partC9, partC10, partC12, partC14, partC16, partC17, partC18, partC21, partC22, partC23, partC24, partC27, partC28, partC32, partC33, partC34, partC35, partC36, partC37, partC38, partC40, partC42, partC43, partC44 e partC45.

Bolívia | *tráfico de drogas*

(partC8): *Possui um grande fluxo de tráfico de drogas, fato esse que me deixa um pouco inseguro.*

(partC16): *Pela péssima situação do país.*

(partC17): *Questões políticas.*

(partC23): *Não tenho interesse na parte turística nem histórica.*

partC8, partC16, partC21, partC23, partC24 e partC38

Cuba | *regime comunista*

(partC17): *Questões políticas.*

(partC26): *É um país com tendência comunista/socialista. Pois esse é o pior tipo de ideologia/regime existente no mundo e continua a destruir muitas sociedades.*

part7, partC17, partC26, partC27 e partC40.

Colômbia	<i>tráfico de drogas, criminalidade e pobreza cultural</i>
(partC8): <i>Possui um grande fluxo de tráfico de drogas, fato esse que me deixa um pouco inseguro.</i>	
(partC20): <i>Devido à pobreza cultural e à criminalidade.</i>	
<i>partC8 e partC20.</i>	

Argentina	<i>má acolhida aos estrangeiros</i>
(partC13): <i>O povo não acolhe bem os estrangeiros.</i>	
<i>partC13.</i>	

México	<i>violência</i>
(partC33): <i>Devido ao elevado índice de violência.</i>	
<i>partC33.</i>	

Paraguai	<i>não é um país atraente</i>
(partC38): <i>Não me chama a atenção.</i>	
<i>partC38.</i>	

Nenhum, com exceção da Espanha	
Não apresentou comentários.	
<i>partC39.</i>	

Não há países aos quais não iriam	<i>diversidade e riqueza cultural</i>
(partC5): <i>Não há.</i>	
(partC11): <i>“Não existe. Acredito que todo país tem uma cultura muito rica que me despertaria o interesse.</i>	
(partC29): <i>Acredito não haver um país que não visitaria, amo conhecer as mais diversas culturas.</i>	
<i>partC5, partC6, partC11, partC19, partC25, partC29, partC31 e partC41.</i>	

No que se refere aos países que não visitariam, observa-se a predominância pela escolha de países estigmatizados, como Venezuela, Cuba e Bolívia – orientada, segundo

os depoimentos, pelas crises econômicas e sociais, por ideologias políticas e pelo narcotráfico. Os cadetes manifestam uma visão limitada, estereotipada e preconceituosa sobre eles, ignorando a diversidade dentro do mesmo território. Percebe-se que são discursos aprendidos e reproduzidos. No tocante à cultura, alguns cadetes (como o *partC20*) não têm uma ideia clara a respeito da sua concepção ao referir-se à Colômbia como um país culturalmente pobre. Passa-se a ideia de que a riqueza cultural está vinculada à riqueza econômica e a orientações políticas que não sejam de esquerda.

Embora o Brasil também seja um país latino-americano que compartilha muitos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos com os demais, nota-se, com base nos depoimentos, uma tentativa consciente (ou inconsciente) de diferenciá-lo, situando-o em uma realidade à parte. Ao mesmo tempo, os dados mostram que uma minoria tem uma visão de mundo mais ampla, centrada no multiculturalismo e isenta de estereótipos e preconceitos quando alude ao desejo de conhecer todos os países por prazer ou para agregar conhecimento.

3.3.4 Motivação

A partir dos dados obtidos, referentes à categoria *motivação*, foram estabelecidos três temas sobre os quais apoiamos nossa análise, a saber: “Importância da língua espanhola para a profissão”, “Estímulos ao estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA” e “Desestímulos ao estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA”.

3.3.4.1 Importância da língua espanhola para a profissão

No que se refere à importância da língua espanhola para a profissão, 19 cadetes lhe atribuíram “muita importância”, 18 “média importância” e 8 “pouca importância”. Nenhum cadete lhe atribuiu nenhuma importância. O Gráfico a seguir reproduz esta escala.

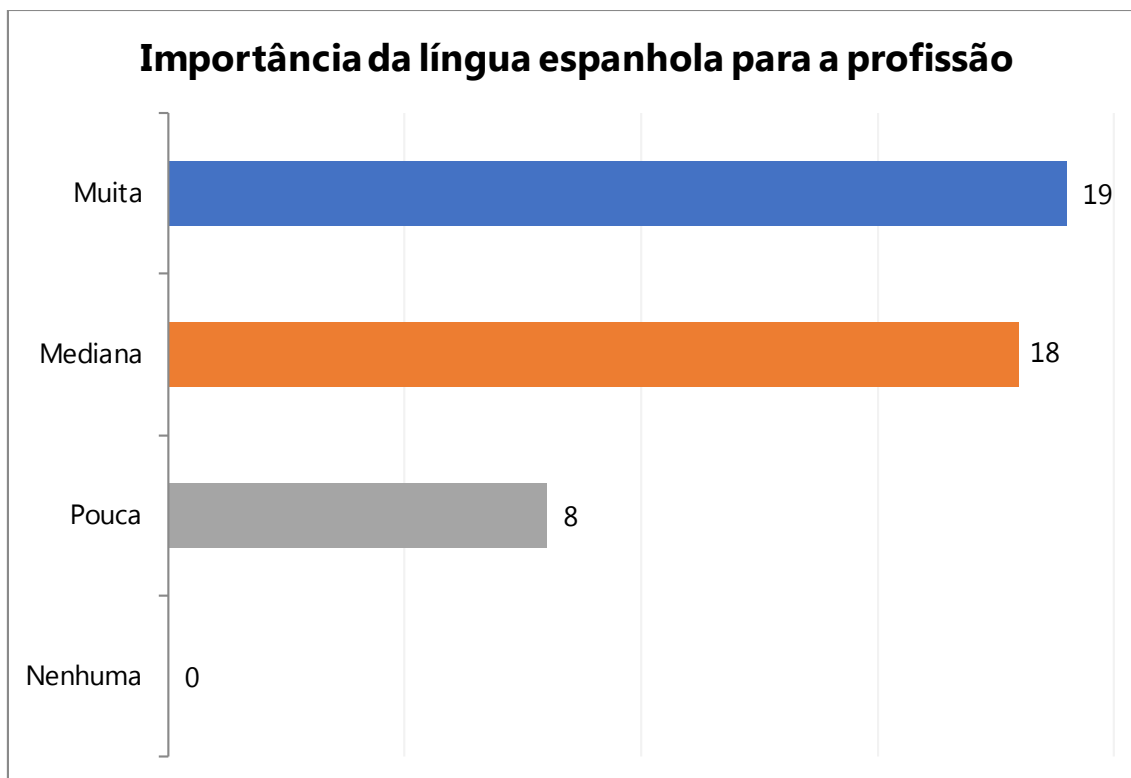


Gráfico 13 Importância da língua espanhola para a profissão

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: **Muita** – partC4, partC5, partC7, partC8, partC9, partC11, partC21, partC22, partC23, partC24, partC25, partC26, partC28, partC31, partC33, partC34, partC35, partC38 e partC44. **Mediana** – partC1, partC3, partC10, partC12, partC13, partC14, partC15, partC16, partC17, partC18, partC19, partC20, partC30, partC37, partC40, partC42, partC43 e partC45. **Pouca** – partC2, partC6, partC27, partC29, partC32, partC36, partC39 e partC41.

3.3.4.2 Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA

Os cadetes expressaram livremente a sua opinião sobre os elementos que fomentam o estudo do espanhol no Brasil e na AFA. A relevância para a carreira liderou as menções por oportunidades de interação com seus pares das nações amigas, principalmente em missões após a formação.

(partC1): *As futuras oportunidades como ser adido, participar de missão de paz ou ter melhor conceito na ficha CPO.*

(partC9): *Poder se comunicar com aeronaves clandestinas, principalmente nas fronteiras do Brasil.*

(partC24): *Oportunidade de servir no exterior e participar de missões internacionais.*

(partC17): *Possibilidade de interagir com falantes de espanhol (nativos) durante a carreira.*

(partC23): *Contato com militares estrangeiros na AFA e na FAB depois de formado.*

(partC28): *O conhecimento de línguas diferentes é essencial para o futuro oficial da FAB tendo em vista o contexto que vivemos hoje.*

(partC36): *O domínio desta língua pode abrir portas para o oficial durante a carreira.*

Os contextos geográfico e geopolítico também foram reconhecidos como um estímulo para o estudo da língua espanhola.

(partC7): *O contexto é geograficamente estimulante.*

(partC33): *Os países ao redor falam espanhol.*

(partC19): *A proximidade com países cuja língua nativa é o espanhol e as interações políticas e sociais com eles.*

(partC31): *A língua espanhola é extremamente importante para o contexto geopolítico brasileiro, uma vez que somos a maior potência da América Latina, onde majoritariamente se fala espanhol.*

(partC35): *As relações internacionais principalmente no nosso contexto militar.*

Aliadas ao contexto geográfico, as viagens de turismo e de estudos (e o contato intercultural delas derivado) também foram valorizadas.

(partC4): *Viajar para um país de língua espanhola e conseguir se comunicar com eficiência.*

(partC6): *A oportunidade de poder fazer um intercâmbio com países da América do Sul.*

(partC14): *Possibilidade de viajar pela América Latina.*

(partC30): *Ter a oportunidade de realizar viagens e cursos para aprimorar o domínio do idioma.*

(partC38): *Todos [sic] os países que fazem fronteira com o Brasil falam espanhol. É um estímulo para estudá-lo.*

(partC22): *O contato com as culturas dos países que falam espanhol.*

(partC21): *Conversar com pessoas de outros países como em competições internacionais.*

Outro aspecto citado esteve relacionado com a abrangência do idioma e o seu uso como língua internacional:

(partC26): *O fato de ser uma das línguas mais utilizadas no mundo.*

(partC36): *O espanhol é uma língua muito falada no contexto sul-americano.*

(partC40): *É uma língua internacional e essencial no âmbito da América Latina.*

(partC41): *Muitos países têm como idioma o espanhol, o que gera a aprendizagem desta língua como ponto estratégico para a Força Aérea, e a AFA como uma das principais instituições de ensino da FAB tem por essência que estimular o aprendizado de línguas.*

(partC44): *A comunicação é extremamente importante no mundo globalizado.*

A presença de cadetes de países hispânicos na AFA também foi citada.

(partC17): *Presença de cadetes cuja língua espanhola é a primeira língua.*

O extrato desta categoria temática está ilustrado no Gráfico a seguir.

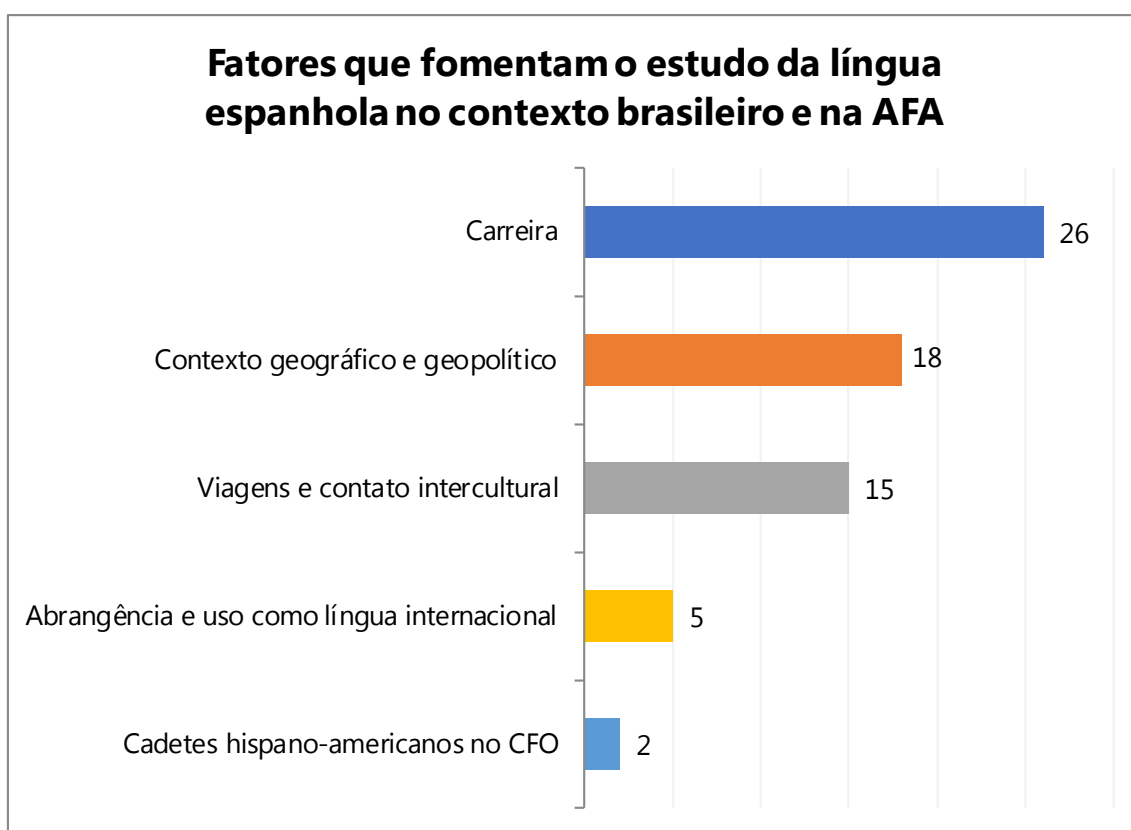


Gráfico 14 Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: *Carreira* – partC1, partC2, partC5, partC7, partC8, partC9, partC10, partC11, partC12, partC17, partC18, partC20, partC22, partC23, partC24, partC25, partC28, partC29, partC33, partC36, partC37, partC39, partC40, partC41, part 44 e partC45. *Contexto geográfico e geopolítico* – partC3, partC7, partC10, partC13, partC15, partC19, partC23, partC28, partC29, partC32, partC33, partC28, partC31, partC35 partC43, partC7, partC19 e partC5. *Viagens e contato intercultural* – partC2, partC4, partC6, partC14, partC20, partC21, partC22, partC30, partC34, partC35, partC37, partC38, partC42, partC43 e partC45. *Abrangência e uso como língua internacional* – partC26, partC36, partC40, partC41 e partC44. *Cadetes hispano-americanos no CFO* – partC17 e partC18.

Com base nos conceitos de *motivação integrativa* e *motivação instrumental* desenvolvidos por Gardner (1985), observa-se, nos depoimentos dos cadetes, a presença de ambos os tipos.

Com relação à motivação instrumental, os dados demonstram que o fator “carreira” encontra-se fortemente presente dentre os motivos para aprender a língua espanhola. Os cadetes mencionaram sobretudo oportunidades futuras, como a participação em missões internacionais no âmbito da América Latina e a comunicação com oficiais dos países hispânicos no âmbito da FAB. Ainda com respeito à motivação instrumental, foi citado o fato de ser uma das línguas com o maior número de falantes e mais usada na América Latina e o seu *status* de língua internacional.

No tocante à motivação integrativa, a menção às “viagens” e aos “contextos geográfico e geopolítico” remete à ideia de territórios em sintonia e de aproximação. Isso indica que há a percepção de um vínculo entre o Brasil e os demais países sul-americanos, mas não há indícios de que tal vínculo ultrapasse a dimensão geográfica e alcance a dimensão afetiva, ou seja, que revele um sentimento de pertencimento, de fato.

3.3.4.3 Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA

Os fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto AFA estiveram relacionados com a rotina do cadete, com a estrutura da grade curricular, com a metodologia e com o uso escasso da língua durante e após a formação, segundo a ótica do cadete, além do fator de superioridade do inglês. Segundo o *partC13*, não há pontos que desestimulem o estudo da língua espanhola na AFA e no Brasil.

Rotina do cadete

(partC1): *Falta de tempo para focar no estudo, uma vez que se precisa estudar mais para as matérias que são mais difíceis ou para a atividade aérea para garantir que não seja desligado.*

(partC11): *Cansaço proveniente de outras atividades, sobrecarga de trabalho.*

(partC29): *A rotina excessivamente desgastante.*

(partC32): *Excesso de carga sobre os cadetes que, por uma questão de sobrevivência, priorizam outras áreas de ensino (voo, provas próximas etc.).*

(partC36): *Não poder dedicar-se ao estudo de línguas tendo em vista a grande carga de aulas e de voo.*

Estrutura da grade curricular

(partC7): *Currículo muito cheio.*

(partC24): *Desestímulo para o estudo de qualquer matéria pela carga excessiva de matérias e aulas e a pressão constante do desligamento.*

(partC5): *Poucas aulas.*

(partC7): *Pouco tempo para a língua.*

(partC23): *Desorganização na disposição das aulas.*

(partC37): *Não há uma continuidade de aulas e os métodos de ensino são muito presos ao básico.*

(partC39): *As aulas são dadas em dias muito esparsos.*

Metodologia

(partC35): *Alguns professores utilizavam uma didática baseada somente no livro e em gramática, o que torna a aula maçante.*

(partC22): *O estudo excessivo da gramática.*

(partC45): *O livro utilizado nas aulas não é muito bom.*

Uso escasso da língua durante e após a formação

(partC34): *Não ter perspectiva se vai usar ou não usar a língua.*

(partC39): *O fato de o espanhol ser menos usado nas relações exteriores.*

(partC14): *Quando não podemos aplicar em situações reais durante o curso.*

Superioridade do inglês

(partC6): *O fato de o inglês ser uma língua que possui mais 'relevância' para o cenário profissional no mundo.*

(partC21): *A língua inglesa ser uma língua mais influente.*

(partC38): *Dar pouca importância para o espanhol e muita para o inglês.*

(partC40): *O foco maior na língua inglesa acaba deixando o espanhol em segundo lugar.*

(partC42): *Normalmente se dá mais importância para o inglês do que o espanhol. Assim como é possível fazer intercâmbio para os Estados Unidos, não temos algum para a Espanha, por exemplo.*

O Gráfico a seguir ilustra o extrato total destes fatores.

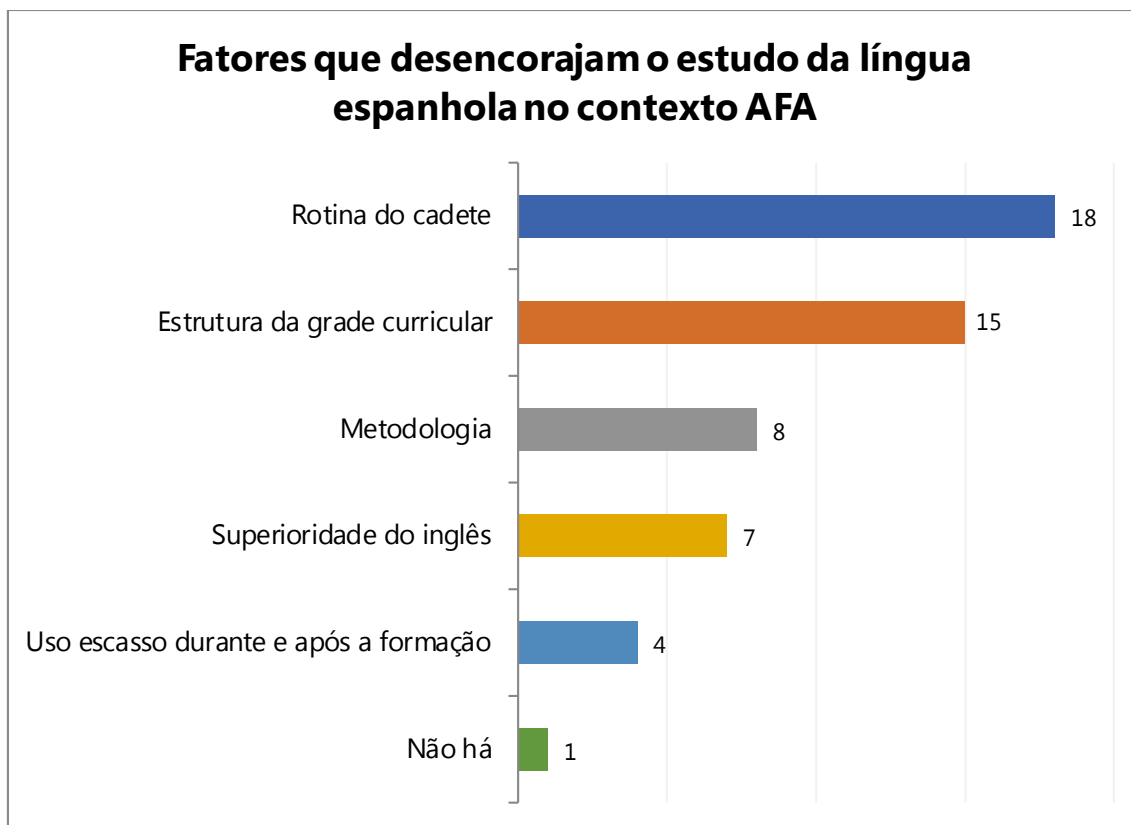


Gráfico 15 Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto AFA

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: **Rotina do cadete** – partC1, partC6, partC8, partC9, partC11, partC12, partC18, partC20, partC21, partC25, partC26, partC27, partC29, partC31, partC33, partC34, partC36 e partC39. **Estrutura da grade curricular** – partC2, partC5, partC6, partC7, partC15, partC16, partC23, partC24, partC27, partC28, partC32 e partC34, partC37, partC38 e partC44. **Metodologia** – partC18, partC20, partC22, partC30, partC35, partC37, partC43 e partC45. **Superioridade do inglês** – partC6, partC17, partC21, partC38, partC39, partC40 e partC42. **Uso escasso durante e após a formação** – partC4, partC14, partC34 e partC37. **Não há** – partC13.

No contexto brasileiro, os fatores desestimulantes mencionados foram a semelhança com o português e a falta de conhecimento do espaço ocupado pela língua no mundo.

Semelhança com o português

(partC36): *Por ser semelhante à nossa língua não necessitando de um estudo aprofundado para entender, de forma geral, uma conversa em espanhol.*

(partC40): *Muitos acham que pelo fato de se assemelhar ao português, não há necessidade de estudar.*

(partC45): *Por se aproximar do português torna-se uma língua pouco atrativa.*

Falta de conhecimento do espaço ocupado pela língua no mundo

(partC3): *A falta de conhecimento de que é uma língua muito importante e falada no mundo*

(partC19): *O desconhecimento da importância da língua espanhola no cenário internacional.*

(partC29): *Falta de reconhecimento da língua espanhola.*

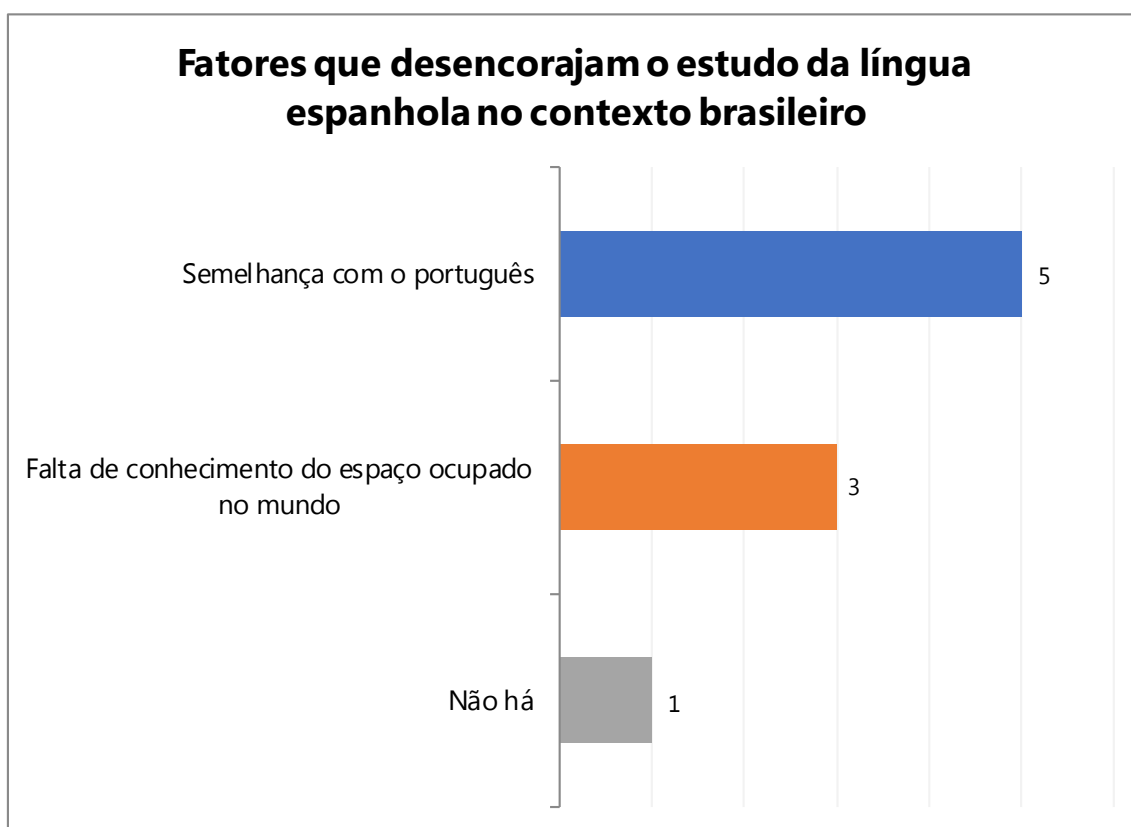


Gráfico 16 Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro

Fonte: elaboração própria

Legenda complementar: *Semelhança com o português* – partC10, partC15, partC36, partC40 e partC45. *Falta de conhecimento do espaço ocupado no mundo* – partC3, partC19 e partC29. *Não há* – partC13.

Com relação aos pontos que desestimulam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA, a rotina do cadete e a estrutura da grade curricular

lideraram as escolhas. Observa-se que o excesso de atividades diárias não permite uma dedicação, de fato, ao estudo da língua espanhola, o que acaba gerando desmotivação. Com base no conhecimento do contexto pesquisado, a falta de tempo para o estudo impede que o cadete se dedique plenamente a quaisquer disciplinas somando-se o excesso de disciplinas na grade curricular e o número reduzido das aulas de espanhol.

A crítica à falta de dinamismo das aulas, com tendência a uma abordagem gramatical e a falta de diversificação de materiais didáticos vai ao encontro do que foi exposto na categoria *input* a respeito dos recursos didáticos que os participantes julgaram importantes e/ou motivadores para serem usados no curso de Língua Espanhola e na categoria *contexto socio-histórico* sobre o que esperam da didática de um professor de língua estrangeira.

A superioridade do inglês pode ser interpretada, por um lado, como o resultado de uma visão hierarquizada das línguas e da crença na existência de línguas melhores e piores, e por outro – mais especificamente do ponto de vista instrumental –, de que a língua inglesa é a mais usada para a comunicação internacional, inclusive para a aviação, e o seu conhecimento é necessário. No que tange à expansão do inglês como língua internacional, retomamos Dörnyei (2015), que faz alusão ao desejo de integração do indivíduo na comunidade global por meio do conhecimento dessa língua para tornar-se um cidadão mundial cosmopolita e globalizado.

O próprio sistema de ensino da FAB fomenta a ideia de exclusão entre as línguas, ou seja, se há uma língua global, as demais não são necessárias. Tal posicionamento anula a diversidade linguística e cultural existente no mundo e coloca um paradoxo no que se refere às relações entre o Brasil e as nações amigas hispano-americanas, ou seja, atribui-se pouco valor ao conhecimento da língua e da cultura do outro apesar dos vínculos entre as suas Forças Aéreas.

A crença arraigada na semelhança do espanhol com o português – de que é possível compreender e se expressar sem a necessidade de estudar – também contribuiu para desestimular o seu estudo, somada a um possível desconhecimento de sua abrangência e de seu uso como língua de comunicação internacional.

Conforme o exposto, a motivação pode ser afetada, negativa ou positivamente, tanto pelo contexto cultural quanto educacional dos aprendizes, representados pelas suas crenças culturais, pelas suas atitudes para com a língua estrangeira e os aspectos culturais que esta carrega, pela situação de aprendizagem, bem como pela sua capacidade de integrar-se a essa situação.

No entanto, ressaltamos que a língua espanhola é uma disciplina obrigatória na grade curricular do CFO. Logo, não depende do desejo do cadete estudá-la, e esta obrigatoriedade faz com que as condições iniciais da disciplina não sejam as mais satisfatórias, visto que há cadetes reacionários ao seu estudo. Contudo, como consideramos os fenômenos motivacionais e todo o sistema de aquisição de uma língua estrangeira sob a ótica da complexidade, podem ocorrer transformações imprevisíveis e aleatórias pelo fato de o sistema experimentar momentos de instabilidade devido a uma perturbação por parte de alguma ação do professor, por exemplo, resultando na emergência da motivação integrativa e/ou instrumental.

3.4 Professores

Apresentamos, agora, a análise dos dados coletados por meio de um questionário aberto aplicado a quatro professores de língua espanhola da AFA e um professor da EsPCEEx previamente à elaboração do material didático.

Assim como nas etapas anteriores, adotamos o mesmo procedimento usado na análise das entrevistas aos oficiais e dos questionários aplicados aos cadetes. Definimos como categorias os próprios fractais – *contexto, input, afiliação e motivação* – e, dentro delas, temas que foram estabelecidos a partir do agrupamento dos núcleos de sentido que emergiram dos relatos dos participantes, tendo-os como eixos norteadores para o desenvolvimento da análise, conforme mostra o Quadro a seguir.

Quadro 13 Categorias e temas – Professores

CATEGORIAS	TEMAS
Contexto socio-histórico	A situação da língua espanhola no Brasil
Input	Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA
	Recursos didáticos para fomentar o processo de aprendizagem
	Pequenas atitudes, por parte do professor, que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem
Afiliação	Relação do cadete com a língua espanhola
Motivação	Estímulos ao estudo da Língua Espanhola no contexto brasileiro e na AFA
	Desestímulos ao estudo da Língua Espanhola no contexto brasileiro e na AFA

Fonte: elaboração própria

3.4.1 Contexto socio-histórico

Os dados referentes ao contexto socio-histórico dizem respeito, neste caso, à situação do ensino de espanhol no Brasil no momento da realização da pesquisa: o ano de 2018. Com base nos relatos do *partP2* e do *partP4*, tratamos do tema “A situação da língua espanhola no Brasil” como decorrente da Lei 13.415/2017, que desobrigou o ensino de espanhol nas instituições brasileiras.

3.4.1.1 A situação da língua espanhola no Brasil

O *partP2* criticou a política linguística brasileira atual, que defende a exclusão ou a sobreposição de línguas estrangeiras:

(partP2): Infelizmente, o espanhol sempre esteve em um lugar de luta para sua permanência nas escolas brasileiras. É muito triste que uma língua seja soberana sobre a outra e que se ignore o contexto social e cultural no qual vivemos. Com a obrigatoriedade da oferta, desde 2005, já era muito difícil o cumprimento da lei. Com a aprovação da lei de 2017, acredito que as escolas se apoiarão nessa brecha para não ofertarem o idioma. Esta não obrigatoriedade é muito complicada, pois os alunos podem cursar o idioma em caráter facultativo. Antes era ofertado em horário contrário às aulas regulares. Eu tive uma experiência assim em uma escola estadual de

Araraquara. Os alunos estudavam de manhã e ficavam no período da tarde para as aulas de espanhol. No começo funcionava, porém, passados alguns meses, os alunos relataram dificuldade para continuarem nas aulas, especialmente por não terem onde se alimentar e nem condições para ir para casa e depois voltar. Essas são apenas algumas dificuldades dentre tantas encontradas para que se possa trabalhar com a língua espanhola nas escolas brasileiras, especialmente as públicas.

O *partP4* também criticou a política linguística brasileira e elencou dois trechos da entrevista⁷⁰ de Eres Fernández e Moreno Fernández (2017, p. 10) concedida à *marcoELE*, revista de didática do Espanhol como Língua Estrangeira, no que diz respeito à situação deste idioma no Brasil.

Quadro 14 A situação da língua espanhola no Brasil

<i>A situação da língua espanhola no Brasil</i>	
Crítica à Lei 13.415/2017	<i>partP2 e partP4</i>

Fonte: elaboração própria

O participante *partP4* diz que se sente representado por eles e por outras vozes no contexto brasileiro quanto às reações manifestadas pela aprovação da Lei 13.415/2017. Ambos os trechos ressaltam a importância de uma política que defenda o multilinguismo.

O presente é de insegurança e incertezas, por isso é essencial colocar em prática ações como as que mencionei antes, para que o futuro seja visto com mais otimismo. Não considero que o espanhol deva competir com o inglês ou qualquer outra língua. Em primeiro lugar, porque o inglês é, sem dúvida, uma língua franca para a comunicação internacional e uma língua de extrema necessidade hoje em dia. Em segundo lugar, porque sempre defendi o multilinguismo e, por isso, quanto mais línguas forem ensinadas nas escolas, melhor para a formação dos alunos. E, em terceiro lugar, porque hoje não podemos mais nos contentar em conhecer apenas uma língua estrangeira: o mundo acadêmico, profissional, econômico, internacional, cultural, etc. requer dois ou três idiomas para ser dominado. Portanto, melhor do que competir é unir forças a favor do ensino de línguas estrangeiras (ERES FERNÁNDEZ, 2017, p. 10).⁷¹

⁷⁰ Cf. Cordeiro e Moreira (2017).

⁷¹ Tradução livre de: “El presente es de inseguridad y de incertidumbres, de ahí que sea fundamental poner en práctica acciones como las que he mencionado antes, de manera que el futuro se vea con más optimismo. No considero que el español deba competir ni con el inglés ni con cualquier otro idioma. En primer lugar, porque el inglés es, sin duda, una lengua franca para la comunicación internacional y un idioma de extrema

Com ou sem lei, o espanhol continuará a ser uma grande língua internacional, uma das mais destacadas do mundo pela sua utilidade, pelas culturas que expressa, pelo seu mercado, pela força da sua identidade. Desse ponto de vista, os brasileiros, como muitos outros povos, continuarão se interessando pelo espanhol e tentarão aprendê-lo de uma forma ou de outra. A pena é que são os cidadãos com menos recursos os mais prejudicados pelos erros das políticas educacionais, porque não dispõem de recursos suficientes para os compensar. Apesar das políticas linguísticas – ou da sua ausência – em países tão importantes como os Estados Unidos, o mundo está se movendo em direção a uma ideologia do multilinguismo, onde será de enorme valor falar duas ou três línguas fluentemente (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p. 10).⁷²

Os dados corroboram o entrelaçamento entre ensino de línguas e questões políticas, conforme expõem Rajagopalan (2009) e Leffa (2005), que vinculam o ensino de línguas a uma questão política, às relações de poder entre Estados e, conseqüentemente, entre as línguas. Tal fato deixa clara a hegemonia de certas línguas sobre outras e a sua influência na política linguística adotada pelo governo brasileiro no que diz respeito às línguas inglesa e espanhola.

Ficou evidente nos relatos o desconforto, sobretudo com a debilidade das políticas linguísticas para o ensino da língua espanhola no Brasil, que tende ao monolinguismo – que nega ao aluno a oportunidade de conhecer outras realidades geograficamente próximas, no caso, o mundo hispânico, por meio do estudo da língua.

Pode-se dizer que o estado do ensino de língua espanhola no Brasil sofreu uma retroação influenciada pela reorientação da política de governo, que passou a priorizar as relações com os Estados Unidos – nação com um reconhecido poderio econômico e militar – e considerar a língua espanhola isenta de valor de troca. Como consequência

necesidad en los días de hoy. En segundo lugar, porque siempre he defendido el plurilinguismo y, por lo tanto, cuantos más idiomas se enseñen en los colegios, mejor para la formación de los estudiantes. Y, en tercer lugar, porque hoy por hoy ya no podemos satisfacernos con conocer sólo una lengua extranjera: el mundo académico, laboral, económico, internacional, cultural, etc. requiere que se dominen dos o tres idiomas. Por lo tanto, mejor que competir que juntemos fuerzas en favor de la enseñanza de los idiomas extranjeros” (ERES FERNÁNDEZ, 2017, p. 10)..

⁷² Tradução livre de: “Con Ley o sin Ley, el español seguirá siendo una gran lengua internacional, de las más destacadas del mundo por su utilidad, por las culturas que expresa, por su mercado, por la fuerza de su identidad. Desde este punto de vista, los brasileños, como muchos otros pueblos, van a seguir interesados por el español y van a intentar aprenderlo de un modo u otro. La pena es que sean los ciudadanos con menos recursos los que salgan más perjudicados por las torpezas de las políticas educativas, por no disponer de recursos suficientes para compensarlas. A pesar de las políticas lingüísticas – o de su ausencia – en países tan importantes como los Estados Unidos, el mundo se está moviendo hacia una ideología del multilingüismo, donde tendrá un enorme valor hablar con soltura dos o tres lenguas” (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p. 10).

dessa ação, poderá haver um distanciamento maior dos vizinhos hispano-americanos, uma vez que o idioma constitui um instrumento de aproximação pela promoção do diálogo intercultural que, por sua vez, poderia gerar um sentimento de identificação e de pertencimento ao universo hispânico.

3.4.2 *Input*

Os dados desta categoria indicam os tipos de conteúdo que, segundo os professores, deveriam compor o currículo de Língua Espanhola na AFA, assim como os recursos⁷³ usados em sala de aula que contribuiriam para o engajamento do cadete no processo de aprendizagem da língua e fomentariam tal processo, além de pequenas atitudes positivas por parte do professor. Portanto, esta categoria está composta pelos seguintes temas: “Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola na AFA”, “Recursos didáticos para fomentar o processo de aprendizagem” e “Pequenas atitudes, por parte do professor, que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem”.

3.4.2.1 Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola na AFA

Para definir os conteúdos, primeiramente solicitamos aos professores pesquisados que optassem, nos questionários, por “específicos”, “gerais” ou “gerais e específicos”, da mesma maneira que procedemos com os cadetes. Os cinco participantes optaram por conteúdos gerais e específicos ao âmbito militar.

Foram citados conteúdos ligados à história dos povos hispano-americanos com suas semelhanças e diferenças e à geopolítica, preferentemente por meio de uma abordagem interdisciplinar,⁷⁴ bem como conteúdos que abordem aspectos culturais dos povos hispânicos, literatura e especificidades do âmbito militar.

Por outro lado, conteúdos relacionados ao sistema linguístico – como a morfossintaxe – também foram citados, além da variação linguística e a prosódia do espanhol.

⁷³ O termo *recurso* foi usado, neste caso, em sentido amplo, para referir-se aos materiais didáticos impressos e digitais, audiovisuais, atividades e, inclusive, pequenas atitudes por parte do professor que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem.

⁷⁴ A disciplina “Relações Internacionais” compõe a grade do CFO.

(partP1): *Creio que seja importante trabalhar em conjunto com as disciplinas de História, por exemplo, para que os alunos conheçam a história dos povos que falam língua e possam reconhecer as semelhanças e disparidades. Além disso, as relações geopolíticas entre os países também devem compor as aulas de língua.*

(partP3): *É importante estudar a língua como um todo: cultura, gramática, literatura, para assim o cadete estar pronto para estudar o espanhol no âmbito militar.*

(partP4): *Partindo do pressuposto de que a língua só acontece no discurso, creio que devemos sempre pensar: que conteúdos e contextos socioculturais quero ensinar? Através de qual gênero? Logo, partindo da discursividade, trabalhar a materialidade linguística pertinente a este contexto (sistema fono, morfo, sintático), sempre compondo esta interdependência.*

(partP5): *Na EsPCEEx trabalhamos principalmente o espanhol geral, no entanto, vejo constantemente o interesse dos alunos por conteúdos do âmbito militar. Desta forma, sempre tentamos fazer um paralelo ao conteúdo abordado com o âmbito militar, por exemplo, ao estudar o vocabulário de roupa, ensinamos o vocabulário dos uniformes. Quando ensinamos as apresentações pessoais, também ensinamos a apresentação militar em língua espanhola. Quando ensinamos a descrever uma casa, também vemos como descrever o quartel etc.*

Quadro 15 Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA

Conteúdos para compor o currículo de Língua Espanhola da AFA		
História	1	<i>partP1</i>
Geopolítica	1	<i>partP1</i>
Cultura	3	<i>partP2, partP3, partP4</i>
Gramática e discurso	3	<i>partP2, partP3, partP4</i>
Literatura	1	<i>partP3</i>
Especificidades do âmbito militar	1	<i>partP3 e partP5</i>

Fonte: elaboração própria

3.4.2.2 Recursos didáticos para fomentar o processo de aprendizagem

Sobre os materiais didáticos e atividades que poderiam ser usadas para fomentar o processo de aprendizagem de língua espanhola, foram citadas atividades coordenadas com os cadetes estrangeiros, como debates de temas políticos e culturais, materiais específicos ao contexto, exercícios gramaticais e uso de diferentes gêneros textuais, além de materiais oriundos de meios digitais, músicas, poesia, jogos, bem como conteúdos do livro didático adaptados.

(partP1): *Páginas de aprendizagem de línguas, aplicativos, redes sociais.*

(partP1): *Talvez fosse interessante pensar em atividades coordenadas com os cadetes estrangeiros, propondo debates de temas políticos ou culturais. Parece-me necessário integrar melhor esses militares estrangeiros.*

(partP2): *Texto literário (poesia).*

(partP4): *Ter o gênero como o centro de tudo (jogos, música, filmes, documentários, reflexões, notícias, etc.), com temas pertinentes a cada quadro da AFA e assuntos motivadores e relevantes.*

No Quadro a seguir sintetizamos os resultados deste levantamento.

Quadro 16 Recursos didáticos para fomentar o processo de aprendizagem

<i>Recursos didáticos para fomentar o processo de aprendizagem</i>		
Participação dos cadetes estrangeiros	1	<i>partP1</i>
Debates a partir de temas políticos e culturais	1	<i>partP1</i>
Materiais específicos ao contexto	3	<i>partP1, partP2 e partP4</i>
Envolvimento das quatro habilidades linguísticas	1	<i>partP3</i>
Exercícios gramaticais	1	<i>partP2</i>
Uso de diferentes gêneros discursivos	2	<i>partP2 e partP4</i>

Fonte: elaboração própria

3.4.2.3 Pequenas atitudes, por parte do professor, que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem

A respeito das pequenas atitudes, por parte do professor, que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem, as respostas giraram em torno de fatores afetivos e cognitivos, tais como: o despertar da emoção por meio de músicas, filmes, narrativas e imagens compatíveis com o universo dos alunos; a própria motivação do professor como elemento facilitador para a criação de um ambiente confortável, propício à aprendizagem; a exposição do aluno às diferentes estratégias de aprendizagem (cognitivas, de compreensão, sociais, afetivas), para que ele mesmo identifique as mais adequadas ao seu perfil.

(partP1): *Eu acredito muito no aprendizado por meio da emoção, por isso procuro estímulos que despertem sentimentos, sensações.*

(partP3): *Procuro ser uma instrutora motivada, pois desta forma acredito que consigo motivar também os cadetes e assim transformar a sala de aula em um ambiente agradável, onde os mesmos se sintam integrados e confortáveis para se expressarem e se comunicarem no idioma.*

(partP5): *Apesar de trabalhar numa instituição hierarquizada trato de manter uma relação próxima aos alunos para que se sintam confiantes e à vontade nas aulas, pois acredito que isso facilita a aprendizagem.*

(partP4): *As estratégias de aprendizagem ajudam o aluno a identificar quais são as técnicas que auxiliam o seu aprendizado, com quais atividades aprende melhor, fazendo com que avalie o seu processo de aprendizagem.*

O Quadro a seguir organiza estes critérios.

Quadro 17 Atitudes do professor que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem

<i>Atitudes do professor que contribuiriam para ativar mecanismos de aprendizagem</i>		
Despertar de emoções	1	<i>partP1</i>
Materiais diversos e significativos	2	<i>partP1 e partP2</i>
Motivação do professor	1	<i>partP3</i>
Incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem	1	<i>partP4</i>
Correções sem expor o aluno e manutenção do filtro afetivo baixo	1	<i>partP5</i>
Incentivo à participação da aula em espanhol	1	<i>partP5</i>

Fonte: elaboração própria

Os professores participantes mostram ter senso de plausibilidade para perceber os óbices que o ensino e a aprendizagem de língua espanhola no contexto brasileiro e na sala de aula, mais especificamente, enfrentam. Também demonstram ter uma postura proativa para promover perturbações no sistema por meio da escolha de conteúdos e recursos didáticos que julgam mais apropriados na tentativa de impulsionar transformações., embora os efeitos das ações do professor possam não ser proporcionais ao que ele possa esperar.

3.4.3 Afiliação

Nesta categoria, focalizamos o tema “Relação do cadete com a língua espanhola” a partir do relato do *partP2*.⁷⁵

3.4.3.1 Relação do cadete com a língua espanhola

O *partP2* expressa a necessidade de promover a aproximação do cadete ao universo dos povos hispânicos e desconstruir estereótipos e preconceitos a eles relacionados. Apresentamos, nesta subseção, o relato na íntegra, para que se possa perceber a sua relação com os relatos dos demais professores quando perguntados sobre os fatores que desestimulam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA, referentes à categoria *motivação*.

⁷⁵ Relato presente nos comentários gerais, registrado ao final do questionário num espaço aberto ao professor que desejasse acrescentar outras informações.

(partP2) *Nestes anos como instrutora de língua espanhola na AFA, desde o ano de 2017, tenho percebido a importância cada vez mais crescente de trabalhar com os cadetes as suas percepções e identidade como um povo latino. Em algumas turmas, essa identidade parecia não existir, sendo na visão deles algo distante de sua realidade, apesar do aspecto geográfico. A partir disso, buscamos trabalhar com os cadetes os aspectos culturais que os sensibilizassem e [para que] percebessem a importância da língua espanhola em nosso contexto, o que promove uma integração entre os países, e que apesar de falarmos português podemos compartilhar desse universo. Em outras turmas, poucas, os cadetes vinham com essa identidade mais arraigada. Percebo que muito tem a ver com a maneira que foi abordada a língua espanhola em contextos escolares anteriores. Muitos alunos consomem música, filmes, séries, e gostam de tudo que tem relação com a língua espanhola; outros, porém, agem como se não fôssemos latinos e rejeitam essa identidade, demonstrando uma posição de não pertencimento. Infelizmente, muitos cadetes trazem, inclusive, estereótipos e preconceitos sobre os países que têm a língua espanhola como idioma oficial. Neste sentido, realizamos um trabalho na tentativa de desconstruir essas ideias e refletir junto com eles sobre o fundamento de tal concepção. Nas aulas de língua espanhola, buscamos desenvolver o senso crítico dos cadetes, a fim de que percebam que essas ideias são socialmente construídas e não podemos simplesmente reproduzi-las sem reflexão. Me lembro mais especificamente da fala de cadetes sobre países como Cuba e Bolívia. Conversamos também com os cadetes sobre a importância do respeito à diversidade, e que apesar de não haver afinidade com a língua ou cultura, é preciso sempre respeitar o outro e sua forma de ver o mundo.*

Com base no relato do *partP2*, observa-se que uma parcela dos cadetes nutre um certo preconceito e uma visão estereotipada sobre os países e os povos hispânicos, principalmente no tocante a países estigmatizados. Há a anulação da noção de *alteridade*, de igualdade entre culturas (ou seja, de que não há culturas melhores ou piores), somada

ao esquecimento de que o Brasil e demais países hispano-americanos compartilham uma base ameríndia e ibérica e muitos aspectos sociais e históricos.

No entanto, tais semelhanças – a proximidade geográfica e o fato de serem admiradores de filmes e músicas em espanhol – parecem não ser suficientes para desenvolver um sentimento de pertencimento e de posse de traços identitários comuns e/ou para estabelecer um elo forte com os países hispânicos. Infere-se que tais cadetes podem estar colocando seu país numa posição hegemônica e manifestando uma visão hierarquizada de língua e cultura com relação aos demais países da região.

3.4.4 Motivação

Os dados desta categoria expressam o ponto de vista dos professores no tocante aos “Estímulos ao estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA”, bem como os “Desestímulos ao estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA”.

3.4.4.1 Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA

Foram citados os seguintes fatores: compreensão da realidade política, histórica e cultural; proximidade geográfica e sentimento de pertencimento; uma das línguas mais faladas; aproximação e melhoria das relações diplomáticas; presença de cadetes hispano-americanos; missões e recepções de comitivas; multilinguismo e multiculturalismo; e ampliação da capacidade de comunicação. O *partP5* acredita que há pouco estímulo no contexto brasileiro para o estudo da língua espanhola.

(*partP1*): *Compreensão da realidade dos vizinhos hispano-falantes (história, política, cultura).*

(*partP1*): *Conhecer uma das línguas mais faladas do mundo, o que amplia a capacidade de comunicação.*

(*partP2*): *No contexto da AFA tem o relacionamento dos cadetes estrangeiros com os brasileiros.*

(partP2): *Na carreira como oficiais, há a possibilidade de realizar missões em países que têm o Espanhol como língua oficial.*

(partP5): *No contexto brasileiro acho que há pouco estímulo para o estudo da língua espanhola.*

O Quadro a seguir reúne estes dados.

Quadro 18 Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA

<i>Fatores que fomentam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA</i>		
Compreensão da realidade política, histórica e cultural	3	<i>partP1, partP2 e partP3</i>
Proximidade geográfica e sentimento de pertencimento	2	<i>partP1 e partP2</i>
Uma das línguas mais faladas	1	<i>partP1</i>
Aproximação e melhoria das relações diplomáticas	1	<i>partP1</i>
Presença de cadetes hispano-americanos	1	<i>partP2</i>
Missões e recepções de comitivas	2	<i>partP2 e partP4</i>
Multilinguismo e multiculturalismo	1	<i>partP4</i>
Ampliação da capacidade de comunicação	1	<i>partP3</i>
Pouco estímulo	1	<i>partP5</i>

Fonte: elaboração própria

3.4.4.2 Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA

Por outro lado, a falta de apoio institucional e de uma política linguística forte, a desvalorização dos professores de espanhol, a carga horária baixa, a rotina pesada, a cadência inadequada, a crença na facilidade da língua, assim como a visão depreciativa da língua e aulas muito focadas na gramática são os fatores, sob a ótica dos professores, que desencorajam o estudo da Língua Espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA.

(partP1): *Falta apoio institucional para legitimar a importância do espanhol. A falta de apoio institucional, a meu ver, é o maior obstáculo (tanto dentro e fora da AFA).*

(partP1): *Os cadetes precisam cumprir obrigações diversas.*

(partP4): *Justamente a falta de respeito que os docentes de espanhol sofrem, devido ao senso comum, que crê que se trata de uma língua fácil e que não deve ser ensinada, desmerecendo um trabalho de uma vida toda, anos de estudos, pesquisas etc.*

(partP3): *Carga horária insuficiente para estudo e prática do idioma.*

(partP2): *O intervalo de tempo entre uma aula e outra.*

(partP5): *Acredito que ainda existe uma falsa ideia de que a língua espanhola, por ser próxima do português, é fácil e que, portanto, dá para ‘enrolar’ sem estudar.*

(partP5): *Acho que aulas muito gramaticais também desestimulam o estudo da língua espanhola, pois os alunos não conseguem ver o uso ‘real’ da língua.*

No Quadro a seguir pontuamos os dados gerais sobre estes fatores.

Quadro 19 Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA

<i>Fatores que desencorajam o estudo da língua espanhola no contexto brasileiro e na AFA</i>		
Falta de uma política linguística forte	1	<i>partP4</i>
Falta de apoio institucional	1	<i>partP1</i>
Desvalorização dos professores de espanhol	1	<i>partP4</i>
Carga horária baixa	2	<i>partP1 e partP3</i>
Rotina pesada	1	<i>partP1</i>
Cadência inadequada	1	<i>partP2</i>
Crença na facilidade da língua	3	<i>partP3, partP4 e partP5</i>
Visão depreciativa da língua	1	<i>partP3</i>

Fonte: elaboração própria

O reflexo das ações no âmbito político recai nas instituições de ensino e na sala de aula, segundo os professores expressaram em relatos nos quais enfatizam a ausência da motivação integrativa e até mesmo instrumental por parte dos cadetes.

No que se refere ao microcontexto, a própria instituição de ensino não valoriza o estudo da língua espanhola. Além disso, as atividades diárias dos cadetes, a carga horária baixa e a crença na facilidade do idioma também dificultam a emergência da motivação.

Os fatores considerados estimuladores são aparentemente significativos, mas os fatores considerados desestimuladores são mais tangíveis, pois afetam diretamente o cadete e aparentam exercer sobre ele uma força maior.

Infere-se que o professor tem uma dupla missão: contribuir para o desenvolvimento da competência linguística comunicativa do cadete e, ao mesmo tempo, sensibilizá-lo ao estudo da língua espanhola pois, conforme já informado, a disciplina é de caráter obrigatório, o que significa que alguns podem iniciar o curso medianamente motivados e outros nada motivados.

A seguir, apresentamos uma síntese da Análise das necessidades e interesses dos três grupos de participantes.

3.5 Resultados parciais

Apresentamos uma síntese da análise de necessidades para cada categoria com base no que foi apresentado nas seções 3.2, 3.3 e 3.4. Cabe salientar que a resposta a esta pergunta atendeu ao primeiro objetivo específico da pesquisa: “analisar, nos dados coletados por meio de entrevistas feitas com oficiais e questionários aplicados a cadetes e professores de espanhol da AFA, as necessidades e os interesses para a elaboração de um material didático”.

Começamos apresentando a síntese para a categoria *contexto socio-histórico*.

3.5.1 Contexto socio-histórico

É importante enfatizar que a pesquisa começou a ser realizada em um momento em que se assistia ao distanciamento político do Brasil com relação às demais nações sul-

americanas – períodos que teve início após 2016, sendo visível o seu reflexo negativo no ensino da língua espanhola no Brasil.

Por meio da fala dos **oficiais** participantes, entendemos que as relações entre o Brasil e os demais países sul-americanos estavam condicionadas a uma motivação político-ideológica – visto que a maioria dos países da América do Sul compartilhava de um regime político não conservador – ou à assessoria que a FAB oferece na área de ensino. Entendemos que estas relações eram mais profícuas com o Chile, a Argentina e a Colômbia.

Observou-se, também, posicionamentos favoráveis à aproximação do Brasil com as nações sul-americanas, o que foi revelado pelo conteúdo das mensagens e por elementos suprasegmentais, como o tom com que estas foram emitidas. Percebe-se, ainda, que foram estabelecidos dois tipos de relação de poder: de igualdade com Chile, Argentina e Colômbia; e de superioridade com as demais nações hispano-americanas com as quais o Brasil mantém tratados de cooperação.

No tocante a não uniformidade do posicionamento dos **cadetes** a respeito da conveniência do alinhamento político e militar do Brasil a uma grande potência ou aos seus vizinhos sul-americanos, percebe-se, por um lado, por parte de 19 dos cadetes que concordam ou concordam muito com o alinhamento a uma grande potência, uma semelhança com o que foi inferido dos depoimentos dos oficiais: a ausência de benefícios, para o Brasil, do alinhamento a algumas nações sul-americanas. Em contrapartida, infere-se, com base no posicionamento de 26 cadetes que concordam pouco ou não concordam com o alinhamento do Brasil a uma grande potência, que a ajuda mútua seria mais oportuna no caso de uma ameaça coletiva.

Entretanto, um agrupamento com interesses convergentes no âmbito militar não indica que há, necessariamente, um sentimento maior de identificação entre os países que ultrapasse a dimensão da cooperação em matéria de defesa e alcance o sentimento de pertencimento ao mundo hispânico, mais especificamente à América Hispânica, mas pode indicar que os cadetes estão mais propensos ao seu estudo, dado que dos 26 cadetes citados, 21 têm média ou muita atração pela língua e pelas culturas hispânicas.

A conexão entre questões linguísticas e geopolíticas ficou evidente no posicionamento de dois dos **professores** participantes. As suas manifestações estiveram relacionadas com o retrocesso do ensino de espanhol no Brasil como consequência da aprovação da Lei 13.415/2017, que abriu caminho ao monolinguismo por desobrigar o ensino dessa língua – fato que gerou insegurança e, conseqüentemente, muita

preocupação, e que apontou a situação de vulnerabilidade da sua presença na grade curricular das escolas brasileiras, ou seja, indicando que a presença da língua não está consolidada no cenário educacional brasileiro.

Ficou evidente, também, a necessidade de situar as questões linguísticas em um contexto que vá mais além do contexto físico da sala de aula e da instituição de ensino e que alcance o contexto histórico, político e econômico nacional (e inclusive internacional) para uma melhor compreensão dos fenômenos que ocorrem na sala de aula, como também das decisões emanadas da própria instituição de ensino no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Pautando-se no que foi exposto e no panorama a respeito das políticas linguísticas para o ensino de espanhol no contexto brasileiro a partir da primeira metade do século XX,⁷⁶ corrobora-se a continuidade da situação de instabilidade do ensino dessa língua no Brasil no momento da realização desta pesquisa, o que mostra o alinhamento das políticas linguísticas às ideologias dos grupos que detêm o poder, salientando que as ideologias das instituições de ensino também influem nas decisões pela inclusão ou exclusão de uma língua estrangeira de uma grade curricular, de acordo com o que foi informado no depoimento do *partP2*.

A seguir, apresentamos a síntese para a categoria *input*.

3.5.2 *Input*

Nesta categoria abordamos as manifestações referentes aos conteúdos e recursos didáticos que contribuiriam para o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola na AFA.

Os **oficiais** apontaram a necessidade do conhecimento básico da língua espanhola pelos militares que participam de missões no contexto sul-americano, assim como uma abordagem de ensinar e de aprender orientada à comunicação. Também foram sugeridos temas, por parte destes participantes, para compor o currículo de espanhol, como Geopolítica e Relações Internacionais, com subtemas como História, Política, Segurança, Conflitos, Atualidades e Cultura, devido às características da profissão.

No tocante aos temas mencionados pelos **cadetes**, fizemos um recorte e elencamos dois que coincidiram com as citações trazidas pelos oficiais. São eles: conflitos e

⁷⁶ Tal como apresentado na subseção 1.3.3.3 com base em Rodrigues (2010)

segurança na América do Sul e momentos relevantes da História dos países hispânicos. Os três recursos mais citados – música, filmes e vídeos (no caso, vídeos breves) – já são utilizados por todos os professores nas aulas de língua espanhola na AFA, conforme informamos. As manifestações também estiveram relacionadas com o professor, sua competência linguístico-comunicativa, sua didática e sua relação com o cadete. O conhecimento da língua (principalmente na modalidade oral), da cultura ou das culturas a ela relacionadas, dos aspectos históricos dos países nos quais é língua materna, bem como do tema da aula mais a experiência no exterior foram aspectos julgados imprescindíveis visto que, sob a ótica do cadete, conferem segurança ao professor e confiabilidade ao aluno. O dinamismo, o uso de metodologias adequadas ao contexto, a afinidade com a língua e com o seu ensino também foram competências julgadas pelos cadetes como necessárias ao professor. Valores relacionados ao afeto (como carisma, paciência, empatia e capacidade para motivar) também foram destacados.

Novamente, fizemos um recorte nos temas citados pelos **professores** e elencamos aqueles que coincidiram com os citados pelos oficiais e pelos cadetes: são eles a história dos povos hispano-americanos e a geopolítica. Com relação aos recursos, por parte do professor, que contribuiriam para a aprendizagem, foram citados os materiais digitais, a participação dos cadetes estrangeiros, os debates a partir de temas políticos e culturais e o uso de diferentes gêneros discursivos. Também foram citadas as atitudes do professor que fomentariam a aprendizagem, como o despertar de emoções, o uso de materiais diversos e significativos, a motivação do professor, o incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem, as correções sem expor o aluno, a manutenção do filtro afetivo baixo e o incentivo à participação da aula em espanhol.

Nota-se que as manifestações são bastante convergentes e mostram a importância de tratar temas que estejam mais alinhados com o perfil de um militar das Forças Armadas por meio de recursos metodológicos que confirmem dinamismo às aulas e considerem o cadete tanto na sua dimensão cognitiva quanto afetiva.

Entende-se que os acontecimentos externos ao contexto da sala de aula independem da ação do professor. Não obstante, se considerarmos a sala de aula como um pequeno ecossistema, o professor poderá “bater as suas asas” e provocar possíveis efeitos construtivos no sentido de usar a sua capacidade de observação, explorar e desenvolver o entendimento da sua dinâmica.

A seguir, apresentamos a síntese para a categoria *afiliação*.

3.5.3 Afiliação

Com relação à afiliação, as manifestações dos **oficiais** giraram em torno do que a cultura hispânica (ou, mais especificamente, hispano-americana) representa. Por um lado, infere-se que perceberam uma relação de semelhança com a cultura brasileira pelo fato de alguns participantes não terem vivenciado choques culturais. Por outro lado, os dados sugerem que os demais oficiais, antes do contato com a cultura estrangeira, também percebiam uma relação de semelhança com a cultura brasileira. Entretanto, a partir do momento em que começaram a estranhar certos hábitos e comportamentos, a previsibilidade deu lugar à imprevisibilidade.

Entende-se que as percepções iniciais dos oficiais participantes sofreram alterações, uma vez que a aproximação propiciou o conhecimento de aspectos até então desconhecidos. Ou seja, passaram a conhecer melhor as diferenças e a desenvolver uma certa simpatia pelos países, mas não há indícios de que foi desenvolvido um sentimento maior de pertencimento.

No tocante aos **cadetes**, as informações inferidas com base nas manifestações a respeito da atração pela língua espanhola e pelas culturas hispânicas e da imagem dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos, apontam uma visão mais positiva de *língua e cultura* do que de *país e povo*, embora os elementos *língua, cultura, país e povo* encontrem-se vinculados, conforme discutimos em 3.3.3.2. Neste caso, a(s) cultura(s) hispânica(s) pode(m) estar relacionada(s) à representação imaginária, a uma ideia (relacionada às atrações turísticas, por exemplo) enquanto país e povo, a uma representação mais concreta, aos problemas sociais, assim como aos estereótipos negativos a respeito de alguns países. As manifestações a respeito do interesse por visitar os países hispânicos podem confirmar esta informação, pois a Espanha ocupou o primeiro lugar pelos seguintes motivos: turismo, cultura, museus, praias, história, futebol e por estar situada na Europa, seguida da Argentina, do Peru, do Chile e do Uruguai.⁷⁷ Os motivos apresentados foram a cultura, o turismo, a história e o desenvolvimento do Chile e da Argentina.

As manifestações sobre os países hispânicos aos quais não iriam também podem comprovar uma visão mais negativa de *país e povo*, pois foram apresentadas razões econômicas, políticas e sociais a respeito dos quatro países mais citados: Venezuela,

⁷⁷ Citamos os países mais mencionados.

Bolívia, Cuba e Colômbia. A Venezuela ocupou o primeiro lugar das menções pela crise econômica e pelo “regime comunista”, seguida dos demais. Os motivos apresentados foram o tráfico de drogas, a criminalidade e o regime comunista de Cuba.

Entende-se que o grau (maior ou menor) de aproximação à língua espanhola e aos países nos quais é falada é determinado, em parte, pelas percepções dos cadetes, desenvolvidas com base na situação econômica do país, no regime político vigente, na estabilidade ou instabilidade social, nas atrações turísticas e na sua concepção de cultura. Estas percepções os fazem diferenciar estes lugares entre países culturalmente pobres e culturalmente ricos.

Quanto aos **professores**, as manifestações do *partP2* estão em conformidade com as inferências feitas pela docente-pesquisadora com base nas manifestações dos cadetes participantes. O *partP2* percebeu, durante seu tempo de docência na AFA, uma visão estereotipada e preconceituosa sobre os países hispânicos por parte de uma grande parcela dos cadetes, principalmente no tocante a países estigmatizados, assim como a ausência de uma identidade latino-americana compartilhada. O preconceito e os estereótipos negativos podem remeter à ideia de superioridade linguística e cultural, que constitui uma barreira para o desenvolvimento, de fato, do sentimento de afiliação.

A seguir, apresentamos a síntese para a categoria *motivação*.

3.5.4 Motivação

As manifestações dos **oficiais** relacionadas à categoria *motivação* estiveram fundamentadas na presença ou na ausência de estudo prévio da língua espanhola para a missão. Os participantes que fizeram um curso antes de partirem foram motivados por fatores extrínsecos, como a demanda da profissão, e os demais não se propuseram a estudá-la – possivelmente, pela falta de curiosidade, pela não identificação com a língua e cultura, como também pela crença na facilidade de compreendê-la.

Outro fator poderia estar relacionado à falta de atribuição de importância ou valor à língua espanhola por não enxergá-la como capital cultural. A falta de motivação também poderia estar vinculada à visão que um sujeito tem da língua estrangeira, do país ou dos países nos quais é falada, que pode corresponder a uma visão parcial ou deturpada da realidade e estar plasmada de estereótipos, preconceitos ou admiração, conforme apresentado na subseção *1.3.3.1 Afiliação* do CAPÍTULO 1.

No que se refere à motivação dos **cadetes** para estudar espanhol, uma parcela percebeu a língua como muito importante para a profissão, outra parcela como medianamente importante e uma parcela menor como pouco importante. No entanto, vale ressaltar que, no momento de listarem os elementos motivadores para o estudo do espanhol no contexto brasileiro e no contexto AFA, a carreira recebeu 26 citações. Apesar do caráter da disciplina ser obrigatório, pode-se verificar a presença da motivação extrínseca.

Além da carreira, os contextos geográfico e geopolítico, as viagens de turismo e de estudo, bem como o contato intercultural e o *status* do espanhol como segunda língua internacional também foram percebidos como fatores motivadores para o seu estudo, o que remete ao desejo de aproximação e, conseqüentemente, à motivação integrativa – embora não haja indícios que revelem a emergência de vínculos afetivos significativos.

Por outro lado, nota-se que os maiores desestímulos dizem respeito a elementos vinculados à própria instituição de ensino: a rotina diária do cadete e a estrutura da grade curricular com poucas aulas de espanhol, aulas esparsas e muitas matérias, assim como a crença dos brasileiros na facilidade do idioma e na suficiência do conhecimento do inglês.

Na percepção de quatro **professores** participantes, os estímulos para o estudo do espanhol têm uma orientação extrínseca – como a relevância para a profissão e por ser uma das línguas mais faladas no mundo – e uma certa orientação integrativa pela importância para a compreensão da realidade política, histórica e cultural dos países hispano-americanos para o estreitamento de relações, pela presença de cadetes hispano-americanos no CFO⁷⁸ e por oferecer ao cadete a oportunidade de conhecer outras culturas por meio do estudo de mais de uma língua estrangeira, simultaneamente ampliando a capacidade de comunicação. Porém, um professor participante pensa que há poucos fatores que motivam o estudo da língua espanhola no Brasil.

No tocante aos fatores desmotivadores, a percepção dos professores focalizou os aspectos relativos à própria instituição de ensino, como a carga horária baixa, a rotina do cadete, a falta de apoio institucional e outros que acabam atingindo a motivação dos cadetes negativamente (como a crença na facilidade da língua, a desvalorização dos professores de espanhol e a visão depreciativa da língua).

Com base no exposto, observa-se que, apesar da carreira e dos contextos geográfico e geopolítico constituírem, sob a ótica dos participantes, fortes razões para o

⁷⁸ No ano de 2019 havia um cadete hondurenho no grupo de cadetes participantes. Os cadetes estrangeiros assistem às aulas de todas as disciplinas como os cadetes brasileiros.

estudo da língua espanhola na AFA, há elementos inerentes à instituição de ensino (mais especificamente ao CFO) que acabam se sobrepondo e desmotivando o cadete – como a rotina, o excesso de disciplinas na grade curricular e o número escasso de aulas de espanhol. Somando-se a isso, a falta de apoio ao ensino de espanhol na instituição, a crença arraigada na facilidade do idioma (e, conseqüentemente, na sua não necessidade, também pelo fato de a língua inglesa fazer parte da grade curricular e ser a primeira língua internacional) também são fatores que parecem se sobrepor. Desse modo, infere-se que a motivação instrumental e uma motivação integrativa frágil, transparecida nos relatos dos três grupos de participantes, não são suficientes para solidificar o estudo da língua espanhola na AFA.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, os dados levaram à intervenção da professora-pesquisadora por meio do material didático. Portanto, o capítulo a seguir apresenta a reflexão a partir da “ação” da professora-pesquisadora de elaborar tal material com base nas manifestações dos participantes, evidenciadas a partir da análise dos dados inicialmente coletados.

CAPÍTULO 4

O MATERIAL DIDÁTICO *ACERCÁNDONOS*

4.1 Considerações gerais

O propósito deste capítulo é explicitar os fundamentos da elaboração de *Acercándonos*,⁷⁹ bem como os objetivos, os conteúdos e a sua organização. Iniciamos a explicitação apresentando algumas considerações teóricas a respeito desta fonte de *input*.

O material didático é uma das fontes de *input* altamente favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem de língua estrangeira na sala de aula, pois fornece amostras de linguagem e dinamiza o *output* por meio de atividades interativas; ele também pode ser selecionado ou elaborado segundo as necessidades do contexto e dos aprendizes. Ao mesmo tempo, o material didático requer uma atenção especial, pois a sua escolha repercute durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Almeida Filho (2013),

[...] o material didático é o conjunto de conteúdos (mediados pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados como numa partitura) que apoiam a (re)criação de experiências com e na língua-alvo conforme a postura de uma dada abordagem e alinhadas com um dado planejamento (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 118).

Os materiais didáticos para a aprendizagem de uma língua estrangeira geralmente se estruturam em unidades didáticas com uma orientação metodológica subjacente, que adquirem vida por meio da ação do professor. Santos Gargallo (1999) menciona a importância do entusiasmo e da criatividade por parte deste profissional no trabalho com as unidades e ressalta que

[...] nem sempre é possível refletir de forma gráfica todos os procedimentos que contribuem para que o processo de aprendizagem seja dinâmico e motivador, porque nem tudo o que se faz na sala de aula se apoia no material didático, e sim na atitude e na capacidade cênica do professor (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 53).⁸⁰

⁷⁹ O material *Acercándonos* encontra-se no Apêndice I.

⁸⁰ Tradução livre de: “No siempre resulta posible reflejar de forma gráfica todos los procedimientos que contribuyen a que el proceso de aprendizaje sea dinámico y motivador, porque todo lo que hace en el aula

A colocação da autora vai ao encontro da definição de “material didático” apresentada anteriormente por Almeida Filho (2011), que o compara a uma partitura escrita pelo criador e interpretada pelo professor,⁸¹ implicando um processo de codificação e decodificação.

Dentre as razões para usar materiais no ensino de uma língua estrangeira, além de ser fonte de *input*, citamos o suporte, a motivação, o estímulo e a referência para consultas que oferecem à aprendizagem. Em contextos de não imersão (ou seja, institucionais) no próprio país do aprendiz, a aula é uma das principais fontes de *input*. Portanto, os materiais usados na sala de aula, com a mediação do professor, desempenham um papel essencial na exposição do aprendiz à língua estrangeira.

No entanto, pensamos que a estrutura rígida da maioria dos materiais acaba gerando desmotivação nos aprendizes mesmo que o professor faça algumas adaptações. Defendemos que uma Análise de Necessidades e a própria observação, por parte do professor, acerca do perfil dos aprendizes e dos contextos macro e micro oferecem diretrizes para a elaboração ou para a escolha do material didático, o que pode conferir maior conforto tanto ao professor quanto ao aluno. Segundo Almeida Filho (2012),

Antes de produzir fatos descritivos da situação específica de ensino e recorrer a procedimentos de planejamento visando a definição da experiência linguística, cultural e comunicativa de um curso de língua, é preciso conhecer pelo menos os dados principais do contexto maior onde se insere a situação de ensino e explicar os pressupostos sobre língua/linguagem humana, ensinar e aprender línguas (isto é, a abordagem) com os quais o planejador vai trabalhar (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 32).

É importante recordar que o microcontexto – no caso, a instituição de ensino e, mais especificamente, a sala de aula – possui um vínculo estreito com o macrocontexto, ou seja, o país que abriga a instituição, que toma as decisões a respeito das políticas linguísticas e que, por sua vez, está inserida em um contexto geopolítico que também exercerá influência na elaboração dos materiais.

Dentro do microcontexto, é preciso compreender o perfil (ou os perfis) dos alunos, as suas necessidades de aprendizagem, seus interesses e expectativas, bem como as

se apoya en el material didáctico, sino en la actitud y en la capacidad escénica del profesor” (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 53).

⁸¹ Em alguns casos, o professor é o autor do material didático, como ocorre no contexto da presente pesquisa.

condições locais, a cultura da instituição e da sala de aula e, principalmente, o papel da língua-alvo no contexto linguístico e a sua importância comparada a outras línguas que são ensinadas na própria instituição, assim como o seu peso no contexto econômico, político e, inclusive, militar. Os últimos fatores têm relação com o macrocontexto, mencionado anteriormente. Ressalta-se que a língua espanhola não é utilizada na AFA no contexto da instrução de voo; este papel cabe ao inglês⁸². Portanto, o espanhol não tem a natureza de língua para fins específicos. A sua presença na grade curricular se justifica por questões geopolíticas: língua veicular na América Latina, participação em missões em países hispano-americanos e exercícios de cooperação com as demais forças aéreas do continente, além da realização do Teste Diagnóstico em Idiomas Estrangeiros (TDIE)⁸³ por militares e servidores civis do Comando da Aeronáutica.

Faz-se necessário mencionar que a Análise de Necessidades é um processo contínuo que permite, ao longo do curso, repensar e modificar, se for o caso, os planejamentos iniciais, já que a aprendizagem é um processo dinâmico e complexo e a análise intuitiva por parte do professor não é suficiente para compreender os diversos tipos de necessidades a serem consideradas. O dinamismo que caracteriza a Análise de Necessidades remete ao método da pesquisa-ação devido ao caráter cíclico desta, visto que o processo se reinicia após a análise dos efeitos do plano de ação com novas questões de pesquisa, nova coleta de dados e assim sucessivamente.

Com relação aos conteúdos que serão experienciados pelos aprendizes – isto é, o que está codificado nos materiais –, Almeida Filho (2013) defende a produção de um material-fonte, aquele que é flexível e pode ser ajustado às necessidades dos diferentes contextos de aprendizagem; um material que inspire o professor e que lhe permita, juntamente com o aluno, fazer escolhas e considerar outras alternativas, dando margem à elaboração de novas atividades.

Nesse sentido, tanto professores quanto alunos têm uma participação ativa, pois não são eles que devem se render ao material, e sim este que deve ser adaptado às diferentes realidades da sala de aula. Gottheim (2007) salienta que o material não é uma peça acabada sem a participação de professor e alunos, visto que ambos

⁸² Na grade curricular do curso de oficiais aviadores está presente a disciplina “Inglês técnico para a aviação”.

⁸³ O Teste Diagnóstico em Idiomas Estrangeiros é uma prova aplicada aos militares e servidores civis no âmbito do Comando da Aeronáutica interessados em obter qualificação nas línguas inglesa e espanhola nos níveis A1, A2, B1 e B2.

[...] têm de investir para dar forma final ao material, *fechando-o* no grupo, moldando a sua feição por meio de conhecimentos e conteúdos agregados, que deveriam reafirmar uma coerência com a concepção já predominante na obra (GOTTHEIM, 2007, p. 60, itálico do original).

A concepção de língua, bem como uma abordagem de ensinar e de aprender compõem o eixo em torno do qual gira toda a elaboração do material. Na verdade, todo o planejamento de um curso de línguas se fundamenta em uma teoria linguística e em uma abordagem de ensinar e de aprender.⁸⁴ Nesta pesquisa e, conseqüentemente, para a elaboração do material didático, consideramos que o ensino de língua estrangeira deve ser comunicativo – pois entendemos que a língua é um instrumento orientado à comunicação, à transmissão de significados – e que deve colaborar para a construção de novas visões de mundo, e é a própria comunicação que faz desenvolver o sistema linguístico, ou seja, usa-se a língua para aprendê-la.⁸⁵ As atividades comunicativas funcionam, portanto, como catalisadores do processo de aprendizagem para desenvolver a “competência comunicativa” do aprendiz, termo cunhado por Hymes (1972) que diz respeito ao conhecimento da língua e à habilidade de usá-la nos diversos contextos sociais.

Almeida Filho (1998) apresenta duas definições de ensino comunicativo, mais voltadas à teoria de aprendizagem:

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividade/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo [língua-alvo] para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua;

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 47).

Entendemos que estas definições remetem a um tipo de interação em ambientes comunicativos denominada por Barbirato e Almeida Filho (2016) *interação implícitadora*. Implícitar, para os autores: “não é ensinar a forma mas, sim, fazer com que certas formas que

⁸⁴ A abordagem é definida por Almeida Filho (1993, p. 13) como uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados ou crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem e de uma língua estrangeira, de aprender e de ensinar, da sala de aula de línguas e dos papéis do aluno e do professor. Segundo o autor, a abordagem orienta as decisões e as ações do professor.

⁸⁵ A respeito do dinamismo que caracteriza a comunicação, discutimos Larsen-Freeman (1997) no CAPÍTULO 1, seção 1.3.2.

estão incluídas nos momentos do ensino possam ser subentendidas pelos alunos. A explicitação é o último degrau desse procedimento de ensino” (BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2016, p. 62).

O pensamento dos autores mencionados coaduna com a nossa proposta didática. Depreende-se, a partir do que foi exposto, que o que é significativo para o aluno tanto em termos de amostras de língua quanto de atividades ajuda no processo de aprendizagem. Entende-se, também, que o aluno deve ter um papel proativo na construção da competência comunicativa, bem como ser consciente de suas necessidades e da maneira como lida com os propiciamentos do ambiente. A esse respeito, retomamos Van Lier (2000, p. 246 *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 10), para quem a aprendizagem implica desenvolver meios de lidar com o mundo e seus significados. Desse modo, espera-se que, no ambiente da sala de aula, os propiciamentos oferecidos pelo material didático na forma de textos escritos, imagens, material audiovisual, atividades, pela fala do professor e pelas interações com os colegas e o professor sejam percebidas e aproveitadas para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Com relação ao papel do professor, Breen e Candlin (1980, p. 99 *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 80) apontam dois papéis fundamentais: facilitador do processo de comunicação entre os participantes na sala de aula (e também entre estes e o material didático) e participante independente dentro do grupo (tornando-se, na sala de aula, um pesquisador e também um aluno, porque coleta informações e aprende). De ambos os papéis se derivam, então outros, como o de organizador de recursos, considerando ele mesmo um recurso, e como um guia no que se refere aos procedimentos e atividades; um guia para pesquisador e aluno, que contribui com seu conhecimento, suas habilidades e suas experiências sobre a natureza da aprendizagem e a capacidade de organização.

Em vista disso, no que concerne à elaboração do material didático, pensamos que esta não deve ser um processo mecânico nem baseado em modelos pré-estabelecidos, visto que cada contexto de ensino-aprendizagem tem as suas próprias peculiaridades e necessidades. A concepção de língua como sistema orientado à comunicação ficou evidente na Análise de Necessidades. Portanto, optamos por uma abordagem mais natural e intuitiva para que o conhecimento fosse construído de uma maneira menos consciente. Conforme Almeida Filho (1998),

é relevante colocarmos o fato pedagógico de que não é somente o que nos ensinam explicitamente que aprendemos. A cognição humana é muito

mais versátil do que nos faz crer essa concepção simplista de que o ensino de X é igual à aprendizagem de X (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 58).

A elaboração do material pautou-se no ensino baseado em conteúdos, abordagem derivada dos princípios do ensino comunicativo de línguas. Dueñas (2004) cita a flexibilidade como um destes princípios:

Como os princípios do CLT [*Communicative Language Teaching*] dos quais deriva, o CBI [*Content Based Instruction*] não pode ser conceituado como um método fixo e estático, ao contrário, é comumente percebido como uma estrutura operacional flexível para o ensino de idiomas, com uma heterogeneidade de modelos de protótipos e opções de aplicação disponíveis para diferentes contextos e necessidades pedagógicas (DUEÑAS, 2004, p. 75).⁸⁶

Ainda no que concerne à relação desta abordagem com os princípios do ensino comunicativo de línguas, Richards e Rodgers (2014) destacam que

Um princípio definidor do CLT [...] é que as salas de aula deveriam focalizar a comunicação real e a troca de informações: uma situação ideal para o aprendizado de uma segunda língua, portanto, seria aquela em que o assunto do ensino de línguas não fosse gramática ou funções ou alguma outra unidade de organização baseada na linguagem, mas o conteúdo, isto é, um assunto fora do domínio da linguagem. O idioma que está sendo ensinado poderia ser usado para apresentar o assunto, e os alunos aprenderiam o idioma como um subproduto da aprendizagem sobre o conteúdo do mundo real (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 117).⁸⁷

No que se refere à integração das habilidades linguísticas, Brown (2000) acrescenta o seguinte:

A instrução baseada em conteúdo permite a integração completa das habilidades do idioma. Conforme você planeja uma aula em torno de um subtópico específico de sua área de assunto, sua tarefa se torna a melhor forma de apresentar esse tópico ou princípio de conceito. Nessas aulas, não

⁸⁶ Tradução livre de: “Like the principles of CLT from which it derives, CBI cannot be conceptualized as a fixed, immovable method, quite contrarily, it is commonly perceived as a flexible operational framework for language instruction, with a heterogeneity of prototype models and application options available for different contexts and pedagogical needs” (DUEÑAS, 2004, p. 75).

⁸⁷ Tradução livre de: “A defining principle of CLT [...] is that classrooms should focus on real communication and the exchange of information: an ideal situation for second language learning, therefore, would be one where the subject matter of language teaching was not grammar or functions or some other language-based unit of organization, but content, that is, subject matter from outside the domain of language. The language that is being taught could be used to present subject matter, and the students would learn the language as a byproduct of learning about real-world content” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 117).

seria difícil envolver pelo menos três das quatro habilidades à medida que seus alunos leem, discutem, resolvem problemas, analisam dados e escrevem opiniões e relatórios (BROWN, 2000, p. 235).⁸⁸

Pesquisas na área da psicologia educacional e cognitiva também oferecem suporte à referida abordagem (GRABE; STOLLER, 1997, p. 5 *apud* DUEÑAS, 2004, p. 76). A psicologia cognitiva revela que quando os alunos são expostos a informações coerentes e significativas e têm oportunidades de elaborá-las, suas ligações são mais complexas e a recordação de tais informações é mais efetiva (ANDERSON, 1990 *apud* DUEÑAS, 2004, p. 78).

Dueñas (2004) acrescenta que se as informações estiverem organizadas em torno de um tema, também serão mais facilmente aprendidas e recordadas, pois estão conectadas. A esse respeito, Richards e Rodgers (2014) apresentam um princípio fundamental desta abordagem:

O conteúdo fornece a base para ativar os processos cognitivos e interacionais que são o ponto de partida para a aprendizagem de uma segunda língua. Acredita-se que o foco na compreensão e na expressão de conteúdo significativo e envolvente ativa uma variedade de habilidades cognitivas que são básicas para a aprendizagem bem como para os processos intelectuais e interacionais que apoiam o desenvolvimento natural de uma segunda língua (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 119).⁸⁹

Com relação aos estudos na área de aquisição de segunda língua, uma das principais fontes de apoio deriva da hipótese do *input* de Krashen (1982) e do *output* de Swain (1995 *apud* GASS; MACKEY, 2015), conforme explicitamos mais adiante.

Brown (2000, p. 49), citando Brinton, Snow e Wesche (1989), esclarece que a o ensino baseado em conteúdo se refere ao estudo simultâneo de ambos, com a forma e sequência de apresentação da língua ditada pelo conteúdo do material. Para Dueñas (2004),

abordagens baseadas em conteúdo sugerem que as condições ideais para aprender uma segunda língua estrangeira ocorrem quando a língua-alvo e

⁸⁸ Tradução livre de: “Content-based instruction allows for the complete integration of language skills. As you plan a lesson around a particular subtopic of your subject-matter area, your task becomes how best to present that topic or concept principle. In such lessons it would be not difficult to involve at least three of the four skills as your students read, discuss, solve problems, analyze data, and writes opinions and reports” (BROWN, 2000, p. 235).

⁸⁹ Tradução livre de: “Content provides the basis for activating both the cognitive and the interactional processes that are the starting point for second language learning. A focus on the comprehension and expression of meaningful and engaging content is believed to activate a range of cognitive skills that are basic to learning and to intellectual as well as interactional processes that support naturalistic second language development” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 119).

algum conteúdo significativo são integrados na sala de aula, sendo a língua, portanto, um objeto de estudo imediato em si mesma e um meio para aprender um determinado assunto. No ensino de línguas baseado em conteúdo, portanto, os professores usam tópicos de conteúdo em vez de regras gramaticais, esferas de vocabulário como estrutura para a instrução (DUEÑAS, 2004, p. 74).⁹⁰

Esta abordagem está vinculada, tradicionalmente, ao ensino de línguas para fins específicos – acadêmicos ou profissionais (BROWN, 2000; CRANDALL, 1987) – bem como aos cursos de inglês como segunda língua no ensino primário e secundário integrado com as disciplinas de Ciências, Matemática e Ciências Sociais (CRANDALL, 1987). No entanto, Genesee (1994 *apud* MET, 1999) esclarece que o conteúdo não precisa ser acadêmico; pode incluir qualquer tópico, tema ou assunto de interesse ou importância aos aprendizes que não tenha relação com língua.

Outra definição citada é de Chaput (1993, p. 150 *apud* MET, 1999, s/p), segundo a qual, conteúdo é “[...] qualquer tópico de natureza intelectual que contribua para a compreensão da língua em geral e da língua-alvo em particular por parte dos alunos”.⁹¹ Sob essa ótica, entendemos que a ênfase é colocada na utilização do conteúdo para aprender o idioma, e não para aprender sobre algum assunto. Entende-se que essa abordagem tem uma estrutura bastante flexível e pode ser aplicada em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, conforme as necessidades pedagógicas, e que o conteúdo, seja ele de natureza acadêmica ou não, deve ser significativo para o aluno, despertar seu interesse e gerar motivação.

Dentro do ensino baseado em conteúdo, julgamos conveniente mencionar os cursos baseados em temas. Conforme Siqi (2017, p. 219), “o curso é formado pela seleção de tópicos interessantes que estão relacionados com necessidades dos alunos, requisitos e interesses”.⁹² Depois de analisar suas necessidades, suas experiências, os professores selecionam alguns tópicos que podem satisfazer tais necessidades e interesses.

⁹⁰ Tradução livre de: “Content-based approaches suggest that optimal conditions for learning a second foreign language occur when both the target language and some meaningful content are integrated in the classroom, the language therefore being both an immediate object of study in itself, and a medium for learning a particular subject matter. In content-based language teaching, therefore teachers use content topics rather than grammar rules, vocabulary spheres, operative functions or contextual situations as the framework for instruction” (DUEÑAS, 2004, p. 74).

⁹¹ Tradução livre de: “[...] any topic of intellectual substance which contributes to the students’ understanding of language in general, and the target language in particular (CHAPUT, 1993, p. 150 *apud* MET, 1999, s/p).

⁹² Tradução livre de: “[...] the course is formed by selecting interesting topics which are concerned with students’ needs, requirements and interests (SIQI, 2017, p. 219).

Desse modo, trabalha-se com tópicos, assuntos, ideias ou problemas gerais, não necessariamente do âmbito acadêmico, que estimulem a curiosidade e aumentem a motivação e, ao mesmo tempo, melhorem as habilidades linguísticas, pois o desenvolvimento da língua surge à medida que os alunos precisam compreender ou produzir língua relacionada ao conteúdo, destacando que o trabalho com a língua não implica que o eixo organizador do curso seja uma lista prescrita de formas e funções da linguagem a serem aprendidas, mas sim tópicos de interesse dos alunos.

Siqi (2017, p. 219) acrescenta que o uso de materiais didáticos autênticos pode oferecer uma melhor compreensão do mundo real e fazer com que os alunos se envolvam em uma prática contextualizada da língua de uma forma mais ativa e autônoma.

Com relação aos temas e aos tópicos, Dueñas (2004) complementa o seguinte:

Normalmente, um curso trata de vários tópicos à medida que progride. Assim, um curso padrão baseado em temas consistiria em um número de subunidades focadas em diferentes tópicos que explorariam aspectos mais específicos ou diferentes perspectivas do tema geral. Em termos gerais, os tópicos deveriam ser organizados para fornecer coerência máxima para a unidade temática, e para gerar uma gama de oportunidades para explorar tanto o conteúdo quanto a língua. Cada curso é, em suma, uma sequência de tópicos ligados pela hipótese de um tema global coerente (DUEÑAS, 2004, p. 84).⁹³

Um programa baseado em temas permite uma maior flexibilidade em termos de organização curricular, recursos e procedimentos, bem como o trabalho com a integração das quatro habilidades. Dueñas (2004) menciona uma gama de recursos que podem ser utilizados nesse tipo de programa, como o trabalho com diferentes gêneros textuais orais e escritos – que poderão servir como base para uma exploração posterior de outras áreas, como a análise linguística e a prática de habilidades produtivas, fazendo apresentações e relatórios orais, engajando-se em discussões e debates, dando resposta oral ou escrita a perguntas ou questões associadas aos tópicos, escrever resumos, comentários etc. A autora ressalta a integração das habilidades e da análise de linguagem em torno dos tópicos selecionados de uma forma significativa, coerente e interligada.

⁹³ Tradução livre de: “Typically, a course deals with several topics as it progresses. Thus a standard theme-based course would consist of a number of subunits focused on different topics which explore more specific aspects or different perspectives of the general theme. In general terms, topics should be arranged to provide maximum coherence for theme unit, and to generate a range of opportunities to explore both content and language. Each course is, in short, a sequence of topics linked together by the assumption of a coherent overall theme” (DUEÑAS, 2004, p. 84).

Depreende-se que a ênfase maior no conteúdo ou na língua ou um equilíbrio entre ambos depende dos objetivos que se deseja alcançar no contexto no qual o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira ocorre. No caso desta pesquisa, em relação à estrutura sistêmica da língua, momentos de explicitação durante o ato comunicativo, denominados “ilhas de sistematização” (Almeida Filho, 2011), estão previstos quando tanto o aluno quanto o professor sentirem necessidade, principalmente no que se refere a aquelas estruturas mais complexas da língua espanhola.

No que se refere à escolha do conteúdo, voltamos a citar duas características do *input* ideal proposto por Krashen (1982): compreensível ou $i+1$ e significativo, tanto em termos de conteúdo quanto de língua para que, possivelmente, possa gerar motivação e retenção (conforme ilustra a Figura 3), acrescentando a necessidade da existência de oportunidades para os alunos se envolverem no uso significativo dessa língua em um ambiente relativamente livre de ansiedade.

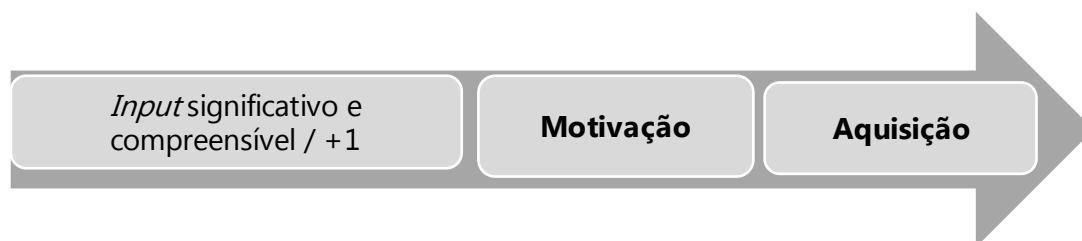


Figura 3 Relação *input* – motivação – aquisição

Fonte: elaboração própria

A hipótese do *output* de Swain (1995 *apud* GASS; MACKAY, 2015, p. 184) complementa a hipótese do *input* de Krashen (1982), pois a autora argumenta que os alunos também devem ter a oportunidade de usar a nova língua de forma produtiva, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita (o que vai ao encontro do ensino baseado em conteúdo), dado que esta abordagem requer muita interação e os alunos são sistematicamente conduzidos a uma produção linguística apropriada em termos de conteúdo e língua, pois há momentos de foco na forma.

Para Murphey (1997), o professor deve estar motivado, visto que se tornará comunicador efetivo de língua e conteúdo. Desse modo, os alunos perceberão que a língua está sendo usada e compreendida e que estão aprendendo algo relevante. Essa experiência dá significado à língua e permite que a aquisição ocorra. Acrescenta que a interação significativa com o conteúdo é o elemento primordial nesse tipo de programa.

O autor também alerta para a importância da compreensão, por parte dos alunos, do conceito de *ensino baseado em conteúdo*:

[...] quando os alunos abraçam o método, a aprendizagem aumenta e passam a investir mais no curso, e os resultados são ainda melhores. Como em qualquer profecia autorrealizável, quando os alunos acreditam no método, eles investem mais de si no curso, e isso produz resultados ainda melhores (MURPHEY, 1997, p. 125).⁹⁴

A respeito do valor atribuído ao ensino baseado em conteúdo, citamos a experiência de Murphey (1997) no Departamento de Língua Inglesa na Universidade de Nanzan, no Japão. Ele relata que os cursos baseados em conteúdo levantaram a suspeita de não serem efetivamente cursos de língua pelo fato de professores e alunos estarem habituados a uma metodologia tradicional, com o foco na estrutura sistêmica da língua. Considerou-se, então, implementar cursos que tivessem, inicialmente, uma semelhança superficial com os cursos tradicionais e, depois, aqueles que parecessem ter “menos foco na língua”, aos olhos da administração. Transcrevemos três exemplos citados pelo autor:

- *English in Japan*: curso com foco na língua
- *Japanese/American Education*: curso relacionado à educação linguística
- *Environmental Concerns*: curso com foco no conteúdo não linguístico

Murphey (1997) também salienta a importância da aplicação de avaliações formais (questionários) e informais (registros) e avaliações oficiais por parte da instituição, bem como do diálogo com os alunos a respeito da experiência com o conteúdo.

Ressaltamos que, no contexto da presente pesquisa, o professor tem certa autonomia para definir os conteúdos e procedimentos metodológicos que julgar mais adequados. Com relação às avaliações, estas foram aplicadas durante e ao término do curso.⁹⁵

A seguir, explicitamos os objetivos do material didático, que denominamos “objetivos comunicativos”.

⁹⁴ Tradução livre de: “[...] when students embrace the method it enhances their own learning. As in any self-fulfilling prophecy, when students believe in the method, they invest more of themselves in the course, and that produces even better results” (MURPHEY, 1997, p. 125).

⁹⁵ A análise desta etapa é apresentada no CAPÍTULO 5.

4.2 Objetivos comunicativos

O material didático produzido teve como objetivos:

(1) levar o cadete a compreender que o conhecimento de línguas estrangeiras, além de instrumento de comunicação, também contribui para o enriquecimento cultural e para a formação do indivíduo;

(2) compreender que tal conhecimento não está isolado, mas sim interconectado com outras áreas;

(3) evidenciar que o idioma também cumpre uma função humanizadora, pois promove a aproximação entre as culturas e é um meio de conhecê-las, fazendo com que estereótipos e preconceitos possam ser desconstruídos;

(4) levar à reflexão a visão hierarquizada de culturas e línguas e compreender que não há culturas e línguas melhores nem piores, e que o pluralismo cultural e linguístico é enriquecedor e deve ser valorizado, o que vai ao encontro de uma visão de mundo contra-hegemônica;

(5) tomar conhecimento de aspectos da História dos países hispano-americanos e do Brasil para que os analisassem, interpretassem e verificassem o seu reflexo em ambas as sociedades, principalmente no momento presente;

(6) analisar acontecimentos no contexto mundial do passado e do presente sob as perspectivas pluralista e realista das Relações Internacionais, para que percebessem a importância dos idiomas para esse âmbito e a sua relação com o âmbito militar.

A seleção dos temas foi orientada pela sua relevância para o contexto em questão, evidenciada na Análise de Necessidades e considerando-se, também, o número de horas

disponíveis para a disciplina “Língua Espanhola 4”. Escolhemos três temas e cada um deu origem a uma unidade didática, ou seja, constituíram os eixos organizadores para o seu planejamento. São eles:

- Diversidade cultural
- A conquista das Américas Espanhola e Portuguesa
- Cooperação e conflito nas Relações Internacionais

Apresentamos mais detalhadamente, nos Quadros a seguir, os objetivos de cada uma das unidades didáticas do material.

Quadro 20 Objetivos comunicativos – Unidade 1

1 – DIVERSIDAD CULTURAL Y COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• Conscientizar-se sobre o pluralismo cultural e linguístico com respeito à sociedade internacional, apreciá-lo e avaliá-lo positivamente.• Promover a aproximação entre a cultura hispânica e a cultura brasileira mediante o ensino do espanhol e respeitá-las.• Compreender as distintas funções do conhecimento de idiomas: como instrumento de comunicação; como fonte de enriquecimento para a formação humanística; e como apoio à realização de atividades em diferentes áreas de estudo.• Analisar e argumentar sobre a diversidade cultural.• Desenvolver as habilidades receptivas e produtivas da língua oral e da língua escrita no nível básico.

Fonte: elaboração própria

Quadro 21 Objetivos comunicativos – Unidade 2

2 – LA CONQUISTA DEL NUEVO MUNDO
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer aspectos da história dos países hispano-americanos, assim como fatos atuais que permitam estabelecer relações com a História e a atualidade brasileira.• Promover a aproximação entre a cultura hispânica e a brasileira mediante o ensino do espanhol e respeitá-las.• Compreender os antecedentes da conquista, o processo de colonização e independência das colônias e seu reflexo na sociedade latino-americana atual.

- Analisar e argumentar sobre a conquista das Américas Espanhola e Portuguesa.
- Desenvolver as habilidades receptivas e produtivas da língua oral e da língua escrita no nível básico.

Fonte: elaboração própria

Quadro 22 Objetivos comunicativos – Unidade 3

3 – *RELACIONES INTERNACIONALES: COOPERACIÓN Y CONFLICTO*

- Compreender a relação entre o conhecimento de idiomas e as Relações Internacionais, considerando os contextos regional e mundial.
- Discutir o contexto mundial: países em evidência; blocos econômicos, tratados de cooperação, organizações militares, áreas em conflito.
- Desenvolver as habilidades receptivas e produtivas da língua oral e da língua escrita no nível básico.

Fonte: elaboração própria

4.3 Conteúdos e recursos

Com base nos objetivos propostos, na abordagem adotada e nas necessidades levantadas e analisadas no capítulo anterior, os conteúdos foram definidos. Priorizamos conteúdos que julgamos motivadores e sensibilizadores, que fossem informativos e que, ao mesmo tempo, colaborassem para o desenvolvimento da consciência cultural, intercultural e crítica dos cadetes.

A respeito do desenvolvimento da *consciência cultural*, Tomlinson e Masuhara (2004b *apud* TOMLINSON; MASUHARA, 2013) argumentam que

um maior conhecimento cultural pode nos dar maior credibilidade e experiência. O aumento da consciência cultural pode nos ajudar a alcançar empatia e sensibilidade culturais. Também pode facilitar a aquisição da linguagem, visto que ser positivo, empático e curioso pode contribuir para uma das condições ideais para a aquisição da linguagem: a exposição motivada à linguagem em uso (TOMLINSON; MASUHARA, 2004b, p. 7 *apud* TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 31).⁹⁶

⁹⁶ Tradução livre de: “Increased cultural knowledge can give us increased credibility and expertise. Increased cultural awareness can help us to achieve cultural empathy and sensitivity. It can also facilitate language acquisition, as being positive, empathetic and inquisitive can contribute to one of the optimal conditions for language acquisition: motivated exposure to language in use” (TOMLINSON; MASUHARA, 2004b, p. 7 *apud* TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 31).

Tomlinson (2001b *apud* TOMLINSON; MASUHARA, 2013) avança na direção do desenvolvimento da consciência intercultural, que para ele envolve a igualdade de culturas – no sentido de que não há culturas mais ricas ou menos ricas –, bem como o interesse pelas diferenças e semelhanças e a noção de alteridade. Os resultados seriam mentes abertas, o aumento da tolerância e uma facilidade maior para a comunicação internacional.

No que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica, Tomlinson e Masuhara (2013), citando Whitehead (2011, p. 357), chamam a atenção para os valores que estão representados no material didático e para a sua importância no desenvolvimento de um discurso contra-hegemônico, principalmente no tocante aos assuntos relacionados com a globalização, considerando os valores, as ideias, os comportamentos, e que o foco seja colocado mais no significado que transmitem os textos e as atividades do que nas formas.

O autor também argumenta sobre a necessidade do desenvolvimento de uma crítica construtiva dos procedimentos de aprendizagem no que se refere tanto às abordagens pedagógicas quanto ao material didático. Entendemos que, nesse sentido, um trabalho cooperativo entre alunos e professor seria de grande valor para ambas as partes, pois a probabilidade do processo de ensino/aprendizagem ser mais bem-sucedido é maior.

A respeito da definição dos conteúdos e da seleção dos recursos para alcançar os objetivos propostos, procuramos usar textos autênticos, orais e escritos, entendendo a *autenticidade* na acepção de Tomlinson (2012, p. 162). Segundo o autor, um texto autêntico é aquele que é produzido a fim de comunicar ao invés de ensinar. Do mesmo modo que uma tarefa autêntica é aquela que envolve os alunos na comunicação para alcançar um resultado ao invés de praticar o idioma. Com relação à tarefa especificamente, pensamos que em toda situação de comunicação, principalmente em contextos formais de aprendizagem, o aluno, além de comunicar, está praticando o idioma. Com relação aos recursos utilizamos, então, textos escritos e orais, charges, vídeos e imagens. Foram recursos recuperados de fontes da internet, de livros de História e de Literatura hispano-americana impressos, além de revistas impressas.

Em referência ao tema **1 – Diversidade cultural e comunicação**, inserimos tópicos como a “diversidade linguística” e a relevância do conhecimento de línguas, e trabalhamos com o apoio de imagens sugestivas e de material audiovisual. Outro tópico esteve relacionado com a “inteligência cultural” e a necessidade de avaliar as atitudes

com respeito à própria cultura e às demais culturas, considerando a possibilidade de mudança de perspectiva; usamos um texto com um título metafórico e uma imagem também metafórica – recursos que classificamos como muito criativos e sugestivos. O tópico “diálogo intercultural” foi trabalhado por meio de um texto um pouco mais formal, recuperado do *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*,⁹⁷ e por meio de uma música. Abordamos também o “preconceito linguístico” com o intuito de trabalhar a crença na superioridade linguística e a desvalorização do estudo da língua espanhola no contexto brasileiro, tomando como base dois textos escritos.

Cabe destacar que as atividades não foram elaboradas com foco na forma, mas durante a sua realização qualquer dúvida relacionada à gramática e ao vocabulário era considerada. Colocamos no final de cada unidade didática um quadro de apoio para possíveis consultas, bem como uma lista de sites com exercícios. Nessa unidade didática escolhemos, como foco, os conectivos, dado que havia atividades que exigiam argumentação. Acrescentamos também formas para expressar opinião, acordo e desacordo, além de algumas estratégias de leitura. Essas informações puderam ser utilizadas também nas demais unidades.

No tocante ao tema **2. A conquista das Américas Espanhola e Portuguesa**, pensamos que a abordagem dos aspectos históricos que compreendessem a formação da América Ibérica seriam necessários para o entendimento das crenças, das tradições e dos valores relacionados ao modo de viver, de se comportar e de pensar das sociedades atuais, bem como dos fatos que envolvem o presente. Decidimos, primeiramente, trabalhar com os conceitos de “América Latina”, “América Ibérica”, “América Espanhola” e “América do Sul”, pois acreditamos que é um conteúdo que todo estudante de espanhol deve ter claro, além de servir para que os cadetes soubessem o que significava o termo “América Latina”. Utilizamos um vídeo como apoio ao desenvolvimento desse tópico. Abordamos também os “choques culturais e os mal-entendidos linguísticos” por meio de um fragmento do filme *1492, A Conquista do Paraíso*,⁹⁸ que trata da chegada de Cristóvão Colombo à América, e por meio do uso de charges e de um texto descritivo. Outro tópico tratado esteve relacionado com as “culturas pré-colombianas”, com o objetivo de conhecer as origens dos primeiros habitantes do território hispano-americano e a

⁹⁷ Cf. UNESCO (2009).

⁹⁸ Dirigido por Ridley Scott. Ano: 1992. Uma versão está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OI24sP65RBE>. Acesso em: 21 jul. 2021.

influência de sua cultura na sociedade hispano-americana atual, para valorizá-las e para que se percebesse o impacto que lhes causou a chegada dos conquistadores. Seleccionamos um texto literário e imagens com pequenos textos sobre quatro culturas, visto que eram muitos povos que habitavam o território. O restante do conteúdo girou em torno do tópico “América Latina: aspectos econômicos, políticos e sociais”, focalizando quatro momentos para que os cadetes pudessem analisar criticamente a evolução histórica da região: a colônia, a independência, a pós-independência e a contemporaneidade. Para desenvolver o tópico, utilizamos um texto adaptado de um livro de história. Para complementar, seleccionamos um vídeo sobre as independências da América Hispânica e um outro com um teste de cultura latino-americana.

No que se refere ao quadro de apoio gramatical – e embora já tivessem estudado esse conteúdo na disciplina “Língua Espanhola 3” –, seleccionamos o pretérito perfeito simples do indicativo porque, em algumas atividades, solicitava-se referência ao passado. Sugerimos sites com exercícios e recomendamos, também, o filme *Diários de Motocicleta*.⁹⁹

O tema **3. Cooperação e conflito nas Relações Internacionais** foi desenvolvido de uma maneira mais sucinta. Iniciamos com alguns tópicos para reflexão a partir de pequenos fragmentos de textos referentes aos múltiplos aspectos que envolvem o âmbito das Relações Internacionais: seu caráter interdisciplinar, a relação com a carreira militar, as habilidades e os conhecimentos necessários ao profissional desta área, a criação das organizações internacionais e a resolução de conflitos, a cooperação entre os Estados, ou seja, a geopolítica de um modo geral. Posteriormente, apresentamos o tópico “perspectivas pluralista e realista nas Relações Internacionais”. Para desenvolvê-lo, utilizamos um texto adaptado e dois vídeos sobre temas de atualidades do contexto sul-americano: uma possível intervenção militar na Venezuela e a posição da comunidade internacional sobre a crise nesse país.

Salientamos que a disciplina “Relações Internacionais” está presente na grade curricular do CFO e estava sendo ministrada concomitantemente com a disciplina “Língua Espanhola 4”. Portanto, os cadetes tinham certa familiaridade com os conteúdos. Esclarecemos que a professora-pesquisadora também estava familiarizada com os tópicos básicos desta área pois, para desenvolver o seu projeto de Mestrado, estudou Fundamentos de Relações Internacionais.

⁹⁹ Dirigido por Walter Salles. Ano: 2004. Versão em espanhol disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzDdKYyz5zY>.

No que concerne ao quadro de apoio gramatical, apresentamos o contraste entre o pretérito perfeito simples do indicativo e o pretérito perfeito composto, embora os cadetes também já tivessem estudado o último na disciplina “Língua Espanhola 3”. Mais uma vez sugerimos sites com exercícios e conteúdos do âmbito das Relações Internacionais.

A seguir, apresentamos três quadros com os conteúdos e recursos de cada unidade didática.

Quadro 23 Conteúdos e recursos – Unidade 1

1 – DIVERSIDAD CULTURAL Y COMUNICACIÓN	
Conteúdos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural e linguística • Inteligência cultural • Diálogo intercultural • Preconceito linguístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens sugestivas • Vídeo • Textos escritos • Música: <i>La Gozadera</i>¹⁰⁰ • Quadro de apoio: <ul style="list-style-type: none"> - conectivos; - expressões de opinião, acordo e desacordo; - estratégias de leitura; - sites com atividades.

Fonte: elaboração própria

Quadro 24 Conteúdos e recursos – Unidade 2

2 – LA CONQUISTA DEL NUEVO MUNDO	
Conteúdos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos: “América Latina, América Ibérica, América Espanhola e América do Sul” • Choques culturais e mal-entendidos linguísticos • Culturas pré-colombianas • Aspectos econômicos, políticos e sociais da América Ibérica 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens sugestivas • Fragmento do filme <i>1492, A Conquista do Paraíso</i> • Vídeos • Textos escritos • Charges • Infográficos • Quadro de apoio: <ul style="list-style-type: none"> - pretérito perfeito simples; - sites com atividades; - filme <i>Diarios de Motocicleta</i>.

Fonte: elaboração própria

¹⁰⁰ Canção do grupo musical “Gente de Zona” interpretada em *featuring* com Marc Anthony. Versão legendada em espanhol disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Tmn4U17F2NU>.

3 – RELACIONES INTERNACIONALES: COOPERACIÓN Y CONFLICTO	
Conteúdos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos de Geopolítica • Perspectivas pluralista e realista nas Relações Internacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens sugestivas • Vídeos • Textos escritos • Quadro de apoio: <ul style="list-style-type: none"> - contraste entre o pretérito perfeito simples e o composto; - sites com atividades e leituras.

Fonte: elaboração própria

4.4 Organização das unidades didáticas

Tal como apontamos anteriormente, não nos baseamos em modelos pré-estabelecidos para a elaboração das unidades didáticas. Como elementos comuns, todas elas foram introduzidas por uma imagem sugestiva; em seguida, os objetivos foram apresentados, assim como a atividade final que deveriam fazer após trabalhar os conteúdos.

Todas foram compostas de uma atividade inicial com o objetivo de investigar o conhecimento prévio sobre o tema, introduzindo e sensibilizando o cadete a estudá-lo, mas não compartilhavam necessariamente um padrão de elaboração. Posteriormente, o cadete era colocado em contato com o novo conteúdo por meio de textos escritos, orais e audiovisuais para expandir seu conhecimento com novas informações e desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa. Na etapa final, o cadete teve de demonstrar sua compreensão sobre o tema (considerando tanto o domínio conceitual quanto linguístico) por meio da realização de uma atividade de expressão oral ou escrita. Pensamos que a própria natureza e o conteúdo de um recurso (textos orais, escritos, audiovisuais, imagens etc.) podem direcionar os tipos de atividades a serem realizadas.

As atividades foram organizadas em torno de tópicos, conforme explicitado na seção anterior – tópicos que, por sua vez, estavam interconectados dentro de um tema de maior dimensão, ou seja, havia uma articulação entre as atividades, os tópicos e o tema. Procuramos elaborar atividades que desenvolvessem a consciência crítica dos aprendizes e lhes dessem voz para expressar suas opiniões, seus sentimentos, enfim, que lhes possibilitassem usar seu conhecimento de mundo e estabelecer relações entre fatos e ideias, fazendo inferências. Tudo ocorrendo por meio da interação entre professor,

aprendizes e material didático – lembrando que este processo faz emergir mais insumo, que fomenta tanto a comunicação quanto o conhecimento da língua.

Ressaltamos que embora não tenhamos colocado o foco nas formas linguísticas, havia o objetivo de que o aprendiz fosse construindo a sua gramática por meio de inferências, visto que os conteúdos linguísticos presentes tanto nos textos orais quanto nos textos escritos já haviam sido trabalhados na disciplina “Língua Espanhola 3”. Entretanto, a professora esteve atenta às formas linguísticas escolhidas e às possíveis necessidades com as quais poderiam se deparar.

Para o desenvolvimento de cada unidade didática há o pressuposto de que o professor define suas ações iniciais para a aula, porém, as ações posteriores dependerão, em grande parte, das interações anteriormente citadas; ou seja, sob a ótica da complexidade, temos as condições iniciais, mas a rota que o sistema seguirá é bastante incerta, pois os sistemas caóticos, por não serem lineares, exibem comportamentos emergentes imprevisíveis em função das perturbações sofridas pela ação dos energizadores sobre seus elementos. E o professor, orientado por seu conhecimento teórico e seu senso de plausibilidade, buscará novos caminhos como resposta a estas perturbações. Portanto, atividades podem ser substituídas, acrescentadas ou alteradas, visto que o material foi preparado visando a flexibilidade e a imprevisibilidade resultante da dinâmica da sala de aula.

Conforme afirmamos anteriormente, todas as unidades didáticas foram introduzidas por uma imagem relacionada com o tema; os objetivos foram apresentados e a atividade final serviu para que tivessem uma ideia de como a unidade seria fechada e para que soubessem como aproveitar o conteúdo estudado para fazê-la.

Para iniciar a primeira unidade didática, “**Diversidad cultural y comunicación**”, mergulhamos no universo das línguas estrangeiras; os aprendizes falaram a respeito das funções que desempenham e levantaram uma lista de palavras relacionadas a esse universo para que percebessem o quão abrangente é o tema, conforme demonstra a Figura 4.¹⁰¹ Além disso, pensamos que o vocabulário levantado por eles pudesse servir de apoio para a realização das atividades posteriores. Esperava-se que mencionassem não apenas o conhecimento de uma língua estrangeira como instrumento de comunicação, mas sim a sua função integradora, de aproximação ou inserção no universo do outro, como meio de enriquecimento cultural e também a sua relação com diferentes campos de estudo (como

¹⁰¹ Os exemplos veiculados não correspondem à totalidade de atividades apresentadas das unidades didáticas.

o das Relações Internacionais, por exemplo). Esperava-se, também, que fizessem menção à diversidade cultural e linguística, às diferentes tradições e costumes, aos estereótipos e preconceitos.

Actividad 1. Hablando de lenguas



<http://sephatrad.blogspot.com>

- ¿Qué funciones crees que desempeñan las lenguas extranjeras?
- Apunta palabras que tengan relación con el universo de las lenguas extranjeras.

Figura 4 Atividade introdutória – Unidade 1

Fonte: elaboração própria (material didático)

Ainda no início desta unidade didática, propusemos a visualização de um vídeo intitulado *La diversidad lingüística (los idiomas sí que cuentan)* para introducir o tópico do “preconceito lingüístico” e relacioná-lo com a atividade anteriormente contextualizada. É o que mostra a Figura a seguir.

Todas las afirmaciones son falsas. Explica la razón.

- Hoy por hoy todas las lenguas están en clara expansión.
- Si las culturas no existen, los idiomas desaparecen.
- El idioma está condicionado a la memoria de un pueblo.
- Hay lenguas más importantes que otras.
- Hay lenguas primitivas.
- Hay 13.000 lenguas en el mundo.

- El prejuicio lingüístico no tiene que ver con la situación política, social y económica del país donde se habla.

¿Coincide el contenido del vídeo con lo discutido en las preguntas anteriores?

Figura 5 Atividade do vídeo *La diversidad lingüística (los idiomas sí que cuentan)*

Fonte: elaboração própria (material didático)

Em relação à expansão do conhecimento sobre o tema, a exemplificamos com duas atividades, ilustradas nas Figuras 6 e 7, a seguir. A primeira aborda o tópico “inteligência cultural” com o objetivo de sensibilizar o cadete acerca da importância do conhecimento de outras realidades, do desenvolvimento do diálogo intercultural e de desconstruir estereótipos e preconceitos, bem como para alertá-lo para o risco de possuir uma visão de mundo limitada, ditada apenas por uma cultura. A segunda aborda o tópico “preconceito linguístico” e trata da crença em superioridade linguística e da língua como patrimônio cultural.

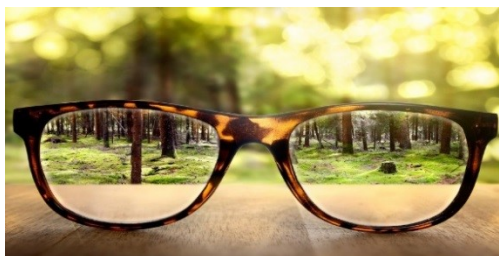
Actividad 2. Inteligencia cultural

Antes de leer:

a) Intenta formular hipótesis a partir de la imagen y del título del texto para predecir de qué tratará, pero antes, reflexiona sobre lo que te proponemos:

“Quitarse las gafas” es antónimo de “ponerse las gafas”. ¿En qué situaciones alguien se las pone y se las quita?

Cómo quitarte las gafas de tu cultura y ver la vida de otra manera



[Texto]¹⁰²

Texto adaptado de <http://www.icultural.es/como-quitarte-las-gafas-de-tu-cultura-ver-la-vida-de-otra-manera/#>

Después de leer:

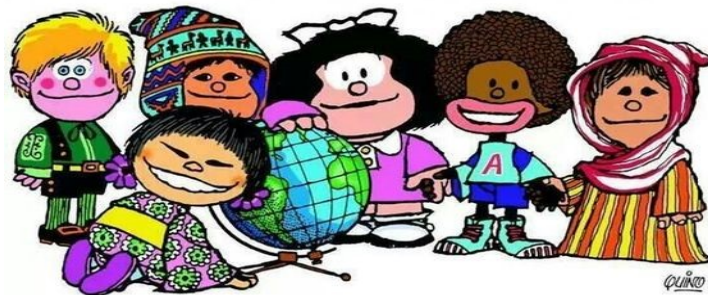
¹⁰² Não transcrevemos este e nem outros textos presentes nas atividades devido a sua extensão.

- a) “Filtros mentales” es un término clave en el texto. ¿Qué significa?
- b) Según el autor, tenemos que quitar las gafas de nuestra cultura. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias si no las quitamos?
- c) El autor nos presenta algunas formas de cambiar la visión que tenemos de las culturas. ¿Hay otras? Partiendo de tus experiencias, explica las contribuciones que cada una puede aportar a ese proceso.
- d) Y tú, ¿crees que tienes que probarte otras gafas? ¿Cuál es tu nivel de inteligencia cultural?
- e) Apunta las palabras y expresiones que ves por primera vez e intenta usarlas en las próximas actividades.

Figura 6 Atividade expansão do conhecimento – Unidade 1 (a)

Fonte: elaboração própria (material didático)

Actividad 5. Prejuicios lingüísticos



**LAS DIFERENCIAS NOS ENRIQUECEN...
...EL RESPETO NOS UNE.**

Renacer Humano

<https://br.pinterest.com>

Antes de leer:

- a) Reflexiona sobre la siguiente frase del monarca español Carlos I. ¿Qué quiso decir?

“Hablo en italiano con los músicos, en francés con las mujeres, en alemán con los soldados y en español con Dios.”

Carlos I

[Texto]

Texto adaptado de <https://islaalumnos.wordpress.com/2012/04/19/los-prejuicios-linguisticos/>

Después de leer:

a) Relaciona cada frase con un párrafo.

- () El prejuicio etnocéntrico es pensar que lo propio es lo mejor. Esto ocurre por falta de perspectiva. Hay que ponerse en el lugar del otro.
- () La diversidad lingüística es un privilegio.
- () Una lengua no es sólo una forma de comunicación, también es cultura, tradición, historia.
- () Las lenguas son distintas, ni mejores, ni peores.
- () La lengua es un bien cultural.

b) Opina sobre las posibles causas del prejuicio lingüístico.

c) Apunta las palabras y expresiones que ves por primera vez e intenta usarlas en las próximas actividades.

Figura 7 Atividade expansão do conhecimento – Unidade 1 (b)

Fonte: elaboração própria (material didático)

Como atividade final, solicitamos a elaboração de uma resenha sobre o conteúdo dos textos lidos e uma apresentação, em grupos, sobre aspectos da diversidade cultural hispano-americana e brasileira, abordando as suas origens e seu significado.

Em relação à segunda unidade didática, “**La conquista del nuevo mundo**”, o ponto de partida foi uma discussão a respeito dos seguintes conceitos: “Hispanoamérica”, “Iberoamérica” e “Latinoamérica”, com o propósito de abordar a origem dos povos que chegaram ao continente, suas semelhanças e diferenças, conforme apresenta a Figura 8.

Actividad 1. ¿Hispanoamérica, Iberoamérica o Latinoamérica?



<https://www.laalcazaba.org/2013/page/4/>

a) ¿Sabes por qué nuestro continente se llama América?

- b) ¿Todos los países cuya lengua materna es la española o la portuguesa forman parte de Iberoamérica y Latinoamérica?
- c) ¿Puedes explicar cada concepto?

Figura 8 Atividade introdutória – Unidade 2

Fonte: elaboração própria (material didático)

Após a discussão, propusemos a visualização de um vídeo intitulado *Diferencia entre Sudamérica, Hispanoamérica, Iberoamérica y Latinoamérica* para que o cadete pudesse ampliar o conhecimento sobre o tópico e verificar se as respostas a algumas perguntas da atividade anterior se confirmavam. Além disso, solicitamos que fizessem uma atividade de “Verdadeiro ou Falso”, conforme mostra a Figura 9.

Marca Verdadero o Falso. Para las frases que sean falsas, explica la razón.

- () Sudamérica, Hispanoamérica y Latinoamérica son conceptos geográficos.
- () Iberoamérica abarca los países hispanohablantes y Brasil.
- () Iberoamérica, además de ser un concepto lingüístico, también es un concepto cultural.
- () La identidad de un pueblo está relacionada, exclusivamente, con su historia y su herencia cultural.
- () Haití, Panamá, Colombia y Brasil son países latinoamericanos.
- () Culturalmente y geográficamente, México pertenece a Norteamérica.

Figura 9 Atividade do vídeo *Diferencia entre Sudamérica, Hispanoamérica, Iberoamérica y Latinoamérica*

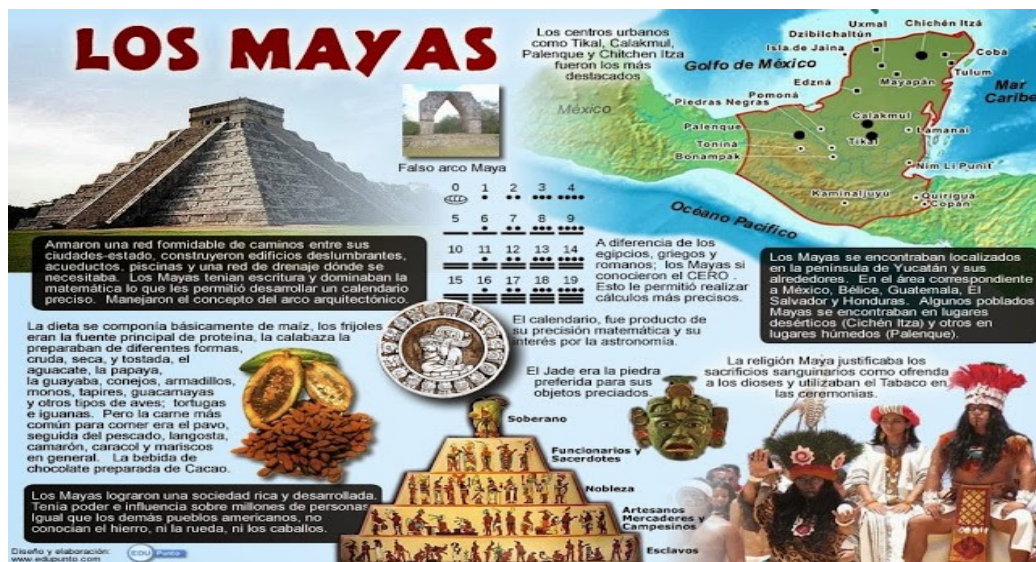
Fonte: elaboração própria (material didático)

No que se refere à expansão do conhecimento sobre o tema, apresentamos um exemplo de atividade relacionada a quatro culturas pré-colombianas com o propósito de resgatar sua memória, mostrando, sobretudo, seu avançado grau de desenvolvimento e seu legado, bem como a situação atual dos descendentes, conforme demonstra a Figura a seguir.

Actividad 4. Antes de nosotros

Con el apoyo de las informaciones de la actividad anterior, lee un poco más sobre algunos pueblos precolombinos que habitaban el continente americano. A continuación, identifica las semejanzas y/o diferencias entre ellos y los habitantes de Brasil antes de la llegada de Cabral. Fíjate en la localización, cómo estaban organizados, los alimentos que consumían, las costumbres, el grado de desarrollo, su legado. Organiza las informaciones en un cuadro.

Civilizaciones indígenas dominantes del continente americano antes de 1492¹⁰³



www.pinterest.com

500 años después: Los nativos de América no son americanos

El resultado de la explotación de los territorios conquistados fue que los nativos de las Antillas mayores desaparecieron, sólo quedan algunos descendientes de Caribes en la isla de Dominica. En Cuba, República Dominicana, Haití, Jamaica y Puerto Rico no quedan indígenas. En Norteamérica los mantienen confinados en "reservaciones". En el resto de América, o viven en la selva, o son relegados y marginados de la sociedad. En fin perdieron hasta sus derechos.

¿Crees que los indígenas en Brasil también son marginados de la sociedad y perdieron sus derechos?

Figura 10 A atividade expansão do conhecimento – Unidade 2 (a)

Fonte: elaboração própria (material didático)

Ainda no que concerne à expansão do conhecimento sobre o tema, apresentamos outro exemplo: uma atividade relacionada a alguns aspectos socio-históricos, políticos e econômicos da América Latina, compartilhados pelas nações que a compõem, para que fosse estabelecida uma relação entre o passado e o presente da região e para que se percebesse que a atual conjuntura latino-americana tem suas raízes no passado histórico.

¹⁰³ Também por motivo de extensão, apresentamos neste exemplo/Figura apenas uma cultura pré-colombiana.

Com este exemplo, também objetivamos contribuir para a promoção do pensamento decolonial. Esta atividade encontra-se ilustrada na Figura a seguir.

Actividad 6. ¿Quiénes somos?

Antes de empezar la lectura del texto, reflexiona sobre la siguiente frase:

Aunque el término haya sido inventado por otros, a los latinoamericanos nos corresponde “inventar” su contenido y darle nuestra propia significación.

Carlos Jünnermann Bernheim

- ¿Cuál es la visión del autor respecto a Latinoamérica?
- ¿Qué quiere decir el autor con “inventar su contenido”?
- ¿Quiénes son los “otros”?
- ¿Qué efecto te provoca la frase?

De la colonización a la contemporaneidad: breve panorama económico, político y social de América Latina

La Colonia

[Texto]

La independencia

[Texto]

Tras la independencia

[Texto]

Latinoamérica contemporánea

[Texto]

Bibliografía

- QUESADA, S. **Imágenes de América Latina**: manual de historia y cultura latino-americanas. Madrid: Edelsa. 2005.
- <https://www.portaleducativo.net>

A partir de las informaciones del texto y de tu conocimiento del mundo, contesta las preguntas.

- ¿Cómo era América Latina antes y cómo es ahora? Considera la política, la economía, los indígenas, la democracia, las clases sociales y otros aspectos mencionados en el texto. Haz un cuadro comparativo.
- ¿Qué quiso expresar el presidente Monroe con la frase *América para los americanos*?
- ¿Hay alguna característica que no comparte Brasil con Hispanoamérica?
- ¿Cuál es tu identidad?

Figura 11 Atividade expansão do conhecimento – Unidade 2 (b)

Fonte: elaboração própria (material didático)

Como atividade final, solicitamos a elaboração de um texto argumentativo que estabelecesse um balanço sobre a conquista das Américas Espanhola e Portuguesa e a participação em um debate, tomando como base o texto escrito da atividade anterior, com o objetivo de promover uma reflexão crítica a respeito do tema.

Para introduzir a terceira unidade didática, “**Relaciones Internacionales: cooperación y conflicto**”, apresentamos uma atividade com quatro perguntas básicas, para que fossem respondidas usando, principalmente, o conhecimento proporcionado pela disciplina “Relações Internacionais”, o que permitiria ao professor inteirar-se do aproveitamento desta por parte do cadete, bem como do seu nível de motivação relacionado ao tema. A atividade proposta também serviu para que se percebesse a estreita relação com o âmbito militar e a necessidade do conhecimento de idiomas, com ênfase à língua espanhola, no que diz respeito às relações entre a FAB e as Forças Aéreas Americanas. A Figura a seguir mostra o esquema da atividade.

Actividad 1. ¿Cuánto sabes de las Relaciones Internacionales?



<https://aristotelesdrummond.com.br/artigos/relacoes-internacionais-podem-ser-afetivas/>

- a) ¿Sabes en qué consisten las Relaciones Internacionales?
- b) La asignatura RRII forma parte del currículo del CFO. ¿Qué relación tiene con la carrera militar?
- c) Apunta palabras que tengan relación con el universo de las RRII.
- d) ¿Cuáles pueden ser las habilidades deseadas a alguien que está involucrado en ese ámbito?

Figura 12 Atividade introdutória – Unidade 3

Fonte: elaboração própria (material didático)

No tocante à expansão do conhecimento sobre o tema, apresentamos um texto que tratava das perspectivas pluralista e realista nas Relações Internacionais. Esse conteúdo já havia sido estudado na disciplina de mesmo nome. Portanto, os cadetes já estavam familiarizados com grande parte do vocabulário da área, assim como com os conceitos para fazer referência ao contexto mundial (passado e presente) e para analisá-lo sob ambas as perspectivas. A Figura a seguir ilustra a referida atividade.

Actividad 3. ¿Cooperación o enfrentamiento?



<https://rceni.com/xxvi-cumbre-iberoamericana/>



[fonte não encontrada]¹⁰⁴

Con la ayuda de lo discutido en la actividad anterior, lee el texto siguiente y contesta las preguntas:

- ¿Cuáles son las dos perspectivas presentadas en el texto?
- ¿En qué consisten las RRII para cada perspectiva?
- ¿Cuál es el significado de la *guerra* para cada perspectiva?
- Haz una lista de palabras clave para cada perspectiva.
- ¿Qué perspectiva defiendes?
- ¿Cuál predomina hoy en el mundo?

Pluralismo: un esfuerzo optimista para entender las relaciones internacionales

[Texto]

Texto adaptado de <http://www.e-lecciones.net/sec/opinion/id/1259/>

Figura 13 Atividade expansão do conhecimento – Unidade 3

Fonte: elaboração própria (material didático)

¹⁰⁴ Nota: à época da elaboração do material a pesquisadora-autora não tomou nota da fonte de todas as imagens veiculadas.

Para a realização da atividade final, solicitamos que os cadetes considerassem o contexto ibero-americano, para que pudessem explorá-lo um pouco mais do ponto de vista político, econômico e militar considerando, mais especificamente, a FAB e suas relações com as demais forças aéreas ibero-americanas.

Eles deveriam elaborar: uma lista de conflitos passados e presentes com suas respectivas causas (econômicas, sociais, políticas etc.) e suas consequências; e uma lista de tratados de cooperação, inclusive do âmbito militar, escolhendo um tratado ou conflito para apresentar aos colegas.

A aplicação do material didático aos grupos de cadetes participantes permitiu que fosse realizada uma nova coleta de dados, a fim de responder a segunda e a terceira perguntas de pesquisa. No capítulo a seguir analisamos os dados levantados a partir da aplicação do material didático *Acercándonos*. Eles foram coletados por meio de questionários direcionados aos cadetes aprendizes e com base nas observações da professora-pesquisadora.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DE *ACERCÁNDONOS*

5.1 Considerações gerais

Com vistas a oferecer possíveis respostas à primeira e à segunda pergunta de pesquisa – (i) “Como o material didático elaborado especificamente para esta pesquisa pode ter sido um desencadeador de possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem? Que indícios são identificáveis em relação a isso?” e (ii) “O que revela a análise integrada dos fractais *input*, afiliação, motivação e contexto socio-histórico no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola aos grupos de cadetes que participaram da pesquisa?” –, apresentamos neste capítulo a análise dos dados resultantes da aplicação e da avaliação do material didático *Acercándonos*.

Deve-se ressaltar que as respostas a estas perguntas atenderam ao segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja: “a partir do material didático que considerou os dados da Análise de Necessidades e que foi elaborado pela docente-pesquisadora, analisar como este *input* pode ter promovido mudanças no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no grupo de cadetes participantes”.

A análise se fundamentou nos dados coletados durante a aplicação do material didático. Estes dados foram recolhidos por meio de questionários veiculados para os cadetes do 4º esquadrão de 2019, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora.

Lembramos que a proposta didática foi composta de três unidades didáticas, e os cadetes responderam a três questionários avaliativos parciais (AvPC1, AvPC2 e AvPC3), cada um ao término de uma unidade. No final do curso, eles responderam a um questionário geral (AvFC).

Salientamos que a professora-pesquisadora ministrou aulas para 69 cadetes, distribuídos em quatro grupos. Entretanto, o questionário avaliativo AvPC1 foi respondido pelos 69 cadetes, o AvPC2 por 50 cadetes, o AvPC3 por 52 cadetes e o AvFC por 51 cadetes. Os motivos estão relacionados às ausências provocadas pelas constantes demandas do âmbito militar.

A análise dos dados destes questionários não seguiu o mesmo padrão da análise dos dados coletados previamente ao material didático. Em razão das características do *corpus* coletado, a professora-pesquisadora realizou a leitura dos mesmos tendo em vista os fractais contexto socio-histórico, *input*, afiliação e motivação, e separou os excertos que considerou relevantes, relacionados a cada um deles, com vistas a responder as perguntas de pesquisa.

5.2 Evidências de mudanças no processo de ensino-aprendizagem

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, tomamos como base os resultados obtidos por meio da análise dos dados provenientes da aplicação e da avaliação do material didático, fundamentando na teoria dos sistemas adaptativos complexos e nos conceitos de atrator e propiciamento, apresentados na seção 1.2.2 *Caos, complexidade e outros conceitos* do CAPÍTULO 1. Dessa forma, procuramos identificar os eventos relevantes, relacionados à cada categoria, que atraíssem um comportamento específico por parte dos cadetes e que promovessem uma mudança de postura e perturbações no sistema de aprendizagem, fazendo emergir um novo estado de fase.

Um fato importante a ser ressaltado é que, sob a ótica da complexidade, um evento incluído em uma categoria está em constante inter-relação com eventos de outras categorias influenciando-se mutuamente. Essas influências são tratadas, mais especificamente, na resposta à segunda pergunta de pesquisa.

5.2.1 Contexto socio-histórico

Nesta pesquisa, os dados que emergiram na categoria *contexto socio-histórico* referem-se ao contexto geográfico – no caso, a América do Sul e, em uma dimensão maior, a América Hispânica. No entanto, no decorrer da análise, houve menções a eventos externos ao contexto da sala de aula, negativos sob a ótica dos cadetes mas que têm relação com o contexto da instituição de ensino. Desse modo, decidimos abordá-los nesta categoria salientando que, devido à complexidade que caracteriza o sistema de aquisição de segunda língua, com suas múltiplas conexões, estes eventos necessariamente serão abordados, também, na categoria *motivação*.

Os dados revelaram uma carência de conhecimentos mais profundos e de uma maior aproximação com o entorno hispano-americano, o que pode ser comprovado pelos excertos

apresentados no quadro a seguir e que dizem respeito ao **conhecimento do entorno sul-americano**.

(partCC66): *A diversidade de culturas que existe na América Espanhola, traços que as definem e o que influencia e influenciou esses povos.*

(partCC52): *O principal aprendizado foi sobre os países de língua espanhola e o despertar da curiosidade de conhecê-los.*

(partCC50): *Vi uma visão mais sul-americana sobre a colonização.*

(partCC21): *Falar sobre a história dos países da América porque esse tema me interessa e é bom para entender algumas coisas de hoje em dia.*

(partCC3): *Aprender um pouco da cultura dos povos da América.*

(partCC26): *Conhecer mais da América e países para viajar no futuro.*

(partCC12): *Aprender sobre as civilizações antigas americanas porque tive poucas oportunidades para aprender sobre isso em minha vida.*

(partCC37): *Temos pouco conhecimento a respeito dos países vizinhos.*

(partCC45): *A Língua Espanhola foi abordada de forma que ajuda a entender sobre a origem dos países da América Latina.*

Infere-se que o conhecimento existente a respeito da América Hispânica estava mais relacionado ao conhecimento adquirido informalmente e baseado numa visão estereotipada da conquista e da colonização, com omissão ou distorção de fatos. Portanto, pensamos que o escasso conhecimento por parte de uma parcela dos participantes poderia estar vinculado ao sentimento de distanciamento manifestado na Análise de Necessidades quando 19 cadetes expressaram sua preferência pela aproximação do Brasil a uma grande potência e também pela imagem pouco positiva que 19 cadetes disseram ter dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos. Somando-se a isso, quando indagados, na Análise de

Necessidades, sobre quais países visitariam, dos 21 países que têm o espanhol como idioma oficial, apenas os seguintes receberam um número considerável de menções: Espanha (30), Argentina (18), Peru (17), Chile (15) e Uruguai (11). A respeito dos países que não visitariam, as justificativas manifestaram visões limitadas, estereotipadas e preconceituosas.

Interpretamos a “carência de conhecimento, que resultou numa visão parcial da realidade”, evidenciada na Análise de Necessidades e nos depoimentos citados na Análise 2, bem como as condições inaugurais em que iniciaram o curso de “Língua Espanhola 4”. O reconhecimento da necessidade de mais conhecimento sobre os países vizinhos e o contato com as informações do material didático evidenciaram o início de uma mudança de atitude, dado que o propiciamento – nesse caso, a abordagem de temas relevantes ao contexto de ensino – contribuiu positivamente para que o sistema de aprendizagem se auto-organizasse.

No que concerne às menções a **eventos externos ao contexto da sala de aula**, negativos sob a ótica dos cadetes – e que também atraem uma postura negativa e acabam interferindo no processo de aprendizagem –, citamos os seguintes excertos, predominantes na AvPC1¹⁰⁵.

(partCC31): *Lembrar que o sistema de avaliação da AFA e a própria Divisão de Ensino têm passado por drásticas mudanças. O cadete está sendo muito mais cobrado, porém o voo não cede na cobrança. Então é muito difícil conciliar o voo com a Divisão de Ensino do jeito que está. Mesmo que não se possa fazer nada a respeito, lembrar disso na hora de cobrar dos cadetes.*

(partCC27): *De não ter tempo suficiente para conseguir me preparar no decorrer dos dias, principalmente após o início do voo.*

(partCC18): *Conciliar as atividades do DOA (EIA) com a Divisão de Ensino.*

(partCC28): *O que poderia mudar é a condição dos alunos fora da sala.*

¹⁰⁵ As menções a eventos externos ao contexto da sala de aula provém, principalmente, dos participantes cadetes aviadores, pois a instrução de voo sob a responsabilidade da DOA (Divisão de Operações Aéreas) e do EIA (Esquadrão de Instrução Aérea) ocorre concomitantemente às atividades acadêmicas nas salas de aula da Divisão de Ensino.

Entende-se que o sistema de aprendizagem é um sistema aberto, suscetível a influências externas, e que os acontecimentos externos ao contexto da sala de aula não se vinculam diretamente à ação do professor, ou seja, este não tem autonomia para mudá-los. Entretanto, por meio de suas ações, motivadas por suas percepções, poderá agir sobre o sistema criando condições mais favoráveis para o ensino, na tentativa de mitigar os efeitos das influências externas.

A seguir, apresentamos a análise para a categoria *input*.

5.2.2 *Input*

Na categoria *input* estão incluídas as manifestações a respeito dos conteúdos presentes no material didático elaborado e utilizado pela professora-pesquisadora – tanto os relacionados aos temas e tópicos quanto os relacionados ao sistema linguístico, assim como os pontos de vista sobre a abordagem da gramática e as práticas pedagógicas avaliadas positivamente e negativamente.

Primeiramente, nos parece conveniente retomar a concepção de língua defendida nesta pesquisa: um instrumento usado para fins comunicativos, para a transmissão de significados e colaborador para a construção de novas visões de mundo. Consequentemente, os temas e os conteúdos que compõem o material didático estão alinhados com essa concepção; isto quer dizer que os conteúdos não foram usados como um pretexto para se ensinar a estrutura sistêmica da língua-alvo, e sim para conhecê-los e desenvolver a consciência crítica por meio da interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A respeito da interação, retomamos Gass e Mackey (2015), que estabelecem uma relação entre esta e o *input* no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Segundo as autoras, é por meio da interação que se cria um ambiente favorável para a geração do *input*, que será processado pelos mecanismos internos do aprendiz, podendo resultar na aquisição.

Os dados analisados referentes a essa categoria revelaram, por um lado, que uma parcela dos cadetes entendeu os objetivos da nova proposta pedagógica, se mostrou disposta a experienciá-la e se sentiu perturbada por ela. Esses cadetes perceberam os temas, os conteúdos e a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como propiciamentos positivos e significativos, assumiram um papel ativo e lidaram positivamente com eles. Entendemos que o novo material didático funcionou

como um atrator que atraiu uma postura positiva dos cadetes em relação à aprendizagem da língua espanhola, incluindo a auto-organização do sistema motivacional.

Dentre os vários depoimentos que corroboram esse fenômeno destacamos alguns, dispostos no Quadro a seguir e relacionados aos **conhecimentos sobre os temas e tópicos** quando questionados sobre o que haviam aprendido a respeito.

Quadro 26 Conhecimentos sobre os temas e tópicos

AvPCI	Diversidade cultural (49)	<p>(partCC26): <i>Aprendi sobre a cultura e costumes de alguns países e sobre a importância de respeitar as diferenças, isso tudo na língua espanhola, aprendendo sobre a própria língua de maneira suave e contínua.</i></p> <p>(partC41): <i>Aprendi que diversos fatores contribuem para que exista a diversidade cultural e esta deve ser respeitada.</i></p> <p>(partCC31): <i>Aprendi que a diversidade cultural existe e deve ser respeitada, assim como a diversidade linguística.</i></p> <p>(partCC65): <i>Aprendi que o tema ‘diversidade’ é muito maior e mais complexo do que eu imaginava.</i></p> <p>(partCC51): <i>Sobre a necessidade de manter a mente aberta para conhecer novas culturas.</i></p>
	Preconceito linguístico e cultural (30)	<p>(partCC37): <i>Aprendi que a falta de informação gera preconceito com outras culturas, o que eu pude diminuir após a pesquisa do meu grupo.¹⁰⁶</i></p> <p>(partCC42): <i>Aprendi a olhar a questão da diversidade linguística sob outros pontos de vista que me ajudaram a diminuir o preconceito.</i></p>
	Comunicação intercultural (8)	<p>(partCC17): <i>A importância da integração entre diferentes povos e culturas e a comunicação entre elas.</i></p> <p>(partCC9): <i>Aprendi que a comunicação é um dos principais instrumentos de integração entre diferentes povos e que a diversidade cultural é um tesouro do mundo.</i></p>
	Identidade cultural (4)	<p>(partCC35): <i>A valorização de nossas culturas e origens.</i></p>
AvPC2	História da América Ibérica (28)	<p>(partCC10): <i>Durante o estudo do tema foi possível conhecer um pouco mais sobre as questões culturais sobre a colonização da América.</i></p>

¹⁰⁶ A pesquisa a que o cadete participante se refere consistiu num trabalho em grupo sobre aspectos da diversidade cultural hispano-americana e brasileira, enfocados a partir de uma perspectiva intercultural.

		<p>(partCC12): <i>O processo de colonização e independência dos países da América Latina.</i></p> <p>(partCC39): <i>Aprendi sobre as civilizações pré-colombianas.</i></p> <p>(partCC46): <i>Pude rever, em outra ótica, o que já havia aprendido.</i></p>
	Choque cultural (23)	<p>(partCC34): <i>Aprendi sobre a colonização e sobre os choques culturais que podem existir entre duas culturas.</i></p> <p>(partCC42): <i>O contraste das culturas e alguns problemas de adaptação entre elas.</i></p>
AvPC3	Relações Internacionais (40)	<p>(partCC22): <i>Aprendi alguns pontos sobre Relações Internacionais e pude linkar com a disciplina que temos sobre isso.</i></p> <p>(partCC20): <i>Pode-se notar um grau de interdisciplinaridade elevado tendo em vista a disciplina de RI.</i></p> <p>(partCC9): <i>Em relação ao tema, aprendi que ele tem grande importância, principalmente para nós militares, visto que cooperação e conflitos estão diretamente ligados à profissão.</i></p> <p>(partCC41): <i>Um ponto de vista diferente a respeito do tema. Já conhecia a visão americana das RI.</i></p> <p>(partCC1): <i>Relações cooperativas entre os diversos países e a importância disso.</i></p>
AvFC	Qualidade do conteúdo (10)	<p>(partCC20): <i>O conteúdo foi inovador e pertinente.</i></p> <p>(partCC36): <i>O conteúdo abordado foi bem interessante e relacionado a nossa profissão.</i></p> <p>(partCC51): <i>Comparado com o ano passado houve grande melhora, pois estão sendo abordados temas mais interessantes. Diferente dos temas sem muita importância do ano passado.</i></p> <p>(partCC50): <i>O curso foi bem positivo quanto à quantidade de informações de caráter cultural que foi transmitida durante as aulas.</i></p>

Fonte: elaboração própria

Os depoimentos estão vinculados: ao desenvolvimento da consciência cultural, intercultural e crítica, mais especificamente, à conscientização sobre o pluralismo cultural e linguístico com respeito à sociedade internacional e a sua avaliação positiva; à percepção da função integradora do idioma – no caso da pesquisa, o idioma espanhol; à compreensão dos antecedentes da conquista da América Ibérica; ao processo de colonização e independência das colônias e seu reflexo na sociedade latino-americana atual, bem como à relação entre idiomas, Relações Internacionais e o âmbito militar.

Embora não tenha sido mencionado pelos cadetes participantes, a professora-pesquisadora observou que a presença de um cadete hondurenho em um dos grupos de participantes contribuiu como fonte de *input*, tanto cultural quanto linguístico, pois lhe foi solicitada uma participação ativa na realização das atividades em sala de aula. Como exemplo, citamos uma apresentação sobre o seu país, atividade realizada em conjunto com um grupo de cadetes brasileiros, também mencionada na seção 5.2.3 por sua possível influência no fractal *afiliação*.

Notou-se que o conhecimento construído pelas oportunidades de aprendizagem que emergiram com base na abordagem dos três temas (diversidade cultural, conquista das Américas Espanhola e Portuguesa e cooperação e conflito nas Relações Internacionais) e a possível mudança de percepção a respeito do mundo hispânico propiciaram um desejo de aproximação a esse universo e de conhecê-lo melhor, não se restringindo apenas à Espanha, conforme manifestado por 30 cadetes na Análise de Necessidades. Essa mudança de percepção também ficou evidente quando tratamos do contexto socio-histórico na seção 5.2.1, o que pode ter mobilizado positivamente os sistemas *motivação e afiliação*.

Além dos conhecimentos sobre os temas, os cadetes se manifestaram a respeito dos **conhecimentos linguísticos** adquiridos, conforme mostra o Quadro a seguir.

Quadro 27 Conhecimentos linguísticos

AvPC1	Vocabulário (60)	(partCC19): <i>Principalmente vocabulário.</i> (partCC42): <i>Palavras relacionadas ao tema e confiança de falar em espanhol sobre ele.</i> (partCC1): <i>Muitas palavras durante as aulas e nas leituras dos textos, palavras que não havia conhecido nos outros anos.</i>
	Expressão oral (13)	(partCC23): <i>Melhor fluência na fala.</i> (partCC6): <i>Principalmente a prática da língua espanhola durante as discussões em sala e também a leitura.</i>
	Fortalecimento do conhecimento prévio (3)	(partCC33): <i>Sinto que a base foi fortalecida.</i>
AvPC2	Vocabulário (37)	(partCC38): <i>Aumento do meu vocabulário da língua e desenvoltura da prática oral.</i> (partCC4): <i>Aumentei meu vocabulário no que tange ao tema abordado.</i> (partCC16): <i>Aprendi algumas palavras relacionadas ao tema, porém muito pouco de gramática.</i>
	Gramática (9)	(partCC17): <i>Falar do passado usando verbos corretos.</i> (partCC45): <i>Conectivos, termos e expressões sobre o tema.</i> (partCC22): <i>Variados, em especial os relacionados ao passado.</i> (partCC13): <i>Muito mais experiência falando espanhol e expandi minha gramática.</i>
	Não sabe dizer (1)	(partCC43): <i>Não sei dizer.</i>
AvPC3	Vocabulário (32)	(partCC34): <i>Palavras bastante usadas e discutidas atualmente.</i> (partCC36): <i>Aprendi vocabulário que antes não conhecia.</i> (partCC6): <i>Vocabulário e comunicação.</i> (partCC20): <i>Conhecimento variado desde palavras de ligação até as palavras mais complexas.</i>
	Gramática (7)	(partCC44): <i>Conectivos, formular opiniões.</i> (partCC42): <i>Conjugação verbal.</i>

	Nenhum ou não sabe dizer (3)	(partCC28: <i>Nenhum. Muito foco no tema e pouco na gramática.</i> (partCC41): <i>Não sei dizer.</i>
--	------------------------------	---

Fonte: elaboração própria

Interpretamos o alto número de menções ao vocabulário pelo fato de ser um elemento mais perceptível, que está diretamente relacionado ao tema. Como o trabalho com temas foi uma novidade para os participantes, e como foram escolhidos temas que fugiram do padrão de um livro didático convencional, a tendência à presença de palavras que ainda não conheciam no material e nas interações com a professora foi maior. Por esse motivo, o sistema de aprendizagem sofreu perturbações e se auto-organizou.

Por outro lado, o conhecimento da estrutura sistêmica da língua não recebeu tantas menções. Foram citados o passado dos verbos,¹⁰⁷ os conectivos usados para argumentar e a elaboração de frases para expressar opinião. O desenvolvimento da expressão oral por meio das interações também foi uma habilidade citada. O motivo pode residir no fato de que, nas três unidades didáticas, a maioria das atividades tinham como objetivo desenvolver o senso crítico e demandavam argumentação por parte dos participantes, e o conteúdo da Unidade 2 tinha relação com a História da América Ibérica. Além disso, eles já tinham estudado o pretérito perfeito do indicativo em “Língua Espanhola 3”, o que não quer dizer, necessariamente, que o conhecimento estava consolidado. O comentário “Sinto que a base foi fortalecida.” corrobora nosso pensamento. É preciso considerar, também, que a seleção dos textos (tanto escritos quanto orais) não se pautou pela existência de conteúdos gramaticais, e sim por três características do *input* ideal, defendido por Krashen (1982): que seja compreensível mais um nível de dificuldade, que seja interessante e que não seja produzido intencionalmente para a prática de alguma forma linguística. Desse modo, o fato de quatro participantes não saberem dizer se adquiriram algum conhecimento linguístico pode ter relação com o fato de terem adquirido sem perceber ou de não terem percebido que adquiriram por já terem tido contato com algum conhecimento nos cursos anteriores. Observou-se, nesse caso, a existência do atrator ponto fixo; o sistema está em estado de equilíbrio e não sofreu perturbação.

¹⁰⁷ O passado a que se referem os cadetes participantes é o *pretérito indefinido* em língua espanhola, que corresponderia ao pretérito perfeito do indicativo em português.

Como o sistema de aquisição de uma segunda língua é marcado pelo dinamismo e pela imprevisibilidade, ao mesmo tempo que o novo material didático funcionou como um atrator que suscitou uma postura positiva dos cadetes, cabe destacar alguns aspectos que atraíram uma postura negativa por parte de uma parcela dos cadetes participantes. Entende-se que esta parcela percebeu os propiciamentos de uma maneira diferente pois, conforme já mencionado, a percepção desses elementos não é a mesma para todos e como consequência, o sistema seguiu uma rota diferente, assumindo um novo comportamento.

Os Quadros a seguir mostram, por meio dos depoimentos, os **aspectos do material didático avaliados negativamente**.¹⁰⁸

Quadro 28 AvPC1, AvPC2 e AvPC3: sobre tema e conteúdo

QUESTIONÁRIO (QUANTIDADE DE MENÇÕES)	EXCERTOS: TEMA E CONTEÚDO
AvPC1 (12)	<p>(partCC62): <i>Diversificar os temas.</i></p> <p>(partCC58): <i>Tratar de assuntos diferentes a cada aula.</i></p> <p>(partCC34): <i>Acredito que possa abordar mais temas específicos, trazendo um texto ou tema para cada aula.</i></p>
AvPC2 (9)	<p>(partCC38): <i>Colocar um tema mais palpável.</i></p> <p>(partCC15): <i>Fazer unidades menores e mais diversificadas.</i></p> <p>(partCC47): <i>Trabalhar mais com diálogos e assuntos que os alunos conheçam.</i></p> <p>partCC48): <i>Maior diversidade de assuntos.</i></p>
AvPC3 (11)	<p>(partCC43): <i>O tema em si. Pois já tivemos aulas de RI e creio que deveria ser tratado outro tema.</i></p> <p>(partCC51): <i>Incluir mais conflitos internacionais e outras atualidades.</i></p> <p>(partCC48): <i>Poderia ser tratado tendo em vista a perspectiva brasileira.</i></p>

Fonte: elaboração própria

¹⁰⁸ Cf. a Tabela 1 para a avaliação referente à abordagem gramatical.

A partir do quadro anterior pode-se verificar que as unidades didáticas foram consideradas longas pelos cadetes participantes. Foi sugerido que os temas fossem mais diversificados e que fossem abordados assuntos mais “tangíveis”. Alguns assuntos foram considerados repetitivos. No tocante ao tema da Unidade 3, alguns cadetes manifestaram insatisfação pelo fato de já terem estudado o assunto na disciplina “Relações Internacionais”. A esse respeito, Almeida Filho (1998, p. 61) alerta que a repetição, na língua estrangeira, de um tópico já estudado em outra disciplina pode, por um lado, gerar interesse pela familiaridade do conteúdo (conforme observado por meio dos depoimentos referentes à AvPC3 no Quadro 26) e, por outro, levar à percepção de redundância e, conseqüentemente, à falta de interesse, o que foi observado também na análise da categoria *motivação* em 5.2.4, quando nos referimos à AvPC3.

Quadro 29 AvPC1, AvPC2 e AvPC3: sobre vocabulário

QUESTIONÁRIO (QUANTIDADE DE MENÇÕES)	EXCERTOS: VOCABULÁRIO
AvPC1 (7)	(partCC44): <i>Poderia ter uma lista de palavras novas sobre o tema em cada unidade.</i> (partCC22): <i>Como possui um vocabulário muito específico e a avaliação será aberta, poderia ser fornecido um resumo do vocabulário, uma vez que será difícil filtrar o conteúdo da apostila.</i>
AvPC2 (1)	(partCC2): <i>Mais aulas com vocabulário.</i>
AvPC3 (1)	(partCC3): <i>Pouco vocabulário.</i>

Fonte: elaboração própria

No tocante ao vocabulário, a professora-pesquisadora observou a resistência dos cadetes a elaborarem suas próprias listas referentes a cada unidade didática estudada; eles solicitaram que fossem incluídas no próprio material. Além disso, a professora-pesquisadora notou que os cadetes prefeririam ter lido os textos em sala de aula, para ter o acompanhamento da professora e por uma suposta falta de tempo para lê-los em outro momento.

Os fatos mostram a necessidade de desenvolver a autonomia do cadete, fazendo com que este assumira uma postura mais confiante e proativa em relação aos estudos em língua espanhola.

Quadro 30 AvPC1, AvPC2 e AvPC3: sobre leitura

QUESTIONÁRIO:	EXCERTOS: LEITURA
AvPC1 (24)	<i>(partCC26): Acho que poderíamos ter menos leitura principalmente no início do ano, em que os cadetes estão muito envolvidos com o voo.</i> <i>(partCC63): Os textos escolhidos poderiam ser com assuntos mais recentes.</i> <i>(pCC54): Textos grandes.</i>
AvPC2 (13)	<i>(partCC20): Textos muito grandes e discussões muito longas.</i> <i>(partCC50): Diminuição do número de textos.</i> <i>(partCC1): Leitura excessiva sobre o assunto.</i> <i>(partC33): Não realizar a leitura dos textos em sala de aula.</i>
AvPC3 (8)	<i>(partCC51): A quantidade de textos, pois dificulta o estudo para a prova.</i> <i>(partCC29): Textos grandes, pois desanimam e acabamos nos perdendo no meio do texto.</i> <i>(partCC36): Não trabalhar a leitura dos textos na aula.</i>

Fonte: elaboração própria

No que se refere à leitura, sugeriu-se que a professora usasse textos mais curtos e que diminuísse a quantidade de textos. Além disso, a professora-pesquisadora observou que os cadetes preferiam ler os textos em sala de aula para ter o seu acompanhamento e, como dito anteriormente, por uma suposta falta de tempo para lê-los em outro momento.

Quadro 31 AvPC1, AvPC2 e AvPC3: sobre recursos

QUESTIONÁRIO (QUANTIDADE DE MENÇÕES)	EXCERTOS: RECURSOS
AvPC1 (17)	(pCC67): <i>Utilizar mais vídeos em vez de textos</i> (partCC17): <i>Utilizar mais músicas e filmes relacionados com o tema.</i> (partCC3): <i>Trabalhar mais com materiais de mídia.</i>
AvPC2 (12)	(partCC49): <i>Trabalhar mais vídeos e menos textos.</i> (partCC23): <i>Colocar mais músicas e filmes.</i> (partCC31): <i>Áudios mais simples.</i> (partCC7): <i>Utilizar mais recursos audiovisuais.</i>
AvPC3 (7)	(partCC11): <i>Acrescentar recursos alternativos como documentários.</i> (partCC21): <i>Poucos vídeos. O aluno perde o interesse.</i> (partCC4): <i>Assistir mais vídeos e filmes.</i>

Fonte: elaboração própria

O Quadro anterior permite observar a preferência dos cadetes por conteúdos audiovisuais em detrimento de conteúdos escritos. Este fato, somado às informações sobre leitura, referentes ao Quadro 30, revelam uma postura resistente desta parcela dos participantes em relação às atividades de compreensão leitora. Esta postura pode estar relacionada a fatores contextuais como o tempo escasso para atividades extraclasse, conforme relatado, falta de autonomia ou o trabalho com um número restrito de textos e mais curtos durante as disciplinas Língua Espanhola 1, Língua Espanhola 2 e Língua Espanhola 3. Os estilos de aprendizagem também podem influenciar as preferências dos aprendizes. Dunn, Honigsfeld e Martel (2001), em uma pesquisa realizada em Junior Reserve Officer Training Corps Cadet Command (JROTC) in Fort Monroe, Virginia, citam a leitura entre as atividades rotineiras que podem afetar negativamente a motivação para a aprendizagem, bem como o desempenho.

No tocante à abordagem da gramática de forma não explícita, ao mesmo tempo que uma parcela dos cadetes se posicionou negativamente à nova proposta, outra parcela reconheceu benefícios para a aprendizagem, conforme demonstra a Tabela 1. No entanto, observou-se que a porcentagem que solicitou aulas com mais foco na gramática aumentou ao longo do curso, mas não superou a porcentagem que avaliou positivamente a

abordagem adotada pela professora-pesquisadora. A esse respeito, citamos Barcelos (1999), que faz menção à cultura de aprender línguas dos aprendizes: concepções, crenças que trazem consigo sobre as maneiras adequadas de se aprender uma língua estrangeira, muitas vezes influenciados por experiências educacionais anteriores.

Tabela 1 Pontos de vista sobre a abordagem da gramática

	AvPC1	AvPC2 (*)	AvPC3 (**)
Positivos	72,45%	54%	50%
Negativos	27,55%	42%	42,3%

Fonte: elaboração própria

Legenda: (*) 2 cadetes não opinaram; (**) 4 cadetes não opinaram.

Os **pontos positivos e negativos** com relação a esta abordagem são expressados nos excertos reunidos no quadro a seguir.

POSITIVOS

(partCC53): *Acredito que dessa forma a gramática seja mais fácil de ser aprendida e fixada.*

(partCC66): *Não foi tratada diretamente, isso foi perceptível. Mas as colocações da gramática foram sutis e bem aproveitáveis.*

(partCC10): *A maneira indireta de tratar a gramática, ao meu ver, é muito eficaz, pois os alunos demonstram mais interesse pelos assuntos ministrados.*

(partCC33): *Acho que desse modo é melhor, pois é muito difícil ficar decorando regras de gramática (não é efetivo ficar decorando).*

(partCC6): *Isso tornou a aula mais dinâmica e interessante. Acredito que seja um modelo melhor que o anterior.*

(partCC13): *A gramática foi abordada de forma descontraída e leve, por meio de vídeos, músicas e textos interessantes.*

(partCC21): *É melhor assim, contanto que continue a corrigir eventuais erros.*

(partCC41): *Acho legal estudar a gramática de maneira indireta porque o contexto ajuda bastante.*

(partCC19): *Gostei desta forma. Prefiro usá-la enquanto desenvolvemos algum tema interessante.*

(partCC4): *Acredito que, dessa maneira, o aprendizado da gramática é estimulado de maneira mais branda, facilitando a absorção.*

(partCC8): *Achei que a aula ficou muito melhor, menos cansativa.*

(partCC18): *Devido ao pouco tempo, achei melhor o que foi feito.*

(partCC1): *A gramática mista com o assunto é uma excelente didática para o aprendizado.*

(partCC5): *Na minha opinião, essa é a melhor maneira de aprender.*

(partC10): *Sim, dessa forma fica bem menos cansativo e conseguimos absorver mais o conteúdo da língua.*

(partCC38): *Achei legal porque ao tratar dos temas, a gente acaba abordando aspectos gramaticais de maneira mais contextual.*

(partCC3): *As aulas foram bem melhores que nos anos anteriores, com menos ênfase na gramática e focando, principalmente, na conversação. Isso torna as aulas bem menos cansativas e mais dinâmicas.*

(partCC15): *A gramática foi abordada de diversas formas, principalmente na forma escrita e falada.*

(partCC50): *No geral, a aula de espanhol teve grande evolução comparado com os outros anos por não abordar somente gramática, mas sim um tema com vasto conteúdo.*

NEGATIVOS

(partCC47): *Achei válido, porém na hora de redigir um texto estamos sentindo dificuldade na parte estrutural.*

(partCC49): *Não gostei muito, achei que ficou mais difícil de aprender.*

(partCC68): *Não observei muito aprendizado neste aspecto.*

(partCC42): *Senti falta do estudo da gramática diretamente, mas não de forma metódica como era feito em outros anos.*

(partCC37): *Acho que não foi tratada.*

(partCC30): *Acredito ser necessário um estudo mais profundo.*

(partCC34): *Não gostei. Acho que fica muito vago.*

(partCC40): *Prefiro quando aborda diretamente, pois é um conhecimento mais palpável e menos subjetivo.*

- (partCC32): *Prejudica na prova.*
- (partCC23): *Acho ruim, pois é melhor aprendermos como falar direito.*
- (partCC39): *Sobre a gramática desse módulo, não entendi muito bem.*
- (partCC26): *Acho que poderia ter uma ênfase um pouco maior.*
- (partCC22): *Não possuo base para aprender a gramática de forma indireta.*
- (partCC36): *Acho válido também trabalhar gramática de forma direta.*
- (partCC28): *Não aprendi nada de novo.*
- (partCC68): *Aprendi bastante sobre cultura, preconceito, línguas, porém pouco do idioma.*
- (partCC31): *Acredito que sem gramática não se consegue estruturar bem as frases.*
- (partCC45): *Os esquemas lógicos e regras de gramática fazem falta para o entendimento.*
- (partCC52): *Para ser fluente na língua, também será necessário o conhecimento de gramática.*
- (partCC43): *Gramaticalmente não houve grande melhora, a fluidez da leitura melhorou, o ganho veio somente com a escrita de respostas de temas e assuntos da atualidade.*
- (partCC16): *Sinto falta de pelo menos uma aula de gramática por unidade.*
- (partCC17): *Não evolui muito com relação à gramática.*

Pensamos que as solicitações por uma abordagem mais explícita da gramática por parte de uma parcela dos cadetes remetem a contextos e condições de aprendizagem anteriores, com base em uma abordagem mais tradicional e em um aspecto das condições iniciais nas quais iniciaram o curso de “Língua Espanhola 4”. Tais solicitações remetem, também, aos depoimentos e, que relatam o desejo de ter aulas mais “diretas” e mais “objetivas”, associando ambos os termos a uma abordagem gramatical ou gramatical comunicativizada (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 153), ou seja, aprende-se uma língua quando se estuda a gramática explicitamente, considerada como um conteúdo mais tangível. Neste ponto, cabe retomar a experiência de Murphey (1997) na Universidade de Nanzan, no Japão, apresentada no CAPÍTULO 4. Ele relata que os cursos baseados em conteúdo levantaram a suspeita de não serem efetivamente cursos de língua pelo fato DE

professores e alunos estarem habituados a uma metodologia tradicional, com foco na estrutura sistêmica da língua. O comentário do *partCC68*, “Aprendi bastante sobre cultura, preconceito, línguas, porém pouco do idioma” ilustra, em nossa pesquisa, o fato observado por Murphey (1997). Pensamos que, no contexto da pesquisa, a carga horária dedicada ao curso não foi suficiente para que esta parcela compreendesse os objetivos da nova proposta pedagógica na qual estariam inseridos.

Entende-se que uma abordagem que requereu uma postura mais ativa por parte do cadete, que envolveu atenção, análise, inferência, formulação de hipóteses, uso de conhecimento prévio (tanto para gerar ideias quanto para materializá-las nas estruturas linguísticas), assim como o *feedback* mais implícito por parte da professora perturbaram negativamente os adeptos de uma abordagem de ensino mais linear e previsível. Logo, consideramos a abordagem indireta da gramática como um atrator que atraiu dois tipos de posturas divergentes: uma positiva à abordagem de ensino e outra negativa, com supostas consequências positivas e negativas para a aprendizagem, respectivamente.

As aspirações dos cadetes participantes na Análise de necessidades concernentes ao domínio da língua estrangeira (principalmente na modalidade oral) por parte do professor, ao conhecimento da cultura ou das culturas a ela relacionadas (e dos aspectos históricos dos países nos quais é língua materna) e ao uso de metodologias adequadas ao contexto (que propiciassem dinamismo às aulas), bem como a atenção ao componente afetivo (considerando fatores como carisma, paciência, empatia e capacidade para motivar) foram observadas na Análise 2 e expressadas nos comentários positivos, classificados como de **práticas pedagógicas consideradas positivas**. Destacamos alguns desses excertos no quadro a seguir.

(*partCC16*): *A didática das aulas, que nos mantém participativos e interessados, e nos agrega conhecimento tanto cultural quanto linguístico.*

(*partCC6*): *Foco no uso da língua, discussões baseadas nas leituras.*

(*partCC52*): *A dinâmica da aula foi bem proveitosa, principalmente pela interação da professora com os alunos.*

(*partCC9*): *O entusiasmo do docente é determinante para o sucesso da disciplina.*

(partCC10): *Excelente método. Me fez gostar muito mais da disciplina ao aprender a real importância e o valor cultural da língua espanhola.*

(partCC27): *Excelente bom humor, sempre atenciosa e respeitosa, principalmente com nossas dificuldades, o que torna a aula mais agradável até mesmo em dias difíceis e acaba aumentando a participação e o aprendizado.*

(partCC42): *As discussões em sala de aula são muito construtivas, a professora nos dá liberdade para falarmos o que pensamos e nos ajuda a construir frases sem olhar de retaliação quando temos dificuldade.*

(partCC37): *Aprender espanhol enquanto debate sobre diversos assuntos, ao invés de focar só na gramática.*

(partCC13): *Continue o que está fazendo. Está bem melhor que antes.*

(partCC41): *Da dinâmica da aula, pois dá autonomia para os alunos discutirem e se corrigirem.*

(partCC48): *Do modo de trabalho em grupo, pois o debate das ideias facilita a aprendizagem.*

(partCC36): *Dos debates realizados nas aulas, pois considero que agregam para o desenvolvimento do pensamento crítico.*

(partCC20): *Bom relacionamento instrutora-aluno.*

(partCC8): *O professor procura sempre deixar a aula agradável e deve manter a didática.*

(partCC30): *Acredito que as aulas de LES 4 [Língua Espanhola 4] tenham sido melhor estruturadas esse ano.*

(partCC32): *As aulas foram bem dinâmicas e interativas, dá a sensação de haver de fato uma aprendizagem.*

(partCC38): *O docente [A professora] se pôs bastante disponível a auxiliar os alunos e se mostrava sempre confiante.*

(partCC50): *As aulas estão bem-debatidas e incentivam o discente a buscar e ampliar o conhecimento.*

Com base nos depoimentos anteriores e na Análise de Necessidades (subseções 3.3.2.3, 3.3.2.4 e 3.3.2.5 do CAPÍTULO 3), infere-se que as condições em sala de aula, segundo as quais os cursos de “Língua Espanhola 1”, “Língua Espanhola 2” e “Língua Espanhola 3” foram ministrados na AFA, foram diferentes das condições do curso de “Língua Espanhola 4”, objeto desta pesquisa. Ou seja, foram condições não tão favoráveis à aprendizagem. Dessa forma, a partir dos depoimentos, identificamos o atrator “práticas pedagógicas positivas”, que atraiu uma postura positiva dos cadetes em relação à aprendizagem da língua espanhola, provocando a auto-organização do sistema e mobilizando, inclusive, o sistema motivacional.¹⁰⁹ Os propiciamentos que contribuíram para a emergência do atrator estiveram relacionados, sobretudo, com as atitudes positivas do professor para com a língua espanhola e o seu ensino, promovendo a interação na sala de aula, trabalhando com temas mais adequados ao contexto e mantendo o filtro afetivo baixo.

Do mesmo modo que se observou a emergência de um atrator que atraiu uma postura positiva dos cadetes em relação à aprendizagem no tocante às práticas pedagógicas positivas, observou-se também a emergência de um atrator que atraiu, possivelmente, uma atitude negativa podendo ter mobilizado o sistema motivacional negativamente. Foram relatadas, assim, algumas **práticas pedagógicas consideradas negativas**, como a falta de estímulo à participação do grupo na sua totalidade, o escasso uso da lousa, o ritmo lento da aula, a falta de objetividade, a falta de atividades lúdicas, pouca gramática e o desajuste entre o tempo disponível para o curso e a abordagem dos conteúdos, expressadas nos excertos apresentados no quadro a seguir.

(partCC5): *Conseguir realizar um debate que abrange a sala toda, com todos os integrantes discutindo o tema.*

¹⁰⁹ Recordamos que tratamos da análise integrada dos fractais na resposta à terceira pergunta de pesquisa.

(partCC53): *Leitura de muitos textos.*

(partCC56): *Escrever mais no quadro para que possamos saber a escrita da palavra e treinar mais gramática, formando frases escritas.*

(partCC49): *Poderia organizar a matéria de forma a passar mais conteúdo e menos enfoque no tema da unidade.*

(partCC57): *Mais apresentações em grupo para estimular o conhecimento e aprendizado.*

(partCC44): *Poderia haver uma variação quanto aos temas.*

(partCC2): *Não ter abordado a gramática de forma direta.*

(partCC17): *Utilizar mais músicas e filmes relacionados ao tema.*

(partCC32): *Aulas mais dinâmicas e focadas na avaliação.*

(partCC33): *Trabalhar a leitura dos textos em sala de aula.*

(partCC34): *Acredito que as aulas poderiam ser mais diretas, não consegui fixar muito o conteúdo.*

(partCC18): *Administrar melhor o tempo.*

(partCC30): *Ter mais gramática.*

(partCC20): *Tarefas mais objetivas.*

(partCC10): *Inserir mais assuntos da atualidade.*

(partCC18): *A escrita poderia ser melhor trabalhada.*

(partCC26): *Alguns pontos foram muito aprofundados, estendendo o tempo necessário do curso.*

A professora-pesquisadora reconhece que usou mais tempo para trabalhar os temas das unidades didáticas 1 e 2, não restando tempo suficiente para trabalhar o tema da unidade 3 mais adequadamente. A professora-pesquisadora também concluiu que mais tempo deveria ser dedicado à correção dos exercícios escritos em sala de aula. Embora a disciplina “Língua Espanhola 4” correspondesse ao último semestre do curso e os conteúdos tivessem sido amplamente discutidos, bem como as respostas dos exercícios, com a participação dos cadetes – e não apenas em termos de conteúdo mas sim em termos de estruturas linguísticas e vocabulário –, constatou-se a necessidade do uso da lousa para a correção e para auxiliar na elaboração das respostas escritas, pois alguns cadetes não se sentiam tão seguros para isso.

No entanto, como o número de aulas era escasso, a professora-pesquisadora optou por apresentar aos cadetes, via e-mail, possíveis respostas escritas e colocou-se à disposição para o esclarecimento de dúvidas. Entretanto, acreditamos que o aproveitamento teria sido melhor se a correção das respostas escritas tivesse sido feita mais detalhadamente em sala, usando a lousa, mas isso iria de encontro ao fator tempo.

Com base no exposto e sob a ótica da complexidade, acreditamos que seja relevante mencionar a importância do olhar, da percepção, por parte do aluno, sobre os propiciamentos. Isso quer dizer que a ação está condicionada à percepção e à interpretação do sujeito, que dependerão de cada indivíduo, ou seja, a forma com que cada um enxerga e lida com esses elementos não é a mesma para todos. Infere-se, portanto, que as percepções variam de aluno para aluno e, em virtude disso, o sistema poderá seguir diferentes rotas, assumindo diferentes comportamentos dentro de um mesmo grupo.

Na sequência, apresentamos a análise para a categoria *afiliação*.

5.2.3 Afiliação

Nesta categoria estão presentes as percepções dos cadetes participantes acerca da língua espanhola, das culturas hispânicas, dos países que a têm como língua materna, assim como dos povos que habitam esses territórios.

Julgamos conveniente, primeiramente, retomar os dados da Análise de Necessidades, presentes na seção 4.3.3 e que apontaram o seguinte: embora os elementos *língua, cultura, país e povo* encontrem-se, no contexto da aplicação do material, vinculados, observou-se uma visão mais positiva de *língua e cultura* do que de *país e povo*. A nossa hipótese foi a de que os dois primeiros estariam mais relacionados com a representação imaginária que os participantes têm de cultura, como o legado deixado por algumas civilizações que se transformou em atração turística, por exemplo, enquanto que país e povo estariam ligados a algo mais tangível, mais atual, relacionado aos fatos sociais, políticos e econômicos, que envolvem o território.

Os dados também apontaram que o grau maior ou menor de aproximação à língua espanhola e aos países nos quais é falada foi determinado, em parte, pelas percepções dos cadetes desenvolvidas com base na situação econômica do país, no regime político vigente, na estabilidade ou instabilidade social, nas atrações turísticas e na sua concepção de cultura. Isso os fez diferenciar “países culturalmente pobres” e “países culturalmente ricos”. Notou-se um maior desejo de aproximação à Espanha e aos países do entorno sul-americano, como Argentina, Chile, Uruguai e Peru. A respeito de outros países, como Bolívia, Paraguai, Colômbia, Venezuela e Cuba, alguns participantes manifestaram uma visão estereotipada e preconceituosa. Os países situados na América Central são praticamente inexistentes ao olhar dos participantes. Em contrapartida, os dados mostraram que uma minoria tem uma visão de mundo mais ampla, centrada no multiculturalismo e isenta de estereótipos e preconceitos ao manifestar o desejo de conhecer todos os países por prazer ou para agregar conhecimento.

No que se refere à relação entre a visão que um sujeito tem da língua estrangeira e a visão que ele tem do país ou dos países nos quais ela é falada, os dados analisados corroboram a posição de Arnoux (2010, p. 34), que faz uma associação entre a língua e as representações sociais, vinculando-a à aproximação ou ao distanciamento do universo linguístico e cultural do outro, ou seja, a um maior ou menor sentimento de pertencimento. À vista disso, entende-se que o distanciamento gera desconhecimento que, por sua vez, pode gerar uma visão parcial ou corrompida da realidade, resultando na criação de estereótipos e preconceitos.

Com base na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos, interpretamos as visões parciais que fizeram emergir percepções bastante negativas dos participantes com relação aos países hispânicos, evidenciadas na Análise de Necessidades, como um comportamento ocasionado pelo desconhecimento da realidade desses países, que

caracteriza as condições iniciais do sistema. Também interpretamos que a mudança de atitude decorrente da influência de um novo elemento – o material didático –, que funcionou como um atrator, e as interações por ele motivadas como propiciamentos fizeram com que o sistema mudasse de rota e adquirisse um novo comportamento, comprovando o seu dinamismo e a sua não linearidade.

Observou-se que o sistema afiliação foi mobilizado quando se tocou na questão das rupturas de paradigmas linguísticos e culturais por meio da discussão sobre inteligência cultural, estereótipos e preconceitos com o apoio do texto “*Cómo quitarte las gafas de tu cultura y ver la vida de otra manera*”.¹¹⁰ Os participantes reconheceram que possuíam uma visão muito limitada a respeito da diversidade linguística e cultural. Outra discussão que foi bastante proveitosa esteve relacionada com o “diálogo intercultural”, pois tocou-se no fenômeno da globalização – embora os participantes tenham achado o texto um pouco difícil. Reconheceram que há preconceito, sobretudo linguístico, da parte dos brasileiros para com a língua espanhola. Notou-se que os participantes estavam bastante receptivos e com a mente aberta para a reflexão e a discussão das questões citadas.

Um momento de destaque foi a apresentação oral da pesquisa sobre aspectos da diversidade cultural hispano-americana e brasileira, que compunha a tarefa final. Os alunos exploraram aspectos mais peculiares, relacionados com a história, a política, as artes, a gastronomia, bem como a diversidade da gastronomia brasileira (incluindo a história do brigadeiro no Brasil), a literatura de cordel, a luta pelo mar na Bolívia, a feira das flores na Colômbia, a festa da colheita da uva no Chile, os conflitos na Catalunha, uma visão geral de Honduras, entre outros aspectos. A presença de um cadete hondurenho em um dos grupos enriqueceu a apresentação tanto pelo aspecto linguístico quanto cultural. Percebeu-se que esta atividade despertou o interesse dos alunos pelo conhecimento da riqueza cultural hispano-americana e sua valorização, reforçando a consciência sobre a importância da heterogeneidade linguística e cultural no mundo.

Alguns cadetes tocaram na questão da identidade cultural e da comunicação intercultural, citando a valorização das nossas origens e a língua como fator de identidade cultural. No que se refere às origens, citamos a discussão a respeito dos conceitos de “Hispanoamérica”, “Iberoamérica” e “Latinoamérica”, suscitada pelo conteúdo de um dos vídeos mobilizados no material. O último conceito gerou certa polêmica e alguns

¹¹⁰ O texto citado está inserido na Unidade didática 1 – *Diversidad cultural y comunicación*. Cf. Figura 6.

cadetes disseram que não se sentiam latino-americanos pois, para eles, o termo “latino” está relacionado aos povos hispânicos, mais especificamente da América. Esse episódio confirmou as impressões da professora a respeito do distanciamento sentimental da parte de alguns cadetes com relação aos povos hispano-americanos no que diz respeito ao fator identitário. No entanto, observamos que, por meio das atividades e da leitura dos textos da segunda unidade didática, os participantes foram se conscientizando a respeito da estreita conexão entre a história dos países hispano-americanos e a história do Brasil. Perceberam que muitos aspectos da sociedade latino-americana atual são o reflexo dos processos de colonização e independência da região.

Com relação à *identidade*, retomamos Norton (2000, p. 5 *apud* PAIVA, 2011, p. 75) para defini-la como “o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro”. Com base nos dados recolhidos é possível dizer que uma semente foi plantada no que se refere ao entendimento, por parte dos cadetes, da necessidade de aproximação e de aprofundamento do conhecimento a respeito dos países hispano-americanos, de sua diversidade cultural e de sua língua para não cultivar uma visão limitada, muitas vezes carregada de estereótipos e preconceitos resultante do estudo de apenas uma língua estrangeira.

Concordamos com Paiva (2009, p. 34) quando afirma que “afiliações com a segunda língua funcionam como um potente combustível que move o sistema de ASL”. Pensamos que da mesma forma que a afiliação alimenta o sistema de Aquisição de Segunda Língua (ASL), a experiência de aprender uma língua estrangeira também pode colaborar para uma mudança de atitude no que concerne à cultura ou às culturas veiculadas por ela e, possivelmente, para mobilizar o sistema afiliação, conforme relatado anteriormente e tal como demonstram os excertos apresentados no quadro a seguir.

(partCC37): *Aprendi que a falta de informação gera preconceito com outras culturas, o que eu pude diminuir após a pesquisa do meu grupo.*

(partCC42): *Aprendi a olhar a questão da diversidade linguística sob outros pontos de vista que me ajudaram a diminuir o preconceito.*

(partCC38): *Aprendi sobre o preconceito que os brasileiros têm com a língua espanhola.*

(partCC63): *Tive a visão que realmente nós brasileiros temos um pouco de preconceito com os outros países da América Latina.*

(partCC43): *Sobre o preconceito cultural e as formas de minimizá-lo.*

(partCC57): *O preconceito linguístico e a língua como identidade de um povo.*

(partCC51): *Sobre a necessidade de manter a mente aberta para conhecer novas culturas.*

(partCC1): *Discutimos sobre a situação do Brasil como um país latino e sobre questões de preconceito.*

(partCC6): *Importância do espanhol no contexto latino-americano.*

(partCC35): *A valorização de nossas culturas e origens.*

(partCC17): *A importância da integração entre diferentes povos e culturas e a comunicação entre elas.*

(partCC9): *Aprendi que a comunicação é um dos principais instrumentos de integração entre diferentes povos e que a diversidade cultural é um tesouro do mundo.*

(partCC52): *O principal aprendizado foi sobre os países de língua espanhola e o despertar da curiosidade de conhecê-los.*

(partCC48): *A enorme quantidade de falantes de espanhol.*

(partCC10): *Excelente método, me fez gostar muito mais da disciplina ao aprender a real importância e valor cultural da língua espanhola.*

(partCC13): *Os novos métodos me fizeram muito mais interessado pelos temas e também senti mais facilidade e familiaridade com o idioma.*

Com base no exposto, pensamos que o professor deve atuar como um perturbador do sistema de ASL no sentido de fazer um trabalho constante de sensibilização nas aulas de língua espanhola, propiciando elementos que permitam ao aluno mobilizar esse sistema que possivelmente causará perturbações em outros sistemas – lembrando que a percepção, a interpretação e a ação dependerão de cada indivíduo.

Na seção a seguir apresentamos, enfim, a análise para a categoria *motivação*.

5.2.4 Motivação

Nesta categoria focalizamos o interesse dos participantes pelos temas e pelas aulas, assim como suas percepções sobre os fatores que estimularam e desestimularam o estudo da língua espanhola.

A respeito dos estímulos, na Análise de Necessidades verificou-se a presença da motivação instrumental, pois o espanhol foi considerado um idioma importante para a carreira. Os contextos geográfico e geopolítico, as viagens de turismo e de estudo e o contato intercultural também foram considerados elementos motivadores para o estudo da língua. Conforme mencionamos, esses estímulos podem indicar a presença da motivação integrativa, embora não tenham sido observados traços de vínculos afetivos expressivos.

Entretanto, na Análise 2, nos momentos em que o sistema motivação foi mobilizado positivamente, notou-se a emergência da motivação intrínseca e, inclusive,

integrativa, conforme apontamos na seção 5.2.3 do presente capítulo. A motivação intrínseca, tal como explicitado na seção 2.4.2 do CAPÍTULO 2, implica critérios internos, inerentes às atividades realizadas ou a outros componentes do curso. Vale ressaltar que, segundo Deci e Ryan (1985, p. 245 *apud* DÖRNYEI, 1994, p. 275), estudiosos citados na seção 2.4.2, a motivação provavelmente emergirá quando o aluno estiver inserido em um ambiente educacional com fontes ricas de estímulos.

Iniciamos apresentando uma comparação entre os graus de interesse pelos temas e pelas aulas, nos pautando nos dados das três avaliações parciais que nos serviram de base para o desenvolvimento da análise desta categoria.

Tabela 2 Comparação entre os graus de interesse pelos temas

	AvPC1	AvPC2	AvPC3	
<i>Muito interesse</i>	24,6%	14%	25%	
<i>Interesse</i>	66,7%	62%	50%	
<i>Pouco interesse</i>	8,7%	18%	21,1%	
<i>Nenhum interesse</i>	0%	6%	3,9%	

Fonte: elaboração própria

Tabela 3 Comparação entre os graus de interesse pelas aulas

	AvPC1	AvPC2	AvPC3
<i>Muito interesse</i>	23,2%	16%	17,3%
<i>Interesse</i>	66,7%	62%	63,5%
<i>Pouco interesse</i>	10,1%	18%	13,5%
<i>Nenhum interesse</i>	0%	4%	5,7%

Fonte: elaboração própria

Observa-se, inicialmente, que a nova proposta teve uma boa acolhida por parte dos participantes. Com base nos dados apresentados na AvPC1, constatou-se que o tema da primeira unidade didática gerou interesse, e a docente notou que o envolvimento dos participantes na aula foi grande. Os estímulos avaliados positivamente – que se apresentaram como atratores que mobilizaram o sistema motivação positivamente –, estiveram relacionados com a abordagem temática, a abordagem de aspectos culturais, a metodologia e a didática da professora, conforme mostra o Quadro a seguir.

Quadro 32 Fatores motivadores (AvPC1)

Conteúdo (30)	<p>(partCC32): <i>Eu gostei de aprender mais aspectos culturais dos países que falam espanhol. Pois pude expandir meu conhecimento sobre suas culturas.</i></p> <p>(partCC8): <i>De conhecer um pouco de cada cultura. Pois, desta maneira, é possível saber em que se baseiam e o motivo de algumas crenças e tradições.</i></p> <p>(partCC18): <i>Os temas abordados, fugindo da abordagem tradicional de utilizar livros, apostilas e tratar apenas de gramática.</i></p> <p>(partCC38): <i>Gostei do trabalho realizado em sala, pois além de ser uma oportunidade para pôr em prática o idioma, aprendi muitas coisas novas sobre diferentes países.</i></p>
Metodologia (25)	<p>(partCC57): <i>Trabalho em grupo. Porque estimula a busca pelo conhecimento.</i></p> <p>(partCC46): <i>A utilização de vídeos, porque promove uma aula diferente.</i></p> <p>(partCC66): <i>As discussões em sala. Serviram para uma análise crítica sobre o tema usando o idioma.</i></p> <p>(partCC23): <i>Gostei mais das oportunidades de praticar a fala, pois não temos muitas chances na rotina.</i></p>
Didática do professor (14)	<p>(partCC52): <i>A dinâmica da aula foi bem proveitosa, principalmente pela interação da professora com os alunos.</i></p> <p>(partCC16): <i>A didática das aulas, que nos mantém participativos e interessados, e nos agrega conhecimento tanto cultural quanto linguístico.</i></p>

Fonte: elaboração própria

Por outro lado, notou-se a emergência de fatores considerados desestimulantes, que também funcionaram como atratores que mobilizaram o sistema motivação negativamente. Tais fatores se referiram à leitura de textos, ao conteúdo e a fatores alheios à sala de aula, conforme apontam os comentários reunidos no Quadro a seguir. Destacamos, de antemão, que dez participantes não encontraram fatores desestimulantes.

Quadro 33 Fatores desmotivadores (AvPC1)

Compreensão leitora (25)	<i>(partCC57): Leitura. Porque torna-se cansativo e exaustivo.</i> <i>(partCC53): Leitura de muitos textos.</i> <i>(partCC31): De precisar ler os textos no alojamento.</i>
Conteúdo (9)	<i>(partCC20): Por vezes o assunto se repetia muito, acredito que poderíamos ter discutido sobre outros temas.</i> <i>(partCC50): O tema se estendeu por muitas aulas. Ficou um pouco repetitivo.</i>
Fatores alheios à sala de aula (5)	<i>(partCC27): De não ter tempo suficiente para conseguir me preparar no decorrer dos dias, principalmente após o início do voo.</i> <i>(partCC18): Conciliar as atividades da DOA (EIA) com a Divisão de Ensino.</i>
Nada desmotivou (10)	<i>(partCC52): Não há o que destacar.</i> <i>(partCC43): Por enquanto estou achando o curso melhor que nos anos anteriores.</i>

Fonte: elaboração própria

No entanto, os dados coletados por meio da AvPC2 indicaram uma queda na motivação no tocante ao estudo da segunda unidade didática, o que aponta uma mudança no comportamento do sistema, provocada pelo atrator fatores desestimulantes. Com relação à referida oscilação, no decorrer das aulas a docente observou uma queda na atenção de uma parcela dos participantes, principalmente durante a abordagem de questões relacionadas aos choques culturais. A professora percebeu que os cadetes acharam o assunto cansativo e repetitivo pelo fato de que, na unidade anterior, haviam sido tratados tópicos relacionados à diversidade cultural e à interculturalidade.

Tal percepção foi confirmada na avaliação da unidade feita pelos cadetes, pois os dados coletados mostraram que a porcentagem de participantes pouco interessados no tema e nas aulas aumentou e, inclusive, surgiu uma parcela que relatou não possuir interesse algum pelo tema e pelas aulas, conforme demonstraram as Tabelas 2 e 3.

Quadro 34 Fatores desmotivadores (AvPC2)

Compreensão leitora (11)	(partCC37): <i>Da intensa interpretação de textos devido à falta de costume.</i> (partCC20): <i>Textos longos muito grandes e discussões muito longas.</i> (partCC33): <i>Não realizar a leitura dos textos em sala de aula.</i>
Metodologia (9)	(partCC43): <i>Falta de objetividade.</i> (partCC7): <i>Por vezes poderíamos ter usado mais recursos audiovisuais.</i> (partCC34): <i>Os modelos de aula, a forma como é abordado.</i> (partCC16): <i>Não ter o apoio de um livro torna mais difícil o acompanhamento das aulas.</i>
Conteúdo (6)	(partCC15): <i>O conteúdo dessa unidade foi extenso.</i> (partCC38): <i>Tema pouco tangível.</i>
Gramática (5)	(partCC29): <i>Não ser explicada explicitamente a gramática porque não absorvi o conteúdo apenas usando o tempo verbal nas aulas.</i>
Nada desmotivou (7)	(partCC26): <i>Não há.</i>

Fonte: elaboração própria

Mesmo assim, a porcentagem de interessados e de muito interessados no tema e nas aulas superou a porcentagem daqueles que classificaram estar pouco e nada interessados. Quando indagados a respeito do que mais gostaram, “conteúdo” e “metodologia” foram as categorias mais citadas. Os estímulos avaliados positivamente estiveram relacionados com a abordagem interdisciplinar, a agregação de conhecimento sobre a história da América Latina (com destaque para as civilizações pré-colombianas) e o dinamismo das aulas, com muita interatividade. De acordo com os dados levantados nas anotações de campo da professora pesquisadora, esta provocava a participação dos cadetes para a realização das atividades propostas e estes se motivavam a participar elaborando as frases na língua espanhola mesmo quando sentiam alguma dificuldade. A professora prolongava as discussões para além das respostas e, muitas vezes, os próprios cadetes iniciavam o turno da fala sem a necessidade de provocação por parte da professora. Mostraram interesse pelo tema e pela metodologia, o que mobilizou o sistema positivamente e pode ser comprovado pelos comentários apresentados no Quadro a seguir.

Quadro 35 Fatores motivadores (AvPC2)

Conteúdo (21)	<p>(partCC37): <i>Gostei de conhecer mais sobre história.</i></p> <p>(partCC12): <i>Aprender sobre as civilizações antigas americanas porque tive poucas oportunidades para aprender sobre isso em minha vida.</i></p> <p>(partCC21): <i>Falar sobre a história dos países da América porque esse tema me interessa e é bom para entender algumas coisas de hoje em dia.</i></p>
Metodologia (26)	<p>(partCC9): <i>Da inter-relação com outras disciplinas como História.</i></p> <p>(partCC41): <i>Da dinâmica da aula, pois dá autonomia para os alunos discutirem e se corrigirem.</i></p> <p>(partCC22): <i>Dos vídeos, pois permite que consiga relembrar o assunto estudado fora da aula.</i></p> <p>(partCC31): <i>A interatividade, discussões em sala.</i></p> <p>(partCC44): <i>Dos textos sobre a história dos povos antigos e da atividade que dividiu a sala em 2 grupos para avaliar quanto se sabia.</i></p> <p>(partCC49): <i>Os conteúdos serem abordados com menos gramática, pois torna a matéria menos maçante.</i></p>

Fonte: elaboração própria

No que concerne aos dados coletados por meio da AvPC3, referentes à terceira unidade didática, notou-se que ao mesmo tempo em que a nova proposta continuou gerando interesse, uma parcela dos cadetes continuou um pouco insatisfeita com a nova abordagem observando, novamente, as duas classes de atratores (estímulos avaliados positivamente e estímulos avaliados negativamente). Mesmo assim, a porcentagem de interessados e de muito interessados no tema e nas aulas superou a porcentagem de pouco e nada interessados.

Os fatores estimulantes estiveram associados com o conteúdo e a metodologia. A principal justificativa apresentada foi a de que o tema estava mais alinhado com o âmbito militar e, além disso, que a disciplina “Relações Internacionais”, em curso, proporcionou um certo embasamento para a sua abordagem em língua espanhola, conforme exposto no Quadro a seguir. Observamos que os cadetes interessados participaram, de fato, e o seu interesse era notável. Também notamos que temas mais tangíveis, mais atuais e mais relacionados à área de conhecimento dos cadetes geraram melhores discussões.

Quadro 36 Fatores motivadores (AvPC3)

Conteúdo (24)	(partCC7): <i>A abordagem do tema de RI, importantíssimo para nossa formação.</i>
------------------	---

	<p>(partCC30): <i>O tema é muito importante e acrescenta às próprias aulas de RI.</i></p> <p>(partCC51): <i>Ser um tema que está ligado diretamente ao militarismo.</i></p> <p>(partCC41): <i>A interdisciplinaridade. Abordar um tema conhecido ajuda na formação de opinião.</i></p>
Metodologia (28)	<p>(partCC20): <i>Gostei dos textos, pois são mais interessantes que das unidades anteriores, por tratar de temas mais atuais.</i></p> <p>(partCC38): <i>O que gostei foi essa nova pedagogia (essa nova maneira de estudar espanhol). A gente estuda a língua por meio de temas que nos interessam.</i></p> <p>(partCC13): <i>Da forma como os assuntos foram discutidos, pois me obrigava a falar em espanhol a maior parte do tempo.</i></p> <p>(partCC19): <i>Os debates na sala porque despertava a vontade de querer mais sobre o tema.</i></p> <p>(partCC36): <i>Os debates realizados, pois considero que agregam para o desenvolvimento do pensamento crítico.</i></p>

Fonte: elaboração própria

Nesta unidade observou-se, também, um equilíbrio entre os extremos: a somatória de pouco interessados e nada interessados no tema totalizou 25% se comparada com o índice de 25% de muito interessados. O mesmo ocorreu com relação às aulas: 19,2% e 17,3%, respectivamente. No entanto, a somatória das porcentagens de pouco interessados e nada interessados no tema foi maior que nas avaliações anteriores, fato justificado por já terem estudado o assunto na disciplina Relações Internacionais, o que levou à percepção de redundância e, conseqüentemente, à falta de interesse, somado à percepção de não haver aprendido a língua por falta de uma abordagem explícita da gramática, o que foi observado também na análise da categoria *input* em 5.1.2 quando nos referimos à AvPC3.

Quadro 37 Fatores desmotivadores (AvPC3)

Conteúdo (14)	<p>(partCC47): <i>O conteúdo já não era interessante na aula de RI. Não achei tão proveitoso duas matérias com o mesmo tema.</i></p> <p>(partC22): <i>O tema foi tratado de maneira muito rápida.</i></p> <p>(partCC24): <i>Não ter dado antes essa unidade.</i></p> <p>(partC33): <i>Faltou tempo para explorar mais o tema.</i></p>
---------------	---

<p>Metodologia (18)</p>	<p>(partCC35): <i>Não houve muita objetividade no desenrolar da unidade.</i></p> <p>(partCC45): <i>Falta de objetividade na parte gramatical. Falta de objetividade na preparação para as avaliações.</i></p> <p>(partCC36): <i>De não trabalhar a leitura dos textos na aula, pois creio que podemos aprofundar mais o vocabulário com o auxílio da professora.</i></p> <p>(partCC21): <i>Poucos vídeos. O aluno perde o interesse.</i></p> <p>(partCC23): <i>O que eu menos gostei foi o fato de não possuir muitas aulas de gramática e não existir um livro para usar como base.</i></p>
<p>Nada desmotivou (13)</p>	<p>(partCC1): <i>Não houve assunto que não fosse do meu interesse.</i></p> <p>(partCC7): <i>Creio que gostei de todas as aulas deste tema.</i></p>

Fonte: elaboração própria

Em referência à segunda pergunta de pesquisa, “Sobre o material didático elaborado especificamente para esta pesquisa, ele pode ser um dos desencadeadores de possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem? Que indícios são identificáveis em relação a isso?”, entendemos que, com base no exposto sobre os fractais contexto socio-histórico, *input*, afiliação e motivação, o material didático funcionou como um grande atrator, e as interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem por ele motivadas perturbaram a ordem inicial do sistema de aprendizagem, provocando contínuas auto-organizações.

Entretanto, os propiciamentos oferecidos pelo ambiente – no caso, a sala de aula – não foram percebidos da mesma maneira por todos os participantes envolvidos no processo, o que nos fez entender que a maneira pela qual o sistema de aprendizagem se auto-organizou também não foi a mesma para todos os sujeitos. Como resultado, os dados apontam que o material didático elaborado para esta pesquisa pode ter promovido mudanças nas percepções e nas atitudes dos participantes em relação à língua espanhola, às culturas dos povos que a têm como língua materna e à aprendizagem, mas não na sua totalidade, conforme sugeriram as análises de cada categoria.

5.3 A integração dos fractais *contexto socio-histórico, input, afiliação e motivação*

Com o objetivo de responder a segunda pergunta¹¹¹ de pesquisa, retomamos o conceito de *complexidade* segundo a perspectiva de Morin (2015, p. 13): tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas, bem como o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Considerando os sistemas complexos, Larsen-Freeman (1997) vincula o termo ao comportamento desses sistemas, que é mais do que o produto do comportamento dos seus componentes individuais, pois as partes compõem o todo e se influenciam mutuamente; conforme Silva e Borges (2016), como resultado das múltiplas e diferentes interações entre vários elementos internos e externos, tem-se o comportamento emergente do sistema.

Como há uma indissociabilidade entre os eventos e seus contextos, e como no caso desta pesquisa consideramos os fenômenos sob a ótica da complexidade, entendemos que não é possível dissociar o espaço da sala de aula de língua estrangeira do espaço sociopolítico externo, dado que ela mesma se converte em um espaço sociopolítico em função das influências que recebe. O mesmo podemos dizer da instituição de ensino, pois ela tem um vínculo estreito com a sala de aula e também exerce um certo poder de decisão no que se refere à escolha da língua ou das línguas estrangeiras que compõem a grade curricular dos cursos; no entanto, ao mesmo tempo ela sofre influências da política linguística governamental. Portanto, o ensino de uma língua estrangeira, assim como a sua escolha, tem uma conexão estreita com o contexto político em que ocorre e não está isento de conotações ideológicas e políticas, conforme aponta Rajagopalan (2009).

Prosseguimos com uma reflexão a partir de Leffa (2005), que pontua duas perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras: a metodológica e a política.

O ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou político. Vemos o ensino da LE como um problema metodológico quando estamos preocupados, por exemplo, com a atuação do professor em sala de aula, com a ênfase na escrita ou na fala, com a melhor maneira de ensinar um determinado conteúdo. Vemos o

¹¹¹ Em tempo, retomamos a terceira pergunta: “O que revela a análise integrada dos fractais *input, contexto socio-histórico, afiliação e motivação* no processo de ensino aprendizagem de língua espanhola aos grupos de cadetes que participaram da pesquisa?”.

ensino da LE como um problema político quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto da hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo (LEFFA, 2005, p. 2).

No nosso entendimento, a perspectiva metodológica remete ao microcontexto, à sala de aula e à instituição de ensino (embora estas últimas também possam ser consideradas espaços sociopolíticos, conforme mencionado anteriormente). A perspectiva política remete ao macrocontexto – o contexto geopolítico mundial e regional, bem como o contexto político nacional no qual as decisões a respeito das políticas linguísticas são tomadas.

No que concerne ao macrocontexto pensamos que, para uma melhor compreensão dos eventos que ocorrem na sala de aula e na instituição de ensino no que diz respeito à língua espanhola em contexto de ensino brasileiro, assim como para compreender os resultados da integração dos fractais *input*, contexto socio-histórico, afiliação e motivação no contexto da pesquisa, faz-se necessário retroceder no tempo e mencionar algumas reconfigurações geopolíticas ocorridas no território americano com a chegada dos colonizadores, tanto espanhóis quanto portugueses, com o objetivo de estabelecer conexões entre fatos passados e presentes que, de alguma forma, podem ter influenciado o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil.

Após a chegada dos povos ibéricos no continente americano, iniciou-se uma reconfiguração geopolítica, pois os tratados de divisão da América (como o de Tordesilhas e outros) demarcaram as fronteiras entre terras espanholas e portuguesas. Outra reconfiguração geopolítica do território ibero-americano significativa ocorreu após o processo de independência: os vice-reinos foram divididos, tornaram-se Estados e adotaram o sistema republicano de governo – ao contrário do Brasil que, após sua independência em 1822, manteve a sua unidade e adotou a monarquia constitucional.

O distanciamento que se produziu entre o Brasil e os demais países da América do Sul desde a época colonial, resultante, dentre outros fatores, de demarcações territoriais e de diferenças entre as línguas maternas, pode ter contribuído para a crença em identidades diferentes.

No que se refere aos países colonizadores (Portugal e Espanha), Bagno (2013)¹¹² aponta uma relação de distanciamento semelhante:

[...] durante mais de mil anos de sua história, Portugal sempre se viu ameaçado pela vizinha Espanha, maior e mais poderosa. Uma das maneiras que os portugueses encontraram de reforçar sua autonomia foi o isolamento linguístico, a recusa de qualquer ação que representasse uma aproximação com o espanhol. [...] os portugueses se vincularam umbilicalmente à França durante séculos [...] (BAGNO, 2013, p. 6).

Com relação ao distanciamento entre o Brasil e os demais países sul-americanos falantes de espanhol, Bagno (2013) acrescenta que:

[...] o Brasil, português, sempre deu as costas aos vizinhos hispanófonos e se espelhou na cultura europeia, lembrando que Europa, para os portugueses, sempre foi o que está para além dos Pireneus. Depois da independência dos países sul-americanos, o novo império colonizador, o britânico, tratou de reforçar o isolamento cultural, político e econômico entre o Brasil e seus vizinhos. Construindo as ferrovias lá e cá, os ingleses cuidaram de usar trilhos com bitolas diferentes para que os trens brasileiros não pudessem trafegar na Argentina e vice-versa (BAGNO, 2013, p. 6).

Ainda com relação ao macrocontexto, as políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras adotadas no Brasil a partir do Decreto de 1942¹¹³ já antecipavam a fragilidade da presença da língua espanhola na grade curricular das escolas brasileiras, pois sua carga horária era simbólica ou tinha caráter optativo. Dos dezenove projetos de lei que foram encaminhados à Câmara dos Deputados entre 1958 e 2007 e que propunham a inclusão do espanhol nas escolas brasileiras, apenas um se transformou em norma jurídica – o que deu origem à Lei 11.161/2005 que, como vimos, determinou a oferta obrigatória da língua espanhola pela escola e a matrícula facultativa para o aluno nos currículos plenos do Ensino Médio. Os projetos tinham como fundamento o estreitamento das relações entre o Brasil e os países hispano-americanos visando uma possível integração regional, que passava pelo conhecimento do idioma espanhol.

A Lei 11.161/2005 também não se mostrou vigorosa o suficiente para consolidar o ensino da língua espanhola no Brasil. A respeito da repercussão desta Lei, Paraquett (2009) apresenta um comentário a uma coluna publicada na *Folha Online* em 14 de julho

¹¹² Ambos os excertos citados nesta seção foram extraídos de um texto de sua autoria que, inclusive, serviu de base para a atividade 6, inserida na unidade I do material didático proposto.

¹¹³ Cf. o que se discutiu sob a ótica de Rodrigues (2010) na subseção 1.3.3.3.

de 2005 com o título “Bobagem quixotesca”,¹¹⁴ em que se falou sobre a obrigatoriedade do estudo do espanhol nas escolas brasileiras. Segundo a autora, o comentário revela “os equívocos e o desconhecimento que caracterizam muitos dos oradores da mídia brasileira”:

[...] seria um despropósito se lhes suprimíssemos o inglês para meter-lhes o espanhol. Eles estariam já de saída perdendo neste novo mundo globalizado, no qual, gostemos ou não, vivemos. De resto, o espanhol é uma língua próxima o bastante do português para permitir a intercomunicação entre falantes dos dois idiomas. A leitura, então, é mais fácil ainda. [...] Não estou, com essas observações, defendendo que as pessoas deixem de aprender o castelhano ou se satisfaçam com oportunhol. Só afirmo que a prioridade do espanhol é, no meu entender, mais baixa que a do inglês e de outras duas ou três línguas europeias que, valendo-me de um critério que combina legado literário e dificuldade de compreensão, parecem-me mais fundamentais (PARAQUETT, 2009, p. 136).

Paraquett (2009) sugere que este discurso possa ser a representação das crenças dos brasileiros relativas às políticas linguísticas. A autora destaca, também, a resistência por parte de muitos diretores de escolas e também por parte da comunidade do estado do Rio de Janeiro, como um todo, por motivo da inclusão de um artigo na constituição estadual, em 1988, que estabelecia a obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas públicas estaduais em caráter optativo. A resistência deveu-se ao fato de que não se podia compreender a importância da aprendizagem de E/LE por brasileiros.

A fragilidade do espanhol se acentuou no contexto nacional pela aprovação da Lei 13.415/2017 que regulamentou a reforma do ensino médio e tornou a língua espanhola disciplina de oferta optativa, revogando a Lei 11.161/2005.

Os fatos corroboram o pensamento de Paraquett (2009) quando a estudiosa expressa que

[...] a história da presença/ausência do espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil foi marcada por um percurso que confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre o Brasil e os países hispânicos (PARAQUETT, 2009, p. 117).

¹¹⁴ A íntegra da coluna está disponível no seguinte endereço: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/helioschwartzman/ult510u356122.shtml>.

Esta trajetória de turbulências e retroações do ensino de espanhol no Brasil influenciam as decisões das instituições de ensino no tocante à presença da língua espanhola nas suas grades curriculares. No contexto desta pesquisa, quando a professora-pesquisadora ingressou na instituição considerada para a pesquisa (em 2009), o curso de Língua Espanhola contava com oito semestres, o que corresponde à duração total do CFO. Logo, passou para quatro semestres e dez anos depois, em 2019, cogitou-se eliminar a disciplina “Língua Espanhola” da grade curricular. Após uma série de negociações conduzidas por um Oficial com histórico de missões no exterior, acordou-se que a disciplina seria oferecida durante o 1º e o 2º ano de Curso, apenas a aqueles cadetes que ingressassem no CFO com um conhecimento intermediário de inglês.¹¹⁵ Julgamos importante ressaltar que tais cadetes não ficam satisfeitos quando são informados que estudarão inglês apenas a partir do 3º ano.¹¹⁶

Desse modo, em virtude das perturbações sofridas, o ensino-aprendizagem de língua espanhola na AFA passou por constantes auto-organizações e é perceptível a sua desvalorização e a sua influência na motivação dos cadetes e, inclusive, dos professores. Com a alteração da política de governo no Brasil a partir de 2017, ocorreu um visível afastamento dos países hispano-americanos e uma aproximação aos Estados Unidos, país economicamente, cientificamente, tecnologicamente e militarmente desenvolvido, que emergiu como a principal potência econômica e militar no pós-Segunda Guerra Mundial. Consequentemente, o inglês foi alavancado ao patamar que ocupa hoje no Brasil e em boa parte do mundo. Observou-se, na AFA, um incentivo e uma atenção maior ao estudo da língua inglesa em detrimento do espanhol. Há indícios, portanto, de que a motivação pelo seu estudo está majoritariamente relacionada ao *status* desse país no cenário internacional, à expansão global dessa língua e por questões militares. Seria o espanhol, então, em termos sociopolíticos, menos desejável que o inglês? Seria o seu estudo impassível de despertar a motivação do cadete, seja ela extrínseca, intrínseca ou integrativa? Seria a desvalorização resultado da crença de que não é necessário aprender uma língua de países pouco influentes em nível global e próxima ao português? Ou seria um sentimento de superioridade por parte dos brasileiros com relação aos países vizinhos?

¹¹⁵ Todos os cadetes ingressantes no CFO são submetidos a uma prova de proficiência de inglês; aqueles que atingem um nível considerado “intermediário” assistem às aulas de língua espanhola no 1º e no 2º ano do CFO, que correspondem a quatro semestres. A partir do 3º ano passam a assistir às aulas de inglês. O número de cadetes que atingem o nível intermediário de inglês gira em torno de 17%.

¹¹⁶ O currículo dos cadetes que ingressam com conhecimento básico de inglês tem uma organização diferente no que se refere às línguas estrangeiras: estudam apenas inglês durante os quatro anos do CFO.

Cabe olhar, também, para o pragmatismo que tem envolvido a aprendizagem de línguas quando estas são consideradas apenas como meros instrumentos de comunicação para a codificação e decodificação de mensagens, ignorando a dimensão integrativa, a aquisição de uma nova visão de mundo, o entendimento de outras culturas e, no caso do espanhol, a sintonia com a realidade regional.

Um princípio bastante presente no contexto da pesquisa é o da exclusão, ou seja, o de que a presença de uma língua prejudica a aprendizagem da outra pelo fato de o cadete ter de dedicar tempo de estudo a ambas, devendo uma ser retirada da grade curricular – o que também confere desprestígio à língua espanhola, com reflexo no sistema motivacional.

O *input* na forma de material didático evidenciou, por um lado, a emergência da motivação intrínseca e o desejo de aproximação ao mundo hispânico por meio dos conteúdos abordados e por meio das práticas pedagógicas avaliadas positivamente dado que, inicialmente, na Análise de Necessidades, não haviam sido observados indícios de motivação intrínseca. Isso demonstra o dinamismo do sistema e o papel dos energizadores sobre ele – no caso, o material didático, a professora e as interações do grupo. Evidenciou-se, portanto, que os efeitos do macrocontexto puderam ser minimizados pelas ações no microcontexto.

A seguir, explicitamos mais detalhadamente a integração dos fractais *input*, motivação, afiliação e contexto socio-histórico, considerando o microcontexto: a sala de aula. No tocante a esta pesquisa, observou-se que os fractais anteriormente mencionados estão entrelaçados, e que as fronteiras entre eles não são nítidas.

Com base nos resultados da análise dos dados referentes à primeira pergunta de pesquisa, notou-se que os participantes iniciaram o curso de “Língua Espanhola 4” com uma carência de conhecimentos mais profundos e de uma maior familiaridade com o contexto hispano-americano. No entanto, o contato com o *input* – que lhes foi oferecido na forma de material didático composto de textos escritos, imagens, vídeos e atividades para o desenvolvimento do senso crítico –, bem como as interações suscitadas contribuíram para o despertar da curiosidade dos participantes justamente por lhes oportunizar obter mais informações sobre esses países, suas origens, sua história, sua cultura. Esses fatos, associados ao trabalho com os tópicos e as atividades a eles vinculadas, mais especificamente, à diversidade cultural, ao preconceito linguístico e cultural, à comunicação intercultural, à identidade cultural e à história, interferiram positivamente no sistema motivacional dos participantes (sobretudo considerando as

dimensões intrínseca e integrativa) e, possivelmente, no sistema afiliação, gerando o desejo de aproximação e o interesse por aprender não apenas a língua, e sim aprender sobre os territórios nos quais é falada, suscitando o desejo, inclusive, de conhecê-los.

No tocante ao contexto da sala de aula, além da influência positiva do conteúdo do material didático no sistema motivacional e na afiliação, no que diz respeito aos temas e tópicos observou-se que a metodologia utilizada pela professora, assim como a sua relação com os cadetes, colocando atenção no componente afetivo, também exerceram influência positiva nesses sistemas – o que foi classificado como práticas pedagógicas avaliadas positivamente. Embora cada aluno tenha uma forma aleatória de aprender a língua, os conteúdos linguísticos perceptivelmente aprendidos, segundo os depoimentos, estiveram relacionados majoritariamente ao vocabulário, à expressão oral e, em menor grau, à gramática. A professora-pesquisadora observou que os cadetes que tiveram um maior grau de envolvimento com as aulas pronunciavam os sons da língua espanhola de uma maneira mais cuidadosa, se sentiam mais à vontade para se expressar e desenvolviam mais a habilidade de fazer inferências.

Entende-se que a aprendizagem resultou das múltiplas conexões entre os diversos componentes do sistema e de suas conseqüentes auto-organizações que, conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 59), podem desencadear um processo denominado *emergência*, definido como “um todo que é mais do que a soma das partes e que não pode ser explicado de forma reducionista por meio da atividade isolada de cada componente do sistema”, reforçando as colocações de Larsen-Freeman (1997) e de Silva e Borges (2016), apresentadas no início desta seção.

Não obstante, como se trata de um sistema complexo e caótico, por ser altamente sensível às condições iniciais, as reações do aluno àquilo que o professor apresenta na sala de aula são bastante imprevisíveis. No caso da presente pesquisa, ao mesmo tempo em que o sistema motivacional e a afiliação foram mobilizados positivamente, observou-se que o sistema mudou a sua trajetória à medida que o curso avançou; essa mudança foi desencadeada por algumas práticas pedagógicas percebidas como negativas por uma parcela dos participantes, como a abordagem não explícita da gramática, entendida como ausência de *input* gramatical, de objetividade e de aprendizagem, bem como alguns tópicos percebidos como repetitivos e atitudes bastante reacionárias à leitura dos textos, considerados longos e excessivos. Assim sendo, o sistema motivacional sofreu flutuações, conforme mostraram as Tabelas 2 e 3, apresentadas em 5.2.4., e possivelmente a aprendizagem também flutuou.

Como o sistema de aprendizagem é um sistema aberto e não se reduz ao ambiente da sala de aula, ele sofre influência de fatores externos, como as características da própria instituição de ensino, por exemplo. No caso da pesquisa, as constantes demandas diárias do âmbito militar impedem a plena dedicação ao estudo da língua espanhola fora da sala de aula e, algumas vezes, até mesmo dentro da sala de aula devido ao cansaço resultante de alguma outra atividade, somando-se o número escasso de aulas dedicadas à disciplina, que também interfere no sistema motivacional, fazendo com que a aprendizagem fique comprometida.

Apesar dos elementos de um sistema complexo e caótico serem muitos e de suas conexões também serem muitas, tecemos comentários a respeito das interações perceptíveis entre alguns componentes do sistema de aprendizagem com base no que se observou nas avaliações feitas pelos participantes e com base no que foi observado pela professora-pesquisadora no contexto pesquisado com um determinado grupo de participantes em um momento específico. Conclui-se que o *input* foi modificado em um contexto socio-histórico bastante desfavorável ao ensino de língua espanhola, e esta modificação causou mudanças positivas na motivação e na afiliação dos estudantes. Ou seja, em relação à situação inicial, em que a professora-pesquisadora identificava desmotivação e falta de afiliação dos cadetes, a intervenção surtiu efeito, mesmo com o contexto socio-histórico desfavorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, realizamos uma pesquisa-ação de base etnográfica dentro do paradigma interpretativista em um curso de formação de oficiais de uma instituição militar. O estudo foi motivado pelas inquietações surgidas durante os anos de docência da professora-pesquisadora na instituição ministrando a disciplina “Língua Espanhola” e pelo mestrado que realizamos na Universidade da Força Aérea sob o título **Ensino de espanhol e suas implicações para a integração e a cooperação militar na América do Sul: percepções, cultura e identidade**.

Percebemos que estávamos inseridos em um contexto diferenciado por se tratar de um contexto militar, com uma cultura peculiar e cujas necessidades de aprendizagem transcendiam as necessidades do meio civil por questões geopolíticas, como o intercâmbio frequente entre a FAB e as Forças Aéreas dos demais países sul-americanos. A crença inicial na linearidade do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola por parte da professora-pesquisadora quando esta ingressou na instituição deu lugar, aos poucos, a uma visão complexa.

Um fato que nos chamava a atenção na sala de aula era a insatisfação com o uso de livros didáticos usados em cursos de idiomas. Era notável o descontentamento, por parte dos cadetes, com o seu conteúdo e com a sua estrutura, o que acabava gerando desconforto para a professora. Decidimos, então, transformar as inquietações profissionais em pesquisa acadêmica, e elaboramos um projeto de doutorado visando investigar, com base nos pressupostos da teoria do caos/da complexidade e por meio da pesquisa-ação, os resultados de uma intervenção em um curso de língua espanhola no contexto pesquisado.

Considerando os diversos componentes presentes no sistema complexo de aquisição de línguas, procuramos entender a relação entre o fractal *input*, representado por um material didático elaborado pela professora-pesquisadora e utilizado nas aulas de língua espanhola com os cadetes participantes da pesquisa, e os fractais **contexto socio-histórico, afiliação e motivação**. Procedemos à coleta de dados inicial com entrevistas a oficiais que haviam cumprido missões de dois anos em países hispânicos na América do Sul e com questionários aplicados aos professores de língua espanhola da instituição e aos cadetes participantes, com o objetivo de investigar as manifestações em referência à

língua espanhola que estivessem relacionadas ao *input*, ao contexto socio-histórico, à afiliação e à motivação. Visávamos uma melhor avaliação da situação, bem como fazer uma Análise de Necessidades para a elaboração do material didático.

A Análise de necessidades e interesses para a elaboração do material didático através do qual se fez a intervenção no contexto revelou posturas favoráveis à aproximação do Brasil com as nações sul-americanas, principalmente o Chile, a Argentina e a Colômbia por se situarem militarmente no mesmo patamar que o Brasil, podendo agregar poder geopolítico e militar à região. No entanto, este posicionamento favorável à aproximação com interesses convergentes não indicou que havia, necessariamente, um sentimento maior de identificação por parte dos brasileiros com os países vizinhos que ultrapassasse a dimensão da cooperação em matéria de Defesa e alcançasse o sentimento de integração ao mundo hispânico, mais especificamente à América Hispânica; mas isso poderia indicar uma abertura ao estudo da língua espanhola e a um conhecimento mais profundo do entorno geográfico hispano-americano, dado que a profissão foi citada como fator motivador por uma parcela dos cadetes participantes.

Ao mesmo tempo, os fatores desmotivadores observados estiveram vinculados à própria instituição de ensino, como a rotina diária e a estrutura da grade curricular com poucas aulas de espanhol, com aulas esparsas e com muitas matérias, assim como a sobreposição da língua inglesa, a desvalorização da língua espanhola e a crença na facilidade do idioma. Os dados apontaram, também, uma preocupação, por parte dos professores, com o reflexo das decisões governamentais referentes às políticas linguísticas na instituição de ensino e, conseqüentemente, na sala de aula.

Com relação aos conteúdos para compor o material didático, a professora-pesquisadora verificou a necessidade de incluir temas relacionados aos estereótipos e ao preconceito linguístico e cultural, visto que se observou uma visão estereotipada e preconceituosa sobre os países hispânicos por parte de uma grande parcela dos cadetes, principalmente no tocante a países estigmatizados – visão que pode estar associada à ideia de superioridade linguística e cultural, que por sua vez pode constituir uma barreira para o desenvolvimento, de fato, do sentimento de afiliação. Também foram sugeridos temas como Geopolítica e Relações Internacionais, com tópicos temáticos tais como História, Política, Segurança, Conflitos, Atualidades e Cultura devido às características da profissão militar no âmbito das Forças Armadas.

A partir da Análise de necessidades e interesses, procedemos à elaboração do material didático intitulado *Acercándonos*, que se pautou no ensino baseado em

conteúdos – abordagem derivada dos princípios do ensino comunicativo de línguas e orientada pela Análise de Necessidades. Escolhemos três temas que constituíram os eixos organizadores para o seu planejamento. Foram eles: “Diversidade cultural e comunicação”, “A conquista das Américas Espanhola e Portuguesa” e “Cooperação e conflito nas Relações Internacionais”. Nossos objetivos foram fazer com que o cadete enxergasse a diversidade cultural e linguística como fonte de riqueza e começasse a desconstruir estereótipos e preconceitos, se abrindo a novas visões de mundo ao mesmo tempo em que percebesse que o conhecimento de línguas não está isolado de outras áreas do conhecimento.

Com o intuito de verificar o impacto deste *input* no processo de ensino-aprendizagem, coletamos novos dados por meio de questionários aplicados aos cadetes participantes e com base nas observações da professora-pesquisadora. Verificamos a ocorrência de perturbações positivas e negativas. As primeiras dizem respeito ao reconhecimento da necessidade de uma maior aproximação e de mais conhecimento sobre o mundo hispânico; ao desenvolvimento da consciência cultural, intercultural e crítica – mais especificamente à conscientização sobre o pluralismo cultural e linguístico, bem como à percepção da função integradora do idioma. A didática das aulas com o foco no uso da língua, o incentivo à participação e à interação, e a inter-relação com outros campos do conhecimento como História e Relações Internacionais também foram aspectos avaliados positivamente. A abordagem indireta da gramática também foi avaliada positivamente por ter conferido mais dinamismo ao curso.

Notou-se que o sistema motivacional foi mobilizado positivamente quando os propiciamentos foram percebidos como favoráveis, fomentando a emergência da motivação intrínseca, e se considerarmos o desejo de uma maior aproximação ao mundo hispânico pode-se considerar a presença sutil da motivação integrativa.

Por outro lado, os impactos negativos estiveram relacionados à extensão das unidades didáticas, à necessidade de diversificação dos temas, ao número de textos para leitura e à abordagem indireta da gramática, pois alguns dos cadetes se sentiram inseguros para elaborar frases e relacionaram essa abordagem à ausência de aprendizagem.

No que concerne à integração dos fractais *input*, *contexto socio-histórico*, *afiliação* e *motivação* no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto da pesquisa, observou-se que o contexto político exerce uma forte influência na instituição de ensino, sendo esta também um espaço político que, por sua vez, exerce influência na sala de aula.

Acreditamos que o *input* e o professor, nesse contexto, tiveram papel ativo e puderam, de certa forma, se converter em subversores das influências do contexto externo, contribuindo para a criação de novas realidades na sala de aula por meio do estabelecimento de uma relação de empatia com o cadete, buscando criar um ambiente interativo, acolhedor e motivador, pois o componente afetivo foi bastante valorizado. Ambos (professor e *input*) atuaram também na desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo aproximações.

Entretanto, nem todos os participantes se sentiram tocados pela nova metodologia, visto que é preciso considerar, também, a complexidade do cadete como ser humano e como aluno, com suas crenças, percepções, valores, preferências, experiências de aprendizagem, estilos cognitivos, maneiras de se relacionar com o outro, consigo mesmo, com o seu meio e com a língua que está aprendendo. Portanto, os fatores biocognitivo-afetivos também podem ter afetado o sistema de forma imprevisível tanto positivamente quanto negativamente.

Outra questão a ser acrescentada é a sensação produzida pelos sons, pela entonação e pelas estruturas da língua espanhola – fatores relacionados ao fractal automatismo, que pode ter influenciado os fractais motivação, afiliação e, inclusive, o biocognitivo-afetivo e a interação de maneira favorável ou desfavorável, ou ter sido influenciado por eles. Lembramos Paiva (2005), que aponta que podemos ter situações de aprendizagem bem ou malsucedidas, dependendo do conjunto de conexões que são realizadas ou que deixam de se realizar.

Com o intuito de reaplicar o material didático para um novo grupo de cadetes da disciplina “Língua Espanhola 4” no ano de 2020 e coletar novos dados para uma nova análise e reflexão, fizemos algumas reformulações: reduzimos a extensão das unidades e diversificamos os temas; acrescentamos conteúdos mais específicos ao contexto militar (como a cooperação entre as Forças Aéreas do continente americano e segurança nacional e internacional) e atualizamos o conteúdo de Relações Internacionais. Mantivemos os conteúdos sobre diversidade cultural, estereótipos, preconceitos e aspectos da história da América Ibérica.

Contudo, como o ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia de COVID-19, as aulas de “Língua Espanhola 4” ocorreram de forma remota, com 40 cadetes em cada sala de aula.¹¹⁷ Portanto, não foi possível dividir os grupos entre dois professores.

¹¹⁷ Esclarecemos que, no ensino remoto na AFA, a professora ministrou as aulas de sua residência por meio da plataforma *WebEx* para os cadetes, que permaneceram nas salas de aula nas instalações da AFA. Em

Desse modo, como as condições em que as aulas ocorreram foram muito diferentes das condições de 2019, utilizamos o material didático reformulado, mas sem o objetivo de coletar dados para análise e reflexão. A partir do retorno das aulas na modalidade presencial, retomaremos a etapa de análise e reflexão da pesquisa-ação para verificar a necessidade de possíveis reformulações do material didático e de alguns aspectos da metodologia considerando a integração dos fractais *input, contexto socio-histórico, afiliação e motivação*. Nesse tocante, salienta-se a importância do diálogo entre professor e cadetes durante o processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de coletar informações que demonstrem suas percepções a respeito.

No contexto da pesquisa, defendemos que os professores estejam atentos aos materiais utilizados em sala de aula, dado que ela é um contexto peculiar e os conteúdos devem ter um diferencial com relação aos conteúdos de cursos ministrados em escolas de idiomas, por exemplo. Dado que a presença da Língua Espanhola na grade curricular do CFO possui, supostamente, uma motivação geopolítica, conforme informado na introdução desta pesquisa, defendemos, também, a necessidade do conhecimento, por parte dos professores de espanhol, de questões relacionadas sobretudo à Geopolítica regional e mundial, à História da América Ibérica e aos aspectos culturais dos povos que habitam esse território, do seu patrimônio cultural, de modo que estes temas continuem sendo tratados nas aulas de língua espanhola com a inclusão de conteúdos sobre atualidades da região, bem como atividades mais desafiadoras, como estudos de caso. O propósito é seguir com o processo de aproximação dos cadetes ao mundo hispânico e, ao mesmo tempo, desenvolver a competência linguístico-comunicativa e intercultural por meio do trabalho com tais temas.

Outro encaminhamento consiste em sensibilizar os cadetes, cujas crenças a respeito da aprendizagem de línguas estejam relacionadas mais à aprendizagem da norma gramatical, a entenderem que a ênfase será no uso da língua como ferramenta de comunicação e que a gramática não é um fim, mas um meio para desenvolvê-lo. Fazê-los perceber que o que não é explicitamente ensinado também se aprende, pois algumas formas podem ser apreendidas no sentido. Mesmo assim, momentos de explicitação durante o ato comunicativo, denominados “ilhas de sistematização” (Almeida Filho, 2011) conforme explicitado na seção 4.1, estão previstos quando tanto o aluno quanto o

condições normais, os grupos são divididos entre dois professores para que as aulas sejam ministradas nas salas equipadas e destinadas ao ensino de línguas estrangeiras conforme explicitado na nota de rodapé 63.

professor sentirem necessidade, principalmente no que se refere a aquelas estruturas mais complexas da língua espanhola.

Além das ações em sala de aula, uma proposta para fomentar a aproximação e a aprendizagem seria o desenvolvimento de um projeto que envolvesse a participação de cadetes brasileiros e hispano-americanos para o intercâmbio de informações sobre suas realidades ou outros temas de interesse, em conjunto com os professores da disciplina Relações Internacionais, ou um projeto com o envolvimento dos próprios cadetes estrangeiros que a AFA recebe. Outra proposta seria o incentivo aos cadetes brasileiros para que participem de eventos acadêmicos com outros cadetes das Forças Aéreas das nações amigas para exporem, em língua espanhola, as pesquisas que realizam para seus trabalhos de conclusão de curso, por exemplo.¹¹⁸ O objetivo maior é aproximar o aluno-cadete brasileiro ao universo hispânico por meio do estudo da língua espanhola e mobilizar a motivação intrínseca, instrumental e integrativa e o subsistema afiliação.

Esta pesquisa salientou a importância do olhar para os múltiplos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e as suas conexões. Evidenciou, ainda, que as decisões relacionadas à política linguística podem causar um *efeito borboleta* sobre esse processo. Como consequência, pensamos que a sala de aula deve ser um espaço de resistência, causador de perturbações para o surgimento de novos paradigmas, e que os professores de espanhol devem ter consciência dos aspectos políticos que envolvem o ensino de línguas estrangeiras.

Como desdobramentos para o ensino, a professora-pesquisadora julga necessário aprofundar sua pesquisa sobre cada componente do modelo fractal utilizado e estar mais atenta em sala de aula ao dinamismo que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem e aos resultados das possíveis conexões desses fractais.

Os resultados desta pesquisa também poderão ser utilizados em outros contextos de ensino e aprendizagem de língua espanhola para sensibilizar docentes e discentes acerca da importância de uma visão complexa sobre o processo de ensino-aprendizagem desta língua e da aproximação ao universo de 19 países latino-americanos nos quais o espanhol é língua oficial e língua veicular na região, um meio para se comunicar, conhecer e se integrar nesse universo.

¹¹⁸ Em 08 de junho de 2021 ocorreu, virtualmente, a *II Jornada de Investigación ESMA 2021*, promovida pela Escola Superior de Aviação Militar do Equador e da qual participaram cadetes argentinos, chilenos, peruanos, colombianos, uruguaios, equatorianos e um cadete da AFA da FAB. Os participantes expuseram suas pesquisas realizadas durante o curso de formação em suas respectivas academias.

Finalizamos mencionando Bagno (2013, p. 6), que argumenta que só poderemos realmente nos reconhecer como latino-americanos quando abandonarmos certos preconceitos e nos esforçarmos para falar e entender o muito que nossos vizinhos hispanofalantes têm a nos dizer.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas*. Campinas: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: LOPES, A. P.; GOTHEIM, L. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coord.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 17-38.
- BAGNO, M. Espanhol para todos e já. *Caros Amigos*, São Paulo, ano XVII, n. 194, p. 6, 2013. [versão publicada em *marcosbagno.wordpress*] Disponível em: <https://marcosbagno.wordpress.com/2013/08/13/espanhol-para-todos-e-ja/>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros, 1999.
- BARBIRATO, R. de C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Interação implicadora e aquisição na aula de línguas. In: BARBIRATO, R. de C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 47-73.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BAUMAN, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BORGES, E. F. do V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396/9583>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. (org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Capítulo 3 – Conhecimentos de línguas estrangeiras. In: *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 87-165. (vol. 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.

BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains [Nova York]: Longman, 2000.

BURNS, A. Definitions and Processes. In: BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 20-44.

BUZAN, B.; WÆVER, O. *Regions and Powers: The Structure of International Security*. Cambridge [Reuno Unido]: Cambridge University Press, 2003.

CASTRO, C. *O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp/Chapécó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 197-221.

CORACINI, M. J. Língua maternal-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 149-162.

CORDEIRO, M. D.; MOREIRA, G. L. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. *marcoELE – Revista de didáctica español como lengua extranjera*, n. 25,

p. 1-11, jul./dez. 2017. Disponível em:
https://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

CRANDALL, J. Content-based ESL: an introduction. In: CRANDALL, J. (ed.). *ESL through content-area instruction: mathematics, science, social studies*. Englewood Cliffs [Nova Jérsei]: Prentice Hall, 1987. p. 8-15.

DERVIN, F. Cultural identity, representation and othering. In: JACKSON, J. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Nova York: Routledge, 2014. p. 181-194.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, mar./jun. 1994, p. 273-284.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, jul. 1998, p. 117-135.

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. Introduction: applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (ed). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol [Reino Unido]: Multilingual Matters, 2014. p. 1-10.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. *The psychology of the language learner revisited*. Nova York: Routledge, 2015.

DÖRNYEI, Z.; WANINGE, F.; de BOT, K. Motivational dynamics in language learning: change, stability and context. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 3, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12118>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DUEÑAS, M. The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *IJES*, v. 4, n. 1, 2004, p. 73-96.

DUN, R., HONIGSFELD, A.; MARTEL, L. D. Learning-style characteristics of JROTC cadets and instructors: implications for training and instruction. Department of the Army Headquarters, U.S. Army Cadet Comand Junior ROTC Operations, Education and Training Fort Monroe, VA, 2001.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FIORIN, J. L. As relações de poder entre as línguas e a dimensão política de seu uso. In: BASTOS, N. B. (org). *Língua portuguesa e lusofonia*. São Paulo: EDUC, 2014. [eBook]. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=4dtrCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FORO PARA EL PROGRESO E INTEGRACIÓN DE AMÉRICA DEL SUR – FORO PROSUR. Disponível em: <https://foroprosur.org/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GASS, S.; MACKEY, A. Input, interaction, and output in second language acquisition. In: VANPATTEN; B.; WILLIAMS, J. *Theories in second language acquisition: an introduction*. Nova York: Routledge, 2015. p. 180-206.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale [Nova Jérsei]: Lawrence Erlbaum, 1986.

GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. *O texto sem mistério. Leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72-95.

GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático de português como segunda língua*. 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269750/1/Gottheim_Liliana_D.pdf
f. Acesso em: 25 jul. 2021.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. Problematizing Cultural Stereotypes. *Tesol Quarterly*, v. 37 n. 4, p. 709-719, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em:

https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf.
Acesso em: 20 jul. 2021.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de estudos da linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.

- MACHADO, M. C. J. *Ensino de espanhol e suas implicações para a integração e a cooperação militar na América do Sul: percepções, cultura e identidade*. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2016.
- MATTOS, C. M. *Geopolítica e modernidade: geopolítica brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2002.
- MET, M. Content-based instruction: Defining terms, making decisions. *In: NFLC Reports*. Washington: The National Foreign Language Center, 1999.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Organização de Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MURPHEY, T. Content-based instruction in EFL setting: issues and strategies. *In: SNOW, A. M.; BRINTON, D. M. (ed.). The content-based classroom: perspectives on integrating language and content*. Ehite Plains [Nova York]: Longman, 1997. p. 117-131.
- NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. *In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011. p. 61-72.
- NORTON, B. *Identity and Language Learning: extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- OLIVEIRA, R. A. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. *In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-34.
- OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madri: Edinumen, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In: BRUNO, F. C. (org.) Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Clara Luz, 2005. p. 23-36.
- PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. *In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. (org.). Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-46.
- PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. *In: LIMA, D. C. (org.). Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

- PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-78.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- PARAQUETT, M. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (org.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 73-99.
- PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 115-146.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 57-82.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madri: Cambridge University Press, 2001.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada* [on-line], v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros, 1999.

SANTOS JUNIOR, E. C.; MAGNO E SILVA, W. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de um estudante de inglês. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. F. (org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 201-220.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2006.

SISTEMA DE COOPERACIÓN ENTRE FUERZAS AÉREAS AMERICANAS – SICOFAA. *Bases y procedimientos para el sistema de cooperación aérea interamericana*. 1965. Disponível em: <https://www.sicofaa.org/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. *Language teaching*, v. 45. 2, p. 143-179, abr. 2012. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/materials-development-for-language-learning-and-teaching/AB9B247D6CDA981F0E3BD8FC3DBE36>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 29-54.

TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

UNIÃO DE NAÇÕES SUL-AMERICANAS PARA INTEGRAÇÃO DE DEFESAS – UNASUL. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/temas/america-do-sul-e-integracao-regional/unasul>. Acesso em: 01 abr. 2018. [mimeo]

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Informe Mundial de la UNESCO. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Paris, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa. Acesso em: 29 out. 2018

VAN LIER, L. *The ecology of language learning*. In: UC CONSORTIUM FOR LANGUAGE LEARNING & TEACHING, 2004. UC Language Consortium Conference on Theoretical and Pedagogical Perspectives, 26 a 28 mar. 2004, p. 1-5. Disponível em: <https://www.psy.gla.ac.uk/~steve/courses/ceredocs/vanLier04%20typesOfComm.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VIANA, N. Pesquisa-Ação e Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 233-252.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

WENDT, A. *Social theory of international politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Tradução de Alejandro Valero. Madri: Cambridge University Press, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TCLE – Oficiais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O senhor está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Reflexões a Respeito do Curso de Espanhol na Academia da Força Aérea a partir do Paradigma dos Sistemas Complexos”, desenvolvido por Maria Cláudia de Jesus Machado, doutoranda do curso de Pós Graduação em Linguística da UFSCAR, sob orientação da professora doutora Rosa Yokota.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar, sob a perspectiva dos sistemas complexos, o curso de espanhol ministrado no Curso de Formação de Oficiais, visando a sua otimização. Para a realização dessa proposta, que irá contribuir para a melhoria da formação do futuro oficial da FAB, na área de língua espanhola, pedimos a gentileza de sua colaboração nas partes que envolvem essa pesquisa: a resposta a uma entrevista sobre o uso da língua espanhola no contexto militar. Além disso, a sua participação como voluntário poderá contribuir para um maior autoconhecimento e reflexão sobre as suas habilidades na língua estrangeira, podendo funcionar como uma autoavaliação de seus conhecimentos.

A participação na pesquisa poderá causar riscos aos participantes, mais de caráter emocional, pois o senhor pode se sentir desconfortável ou inseguro para responder as perguntas. No entanto, asseguramos aos participantes que o acesso aos dados originais recolhidos será restrito à pesquisadora e sua orientadora, e que não faremos a identificação de sua origem, uma vez que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins aqui descritos. Além disso, possíveis dúvidas poderão ser esclarecidas ao final da entrevista com a pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que o participante tem plena liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento em qualquer momento do seu desenvolvimento.

Prof^ª Dra. Rosa Yokota

Doutoranda Maria Cláudia de J. Machado

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos – São Paulo | CEP 13565-905

e-mail: afamariaclaudia@outlook.com

e-mail: rvokota@ufscar.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar pelo Parecer 2.550.608. O CEP funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil.

Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2018.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE B
TCLE – Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Reflexões a Respeito do Curso de Espanhol na Academia da Força Aérea a partir do Paradigma dos Sistemas Complexos”, desenvolvido por Maria Cláudia de Jesus Machado, doutoranda do curso de Pós Graduação em Linguística da UFSCAR, sob orientação da professora doutora Rosa Yokota.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar, sob a perspectiva dos sistemas complexos, o curso de espanhol ministrado no Curso de Formação de Oficiais, visando a sua otimização. Para a realização dessa proposta, que irá contribuir para a melhoria da formação do futuro oficial da FAB, na área de língua espanhola, pedimos a gentileza de sua colaboração nas partes que envolvem essa pesquisa: a resposta a um questionário sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola. Além disso, a sua participação como voluntário poderá contribuir para um maior autoconhecimento e reflexão sobre as suas habilidades de ensino na língua estrangeira, podendo funcionar como uma autoavaliação de seus conhecimentos.

A participação na pesquisa poderá causar riscos aos participantes, mais de caráter emocional, pois você pode se sentir desconfortável ou inseguro para responder as perguntas. No entanto, asseguramos aos participantes que o acesso aos dados originais recolhidos será restrito à pesquisadora e sua orientadora, e que não faremos a identificação de sua origem, uma vez que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins aqui descritos. Além disso, possíveis dúvidas poderão ser esclarecidas ao término do questionário com a pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que o participante tem plena liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento em qualquer momento do seu desenvolvimento.

Prof^ª Dra. Rosa Yokota

Doutoranda Maria Cláudia de J. Machado

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos – São Paulo | CEP 13565-905

e-mail: afamariaclaudia@outlook.com

e-mail: ryokota@ufscar.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar pelo Parecer 2.550.608. O CEP funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil.

Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2018

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE C
TCLE – Cadetes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Reflexões a Respeito do Curso de Espanhol na Academia da Força Aérea a partir do Paradigma dos Sistemas Complexos”, desenvolvido por Maria Cláudia de Jesus Machado, doutoranda do curso de Pós Graduação em Linguística da UFSCAR, sob orientação da professora doutora Rosa Yokota.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar, sob a perspectiva dos sistemas complexos, o curso de espanhol ministrado no Curso de Formação de Oficiais, visando a sua otimização. Para a realização dessa proposta, que irá contribuir para a melhoria da formação do futuro oficial da FAB, na área de língua espanhola, pedimos a gentileza de sua colaboração nas partes que envolvem essa pesquisa: a resposta a um questionário sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola. Além disso, a sua participação como voluntário poderá contribuir para um maior autoconhecimento e reflexão sobre as suas habilidades na língua estrangeira, podendo funcionar como uma autoavaliação de seus conhecimentos.

A participação na pesquisa poderá causar riscos aos participantes, mais de caráter emocional, pois você pode se sentir desconfortável ou inseguro para responder as perguntas. No entanto, asseguramos aos participantes que o acesso aos dados originais recolhidos será restrito à pesquisadora e sua orientadora, e que não faremos a identificação de sua origem, uma vez que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins aqui descritos. Além disso, possíveis dúvidas poderão ser esclarecidas ao término do questionário com a pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que o participante tem plena liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento em qualquer momento do seu desenvolvimento.

Prof^ª Dra. Rosa Yokota

Doutoranda Maria Cláudia de J. Machado

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Letras
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos – São Paulo | CEP 13565-905

e-mail: afamariacaudia@outlook.com

e-mail: ryokota@ufscar.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar pelo Parecer 2.550.608. O CEP funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil.

Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2018

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE D

Entrevista – Oficiais

Entrevista – Oficiais com missão em países hispânicos
Curso de Língua Espanhola – AFA
Prof^ª Maria Cláudia – Doutoranda em Linguística – UFSCar

- 1) Atualmente, como estão as relações entre o Brasil e os demais países sul-americanos considerando o âmbito militar?
- 2) O senhor tinha algum conhecimento da língua espanhola quando viajou?
- 3) O senhor encontrou algum tipo de barreira durante a sua estadia?
- 4) Que tipo de conhecimento seria importante que o oficial adquirisse antes da viagem?
- 5) O senhor poderia citar situações de uso da língua espanhola bem como as funções linguísticas necessárias para a realização da comunicação?
- 6) Com base em sua experiência, o que o senhor julga ser conhecimento básico tanto no âmbito cultural como linguístico ao oficial que viaja em missão a um país hispânico?
- 7) Há outros comentários que o senhor julgue conveniente fazer?

APÊNDICE E

Questionário – Professores

Questionário – Professores

Curso de Língua Espanhola – AFA

Prof^ª Maria Cláudia – Doutoranda em Linguística – UFSCar

- 1) Com base na afirmação de Paiva (2005, p. 32), “*Estímulos pequenos podem levar a consequências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas. Assim, em contextos formais, o professor pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, através de pequenas atitudes, como criar barreiras intransponíveis*”, que tipos de estímulos positivos você já usou ou poderia usar para ativar mecanismos de aprendizagem?
- 2) Com base em outra afirmação de Paiva (2005, p. 32), “*É também papel do professor encorajar o contato constante do aprendiz com as mais diversas formas de input...*”, quais formas de *input* você já usou ou poderia usar para fomentar o processo de aprendizagem?
- 3) Que tipos de conteúdos deveriam compor o currículo de Língua Espanhola na AFA?
 - a) específicos ao âmbito militar
 - b) gerais
 - c) gerais e específicos ao âmbito militar
- 4) De acordo com sua resposta à questão anterior, você poderia citar conteúdos que você julga importantes e/ou motivadores para serem trabalhados no curso de Língua Espanhola na AFA?
- 5) Que tipos de materiais didáticos, atividades e procedimentos poderiam ser usados para fomentar o processo de aprendizagem de Língua Espanhola?
- 6) Cite os fatores que estimulam o estudo da Língua Espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA.
- 7) Cite os fatores que desestimulam o estudo da Língua Espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA como um todo, incluindo a sala de aula.
- 8) Este espaço está destinado a comentários gerais que você julgue conveniente fazer.

APÊNDICE F

Questionário – Cadetes

Questionário – Cadetes

Curso de Língua Espanhola – AFA

Profª Maria Cláudia – Doutoranda em Linguística – UFSCar

1) Cite os pontos que **estimulam** o estudo da Língua Espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA.

2) Cite os pontos que **desestimulam** o estudo da Língua Espanhola no contexto brasileiro e no contexto AFA.

Assinale o seu grau de concordância com as afirmações 3, 4, 5 e 6.

3) A língua espanhola e a/as cultura/s hispânicas me atraem.

- a) concordo muito
- b) concordo
- b) concordo pouco
- c) não concordo

4) Tenho uma imagem positiva dos países onde o espanhol é falado, bem como dos povos hispânicos.

- a) concordo muito
- b) concordo
- b) concordo pouco
- c) não concordo

5) Estudar espanhol é importante porque vou precisar dele na minha profissão.

- a) concordo muito
- b) concordo
- b) concordo pouco
- c) não concordo

6) É melhor para o Brasil se alinhar politicamente e militarmente a uma grande potência que aos países da América do Sul.

- a) concordo muito
- b) concordo
- b) concordo pouco
- c) não concordo

7) Se você tivesse que escolher um ou mais países hispânicos para visitar, qual/quais você escolheria? Por quê?

8) Agora, cite um ou mais países hispânicos ao qual/ aos quais você não iria. Por quê?

9) Cite as características que você julga necessárias a um professor de língua estrangeira.

10) Agora cite as características de um professor de língua estrangeira que não colaborariam ou prejudicariam o processo de ensino/aprendizagem.

11) Que tipos de conteúdos deveriam compor o currículo de Língua Espanhola na AFA?

- a) específicos a sua área
- b) gerais
- c) gerais e específicos a sua área

12) De acordo com sua resposta à questão anterior, assinale os conteúdos que você julga importantes e/ou motivadores para serem trabalhados no curso de Língua Espanhola na AFA.

- a) informações pessoais
- b) meios de comunicação social (TV, internet, jornais, revistas...)
- c) gastronomia, bares, restaurantes, supermercados
- d) viagens e lugares em uma cidade
- e) características dos países hispânicos
- f) expressões artísticas dos países hispânicos (dança, pintura, cinema, literatura, música...)
- g) estados físicos e de saúde
- h) atividades esportivas
- i) momentos relevantes da história dos países hispânicos
- j) conflitos e segurança na América do Sul
- k) apresentação da AFA
- l) agradecimentos e despedidas em contexto de viagens de estudo ou outro contexto formal
- m) a formação do oficial brasileiro e do oficial de algumas nações amigas
- n) organização da FAB e da Força Aérea de algumas nações amigas
- o) operações militares entre a FAB e Forças Aéreas sul-americanas
- p) relações entre o Brasil e demais nações sul-americanas no âmbito político, econômico e militar

Outros: _____

13) Que tipos de materiais didáticos, atividades e procedimentos usados pelo professor em sala de aula fomentariam a aprendizagem de Língua Espanhola na AFA?

Observações:

APÊNDICE G

Questionário avaliação parcial – Cadetes

ACADEMIA DA FORÇA AÉREA

LÍNGUA ESPANHOLA 4 – AVALIAÇÃO PARCIAL

Prof^ª Maria Cláudia – Doutoranda em Linguística

Prezado(a) cadete,

suas respostas às perguntas seguintes serão de grande importância para o aperfeiçoamento do curso de língua espanhola na AFA.

TEMA:

1- O que você aprendeu sobre o tema?

2- Que conhecimentos linguísticos você adquiriu?

3- Exprese o seu grau de interesse **sobre o tema.**

() muito interessado () interessado () pouco interessado () nada interessado

4- Exprese o seu grau de interesse **sobre as aulas** relacionadas a este tema.

() muito interessado () interessado () pouco interessado () nada interessado

5- Do que você mais gostou? Por quê?

6- Do que você menos gostou? Por quê?

7- O que poderíamos mudar?

8- Com relação à gramática, você pôde observar que não foi tratada diretamente. Dê a sua opinião a respeito.

9- Que nota você daria ao curso até o momento (0-10)?

10- Observações, críticas, sugestões ao professor:

APÊNDICE I

Material didático *Acercándonos*

Unidades 1, 2 e 3

● ● ● *Unidad I* ● ● ●

*Diversidad Cultural
y
Comunicación*



Objetivos de la Unidad Didáctica

- ❖ Tomar conciencia del pluralismo cultural y lingüístico respecto a la sociedad internacional, apreciarlo y valorarlo positivamente;
- ❖ Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la brasileña mediante la enseñanza del español, y respetarlas;
- ❖ Comprender las distintas funciones del conocimiento de idiomas, como instrumento de comunicación, como fuente de enriquecimiento para la formación humanística y como apoyo a la realización de actividades en diferentes campos de estudio, como las Relaciones Internacionales;
- ❖ Desarrollar las habilidades básicas receptoras y productivas de la lengua oral y de la lengua escrita.
- ❖ Analizar y argumentar respecto a la diversidad cultural.

Tarea Final

- ❖ Elaborar un texto argumentativo tomando como base el contenido de los textos leídos para publicarlo en una revista organizada por el profesor;
- ❖ Elegir algunos aspectos de la diversidad cultural hispanoamericana o brasileña y presentarlos a los compañeros.

● ● ● *Actividad 1 :*

Hablando de lenguas ● ● ●



a) ¿Qué funciones crees que desempeñan las lenguas extranjeras?

b) Apunta palabras que tengan relación con el universo de las lenguas extranjeras.

c) Ve el vídeo *La diversidad lingüística (los idiomas sí que cuentan)* para hacer lo que se pide.



https://www.youtube.com/watch?v=BbDU_V8IVZk



Todas las afirmaciones son falsas. Explica la razón.

- ❖ Hoy por hoy todas las lenguas están en clara expansión.
- ❖ Si las culturas no existen, los idiomas desaparecen.
- ❖ El idioma está condicionado a la memoria de un pueblo.
- ❖ Hay lenguas más importantes que otras.
- ❖ Hay lenguas primitivas.
- ❖ Hay 13.000 lenguas en el mundo.
- ❖ El prejuicio lingüístico no tiene que ver con la situación política, social y económica del país donde se habla.

¿Coincide el contenido del vídeo con lo discutido en las preguntas anteriores?

● ● ● Actividad 2: Inteligencia cultural ● ● ●

Antes de leer:



- a) Intenta formular hipótesis a partir de la imagen y del título del texto para predecir de qué tratará, pero antes, reflexiona sobre lo que te proponemos:
“Quitarse las gafas” es antónimo de “ponerse las gafas”. ¿En qué situaciones alguien se las pone y se las quita?

Cómo quitarte las gafas de tu cultura y ver la vida de otra manera



5

Llevas unas gafas que te pusieron al nacer: las gafas de tu cultura.

Los psicólogos dicen que vemos todo a través de “filtros mentales”. Y la metáfora de las gafas ayuda a descubrir algunos de estos filtros. También hay un experimento muy sencillo que puedes hacer para hacer más visible este fenómeno:

Primero tienes que buscar un cómplice. Pídele que mire a su alrededor para encontrar todos los objetos de color rojo que puede encontrar. Dale 30 segundos. Y después, dile que cierre los ojos. Y mientras tenga los ojos cerrados, tiene que decirte todo lo que ha visto de color verde. ¿a que es difícil recordar objetos de color verde cuando uno estaba buscando todos los de color rojo?

Es precisamente lo que ocurre en nuestra vida cotidiana. Hay tanto que ver a nuestro alrededor que no somos capaces de verlo todo. Tenemos que elegir en qué nos vamos a fijar, y para esto tenemos filtros. Desde la infancia vas aprendiendo en qué te tienes que fijar. Y, como vemos claramente en el documental francés *Babies*, la cultura de cada uno influye mucho.

¿Qué ves a través de los filtros de tu cultura?

Lo que has aprendido en tu país y en tu cultura determina lo que ves. Tú puedes ver cosas que una persona de otro país y otra cultura no ve. Por ejemplo:

Un estudiante de ingeniería mejicano vino a estudiar a la Universidad de Washington del Oeste. Me ofrecí para darle una orientación, llevarle a conocer el pueblo y solucionar cualquier duda que tenía. Tenía mucha curiosidad sobre lo que él veía, así que le pregunté, “¿Qué notas diferente aquí? ¿Hay algo que te sorprende o que te choca?” “La soledad de las personas,” me dijo. “Veo a muchas personas solas. Veo a gente comiendo sola. Me parece muy triste...” Su respuesta me sorprendió porque era algo en lo que jamás me había percatado. Claro que vi gente. Y claro que vi a muchas personas solas, pero no me había fijado en que estaban solas. Muchos años después en España, comprendí la perspectiva de mi compañero mejicano.

Todo se ve diferente desde una perspectiva colectivista.

En países colectivistas como España y Méjico, las personas valoran muchísimo el estar con otros, estar rodeados de familiares y amigos, estar acompañados, arropados, apoyados por los demás. En Estados Unidos es todo lo contrario, valoramos el *me time* (tiempo para mí), el “espacio personal”, la “oportunidad” para estar solo y “recargar mis pilas”. Por supuesto hay personas muy sociables que siempre quieren estar acompañadas, pero la norma cultural en EEUU dice que, estar solo en ocasiones o hacer cierta actividad, es algo positivo que te aporta energía y vitalidad.

Así que mi amigo mejicano veía gente sola y triste donde yo simplemente veía a gente haciendo vida normal, cada uno haciendo lo que él o ella quería. Veía quizás a una persona comiendo, otra comprando, otra corriendo; veía su actividad sin dar importancia a que cada uno iba solo.

Hay muchas maneras de quitar las gafas de nuestra cultura.

Si queremos ampliar nuestros horizontes tenemos que aprender a quitarnos las gafas de nuestra cultura y también las que nos ha puesto nuestra experiencia personal en la vida. Hay muchísimas formas de hacerlo:

- ✓ Viajes
- ✓ Vida internacional
- ✓ Amigos internacionales
- ✓ Cursos de formación intercultural, antropología, sociología, idiomas...
- ✓ Cine internacional
- ✓ Lectura
- ✓ Internet

Quitar las gafas es salir de tu zona de confort

Éstas son sólo algunas maneras para librarte de los filtros que condicionan tu punto de vista. Pero ojo: cada una de estas experiencias o herramientas te empujarán fuera de tu zona de confort. Te harán cuestionar tus ideas y poner a prueba tus más queridas opiniones. Puede que sea incómoda a veces, pero es el precio del crecimiento personal. Quítate las gafas. Pruébate otras. Aprende a ver la vida de muchas maneras distintas... Y a disfrutarla igual o incluso mejor.

Texto adaptado

<http://www.icultural.es/como-quitarte-las-gafas-de-tu-cultura-ver-la-vida-de-otra-manera/#>

Después de leer:

a) “Filtros mentales” es un término clave en el texto. ¿Qué significa?

b) Según el autor, tenemos que quitar las gafas de nuestra cultura.
¿Cuáles pueden ser las consecuencias si no las quitamos?

c) El autor nos presenta algunas formas de cambiar la visión que tenemos de las culturas. ¿Hay otras? Partiendo de tus experiencias, explica las contribuciones que cada una puede aportar a ese proceso.

d) Y tú, ¿crees que tienes que probarte otras gafas? ¿Cuál es tu nivel de inteligencia cultural?

e) Apunta las palabras y expresiones que ves por primera vez e intenta usarlas en las próximas actividades.

●●● Actividad 3:

Diversidad cultural y diálogo intercultural ●●●



Antes de leer:

a) ¿Qué entiendes por “diversidad cultural”? ¿De qué formas se manifiesta?



b) Ve el vídeo *UnidosXelPatrimonio* - celebremos el patrimonio cultural y la diversidad para hacer lo que se pide.

<https://www.youtube.com/watch?v=LJETZurSUa&index=2&list=WL>



9

❖ Señala los constituyentes de la cultura mencionados en el texto:

- () saberes
- () creencias
- () comportamientos
- () valores
- () lenguas
- () artes
- () características físicas
- () conocimientos

❖ Las personas, además de tener los rasgos de su cultura, también participan en la construcción de esta. () F () V

❖ ¿Qué palabra no tiene relación con las demás considerando el Patrimonio Cultural?

Generación	Pasado	Lugares	Herencia
Naturaleza	Tradiciones	Objetos	

❖ El texto del video nos presenta algunas amenazas al patrimonio. ¿cuáles son ellas?

c) ¿Crees que la gente tiene conciencia de la importancia de la diversidad cultural?

d) Lee el texto siguiente y, a continuación, haz lo que se pide.

Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural

Informe Mundial de la UNESCO



Fonte: <https://br.pinterest.com>

Diversidad cultural

La mundialización no es un fenómeno del todo novedoso. A lo largo de la historia, los imperios han intentado extender su dominio e influencia más allá de sus horizontes inmediatos. El colonialismo europeo fue la expresión de un impulso imperialista similar, que dio lugar a desequilibrios políticos, sociales, económicos y culturales que han persistido hasta el nuevo milenio. Sin embargo, la mundialización de nuestros días es de un orden diferente del de aquellos precedentes históricos. En las décadas pasadas se ha tejido una inédita maraña de economías nacionales y expresiones culturales, que ha suscitado nuevos problemas y oportunidades. Hoy las redes de comunicación han acortado o eliminado las distancias, beneficiando a algunos y excluyendo a otros. Los viajes nunca han sido tan rápidos y cómodos, pero inalcanzables para muchos. En un mundo en el que se han multiplicado las posibilidades de contacto intercultural, están declinando la diversidad lingüística y muchas otras formas de expresión cultural. ¿De qué manera se puede entonces concebir la mundialización atendiendo a sus efectos en la diversidad cultural?

A menudo se considera que la mundialización es potencialmente la antítesis de la diversidad cultural, en el sentido de que lleva a la homogeneización de los modelos culturales, los valores, las aspiraciones y los estilos de vida, la normalización de los gustos, el empobrecimiento de la creatividad, la uniformidad de las expresiones

culturales y otras consecuencias. La realidad, empero, es más compleja. **Si bien** es verdad que la mundialización induce formas de homogeneización y normalización, no puede ser considerada enemiga de la creatividad humana, que sigue engendrando nuevas formas de diversidad y constituye un permanente reto a una uniformidad monótona.

Diálogo intercultural

Los seres humanos se relacionan entre sí por medio de la sociedad y expresan esa relación por medio de la cultura. Todas nuestras acciones, pensamientos, comportamientos, actitudes y creaciones materiales o intelectuales suponen una relación cultural. Se puede decir que incluso el mundo natural que nombramos, describimos y analizamos está conformado por la cultura humana, que le confiere un 'significado interior'. En este sentido fundamental, nuestras semejanzas son más profundas que nuestras diferencias culturales. Por añadidura, estas diferencias incorporan un potencial positivo, ya que son el medio por el que nos complementamos los unos a los otros para imaginar soluciones innovadoras que nos permitan convivir en nuestros entornos sociales y naturales. La diversidad cultural representa la suma de estas soluciones, y el diálogo es el puente que las une.

Para responder a los desafíos propios de un mundo culturalmente diverso, debemos elaborar nuevas formas de abordar el diálogo intercultural, que vayan más allá de las limitaciones del paradigma del 'diálogo entre las civilizaciones'. Los requisitos previos de ese diálogo son una consideración de los modos en que las culturas se relacionan entre sí, la sensibilización ante los aspectos que tienen en común y los objetivos que comparten y la definición de los retos a que se ha de hacer frente para conciliar las diferencias e identidades culturales.

<http://emprendimientocultural.mincultura.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2017/05/Invertir-en-la-diversidad-cultural-y-el-diálogo-intercultural.pdf>

Después de leer:

a) Ordena las ideas del primer texto. Luego, añada información respecto a cada una.

() inconvenientes de la mundialización:

() impactos de la mundialización en la diversidad cultural:

() causas de la diversidad cultural:

() ventajas de la mundialización :

b) ¿Estás de acuerdo en que la mundialización es la antítesis de la diversidad cultural?

c) Se puede inferir del texto la(s) siguiente(s) afirmación(es).

() La existencia de las sociedades humanas implica relaciones culturales.

() El significado de los elementos de la naturaleza puede cambiar según la cultura.

() El diálogo intercultural supone la relación entre dos o más culturas que comparten más semejanzas que diferencias.

() El diálogo intercultural supone superar retos, como los estereotipos y los prejuicios.

d) Resume en dos o tres líneas la relación entre la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

e) Imagina formas de fomentar el diálogo entre culturas. ¿Te parece un reto al que sea posible hacer frente?

f) Apunta las palabras y expresiones que ves por primera vez e intenta usarlas en las próximas actividades.

● ● ● Actividad 4:

Escuchamos una canción ● ● ●

Escucha la canción "La Gozadera"



<https://www.youtube.com/watch?v=96drqTKGefM>



a) ¿Qué es la Gozadera?

b) ¿Cuál es el contexto y quiénes son los participantes de la Gozadera?

c) ¿Qué relación tiene esta canción con la diversidad y el diálogo intercultural?

● ● ● Actividad 5:

Prejuicios lingüísticos ● ● ●



**LAS DIFERENCIAS NOS ENRIQUECEN...
...EL RESPETO NOS UNE.**

Renacer Humano

<https://br.pinterest.com>

Antes de leer:

a) Reflexiona sobre la siguiente frase del monarca español Carlos I. ¿Qué quiso decir?



“Hablo en italiano con los músicos, en francés con las mujeres, en alemán con los soldados y en español con Dios.”

15

Los prejuicios lingüísticos

(1) Todas las lenguas representan una cultura. Por muy pequeñas que sean las zonas donde se habla una lengua, por muy pocos que sean los hablantes que la usan, detrás de ella siempre habrá una historia; por ello debemos respeto a cualquier forma de comunicación oral y escrita que nos encontremos.

(2) Tan digna como lengua es el alemán, el checo, lenguas escandinavas, el español, el finlandés, el flamenco o neerlandés de Bélgica, el francés, el griego moderno, el húngaro, el inglés, el italiano, el rumano o el ruso, por citar algunos ejemplos. Todas tienen detrás una comunidad lingüística que reivindica unos valores históricos y culturales. A ellos, les debemos un respeto.

(3) En el mundo se cuentan unas cinco mil lenguas, algunas de ellas al borde de la extinción. Los usuarios de las lenguas están bajo la influencia de un prejuicio implícito en la propia idea de "lengua": el sentimiento de superioridad lingüística, falsa creencia, que incluso algunos lo llevan a extremos bélicos. El problema de base consiste en el odio por todo aquello que es diferente, sin reparar de manera reflexiva que lo "distinto" enriquece una cultura, del tipo que sea. La otredad cultural nos lleva a entender otras lenguas, otras culturas, otros valores, en definitiva. No me resisto a citar el libro de Edward Said, "Orientalismo" donde desmonta con rigor los mecanismos imperialistas de la fabricación del "otro". Es ilustrativa la nomenclatura que Tusón utiliza al referirse a la exaltación de una lengua, lo denomina "ombliguismo lingüístico", parece obvio su significado.

(4) En la línea que defiende el lingüista español Tusón, aparecen estadísticas que afirman que de aquí a finales de siglo, habrán desaparecido la mitad de las seis mil lenguas de todo el mundo, o sea una media de una lengua muerta cada quince días. A este paso, la mitad del patrimonio de la humanidad se habrá esfumado en cien años. Patrimonio, porque la lengua es lo que representa, un patrimonio cultural inigualable.

(5) Admitamos que la riqueza de las lenguas reside en su gran variedad, prestemos y obtengamos préstamos. Abramos nuestra perspectiva cultural y demos gracias sin negar la riqueza lingüística que nos rodea.

Texto adaptado

<https://islaalumnos.wordpress.com/2012/04/19/los-prejuicios-linguisticos/>

Después de leer:

a) Relaciona cada frase con un párrafo.

() El prejuicio etnocéntrico es pensar que lo propio es lo mejor. Esto ocurre por falta de perspectiva. Hay que ponerse en el lugar del otro.

() La diversidad lingüística es un privilegio.

() Una lengua no es sólo una forma de comunicación, también es cultura, tradición, historia.

() Las lenguas son distintas, ni mejores, ni peores.

() La lengua es un bien cultural.

b) Opina sobre las posibles causas del prejuicio lingüístico.

c) Apunta las palabras y expresiones que ves por primera vez e intenta usarlas en las próximas actividades.

sensibilidade linguística dos nossos conterrâneos quando estão em terras hispanofalantes. Uma brasileira, na recepção do hotel em Bogotá, repetia insistentemente para o atendente que o número de seu quarto era “dois meia meia”, sem se dar conta que “meia” como equivalente de 6 só se usa em português. Outro colega perguntava se era possível localizar o professor “Jamón”, e só pôde receber a resposta de que no hotel não estava hospedado nenhum professor “Presunto” (*jamón* em espanhol), já que o nome próprio é “Ramón”, com um R muito vibrado, que os brasileiros, por injustificada vergonha, se recusam a produzir. Mas o ápice do espanto foi ver brasileiros falando em inglês com colombianos nas lojas e nos museus.

Durante mais de mil anos de sua história, Portugal sempre se viu ameaçado pela vizinha Espanha, maior e mais poderosa. Uma das maneiras que os portugueses encontraram de reforçar sua autonomia foi o isolamento linguístico, a recusa de qualquer ação que representasse uma aproximação com o espanhol. Por isso, na grafia, adotaram o LH e o NH do provençal e não o Ñ e o LL do espanhol. Enquanto os espanhóis sempre adotaram uma política de adaptação ou criação de termos próprios em sua língua, os portugueses se vincularam umbilicalmente à França durante séculos, importando centenas de palavras e até construções sintáticas do francês, para não falar de nomes próprios como Alexandre (que deveria ser Alexandro, pois é com O que terminam os nomes masculinos em português).

Em terras sul-americanas, aconteceu o mesmo: o Brasil, português, sempre deu as costas aos vizinhos hispanófonos e se espelhou na cultura europeia, lembrando que *Europa*, para os portugueses, sempre foi o que está para além dos Pireneus. Depois da independência dos países sul-americanos, o novo império colonizador, o britânico, tratou de reforçar o isolamento cultural, político e econômico entre o Brasil e seus vizinhos. Construindo as ferrovias lá e cá, os ingleses cuidaram de usar trilhos com bitolas diferentes para que os trens brasileiros não pudessem trafegar na Argentina e vice-versa.

Assim, a língua espanhola sempre foi desprezada nos nossos sistemas educacionais. Primeiro foi o domínio quase exclusivo do francês. Em seguida, e até hoje, a transformação do inglês em sonho de consumo. Só muito recentemente é que o espanhol se tornou matéria presente nas escolas públicas e privadas. Agora, temos que correr para recuperar séculos de atraso. Na minha opinião, todo brasileiro razoavelmente letrado deveria ser de um bilinguismo fluente em português e em espanhol, para que a integração latino-americana se realizasse em toda a sua plenitude. Quando estou em algum país da América Latina e ligo a televisão, fico sabendo de coisas que acontecem no México, na Guatemala, no Chile, na Venezuela, na República Dominicana e por aí vai. Os quase vinte países de língua espanhola do continente, apesar das muitas divergências, se reconhecem numa comunidade maior, graças à língua. Só

poderemos realmente nos reconhecer como latino-americanos quando abandonarmos certos preconceitos (como o de considerar o espanhol “cafona” ou “ridículo”) e nos esforçarmos com vigor para falar e entender o muito que nossos vizinhos têm a nos dizer.

Marcos Bagno é professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, doutor em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo, tradutor, escritor com diversos prêmios e mais de 30 títulos publicados, entre literatura e obras técnico-didáticas. Atua mais especificamente na área de sociolinguística e literatura infanto-juvenil, bem como questões pedagógicas sobre o ensino de português no Brasil. Em 2012 sua obra *As memórias de Eugênia* recebeu o Prêmio Jabuti.

Disponível em:

<https://marcosbagno.wordpress.com/2013/08/13/espanhol-para-todos-e-ja/#comment-384>

Después de leer:

a) Haz una lista de todas las críticas presentadas por el autor. ¿Estás de acuerdo?

b) ¿Hay ejemplos de malentendidos o choques culturales?

c) ¿Cuáles pueden ser las causas y las posibles soluciones?



Tarea final

- ❖ Elabora una reseña sobre el contenido de los textos leídos para publicarla en una revista organizada por el profesor.
- ❖ Elige algunos aspectos de la diversidad cultural hispanoamericana y/o brasileña y preséntalos a los compañeros.

Para ayudarte

Estrategias de lectura:

- ❖ Reconocimiento rápido y global de las palabras conocidas.
- ❖ Formulación de hipótesis respecto a las palabras desconocidas utilizando el contexto, la morfología, los conocimientos previos, el paratexto...
- ❖ Selección de la información esencial.
- ❖ Anticipación.
- ❖ Inferencia (construir lo no dicho por el texto, lo implícito, a partir de lo dicho y de los conocimientos previos).
- ❖ Uso de los conocimientos anteriores: de las lenguas, del mundo, de los textos.
- ❖ Integración de las nuevas informaciones.

Expresar opinión

- *Creo que Pepe es muy listo.*
- *No creo que Marisol sea tan lista como Pepe.*

- ❖ En mi opinión
- ❖ A mi juicio....
- ❖ Me parece que...
- ❖ Creo que
- ❖ No creo que*

Expresar acuerdo y desacuerdo

- *No estoy de acuerdo con lo que ha dicho Alicia.*
- *Yo tampoco.*

- ❖ Sí, estoy de acuerdo con eso.
- ❖ Yo estoy de acuerdo. Sin embargo...
- ❖ Sí, es probable.
- ❖ Bueno, en parte sí, pero...
- ❖ A mí eso me parece una tontería.
- ❖ Sin duda.
- ❖ No, en absoluto.

- ❖ Pues yo no creo que eso sea verdad.
- ❖ Sí, eso es verdad.
- ❖ Puede que tengas razón, pero...

Marcadores discursivos: unidades lingüísticas que encadenan los fragmentos del discurso, señalando el tipo de relación semántica entre ellos y ayudan a interpretar el texto. Ejemplos:

- ❖ **Para oponer o contrastar ideas**

- *Aunque hace mal tiempo, voy a salir.*

- *Aunque haga mal tiempo, voy a salir.*

- *No tengo tiempo; **sin embargo**, quiero estudiar otro idioma.*

Para saber más

- ❖ **Marcadores discursivos**

<https://www.youtube.com/watch?v=7tkZcwS9-wc>

<https://www.youtube.com/watch?v=2T4k92iVPdc>

http://mimosa.pntic.mec.es/aiuan3/lengua/l_conect.htm

<http://scriptamanent.com/ve/lista-conectores-marcadores-discursivos/#iniciar>

http://hyperpolyglotte.com/aprende_espanol/vocabulario-conectores-ejemplos.php#adicion

<https://jofillop.files.wordpress.com/2011/03/listado-de-marcadores-y-conectores.pdf>

<http://www.apuntesdelengua.com/archivos/1ESO/conectorestextuales/ejercicios01.pdf>

- ❖ **Elaboración de textos argumentativos**

<https://www.aboutespanol.com/como-escribir-un-texto-argumentativo-2879771>

<https://justificaturespuesta.com/como-ensinar-a-redactar-un-texto-argumentativo/>



Ficha para la evaluación del proceso de aprendizaje

Tema de la unidad: DIVERSIDAD CULTURAL Y COMUNICACIÓN

1- ¿Qué hemos hecho?

2- ¿Qué ha sido lo que más/menos me ha gustado y por qué?

3- ¿Qué tal lo he hecho?

4- ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?

5- ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?

6- ¿Qué me queda por hacer/repasar/estudiar?

(Estaire, 1999)

●●● Unidad 2 ●●●

La Conquista del Nuevo Mundo



1

Objetivos de la Unidad Didáctica

- ❖ Conocer aspectos de la historia de los países hispanoamericanos, así como hechos actuales que permitan establecer relaciones con la historia y la actualidad de Brasil;
- ❖ Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la brasileña mediante la enseñanza del español, y respetarlas;
- ❖ Comprender los antecedentes de la conquista, el proceso de colonización e independencia de las colonias y su reflejo en la sociedad latinoamericana hoy;
- ❖ Desarrollar las habilidades básicas receptoras y productivas de la lengua oral y de la lengua escrita;
- ❖ Analizar y argumentar respecto a la conquista de las Américas Española y Portuguesa.

Tarea Final

- ❖ Elaborar un texto argumentativo que establezca un balance sobre la conquista de las Américas Española y Portuguesa.

● ● ● *Actividad 1:*

¿Hispanoamérica, Iberoamérica o Latinoamérica? ● ● ●



a) ¿Sabes por qué nuestro continente se llama América?

b) ¿Todos los países cuya lengua materna es la española o la portuguesa forman parte de Iberoamérica y Latinoamérica?

c) ¿Puedes explicar cada concepto?



d) Ve el vídeo *Diferencia entre Sudamérica, Hispanoamérica, Iberoamérica y Latinoamérica* para hacer lo que se pide.

https://www.youtube.com/watch?v=HEXhioj5K_8



Marca Verdadero o Falso. Para las frases que sean falsas, explica la razón.

- () Sudamérica, Hispanoamérica y Latinoamérica son conceptos geográficos.
- () Iberoamérica abarca los países hispanohablantes y Brasil.
- () Iberoamérica, además de ser un concepto lingüístico, también es un concepto cultural.
- () La identidad de un pueblo está relacionada, exclusivamente, con su historia y su herencia cultural.
- () Haití, Panamá, Colombia y Brasil son países latinoamericanos.
- () Culturalmente y geográficamente, México pertenece a Norteamérica.

e) Para contestar las preguntas, ve un fragmento de la película *1492, La Conquista del Paraíso*, que trata de la llegada de Cristóbal Colón a América.



https://www.youtube.com/watch?v=J-_YFi0gDxE&list=PLb_ajL3h-Rb_nqLVghuliVEvdhTfZia_g&index=3

❖ ¿Qué impresiones crees que tienen los europeos del nuevo continente?

❖ ¿Qué impresiones crees que tienen los indios de los europeos?

❖ ¿Qué tipos de conflictos puede haber entre las dos culturas?

❖ ¿Cuáles pueden ser las causas de los conflictos?

5

● ● ● Actividad 2: Choques culturales y malentendidos lingüísticos ● ● ●

Antes de leer:

Antes de leer el texto “*Choque cultural*”, analiza cada imagen y explica las posibles causas de los choques culturales y de los malentendidos lingüísticos.



<https://intraculturalidade.files.wordpress.com/2013/10/choque-cultural.jpg>



<http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2013/01/falsos-amigos.html>



"I AM NOT INSULTING MY WIFE... I'M JUST SAYING HER NAME IS FOX!"

Choque cultural



¿Qué es choque cultural?

El Choque cultural se refiere al impacto causado por cambiar de una cultura familiar a una que es desconocida. Este impacto incluye la ansiedad y sentimientos (como la sorpresa, la desorientación, la incertidumbre y la confusión) que se sienten cuando una persona debe adaptarse a una cultura o ambiente social diferente y desconocido.



Etapa 1.- La luna de miel:

Etapa caracterizada por la euforia y emoción que representa conocer un lugar y cultura nueva. La persona se siente maravillada con todo lo que implica estar en este lugar, desde los sonidos, los colores, los olores y las vistas o paisajes. Es una etapa típica para los turistas, quienes normalmente se adentran a la nueva cultura de manera superficial debido a su tiempo limitado.



Etapa 2.- Choque cultural o etapa hostil:

Se comienzan a experimentar sensaciones de irritabilidad, ansiedad, miedo, e incluso depresión. Hay cierto grado de frustración por las nuevas reglas y costumbres. Es fácil enfrentarse a situaciones de molestia incluso por cosas sin importancia (como la falta de agua caliente o que no hay internet) existen sensaciones de falta de sueño, se rechaza comer, se sufre de dolores de cabeza, indigestión y otras enfermedades.



Etapa 3.- Ajuste gradual o etapa de aceptación e integración:

La perspectiva cambia y la persona se comienza a sentirse de buen humor y relajado. Es una etapa donde existe familiaridad con la nueva cultura y los valores, y cada situación es más fácil de sobrellevar. Hay menos sensaciones de soledad y aislamiento, y mayor grado de confort, al grado que se prefieren algunos aspectos de la nueva cultura sobre los viejos. Hay risas y bromas.



Etapa 4.- "En casa" o etapa de adaptación y biculturalismo:

Lo que se consideraba una "Nueva Cultura" ya no lo es; lo que era la sensación de ser un extranjero, es asunto del pasado y ahora es como de estar en el propio hogar. Las costumbres y modos de vida son fáciles de sobrellevar, incluso sin esfuerzo alguno. No existe elemento característico del lugar que afecte de manera negativa, y se experimenta una sensación de vivir y trabajar en este lugar al 100 por ciento.

Recomendaciones para aminorar el choque cultural:

*Conocer de antemano lo mas posible sobre el país de acogida: su gente, su idioma, sus costumbres, sus tradiciones, etc.*Procurar identificar las actitudes más chocantes o frustrantes a las que es posible enfrentarse en algún momento.*Buscar razones lógicas detrás de lo que parece extraño, confuso o amenazante en el nuevo contexto.*Pensar positivo.*Ser paciente.





- ¿Qué aspecto, del descubrimiento de América, aborda esta caricatura?
- ¿Qué significa "traemos cultura, educación y progreso"?
- ¿Qué actitud tiene el europeo, según la caricatura, con respecto a los americanos?

Realiza una crítica argumentada.



- ¿Por qué los nativos americanos, que aparecen representados, se burlan de Colón?
- Define con tus propias palabras "Descubrir".
- ¿Crees que es correcto decir que "Colón descubrió América"?. Fundamenta tu respuesta.



- ¿Qué aspecto científico y cultural se aborda en esta caricatura?
- ¿Qué importancia tiene para Colón, demostrar que la tierra "era redonda"?
- ¿Por qué Colón estará alentando a "sus muchachos"?
- ¿Dónde pensaba Colón que llegaría?
- ¿Qué habrá querido transmitir el caricaturista con este dibujo?

<https://pt.slideshare.net/historia23/montaje-critica-caricaturas-descubrimiento-de-america>

Después de leer:

Con base en el texto anterior contesta las preguntas.

a) ¿Hay otras recomendaciones para aminorar el choque cultural?

b) ¿Qué harías si al llegar al país de destino sintieras un cierto rechazo?

c) Investiga ejemplos de choques culturales.

d) ¿Crees que los indios deben adoptar los hábitos y costumbres de la cultura occidental para poder asimilarla? ¿Y los inmigrantes, los hábitos y costumbres de los países que los reciben?

e) ¿Sabes en qué consiste el proceso de aculturación?



Actividad 3:

La cultura y la conquista



Recuerda tus clases de historia para contestar la siguiente pregunta:

¿Quiénes habitaban Iberoamérica antes de la llegada de Colón y Cabral? ¿Qué sabes de ellos?



La conquista española y la preservación de los mitos aztecas

En el complejo mapa de consecuencias que trajo la conquista española a América sobresale un hecho con tono de paradoja: la conservación de los mitos y leyendas. Recordemos que en el caso de Mesoamérica la cultura azteca eclipsa definitivamente en el año 1521, a manos del caudillaje de Hernán Cortés. La entrada y sumisión de Tenochtitlán es quizás una de las empresas más sorprendentes que depara la historia de la humanidad. La victoria de los europeos se logró mediante tal cantidad de azares favorables que más bien parece el correlato de una ficción y no de un hecho documentado.

Cortés dejó Cuba en 1519. Al llegar al continente, fundó Veracruz. Trabajó batallas contra los indígenas, llegó a un acuerdo de paz con sus jefes y consiguió que les revelasen de dónde provenía el oro que poseían. Le dijeron *"Proviene de donde sale el sol"*. Se dirigieron hacia el centro de México; favorecidos por la ayuda de los tlaxcaltecas, un grupo nativo que anhelaba librarse del dominio azteca. La llegada a Tenochtitlán fue un recíproco asombro. Por un lado los indígenas pensaban que al fin había retornado

Quetzalcóatl; además, no lograban entender el cuerpo de los jinetes, hombre y caballo les parecía una portentosa y una única criatura. Por otro lado, los españoles quedaron atónitos con el boato y la excelencia de esa ciudad escondida, la mayor del mundo en aquella época. El primer contacto fue amigable, pero luego arreciaron el recelo y la discordia. En un momento de pésima razón, el capitán Alvarado asesina a los principales jefes nativos y proceden al saqueo. En la retirada, los españoles fueron detenidos cuando cruzaban el lago Texcoco. Después de la huida, Cortés emprende un ataque, esta vez decisivo. Tenochtitlán es arrasada.

Lo que sigue es muy conocido. Los españoles intentan implantar Europa en las nuevas tierras, imponiendo la hegemonía de la corona y la fe cristiana. Los misioneros reconocieron que era importante conocer los mitos de los indígenas para iniciar el proceso de conversión, pues así tendrían un apoyo sobre el que ilustrar la unicidad del dios cristiano.

La paradoja que mencionaba radica aquí: los españoles destruyen la cultura azteca, pero a su vez la preservan mediante el registro de sus fábulas. Esta empresa no fue un acto filantrópico. Al español le interesaba conocer para dominar.

En *Antología crítica de la literatura hispanoamericana*
De John O'Kuinghttons Rodríguez.
São Paulo. Letraviva. 2004

Después de leer:

Con base en el texto anterior contesta las preguntas.

1 - En el primer párrafo del texto se lee que *“la victoria de los europeos se logró mediante tal cantidad de azares favorables que más bien parece el correlato de una ficción y no de un hecho documentado”*. Marca la respuesta que corresponde a uno de esos *“azares favorables”*.

- a) La decisión de asesinar a los principales jefes nativos y proceder al saqueo.
- b) La presencia del caballo, que logró asustar a los indígenas.
- c) La detención de los españoles cuando cruzaban el lago Texcoco.
- d) La existencia de una ciudad escondida.

2 - Se puede inferir del texto que:

- a) El conocimiento de la cultura de un pueblo permite comprenderlo y así, sacar provecho en una situación de conflicto.
- b) Para los aztecas, Quetzalcóatl era el dios de la guerra.
- c) La creencia en un dios cristiano era única para españoles y aztecas.
- d) El registro de las fábulas aztecas por los conquistadores españoles en el siglo XVI aportó poca información a los historiadores.

3 - ¿Se puede decir que hubo choques culturales entre los españoles y los aztecas?

4 - Se puede decir que se inicia un proceso de aculturación?

● ● ● *Actividad 4:*
Antes de nosotros ● ● ●

Con el apoyo de las informaciones de la actividad anterior, lee un poco más sobre algunos pueblos precolombinos que habitaban el continente americano. A continuación, identifica las semejanzas y/o diferencias entre ellos y los habitantes de Brasil antes de la llegada de Cabral. Fíjate en la localización, cómo estaban organizados, los alimentos que consumían, las costumbres, el grado de desarrollo, su legado. Organiza las informaciones en un cuadro.

Civilizaciones indígenas dominantes del continente americano antes de 1492

EL CARIBE

La importancia de las islas decreció rápidamente para los conquistadores luego del descubrimiento de yacimientos de oro en tierra firme.

Los Tainos, Ciguayos, Siboneyes, Guanahatabibes habitaban las Antillas Mayores y eran descendientes de los Arauacos. En La Española habían Tainos en el valle del Cibao y la costa sur. El norte era ocupado por los Ciguayos. En Cuba habían Siboneyes, Tainos y Guanahatabibes. Los últimos eran los más primitivos.

Para 1492, los habitantes de Las Antillas evolucionaban lentamente desde la edad de la piedra. Su estructura social era muy simple. No existía la esclavitud, ni centros urbanos.

Los Caribes tenían costumbres antropófagas e incursionaban en Puerto Rico y posiblemente en La Española.

Los Arauacos y Caribes de las costas de Venezuela se desplazaron lentamente por las islas.

Las tribus centroamericanas desde el extremo oriental del istmo de Panamá hasta la frontera norte de Nicaragua, eran Caribes y Arauacos con infiltraciones culturales y económicas de los pueblos del norte y de los Chibchas y los Muiscas del sur. A diferencia de las tribus antillanas, las centroamericanas sí manejaban los metales.

www.pinterest.com

LOS AZTECAS

La ciudad sagrada de Tenochtitlán, se encuentra a 40 km de Tenochtitlán. Su pirámide del sol es su edificio más imponente.

Los Aztecas conformaban una sociedad urbana. El centro de poder estaba en la ciudad de Tenochtitlán.

Los Aztecas se encontraban localizados en el centro del México actual. Allí construyeron uno de los Imperios Prehispánicos más poderosos. El dominio Maya en Yucatán, ya había desaparecido.

Construyeron grandes ciudades, palacios, acueductos, diques, cultivos flotantes y dominaban las ciencias de la construcción. Para ello utilizaban la piedra y un tipo de cemento basado en la cal.

Tenochtitlán (hoy ciudad México) era una impresionante ciudad construida en el centro de un lago.

Las ceremonias religiosas eran importantes en la cultura Azteca.

Tenían una religión muy elaborada; llevaban contabilidad, fabricaban buenos caminos; tenían comercio marítimo y terrestre bien organizado y con protección armada; los gobernantes cobraban tributos.

El ingrediente básico y el más importante de la gastronomía Azteca fue el maíz y los frijoles (habichuelas). En menor medida el pulque (un tipo de bebida alcohólica), bebidas a base de cacao, el pavo, aves, camarones, pescado, insectos, tomates, entre otros...

También fumaban el Tabaco en sus ceremonias.

La sociedad Azteca era rica y desarrollada. Tenía poder e influencia sobre millones de personas. Manejaban el oro pero no conocían el hierro, la rueda, ni los animales de carga.

Para construir su imperio, los Aztecas se basaron en la sociedad agraria-esclavista donde existían diferentes estratos sociales.

Los Aztecas se hicieron famosos por sus sacrificios y ofrendas sanguíneas del tipo religioso.

Los artesanos Aztecas lograron manejar técnicas sobre el metal y el jade con una calidad enviable.

Vestían con telas y eran muy higienizados pues se bañaban diariamente.

www.pinterest.com

LOS MAYAS

Los centros urbanos como Tikal, Calakmul, Palenque y Chichén Itzá fueron los más destacados.

Los Mayas se encontraban localizados en la península de Yucatán y sus alrededores. En el área correspondiente a México, Belice, Guatemala, El Salvador y Honduras. Algunos poblados Mayas se encontraban en lugares desérticos (Chichén Itzá) y otros en lugares húmedos (Palenque).

Amaron una red formidable de caminos entre sus ciudades-estado, construyeron edificios deslumbrantes, acueductos, piscinas y una red de drenaje donde se necesitaba. Los Mayas tenían escritura y dominaban la matemática lo que les permitió desarrollar un calendario preciso. Manejaron el concepto del arco aritmético.

A diferencia de los egipcios, griegos y romanos, los Mayas si conocieron el CERO. Esto le permitió realizar cálculos más precisos.

El calendario, fue producto de su precisión matemática y su interés por la astronomía.

La religión Maya justificaba los sacrificios sangrientos como ofrenda a los dioses y utilizaban el Tabaco en las ceremonias.

La dieta se componía básicamente de maíz, los frijoles eran la fuente principal de proteína, la calabaza la preparaban de diferentes formas, cruda, seca y frita, el aguacate, la papaya, la guayaba, conejos, armadillos, monos, lapines, guacamayas y otros tipos de aves, tortugas e iguanas. Pero la carne más común para comer era el pavo, seguida del pescado, langosta, camarón, caracó y mariscos en general. La bebida de chocolate preparada de cacao.

Los Mayas lograron una sociedad rica y desarrollada. Tenía poder e influencia sobre millones de personas igual que los demás pueblos americanos, no conocían el hierro, ni la rueda, ni los caballos.

El Jade era la piedra preferida para sus objetos preciados.

La religión Maya justificaba los sacrificios sangrientos como ofrenda a los dioses y utilizaban el Tabaco en las ceremonias.

Soberano
Funcionarios y Sacerdotes
Nobleza
Artesanos, Mercaderes y Campesinos
Esclavos

Diseno y elaboración: www.edupunto.com

www.pinterest.com

LOS INCAS

Los Incas se encontraban localizados en Sudamérica y de cara al Océano Pacífico. Su límite al oeste fue la cordillera de los Andes. Hoy se corresponde a los territorios de Ecuador, Perú y el norte de Chile.

La construcción de Terrazas les permitía hacer agricultura en las montañas.

Eran grandes constructores. Construyeron ciudades en lugares imposibles y muros increíbles. También tenían acueductos.

Machu Picchu era considerada una ciudad sagrada y fue mantenida en secreto por más de 4 siglos. Fue descubierta en 1911.

La residencia del soberano Inca se encontraba en Cuzco.

Las construcciones Incas eran precisas y elegantes.

Los Incas eran guerreros y construyeron una sociedad agraria y esclavista gobernada por un soberano llamado "El Inca".

Diferentes indumentarias Incas

La artesanía Inca tenía una calidad excelente.

Los nativos Incas se alimentaban con el chuño o harina de papa deshidratada. Se le añadía agua, ají o chile, y sal y se ponía a hervir. También preparaban el loco con carne seca o cocida, con mucho ají, pimienta, papas y frijoles. Frutos como el corazón de cactus y el maíz. También comían carne de llama, de vicuña, de patos salvajes, de perdicés, de ranas, caracoles y pescado.

Las Vicuñas y las Llamas eran consumidas por su carne. No son animales de carga pesada.

Alta Nobleza
Sacerdotes
Militares
Funcionarios
Artesanos y Campesinos
Esclavos

Igual que los Aztecas, los Incas fueron una sociedad rica y desarrollada. Tenía poder e influencia sobre millones de personas. Manejaban el oro pero no conocían el hierro, ni la rueda.

Diseno y elaboración: www.edupunto.com

www.pinterest.com

500 años después: Los nativos de América no son americanos

El resultado de la explotación de los territorios conquistados fue que los nativos de las Antillas mayores desaparecieron, sólo quedan algunos descendientes de Caribes en la isla de Dominica. En Cuba, República Dominicana, Haití, Jamaica y Puerto Rico no quedan indígenas. En Norteamérica los mantienen confinados en "reservaciones". En el resto de América, o viven en la selva, o son relegados y marginados de la sociedad. En fin perdieron hasta sus derechos.



¿Crees que los indígenas en Brasil también son marginados de la sociedad y perdieron sus derechos?



Actividad 5:

¿Qué tanto sabes?



El reportero Juan Sebastián Barrero está en Buenos Aires para hacerles una prueba de cultura latinoamericana a ciudadanos de diferentes nacionalidades del continente. Intenta contestar las preguntas antes que las contesten ellos. Ve el vídeo *¿Qué tanto sabes de Latinoamérica?* ¿Has logrado éxito?

<https://www.youtube.com/watch?v=QEyuNGFphOQ>



16

● ● ● Actividad 6:

¿Quiénes somos? ● ● ●

Antes de leer:

Antes de empezar la lectura del texto, reflexiona sobre la siguiente frase:



Aunque el término haya sido inventado por otros, a los latinoamericanos nos corresponde “inventar” su contenido y darle nuestra propia significación.

Carlos Tünnermann Bernheim

a) ¿Cuál es la visión del autor respecto a Latinoamérica?

b) ¿Qué quiere decir el autor con “inventar su contenido”?

c) ¿Quiénes son los “otros”?

d) ¿Qué efecto te provoca la frase?

De la colonización a la contemporaneidad: breve panorama económico, político y social de América Latina

La Colonia

Luego del Descubrimiento y Conquista Americana se da inicio a la **Colonización**, cuando los españoles se establecen en América con el propósito de imponer su dominio. En este periodo, que abarca del siglo XVII al XVIII, la América hispana fue dominio del rey de España, quien nombró gobernantes y administradores para establecerse en los territorios en su nombre. Podríamos decir que los españoles se impusieron, pero aunque es cierto, además, surgió un nuevo orden en todos los aspectos, lo que fue el resultado de la fusión de culturas, a lo que llamamos hoy nuestra América mestiza. Luego de la conquista, los descendientes de los conquistadores nacidos en América, los criollos, permanecieron en la colonia, y a ellos se les suman los miles de españoles que vinieron a **colonizar** y que se establecieron en el territorio americano.

La sociedad del Nuevo Mundo distaba mucho de ser homogénea. En la cúspide de la misma se hallaban los virreyes y altos funcionarios, generalmente nobles, la alta jerarquía eclesiástica, los grandes propietarios y los comerciantes ricos; por detrás de esta élite se situaba un sector social intermedio de funcionarios modestos, profesionales varios, clérigos de grado medio e inferior, pequeños comerciantes y pequeños propietarios agrícolas. El último escalafón de la pirámide social lo formaban los mestizos e indios, y finalmente los esclavos importados de África, para trabajar en la agricultura y la minería, pues había resistencia por parte de los indios al trabajo y escasa productividad.



La misión de la Corona española al tener derechos sobre el Nuevo Mundo era evangelizar a sus habitantes. Los reyes fueron autorizados a organizar la Iglesia Católica en América, a nombrar sus obispos y recaudar dinero para financiar toda la organización. En cada ciudad construían sus conventos y evangelizaban a los nativos. Lo importante es que estos misioneros se preocuparon por cada diversidad de pueblos y aprendieron sus lenguas para poder llegar de mejor forma a ellos, lo que se evitó el desaparecimiento de las lenguas autóctonas. En realidad, la expansión del español en América no se produjo hasta después de la independencia. Fue impulsada por los libertadores, que concebían la unidad lingüística continental premisa de la política. Se prohibía la práctica de otra religión, pero los indígenas de igual forma se las arreglaban para celebrar sus ceremonias en secreto.

La independencia

En el siglo XVII se produjo en Hispanoamérica un fenómeno sociológico de enorme trascendencia en su futuro: la gestación entre los criollos de la conciencia de pertenencia a la patria americana.

La ocupación de los cargos funcionariales y eclesiásticos más relevantes por los peninsulares, la corrupción administrativa y el mal gobierno incrementaron gradualmente el foso entre las dos comunidades hispanas. Los criollos afirmaban insistentemente su hispanidad ante los peninsulares. Su americanismo, sin embargo, excluía a indios, mestizos y negros. También comenzó a formarse una conciencia regionalista entre los habitantes de las demarcaciones administrativas, que serán los núcleos de los futuros estados-naciones latinoamericanos.

El movimiento de afirmación criolla se transformó en ideológico cuando a las protestas contra los monopolios, contra el aumento de la presión fiscal y contra el centralismo se unieron las demandas de autonomía político-administrativa.

El éxito de la insurrección de las colonias inglesas de Norteamérica (1776) y de la Revolución Francesa (1789) animó a los más exaltados a pronunciarse abiertamente por la independencia.

La invasión de España por el ejército de Napoleón marcó el comienzo de la revolución de Hispanoamérica. Napoleón atrajo la familia real española a Francia e impuso como rey de España a su hermano José. El pueblo español rechazó al nuevo rey y se levantó en armas contra el ejército invasor. El pueblo, espontáneamente, organizó Juntas Provinciales en España y en Hispanoamérica. Los criollos y los españoles rivalizaron por la dirección de las Juntas hispanoamericanas. Finalmente, aquellos alzaron con el poder y depusieron a las autoridades coloniales. Así el movimiento independentista fue, en origen, un enfrentamiento entre españoles peninsulares y los de Hispanoamérica o criollos. Los criollos cubanos, puertorriqueños y dominicanos se mantuvieron al margen del movimiento independentista. Así, a partir de 1825, sólo

quedaron bajo soberanía española las islas de Cuba, Puerto Rico y Santo Domingo. Sin embargo, hasta 1898 estas posesiones se perderían. La independencia de Hispanoamérica fue un logro de los criollos, que no tuvieron en cuenta los intereses de las minorías étnicas.

Las oligarquías criollas tomaron el poder y crearon los nuevos Estados durante el siglo XIX y a partir de los mismos forjaron sus respectivas identidades nacionales. Los Virreinos se dividieron en estados soberanos que rivalizaban entre ellos a causa de los recursos naturales en las zonas fronterizas. La oligarquía continuó dividida en liberales federalistas y conservadores centralistas, pero ambas fuerzas concebían el Estado como instrumento al servicio de sus intereses, y ambas creían que Iberoamérica era ingobernable, de ahí su nula confianza en la democracia como factor del cambio político, que en la mayoría de los casos se produciría por la acción violenta de caudillos y militares cuyo carisma personal prevalecía sobre sus idearios políticos. Así que la independencia no significó democracia, ya que, bajo la forma de repúblicas, las autocracias y los totalitarismos se impusieron en toda Iberoamérica.

Tras la independencia

Iberoamérica se abrió a las inversiones y a la tecnología extranjeras, a la inmigración de los excedentes de población europeos, a los modelos culturales y a las modas de Europa, continente que era contemplado con verdadera admiración, como ejemplo de progreso y modernidad digno de imitación. Mientras, el capital y los panamericanistas estadounidenses se preparaban para extender su influencia sobre sus vecinos del Sur. En 1823 pronunció el presidente norteamericano Monroe su famosa frase “América para los americanos”, origen del panamericanismo.

El liberalismo económico transformó la economía colonial de Iberoamérica en capitalista. El cambio benefició a los inversores extranjeros y a las oligarquías locales, pero empeoró las condiciones de vida de los trabajadores. La economía se basó fundamentalmente en la explotación de mano de obra, en la producción y exportación de materias primas, en la financiación y en las inversiones extranjeras. El endeudamiento de Latinoamérica, que ha constituido un freno para su desarrollo y modernización desde su independencia, dio un inmenso poder al capital extranjero.

Latinoamérica contemporánea

Los países latinoamericanos no han logrado aún erigirse en verdaderas democracias. Tampoco han resuelto los problemas estructurales que lastran su desarrollo y el bien estar de sus pueblos: injusta distribución de la propiedad y de la riqueza que esta genera, violencia de estado y de grupos incontrolados, deficiente

industrialización, analfabetismo, clientelismo, corrupción administrativa, marginación social y de los indígenas, racismo, endeudamiento externo, dependencia tecnológica, etc. Sorprende observar cómo un continente con tantos recursos humanos y naturales no ha logrado todavía encontrar vías para el desarrollo socioeconómico y la consolidación de la democracia.

Bibliografía:

- ❖ QUESADA, S. **Imágenes de América Latina**: manual de historia y cultura latino-americanas. Madrid: Edelsa. 2005.
- ❖ <https://www.portaleducativo.net>

Después de leer:

A partir de las informaciones del texto y de tu conocimiento del mundo, contesta las preguntas.

a) ¿Cómo era América Latina antes y cómo es ahora? Considera la política, la economía, los indígenas, la democracia, las clases sociales y otros aspectos mencionados en el texto. Haz un cuadro comparativo.

Antes	Ahora

b) ¿Qué quiso expresar el presidente Monroe con la frase *América para los americanos*?

c) ¿Hay alguna característica que no comparte Brasil con Hispanoamérica?

d) ¿Cuál es tu identidad?

e) Ve el vídeo *¿Las independencias de Hispanoamérica se sincronizaron?* para complementar las informaciones.



¿Las independencias de Latinoamérica se sincronizaron? - CuriosaMente 88

<https://www.youtube.com/watch?v=EcATmKaY4ng>





Tarea final

- ❖ Elabora un texto argumentativo que establezca un balance sobre la conquista de las Américas Española y Portuguesa.
- ❖ Participa en un debate organizado por tu profesor tomando como base el texto escrito de la tarea anterior.

Para ayudarte

Pretérito indefinido

Uso

El pretérito indefinido se emplea en español para expresar:

- ❖ acciones que tienen lugar en un determinado momento del pasado de manera puntual.

Ejemplo:

El año pasado llegó una chica nueva a clase.

Con un mapa, nos explicó todo sobre su país y su ciudad.

Me encantó conocerla, ...

Fue una verdadera lástima.

Me quedé muy triste.

- ❖ una nueva acción que ocurre en el pasado y que interrumpe a un curso de acción que ya estaba en progreso y que se expresa en pretérito imperfecto.

Ejemplo:

Justo cuando empezábamos a ser amigos de verdad tuvo que marcharse.

Para saber más

❖ Pretérito indefinido

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-indefinido>

https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/3-19-014208-4_Muster_1.pdf

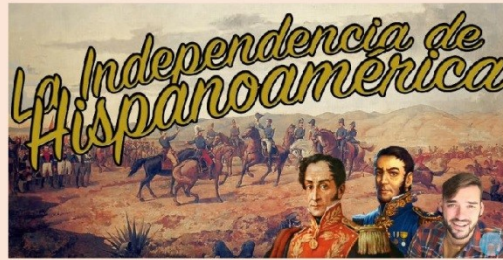
https://www.todo-claro.com/castellano/intermedio/gramatica/Los_pasados/Seite_10.php

<https://aprenderespanol.org/verbos/preterito-indefinido.html>

<https://www.victoriamonera.com/el-preterito-indefinido-ejercicio-regulares-e-irregulares/>

<https://www.españolextranjeros.com/2014/11/a2-preterito-indefinido-fornas-y-uso.html>

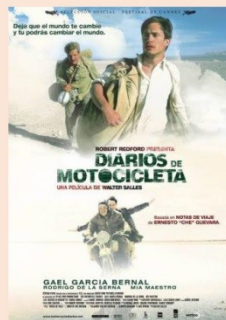
❖ Independência de iberoamérica



<https://www.youtube.com/watch?v=mFaiXr8VQN4>



❖ Película: Diarios de motocicleta



Diarios de motocicleta es una película biográfica de 2004 basada en los diarios de viaje del Che Guevara y Alberto Granado, dirigida por Walter Salles y protagonizada por Gael García Bernal y Rodrigo de la Serna. Fue ganadora del Oscar a la Mejor Canción Original en 2005 por *Al otro lado del río*, de Jorge Drexler, junto a 21 premios internacionales más.



*Ficha para la evaluación del
proceso de aprendizaje*

Tema de la unidad: LA CONQUISTA DEL NUEVO MUNDO

1- ¿Qué hemos hecho?

2- ¿Qué ha sido lo que más/menos me ha gustado y por qué?

3- ¿Qué tal lo he hecho?

4- ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?

5- ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?

6- ¿Qué me queda por hacer/repasar/estudiar?

(Estaire, 1999)

●●● Unidad 3 ●●●

Relaciones Internacionales: Cooperación y Conflicto



Objetivos de la Unidad Didáctica

- ❖ Presentar la relación entre el conocimiento de idiomas y las Relaciones Internacionales, considerando el contexto regional y mundial;
- ❖ Discutir el contexto mundial: países en evidencia; bloques económicos; tratados de cooperación; organizaciones militares; áreas en conflicto;
- ❖ Desarrollar las habilidades básicas receptoras y productivas de la lengua oral y de la lengua escrita.

Tarea Final

- ❖ Elaborar una lista de conflictos pasados y presentes con sus respectivas causas (económicas, políticas, sociales...) y como fueron resueltos (los pasados).
- ❖ Elaborar una lista de tratados de cooperación, incluso en el ámbito militar.
- ❖ Elegir un conflicto o tratado de cooperación y presentarlo a los compañeros.

● ● ● *Actividad 1:*

¿Cuánto sabes de las Relaciones Internacionales? ● ● ●



a) ¿Sabes en qué consisten las Relaciones Internacionales?

b) La asignatura RRII forma parte del currículo del CFO. ¿Qué relación tiene con la carrera militar?

c) Apunta palabras que tengan relación con el universo de las RRII.

d) ¿Cuáles pueden ser las habilidades deseadas a alguien que está involucrado en ese ámbito?

● ● ● Actividad 2:

Para reflexionar ● ● ●



Reflexiona sobre las siguientes frases relacionadas con el ámbito de las RRII para contestar las preguntas.

a) La seguridad internacional es uno de los valores más importantes en todos los asuntos relacionados con las Relaciones Internacionales.

¿Con qué otro valor/valores están relacionadas las RRII?

4

b) Como disciplina de las ciencias sociales, las Relaciones Internacionales están encaminadas a proporcionar elementos teórico-metodológicos que permitan el análisis e interpretación de la realidad internacional, en los ámbitos político, económico, jurídico, social y cultural.

Considera la realidad internacional y relaciona cada ámbito citado a un hecho.

c) El conocimiento de las RRII proporciona componentes técnicos y prácticos necesarios tanto a nivel operativo como propositivo, para mejorar el proceso de toma de decisiones vinculado a hechos internacionales. Por ello, considera el estudio de los sucesos pasados y sus consecuencias. Incluye la investigación del contexto internacional y de los factores y organizaciones que se despliegan a nivel global.

Menciona algunos sucesos pasados y sus consecuencias.

¿Qué organizaciones se despliegan a nivel global?

d) Es un campo interdisciplinario, ya que involucra varias áreas de estudio: Ciencia Política, Economía, Historia y Geografía, entre otras.

¿Qué otras áreas de estudio pueden estar involucradas en el campo de las RRII?

e) Estudia las relaciones de los Estados entre sí y con otras unidades que componen el sistema internacional.

¿Qué otras unidades componen el sistema internacional además de los Estados?

f) La carrera está vinculada a la comprensión de los Estados y a la negociación externa para el desarrollo de comunicaciones entre los actores internacionales.

¿Cuáles actores internacionales están en evidencia hoy? ¿Cuáles estuvieron en el pasado? Cita algunos ejemplos.

g) Es importante saber lo necesario sobre otras culturas y otros idiomas.

¿Cuál es la relación entre RRII, cultura e idiomas?

<http://www.ub.edu.ar/facultad-de-derecho-y-ciencias-sociales/relaciones-internacionales>

Texto adaptado

● ● ● *Actividad 3:*
¿Cooperación o enfrentamiento? ● ● ●



Con la ayuda de lo discutido en la actividad anterior, lee el texto siguiente y contesta las preguntas:

a) ¿Cuáles son las dos perspectivas presentadas en el texto?

b) ¿En qué consisten las RRII para cada perspectiva?

c) ¿Cuál es el significado de la *guerra* para cada perspectiva?

d) Haz una lista de palabras clave para cada perspectiva.

e) ¿Qué perspectiva defiendes?

f) ¿Cuál predomina hoy en el mundo?

Pluralismo: un esfuerzo optimista para entender las relaciones internacionales

Franco Gamboa Rocabado

La Perspectiva Pluralista

Ante los diversos conflictos, es difícil adoptar una perspectiva esperanzadora para comprender el sistema internacional. Sin embargo, hay una posible alternativa. Se trata del perfil teórico denominado Pluralismo, el cual aporta importantes explicaciones para entender de otra manera la arena internacional. Está profundamente relacionado con algunos aspectos clave de la globalización. La perspectiva pluralista se basa en las siguientes premisas:

Primero, las relaciones internacionales incluyen a una multiplicidad de actores y, por esta razón, hay una gran probabilidad de llevar adelante diferentes esfuerzos de cooperación. Con esto, los pluralistas rechazan la hipótesis realista de la centralidad total del Estado en el sistema internacional. Además, la agenda mundial no estaría determinada por temas de seguridad y poder, ni restringida a éstos. Los asuntos económicos, sociales y ecológicos son de enorme importancia. Por lo tanto, el pluralismo impugna la división sostenida por los realistas entre alta política (problemas de seguridad y poder) y baja política (problemas económicos y sociales).



Segundo, las actuaciones del Estado son el resultado de diversas burocracias e individuos con intereses y visiones no solamente diversos, sino además a menudo contrapuestos. Las decisiones políticas son el producto de un verdadero tira y afloja: negociaciones y regateos entre distintos órganos, intereses y percepciones. El Estado no es un actor unitario, sino una entidad compleja y entrelazada por múltiples estructuras institucionales. Además, el pluralismo sostiene que las decisiones, al ser tomadas por una diversidad de actores al interior de cada Estado, influenciados también por factores externos, difícilmente responden a cálculos estrictamente racionales destinados a optimizar los recursos estatales en el contexto internacional.

Tercero, los pluralistas suponen también que las normas y las instituciones legales (regímenes) juegan un papel central en la política internacional. Dichas instituciones posibilitan que sobre los conflictos inter-estatales predomine la colaboración. En esencia, piensan que la ayuda mutua es más relevante y constructiva antes que los antagonismos.

El Pluralismo y la Ideología Liberal

El pluralismo está relacionado con la ideología liberal. Entre los pensadores clásicos que impactaron profundamente al liberalismo en su dimensión internacional pueden citarse a John Locke, Emmanuel Kant (Paz Perpetua, 1795), Adam Smith, y Richard Cobden. Para alcanzar la paz, Kant proponía una ciudadanía global (no basada en el Estado nacional), defendiendo la instauración de una federación de naciones democráticas junto con el libre mercado. En esta misma orientación, Richard Cobden proponía el comercio internacional abierto, la comunicación entre los pueblos y la interdependencia, como los recursos más efectivos para lograr la paz internacional.

El pensamiento liberal atribuye los conflictos a las condiciones socio-económicas en que viven los pueblos y a las instituciones defectuosas. No cree que existan impulsos agresivos y guerreristas innatos e irrefrenables en el hombre, ni tampoco que los Estados tengan siempre una insaciable sed de poder y supremacía. Por el contrario, el liberalismo sostiene que las democracias pueden prevenir las guerras. De hecho, los conflictos armados entre regímenes democráticos son muy raros o, simplemente, inexistentes. Para el pluralismo, existen varias razones que explican la inclinación hacia la paz entre los Estados democráticos, por ejemplo:

- Las decisiones no las toma una sola persona, pues el pueblo está involucrado en aquéllas.
- Las guerras son costosas en términos humanos y materiales, lo cual obstruye los flujos comerciales en los que interactúan poderosos sectores nacionales y transnacionales. Esto hace que los Estados democráticos compartan valores, perspectivas e intereses comunes que los inclinan hacia la resolución legal y pacífica de las controversias.

Liberalismo X Realismo

Las características esenciales del liberalismo como inspirador del pluralismo, en confrontación con el realismo, serían las siguientes:

- a) Enfoque filosófico pesimista en el realismo; optimista en el liberalismo.
- b) Visión de la naturaleza humana competitiva en el realismo; cooperativa en el liberalismo.
- c) Unidades políticas claves: los Estados en el realismo; los actores estatales y no estatales en el liberalismo.
- d) Preocupaciones centrales: incrementar el poder militar (temas de seguridad) en el realismo. Promoción de la coordinación de políticas y el fomento de regímenes internacionales (derecho internacional) en el liberalismo.
- e) Estructura del sistema global: anarquía en el realismo, (ausencia de una autoridad supra-estatal). La anarquía entre los Estados también es reconocida por el liberalismo, pero acompañada de una gran red de instituciones no estatales y abundantes nexos transnacionales.
- f) Enfoques sobre la paz: el balance de poderes en el realismo. Seguridad colectiva por medio de organismos y acciones multilaterales en el liberalismo.
- g) Visión del futuro: el realismo prevé una continuidad en las condiciones generales que han prevalecido en la arena internacional (competición por el poder entre las grandes potencias y cambios basados en las variaciones del poder relativo entre los Estados más poderosos). El liberalismo y la visión pluralista consideran que en la arena internacional irrumpirán muchos cambios, junto con una mayor cooperación internacional al diseminarse los regímenes democráticos, la libertad de los mercados y la prevalencia de las normas e instituciones internacionales.

Altibajos del Pluralismo

Muchos de los proyectos e ideales del liberalismo y la interdependencia sufrieron duros reveses en los períodos de las dos Guerras Mundiales. De esta manera, la Sociedad de Naciones fracasó al no poder evitar las agresiones de Japón e Italia contra Manchuria y Etiopía en la primera mitad del siglo XX. La Corte Permanente Internacional de Justicia, aunque fue un experimento que tendría continuación en la Corte Internacional de Justicia de La Haya, no pudo funcionar como el organismo destinado a imponer el Derecho Internacional para combatir la arbitrariedad y la fuerza. A medida que se ennegrecían los nubarrones de la Segunda Guerra Mundial, la visión realista recobró enorme fuerza. Los realistas calificaron peyorativamente a los liberales e interdependentistas como idealistas.

La visión pluralista estaba lejos de haber muerto. Resurgió con renovado vigor tras la Segunda Guerra Mundial, en vista de la creación de toda una red de normas e instituciones internacionales orientadas hacia el entendimiento y la cooperación con diversos alcances geográficos, estructuras y naturaleza funcional. Así nacieron las Naciones Unidas (NNUU), la Organización de Estados Americanos (OEA), y desde Breton Woods, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), o el Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio (GATT), sustituido por la OMC en 1995. Además, desde entonces han aparecido miles de organizaciones no gubernamentales (ONG), multiplicándose los nexos globales de naturaleza comercial, cultural, científica, militar, demográfica y profesional.

<http://www.e-lecciones.net/sec/opinion/id/1259/>

Texto adaptado

El autor es sociólogo político, doctor en gestión pública y relaciones internacionales

● ● ● Actividad 4:

¿Qué opina la comunidad internacional? ● ● ●



canalh.pe

Ve los vídeos y decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Corrige las que sean falsas.

(1) **ULTIMA HORA | La ONU se refiere sobre una Intervención Militar en Venezuela**



<https://www.youtube.com/watch?v=FTaClyURg4>



(2) **La posición de la comunidad internacional sobre la crisis en Venezuela.** Decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Corrige las que sean falsas.



<https://www.youtube.com/watch?v=yfvPxvUpLYI>



11

Vídeo (1)

- a) () El Secretario General de la ONU rechaza una intervención militar en Venezuela.
- b) () Es probable que en el seno de la ONU se logre alcanzar un consenso sobre una intervención militar en Venezuela.
- c) () La ayuda humanitaria es un pretexto para suministrar armas a los opositores del régimen de Maduro.

Vídeo (2)

- a) () Todos los países sudamericanos, a excepción de Las Guayanas, apoyan a Juan Guaidó como presidente interino de Venezuela.
- b) () México, Uruguay, España y los demás países de la UE apoyan a Maduro.
- c) () Maduro cree que EEUU quieren convertir a Venezuela en un enclave colonial.
- d) () Según la representante de Venezuela en la OEA, hubo un golpe de Estado.
- e) () Según los analistas, Venezuela puede convertirse en una zona disputada por países con intereses económicos.

¿ En cuál o cuáles perspectivas de las RRII se basan las posiciones del Secretario General y de los demás miembros de la comunidad internacional mencionados en los vídeos?



Tarea final

Para la realización de esta tarea, considera el entorno iberoamericano.

- ❖ Elabora una lista de conflictos pasados y presentes con sus respectivas causas (económicas, políticas, sociales...) y consecuencias.

- ❖ Elabora una lista de tratados de cooperación, incluso del ámbito militar.
- ❖ Elige un conflicto o tratado de cooperación y preséntalo a los compañeros.

Para ayudarte

Contraste entre el Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto de Indicativo

¿Qué hiciste ayer?

Yo, por ejemplo, me **levanté** un poco más tarde, **trabajé** durante un par de horas, luego, **fui** al banco. A las doce **comí** con la familia, me **acosté** un rato y **volví** a trabajar. **Trabajé** hasta las cinco. Luego, **nadé** un poquito, me **duché**, **cené**, **vi** la tele, **leí** una revista y me **acosté**.

Y hoy, ¿qué has hecho?

Yo **he trabajado** mucho todo el día, **he hablado** con muchos alumnos, **he preparado** muchas clases y **he corregido** muchos ejercicios.

- La forma simple empleada para hacer referencia a *ayer* se denomina *pretérito indefinido* ("trabajé") y la forma compuesta empleada para hacer referencia a *hoy* se denomina *pretérito perfecto* ("he trabajado").

- El indefinido se refiere a una acción efectuada en una unidad de tiempo que ya pasó para el hablante: ayer, la semana pasada, hace un año... (acciones puntuales y acabadas)

Ej: *La semana pasada estuve en São Paulo.*

- El pretérito perfecto se refiere a una acción realizada en una unidad de tiempo que aún no ha terminado para el hablante: hoy, esta mañana, esta semana, en mi vida, todavía/aún, ya, nunca, hasta ahora... Nos referimos a una acción pasada, pero que guarda relación con el presente.

Ej: *Esta semana he estudiado mucho.*

- En algunas ocasiones no aparecen complementos temporales, pero el hablante se siente incluido en una unidad de tiempo determinada, y elige entre la forma simple y compuesta. Si las consecuencias de la acción duran todavía se prefiere el pretérito perfecto.

Ej: *¿Crees que nuestro país ha prosperado?*

Hemos trabajado mucho.

Formación del *pretérito perfecto de indicativo*: verbo **haber** en el presente + participio del verbo principal

He	estudiado / comido / salid	Participios irregulares: abrir – abierto cubrir – cubierto decir – dicho escribir – escrito hacer – hecho morir – muerto poner – puesto reponer – repuesto resolver – resuelto romper – roto ver – visto volver – vuelto
Has	(estudiar) (comer) (salir)	
Ha		
Hemos		
Habéis		
Han		

Para saber más

❖ Relaciones Internacionales

<https://www.derecho-internacional-publico.com/2016/10/introduccion-historica-relaciones-internacionales.html>

<http://www.e-lecciones.net/sec/opinion/id/1259/>

<https://www.derecho-internacional-publico.com/2015/01/delimitacion-territorio-estatal-fronteras-cooperacion-transfronteriza-relaciones-vecindad.html>

<https://revistas.uam.es/index.php/relacionesinternacionales/article/download/4907/5372>

❖ Contraste entre el pretérito indefinido y el perfecto

<https://www.victoriamonera.com/los-pasados-en-espanol-ejercicio/>

<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos-comparacion/perfecto-indefinido/ejercicios>



Ficha para la evaluación del proceso de aprendizaje

Tema de la unidad: Relaciones Internacionales: Cooperación y Conflicto

1- ¿Qué hemos hecho?

2- ¿Qué ha sido lo que más/menos me ha gustado y por qué?

3- ¿Qué tal lo he hecho?

4- ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?

5- ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?

6- ¿Qué me queda por hacer/repasar/estudiar?

(Estaire, 1999)

15

ANEXO 1

Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (páginas 3/3)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reflexões a Respeito do Curso de Espanhol na Academia da Força Aérea a partir do Paradigma dos Sistemas Complexos

Pesquisador: MARIA CLAUDIA DE JESUS MACHADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80990317.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.550.608

Apresentação do Projeto:

O projeto está adequadamente apresentado, tanto no documento de informações básicas como no projeto detalhado. Trata-se de um projeto de doutorado, relevante para a área de Linguística Aplicada aos ensino de línguas e, neste caso, para fins específicos.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão claramente apresentados como expostos a seguir:

Objetivo Primário: Verificar como o curso de Língua Espanhola na AFA pode ser otimizado, considerando-o sob a perspectiva dos sistemas complexos, visando aumentar a motivação dos cadetes pelo estudo da citada língua e aprofundar o seu estudo de forma autônoma uma vez terminado o curso.

Objetivo Secundário: Realizar reflexões acerca do curso citado sob o paradigma dos sistemas complexos com ênfase no subsistema insumo. Analisar quais conteúdos e estratégias de aprendizagem poderiam servir de impulso para motivar e sensibilizar o cadete ao estudo da língua espanhola e fazer com que a aprendizagem ocorra de maneira mais satisfatória. Delinear um modelo de proposta didática de espanhol com fins específicos para o Curso de Formação de Oficiais da Força Aérea Brasileira baseada em temas e tarefas, aplicá-la, avaliá-la e reformulá-la.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.550.808

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tantos os riscos quanto os benefícios da pesquisa são explicitados nas informações básicas do projeto, no TCLE e no projeto detalhado. No caso dos riscos, destaca os de caráter emocional, em que o "participante poderá se sentir desconfortável ou constrangido para responder alguma questão e, por essa razão, deixar de respondê-la ou não respondê-la adequadamente e sinceramente." Assegura ao participante que a possibilidade retirar sua participação bem como obter esclarecimentos com o pesquisadora e sua orientadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado relevante para a área de Linguística Aplicada ao Ensino do Espanhol para fins específicos. O projeto está muito bem elaborado e atende a todos os requisitos no que tange as determinações sobre a ética em trabalho com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está devidamente apresentado. São expostas a informações sobre a pesquisa, sobre os pesquisadores, os riscos e benefícios bem como a possibilidade do participante deixar a pesquisa ou obter maiores informações junto aos responsáveis pelo projeto.

Recomendações:

Não há recomendações a ser feita pela relatora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do projeto pelo CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado relevante para a área de Linguística Aplicada ao Ensino do Espanhol para fins específicos. O projeto está muito bem elaborado e atende a todos os requisitos no que tange as determinações sobre a ética em trabalho com seres humanos. Recomenda-se a aprovação do projeto pelo CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1011220.pdf	22/11/2017 23:35:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/11/2017 23:32:35	MARIA CLAUDIA DE JESUS MACHADO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.550.608

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTEAUT.docx	22/11/2017 23:25:37	MARIA CLAUDIA DE JESUS MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.docx	22/11/2017 23:15:44	MARIA CLAUDIA DE JESUS MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	22/11/2017 23:05:16	MARIA CLAUDIA DE JESUS MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 19 de Março de 2018

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br