**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**
**Elida Maria Rodrigues Bonifácio**

# CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CONTROLADORES DE TRÁFEGO AÉREO BRASILEIROS: uma proposta de *checklist*

**TAUBATÉ - SP**
**2015**

**Elida Maria Rodrigues Bonifácio**

# CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CONTROLADORES DE TRÁFEGO AÉREO BRASILEIROS: uma proposta de *checklist*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e línguas estrangeiras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Silvia Matravolgyi Damião.

**Taubaté - SP**
**2015**

**ELIDA MARIA RODRIGUES BONIFÁCIO**

# CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CONTROLADORES DE TRÁFEGO AÉREO BRASILEIROS: uma proposta de *checklist*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: 27/05/2015

Resultado: _____

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.ª Dr.ª Silvia Matravolgyi Damião

Assinatura: _____

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Assinatura: _____

Prof.ª Dr.ª Rosinda de Castro Guerra Ramos

Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao meu mais valioso tesouro: minha família.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.ª Dr.ª Silvia Matravolgyi Damião, pela serenidade com que me auxiliou na condução deste trabalho.

Às colegas Márcia Rita e Ana Paula, com as quais compartilhei muitas alegrias e angústias no decorrer do curso.

Aos chefes e colegas de trabalho da Escola de Especialistas de Aeronáutica, pela compreensão e pela confiança.

Ao Prof. Dr. Elson de Campos, pelas valiosas sugestões.

Às Professoras Doutoras Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi e Karin Quast, pela aceitação em participar da Banca de Qualificação e por terem contribuído imensamente no direcionamento deste trabalho.

À secretária Cidinha, por sua educação e sensibilidade.

Aos colegas do Programa de Mestrado da turma 2013, pelo companheirismo.

Ao Everton, meu único irmão, por dispender seu tempo na leitura deste trabalho e na emissão de comentários tão significativos.

À minha mãe Nilda, exemplo de companheira e de mãe (duplamente), por acompanhar meus filhos durante minha ausência prolongada.

Aos meus filhos Isaac, Ádile e Rebeca, pela compreensão e pela rápida adaptação às minhas ausências.

Ao meu marido, companheiro, amigo e confidente, Bonifácio, pela paciência, pelo carinho, pelos momentos em que o trabalho doméstico e o cuidado com as crianças precisavam ficar sob sua responsabilidade.

A todos que contribuíram, de alguma forma, com a conclusão deste trabalho.

## LISTA DE ACRÔNIMOS

ANAC – Agência Nacional de Aviação Civil

ATCO – *Air Traffic Controller*

CEF – *Common European Framework*

CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem

DECEA – Departamento de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro

EAP – *English for Academic Purposes*

EBE – *English for Business and Economics*

ELF – *English as a Lingua Franca*

EMP – *English for Medical Purpose*

EOP – *English for Ocupational Purpose*

EPAP – *English for Professional and Academic Purpose*

EPLIS – Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB

ESP – *English for Specific Purpose*

ESS – *English for Social Sciences*

EST – *English for Science and Technology*

FAB – Força Aérea Brasileira

FPV – Ficha de Progressão de Voo

ICAO – *International Civil Aviation Organization*

ICEA – Instituto de Controle do Espaço Aéreo

IELTS – *International English Language Testing System*

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

OACI – Organização de Aviação Civil Internacional

PCA – Plano do Comando da Aeronáutica

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SISCEAB – Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro

TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*

TSA – *Target Situation Analysis*

## LISTA DE FIGURAS


Figura 1 – *Checklist* para avaliação de materiais 52

Figura 2 – Ficha de avaliação de LD 54

Figura 3 – *Checklist* referência 55

Figura 4 – Exemplo de *checklist* para avaliação superficial 56

Figura 5 – *Checklist* para identificação de lacunas em LD 57

Figura 6 – Critérios para avaliação de LD 57

Figura 7 – Instrumento de avaliação de LD 58

Figura 8 – Critérios para análise de LD 61

Figura 9 – *Checklist* teste para avaliação de LD 62

Figura 10 – Estruturação da *Checklist* ATCO 81

Figura 11 – Atividade de compreensão oral 98

Figura 12 – Atividade de produção oral 98

Figura 13 – Atividade de leitura 99

Figura 14 – Atividade de escrita 100

Figura 15 – Atividade de revisão 103

Figura 16 – Atividade de gramática 104

Figura 17 – Atividade de pronúncia 105

Figura 18 – Atividade de vocabulário 106

Figura 19 – Atividade de fluência 1 108

Figura 20 – Atividade de fluência 2 108

Figura 21 – Exemplo de textos orais 109

Figura 22 – Compreensão e produção oral 112

Figura 23 – Informações de conteúdo 134

Figura 24 – Recomendações metodológicas 135

Figura 25 – Informações linguísticas 135

## LISTA DE TABELAS


Tabela 1 – Modelo de avaliação de proficiência 72

Tabela 2 – Categorias das *checklists* 76

Tabela 3 – Critérios de 1 a 5 de Princípios norteadores 81

Tabela 4 – Critérios de 6 a 10 de Princípios norteadores 82

Tabela 5 – Critérios de 11 a 15 de Princípios norteadores 82

Tabela 6 – Critérios de 16 a 20 de Princípios norteadores 83

Tabela 7 – Critérios de 21 a 25 de Princípios norteadores 83

Tabela 8 – Critérios de 26 a 30 de Princípios norteadores 84

Tabela 9 – Critérios de 31 a 35 de Princípios norteadores 84

Tabela 10 – Aspectos gráficos 85

Tabela 11 – Competências lexicais 86

Tabela 12 – Competências estruturais 87

Tabela 13 – Competências linguísticas funcionais 88

Tabela 14 – Material de apoio 88

Tabela 15 – Preparação para o EPLIS 89

Tabela 16 – Item 1 dos Princípios norteadores 97

Tabela 17 – Item 2 dos Princípios norteadores 97

Tabela 18 – Item 3 dos Princípios norteadores 98

Tabela 19 – Item 4 dos Princípios norteadores 99

Tabela 20 – Item 5 dos Princípios norteadores 100

Tabela 21 – Item 6 dos Princípios norteadores 101

Tabela 22 – Item 7 dos Princípios norteadores 101

Tabela 23 – Item 8 dos Princípios norteadores 102

Tabela 24 – Item 9 dos Princípios norteadores 103

Tabela 25 – Item 10 dos Princípios norteadores 103

Tabela 26 – Item 11 dos Princípios norteadores 104

Tabela 27 – Item 12 dos Princípios norteadores 105

Tabela 28 – Item 13 dos Princípios norteadores 106

Tabela 29 – Item 14 dos Princípios norteadores 107
Tabela 30 – Item 15 dos Princípios norteadores 108
Tabela 31 – Item 16 dos Princípios norteadores 119
Tabela 32 – Item 17 dos Princípios norteadores 110
Tabela 33 – Item 18 dos Princípios norteadores 111
Tabela 34 – Item 19 dos Princípios norteadores 111
Tabela 35 – Item 20 dos Princípios norteadores 112
Tabela 36 – Item 21 dos Princípios norteadores 113
Tabela 37 – Item 22 dos Princípios norteadores 113
Tabela 38 – Item 23 dos Princípios norteadores 114
Tabela 39 – Item 24 dos Princípios norteadores 114
Tabela 40 – Item 25 dos Princípios norteadores 115
Tabela 41 – Item 26 dos Princípios norteadores 116
Tabela 42 – Item 27 dos Princípios norteadores 116
Tabela 43 – Item 28 dos Princípios norteadores 117
Tabela 44 – Item 29 dos Princípios norteadores 117
Tabela 45 – Item 30 dos Princípios norteadores 118
Tabela 46 – Item 31 dos Princípios norteadores 119
Tabela 47 – Item 32 dos Princípios norteadores 119
Tabela 48 – Item 33 dos Princípios norteadores 120
Tabela 49 – Item 34 dos Princípios norteadores 120
Tabela 50 – Item 35 dos Princípios norteadores 121
Tabela 51 – Item 1 dos Aspectos gráficos 122
Tabela 52 – Item 2 dos Aspectos gráficos 122
Tabela 53 – Item 3 dos Aspectos gráficos 123
Tabela 54 – Revisão das Competências lexicais 124
Tabela 55 – Competências lexicais de Emery e Roberts (2008) 125
Tabela 56 – Competências lexicais não identificadas 125
Tabela 57 – Marcação das Competências lexicais 126
Tabela 58 – Revisão das Competências estruturais 127

Tabela 59 – Competências estruturais de Emery e Roberts (2008) 128
Tabela 60 – Competências estruturais não identificadas 128
Tabela 61 – Marcação das Competências estruturais 129
Tabela 62 – Revisão das Competências linguísticas funcionais 130
Tabela 63 – Competências linguísticas funcionais de Emery e Roberts (2008) 130
Tabela 64 – Competências linguísticas funcionais não identificadas 131
Tabela 65 – Marcação das Competências linguísticas funcionais 131
Tabela 66 – Item 1 de Material de apoio 132
Tabela 67 – Item 2 de Material de apoio 132
Tabela 68 – Item 3 de Material de apoio 133
Tabela 69 – Item 4 de Material de apoio 133
Tabela 70 – Item 5 de Material de apoio 134
Tabela 71 – Item 6 de Material de apoio 136
Tabela 72 – Item 1 de Preparação para o EPLIS 137
Tabela 73 – Índice percentual da avaliação 138

## RESUMO

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CONTROLADORES DE TRÁFEGO AÉREO BRASILEIROS: uma proposta de *checklist*

Considerando a necessidade de aumentar o nível de proficiência em língua inglesa de controladores de tráfego aéreo (ATCO), a fim de prevenir incidentes e acidentes, cujas causas também estejam relacionadas à falta de proficiência na língua, vários cursos de idiomas começaram a oferecer aulas de inglês para esses profissionais. Segundo OACI (2010), os ATCO devem ser aprovados em exame de proficiência específico, para operarem em órgãos que controlam o tráfego aéreo internacional. No entanto, o número de livros didáticos (LD) de inglês aeronáutico continua modesto e, com isso, a escolha do mais adequado torna-se difícil, devido às poucas opções. O objetivo geral deste trabalho é contribuir com pesquisas na área de avaliação de material didático e de ensino-aprendizagem de inglês. Os objetivos específicos são: estabelecer critérios para a elaboração de uma *checklist* para avaliação de livro didático utilizado na formação de língua inglesa de ATCO, a partir de critérios existentes na literatura sobre avaliação de LD, adequando-os aos requisitos estabelecidos pela OACI (Organização de Aviação Civil Internacional) e às atividades aplicadas no Exame de Proficiência a que são submetidos os controladores de tráfego aéreo no Brasil; e aplicar a *checklist* elaborada na avaliação do livro didático *Aviation English*. A *Checklist* ATCO será elaborada à luz do Documento 9835, de OACI (2010); das teorias de linguagem Widdowson (1978) e outros; da língua inglesa como língua franca da aviação, de Oliveira E. (2007), Hülmbauer et al (2008) e outros; dos princípios de ensino-aprendizagem de línguas, de Larsen-Freeman (2000), Brown (2007) e outros; do ensino de inglês para propósito específico, de Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e outros; e de avaliação de livro didático, de Cunningsworth (1995), Tomlinson (1998; 2003), Mc Grath (2002), Dias (2007) e outros. A *checklist* tem como principais indicadores os princípios norteadores (linguagem e princípios de ensino-aprendizagem), os aspectos gráficos, as competências lexicais, gramaticais e funcionais descritas no Documento 9835, os materiais de apoio e a familiarização com as atividades aplicadas no exame de proficiência aplicado no Brasil, totalizando 117 itens. A partir da aplicação da *Checklist* ATCO na avaliação do material, foi possível verificar que 71,8% dos itens estão presentes no livro avaliado; 20,5% não estão presentes no material; e 7,7% estão parcialmente presentes. A avaliação de LD utilizando a *checklist* proposta facilita a identificação de lacunas e fornece informações ao professor que avalia, a fim de que ele planeje as adaptações de atividades, já que o material perfeito será difícil de encontrar.



Palavras-chaves: avaliação de material didático, ensino de inglês, controladores de tráfego aéreo.

## ABSTRACT

### CRITERIA FOR EVALUATION OF TEXTBOOKS DESIGNED FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO BRAZILIAN AIR TRAFFIC CONTROLLERS: a checklist proposal

Considering the need to improve the level of proficiency of air traffic controllers (ATCO) in the English language, in order to avoid incidents and accidents due to lack of proficiency, many language courses started offering English classes to those professionals. According to ICAO (2010), all ATCO must be approved in a specific proficiency exam, so that they can control international traffic. Nevertheless, the number of published textbooks in aviation English field is still low; therefore, choosing the most appropriate textbook becomes difficult due to the few options. The general objective of this paper is to contribute with researches in the field of textbook evaluation and Englisht learning and teaching. The specific objectives are: to set criteria in order to create a checklist to evaluate textbooks used in English language courses to air traffic controllers, based on criteria already found in the literature about textbook evaluation, adapting those criteria to what ICAO requirements and to the Proficiency Exam tasks; and to evaluate the book Aviation English using the checklist. The checklist criteria were created in the light of the Document 9835 (ICAO 2010), as well as in the light of the theories of language, Widdowson (1978), and others; the theory of English as a lingua franca of aviation, Oliveira E. (2007), Hülmbauer et al (2008), and others; the principles of language teaching and learning, Larsen-Freeman (2000), Brown (2007), and others; the tenets of English for Specific Purposes, Hutchinson and Waters (1987), Dudley-Evans and St. John (1998), and others; and the conception of materials development, Cunninsworth (1995), Tomlinson (1998; 2003), Mc Grath (2002), Dias (2007), and others. The checklist has as main categories the theoretical principles (language role and language teaching and learning), graphical features, lexical, grammatical and functional competences described in the Document 9835, support materials and English proficiency test preparation and it was subdivided into 117 items. The material evaluated by the means of the checklist fulfilled 71,8% of the checklist items in a positive way; on the other hand, 20,5% of the items were not identified in the material, and 7,7% of the items were partially identified in the textbook. Using the checklist to evaluate materials will enable professionals engaged in English teaching to air traffic controllers to choose the most appropriate textbook according to their audience, as well as to identify gaps in the book, in order to adapt the material, since there is no such thing as perfect material.



Key words: textbook evaluation, English teaching, air traffic controllers.

**SUMÁRIO**


**INTRODUÇÃO** 14

**CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** 21

1.1 Linguagem e comunicação 21

1.1.1 A linguagem da radiotelefonia 25

1.1.2 A língua inglesa como língua franca da aviação 28

1.2 Princípios de ensino e aprendizagem de línguas 31

1.3 Ensino de línguas para fins específicos – ESP 37

1.3.1 ESP no Brasil 40

1.3.2 O ensino de inglês para fins ocupacionais – EOP 44

1.4 O livro didático em sala de aula 45

1.4.1 Avaliação de livro didático 49

1.4.2 Elaboração de critérios para avaliação de livro didático 51

1.5 Documentos norteadores do ensino de inglês para ATCO 63

1.5.1 O Documento 9835 64

1.5.2 A avaliação de proficiência 68

1.5.2.1 O Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB – EPLIS 71

**CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA AVALIAÇÃO DE MATERIAIS** 74

2.1 Metodologia 74

2.2 Estruturação da *Checklist* ATCO em categorias 75

2.3 Os critérios para a estruturação da *Checklist* ATCO 81

2.4 Procedimentos de avaliação 89

**CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DO MATERIAL À LUZ DA *CHECKLIST ATCO*** 91

3.1 *Aviation English* 91

3.1.1 As Unidades Didáticas – temas apresentados 92

3.1.2 As funções linguísticas e estruturas gramaticais 93

3.1.3 A estruturação das unidades didáticas 94

3.2 Aplicação da *Checklist* ATCO na avaliação de *Aviation English* 96

3.2.1 Princípios norteadores 96

3.2.2 Aspectos gráficos 122

3.2.3 Competências lexicais 123

3.2.4 Competências estruturais 127

3.2.5 Competências linguísticas funcionais 129
3.2.6 Material de apoio 132
3.2.7 Preparação para o Exame de Proficiência (EPLIS) 136
3.3 Dados quantitativos da avaliação 137
**CONCLUSÃO** 140
**REFERÊNCIAS** 143
**ANEXOS** 150
**APÊNDICES** 164

# INTRODUÇÃO

O material didático é um dos recursos que intermedeiam a relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e, como tal, deve se prezar por sua consistência em termos de conteúdo, metodologia e aplicabilidade em sala de aula.

Consideram-se materiais didáticos de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, segundo Tomlinson (2012), todos os recursos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, seja ele o livro didático, o vídeo, o áudio, o jogo, a internet e outros. No entanto, segundo Paiva (2009) estudos acadêmicos sobre material didático têm mantido seu foco em materiais impressos, em especial o livro didático, doravante denominado também LD, e têm expandido seus horizontes em direção à seara digital.

A partir do momento em que um material de língua inglesa é projetado, competências multidisciplinares são ativadas de maneira sistemática até o produto final, ou seja, pesquisadores e professores de diversas áreas, tais como da área de elaboração de material didático, de conteúdos sobre os quais o material vai tratar, de tecnologia da informação e de língua inglesa se unem para construir esse recurso didático. O professor, por sua vez, experimentará o produto (ainda em construção ou o produto final), utilizando-o em sala de aula, a fim de verificar os resultados, de adotar o material, de planejar adaptações do material ao seu público-alvo e até mesmo de experimentar outro material para comparação. Enfim, o desenvolvimento de material didático é o ensejo propício para que professores possam confirmar ou não a exequibilidade das atividades e colaborar na sugestão de melhorias para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ele é o amálgama da pesquisa acadêmica na área de metodologias de ensino, de estratégias de aprendizagem, de conteúdo específico e do saber prático de docentes experientes também nessas áreas.

Como elemento complexo, repleto de combinações teóricas e práticas, o material didático, ou LD, então, é um reflexo das tendências metodológicas de seus desenvolvedores, ou seja, segundo Ramos (2009), o LD não possui neutralidade de princípios, ficando o sucesso de sua utilização dependente basicamente de como seu usuário se relacionará com ele em termos teóricos e práticos. Isso quer dizer que as crenças do docente usuário do LD em relação ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as necessidades do público aprendiz que será beneficiado com o material deverão ser compatíveis com os princípios nele apresentados, a fim de que a utilização do LD seja bem sucedida.

O início dos estudos acadêmicos sobre livro didático de língua estrangeira como uma área da Linguística Aplicada (LA) é bem recente, datando dos anos de 1990. Até então, de

acordo com Tomlinson (2012), a LA não dava muita importância ao material didático, considerando, então, o desenvolvimento de materiais como uma atividade secundária dentro da área de metodologias de ensino e passível de ser executada pelos próprios professores. Tomlinson (2012) define como desenvolvimento de materiais qualquer ação a eles relacionada: avaliação, produção, uso, adaptação, desenho e pesquisa.

Neste trabalho, tratar-se-á da avaliação ou análise[1] de LD para o ensino e aprendizagem de língua inglesa voltado para a área de aviação, mais especificamente para o desenvolvimento de competências linguísticas de controladores de tráfego aéreo ou ATCO (acrônimo em inglês para controlador de tráfego aéreo - *air traffic controller*), uma área igualmente recente, cujo início de expansão data dos anos 2000.

Atualmente, a variedade de materiais didáticos destinados ao ensino de inglês é abundante; no entanto, vários autores discorrem sobre a grande dificuldade de escolher o mais adequado para cada situação de ensino e aprendizagem. No caso de materiais para cursos de inglês de aviação, essa variedade é ainda modesta, mas a dificuldade de selecionar o material mais apropriado é igualmente grande. Os principais fatores que tornam a escolha árdua estão relacionados ao fato de que a maioria dos materiais publicados é de circulação internacional, ou seja, não é voltada às especificidades locais/regionais; a carga horária de aulas disponível nos cursos, muitas vezes, é incompatível com a carga horária sugerida no material; os níveis de proficiência são muito heterogêneos entre os alunos, tornando difícil a aplicação do material em sua totalidade, já que os livros não sugerem a proficiência mínima que os alunos precisam ter para acompanhá-lo; a falta de experiência dos professores, tanto na área de inglês para aviação quanto na área de ensino-aprendizagem de línguas; a insegurança do professor com relação ao papel do LD em sua prática, que, ou pode considerar o livro didático seu guia irrestrito ou não reconhecer o apoio que o LD pode lhe oferecer; e, finalmente, a necessidade que os alunos têm de adquirir a proficiência mínima necessária ao desempenho de suas funções como ATCO em curto espaço de tempo.

Alguns estudos têm sido feitos na área de avaliação de material didático, dentre os quais citam-se Sheldon (1988), que apresenta algumas sugestões para avaliar livros didáticos, inclusive sugerindo alguns critérios gerais para serem utilizados em *checklists*[2]; Litz (2000), que relata um estudo de caso sobre a avaliação de um livro didático adotado por uma

[1] Os termos análise e avaliação serão resumidos neste trabalho, pelo uso do termo avaliação.
[2] Uma *checklist* é uma lista de verificação, que pode ser utilizada para analisar um material didático e verificar se este contempla os itens estabelecidos na lista. O termo será utilizado em inglês ao longo do trabalho em decorrência da facilidade de reconhecimento, uma vez que é também utilizado em língua portuguesa.

universidade da Coreia do Sul; Salas (2004), que discorre sobre o professor como desenvolvedor de material didático; Mukundan, Nimehchisalem e Hajimohammadi (2011), que também sugerem critérios para a criação de uma *checklist* para avaliação de LD; Tomlinson (2012), que faz o histórico do estudo acadêmico sobre o material didático e sugere alguns critérios para sua análise; Hashemi e Borhani (2012), que relatam uma experiência de avaliação de LD da série *Touchstone*, utilizada no Irã, e baseiam sua ação no trabalho de Litz (2000); Jun, Hua e Huiru (2014), que dissertam sobre a avaliação de livros de inglês sob a perspectiva da aprendizagem centrada no aluno; e Richards (2014), que apresenta as funções do material didático no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, bem como apresenta as vantagens e as limitações de seu uso.

Além disso, alguns trabalhos acadêmicos na área de ensino de inglês para aviação têm sido desenvolvidos no Brasil, dentre eles o de Oliveira (2007), que trata da língua inglesa como língua franca da aviação; Monteiro (2009), que discorre sobre os fatores linguísticos utilizados na comunicação radiotelefônica entre piloto e controlador; Sá (2011), que versa sobre a construção de *syllabus* ou conteúdo programático em um curso de inglês para formação de ATCO; Freitas (2014), que analisa a capacitação linguística de controladores de tráfego aéreo em uma unidade de controle de tráfego operacional no nordeste do país; e Chini (2014), que discorre sobre a importância de se fazer uma análise de necessidades detalhada, quando o objetivo é planejar um curso de inglês para a formação de ATCO no Brasil.

Ademais, há trabalhos voltados para o desenvolvimento de livro didático para o ensino-aprendizagem de inglês de aviação, por exemplo, Qionglan (2008), que discorre sobre a Linguística Sistêmico Funcional no desenho de livro didático de inglês de aviação e Paramasivam (2013), que disserta sobre o desenvolvimento de atividades de produção oral em material didático de inglês aeronáutico para controladores de tráfego aéreo da Malásia. Da mesma forma que esses trabalhos auxiliam e embasam a presente pesquisa, este trabalho visa a contribuir com profissionais atuantes na área de ensino-aprendizagem de inglês para aviação, área em expressiva expansão.

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir com pesquisas nas áreas de avaliação/análise de material didático e de ensino-aprendizagem de inglês, áreas essas que vêm crescendo sensivelmente no Brasil, principalmente nos últimos anos. Os objetivos específicos são: estabelecer critérios para a elaboração de uma *checklist*[3] para avaliação de LD utilizado na formação de língua inglesa de ATCO, a partir de critérios existentes na literatura sobre

[3] A *checklist* a ser elaborada neste trabalho será referenciada como *Checklist* ATCO.

avaliação de LD, adequando-os aos requisitos estabelecidos pela OACI (Organização de Aviação Civil Internacional) e às atividades aplicadas no Exame de Proficiência a que são submetidos os controladores de tráfego aéreo no Brasil; e aplicar a *checklist* elaborada na avaliação do livro didático *Aviation English*[4].

Para que os objetivos sejam atingidos, responder-se-ão às seguintes perguntas:

a) Quais são os critérios necessários para avaliação de LD de inglês para formação de ATCO?

b) Em que medida o material analisado atende às necessidades da formação linguística do controlador de tráfego aéreo brasileiro, de acordo com a avaliação realizada por meio da *Checklist* ATCO?

De acordo com os autores do material escolhido para ser analisado nesta pesquisa, Emery e Roberts (2008), o livro é destinado a pilotos e controladores de tráfego aéreo, com a finalidade de que pratiquem o inglês aeronáutico e se preparem para a prova de proficiência em língua inglesa, que é um dos requisitos para habilitação à profissão.

A escolha do tema em questão se deu em decorrência da constante preocupação com a necessidade da elevação do nível de proficiência em inglês dos controladores de tráfego aéreo no Brasil e no mundo. No ano de 2004, a Organização de Aviação Civil Internacional (OACI), instituição que regulamenta os procedimentos aeronáuticos de 191 países signatários, sendo o Brasil um deles, publicou a primeira edição do Documento 9835 (Doc. 9835) ou *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements* (Manual de Implementação dos Requisitos de Proficiência em Língua Inglesa da OACI), que foi atualizado em 2010[5]. Esse documento descreve as habilidades linguísticas e os níveis de proficiência em língua inglesa, enfatizando o nível de proficiência mínimo nas habilidades orais de compreensão e produção para o desempenho das funções dos profissionais de controle de tráfego aéreo, pilotos e operadores de estações aeronáuticas (áreas de meteorologia, comunicações e informações aeronáuticas). Esse documento possui o seu correspondente em língua portuguesa, adaptado à realidade brasileira e atualizado a cada três anos: o PCA 37-9 ou, em sua mais recente edição, Plano de Implementação dos Requisitos de Proficiência em Inglês para o período 2014-2016.

Embora OACI (2010) ou Documento 9835 verse sobre a proficiência não só de controladores de tráfego aéreo, mas também de pilotos e operadores de estações aeronáuticas,

[4] EMERY, Henry; ROBERTS, Andy. *Aviation English*. Oxford: Macmillan, 2008.
[5] A referência OACI (2010) será também denominada Documento 9835 ou Doc. 9835 ao longo do trabalho.

este trabalho terá como foco elaborar critérios que avaliem o modo de organização do material escolhido para avaliação, a fim de atender os requisitos de proficiência somente de ATCO.

O Doc. 9835 também estabelece os descritores de cada nível de proficiência em seis categorias[6] da língua inglesa necessárias ao exercício da função de controlador de tráfego aéreo, de piloto e de operador de estações aeronáuticas, como pode ser observado no Anexo A. São elas: fluência, pronúncia, vocabulário, compreensão, estrutura e interação. Essas categorias devem ser avaliadas em prova de proficiência oral – compreensão e produção – desenhada por cada país signatário e validada pela OACI.

Com a finalidade de padronizar o ensino de línguas, bem como os critérios necessários para avaliação da proficiência desses profissionais nos países signatários, a OACI também publicou, para tratar de cada assunto, respectivamente, a Circular 323 ou *Guidelines for Aviation English Training Programmes* (Guia para Programas de Treinamento em Inglês Aeronáutico) e a Circular 318 ou *Language Testing Criteria for Global Harmonization* (Critérios de Avaliação da Proficiência Linguística para Harmonização Global). No Brasil, o exame de proficiência é denominado Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB[7] – EPLIS – e desenhado pelo Instituto de Controle do Espaço Aéreo – ICEA – instituição subordinada ao Departamento de Controle do Espaço Aéreo – DECEA – e sediada em São José dos Campos-SP.

Após a publicação do Doc. 9835, houve um crescente aumento global de cursos de inglês voltados para o público de pilotos, controladores e profissionais de aviação em geral. No Brasil, o aumento dos cursos, coincidentemente ou não, foi visível após o acidente aéreo com as aeronaves Boeing 737, da empresa GOL e o Legacy 300, da EMBRAER, em 29 de setembro de 2006, em que, segundo França (2011), o controlador teve grande parcela de culpa, porque seu nível de proficiência em inglês não lhe permitiu comunicar-se efetivamente com os pilotos do Legacy, que eram americanos. Assim, a proficiência em língua inglesa dos controladores de tráfego aéreo tornou-se um motivo de grande preocupação da Aeronáutica brasileira.

O crescimento de publicações de livros didáticos com o propósito de trabalhar o inglês no contexto de aviação, no entanto, tem sido inversamente proporcional ao crescimento de cursos na área. Dos materiais para cursos de inglês de circulação internacional, destacam-se *Airspeak*, de Robertson (1988), *Aviation English*, de Emery e Roberts (2008), *English for*

[6] Será utilizada a nomenclatura "categoria" da língua para fazer referência aos aspectos da língua inglesa que compreendem as habilidades de pronúncia, vocabulário, estrutura, fluência, compreensão e interação.
[7] Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro.

*Aviation*, de Ellis (2009), *Check your Aviation English*, também de Emery e Roberts (2010), *Flight Path*, de Shawcross (2011) e *General English for Aviation*, da brasileira Uemura (2015). Com isso, a seleção do material mais adequado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do ATCO em língua inglesa deve ser judiciosa. Para isso, é preciso estabelecer critérios significativos, que realmente avaliem a relevância das atividades contidas no LD quanto ao aspecto da linguagem, da comunicação eficaz e da sua adequação aos requisitos estabelecidos no Doc. 9835.

O trabalho será organizado em três capítulos. O Capítulo 1 tratará da fundamentação teórica necessária ao desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, será feita uma revisão de literatura sobre o papel da linguagem, de acordo com Widdowson (1978), Fromkin e Rodman (1993). À luz de Oliveira E. (2007), Hülmbauer et al (2008), Kim e Elder (2009) e Smit (2010), discorrer-se-á sobre o conceito de língua franca para estabelecer o papel da língua inglesa no contexto de aviação. Em seguida, far-se-á a revisão bibliográfica sobre as teorias de ensino-aprendizagem de línguas à luz de Larsen-Freeman (2000), Richards e Rodgers (2001), Celce-Murcia (2001), Kumaravadivelu (2006) e Brown (2007). Em sucessão, será feita uma discussão sobre o Ensino de Inglês para Propósito Específico ou *English for Specific Purpose* (ESP) e seu papel no Brasil, à luz de Widdowson (1983), Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Celani et al (2005; 2009). Adiante, discutir-se-á sobre o papel e a avaliação de material didático à luz de Cunningsworth (1995), Tomlinson (1998; 2003), Mc Grath (2002), Tomlinson e Masuhara (2005), Paiva (2009), Ramos (2009), Dias (2009) e Rojo (2014). Finalmente, será feita uma revisão sobre os requisitos de proficiência à luz de OACI (2010) e sobre o exame de proficiência em língua inglesa aplicado no Brasil, segundo ICEA (2014).

O Capítulo 2 descreverá, à luz da metodologia de pesquisa qualitativa definida por Erickson (1986), Bauer e Gaskell (2000), a estruturação da *Checklist* ATCO. Serão apresentados os critérios de avaliação de LD existentes na literatura e que serviram como base para a elaboração da *Checklist* ATCO, bem como os critérios baseados no Documento 9835 e no Exame de Proficiência a que os ATCO são submetidos.

Finalmente, no Capítulo 3, proceder-se-á à avaliação do material. A fim de responder a segunda pergunta de pesquisa, far-se-á uma breve revisão do material a ser utilizado para testar a *Checklist* ATCO, tratando dos aspectos temáticos, dos aspectos linguísticos e dos aspectos organizacionais, gráficos e metodológicos das unidades didáticas do livro. Para concluir o capítulo, aplicar-se-á a *Checklist* na avaliação do material de Emery e Roberts (2008), no sentido de verificar de que maneira os critérios definidos realmente foram pertinentes para

a avaliação do material em questão e se esse material atende às necessidades dos ATCO quanto à formação em língua inglesa para o desempenho de suas atividades.

Após a aplicação dos critérios estabelecidos na avaliação do LD e das considerações sobre os resultados, será apresentada a conclusão desta pesquisa, juntamente com as referências para leitura posterior, os anexos e os apêndices.

O material avaliado foi somente uma mostra, sendo ideal que outros materiais sejam avaliados com a utilização da mesma *checklist*, com o intuito de se fazer uma análise comparativa entre eles, facilitando, assim, a escolha do mais apropriado.

Certamente, a *checklist* proposta é passível de adaptações, dependendo de quem for o avaliador, como e onde avaliará. No entanto, o primeiro passo foi dado e espera-se que o instrumento de avaliação proposto, a *Checklist* ATCO, contribua com profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de inglês para a formação de controladores de tráfego aéreo, para que possam selecionar um material que se aproxime das necessidades de seu público-alvo, uma vez que o material perfeito será difícil de encontrar.

# CAPÍTULO 1

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico desta pesquisa, tendo como ponto de partida as teorias de linguagem. Em seguida, as teorias de ensino e aprendizagem de línguas serão tratadas de forma sucinta e abrirão precedente para uma breve descrição da abordagem do ensino de línguas para fins específicos. Dando continuidade ao capítulo, o papel e a avaliação do livro didático serão debatidos, a fim de justificarem a importância deste trabalho para a área de desenvolvimento de material didático no processo de ensino-aprendizagem de inglês para a formação de ATCO. Finalmente, analisar-se-ão os documentos norteadores para a elaboração de alguns dos itens do instrumento utilizado para a avaliação do LD.

## 1.1 Linguagem e comunicação

Krashen (1982) afirma que a aprendizagem da língua estrangeira se dá com vistas à comunicação. Assim sendo, o processo de aprendizagem da língua envolve também a aprendizagem de aspectos sociais e culturais, necessários para que a língua seja utilizada de forma adequada. Há autores que utilizam termos diferenciados para descreverem o processo de utilização de língua: aquisição e aprendizagem. Littlewood (1998), por exemplo, utiliza o termo *acquisition* para falar da aprendizagem de primeira língua e o termo *learning* para falar da aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira. No entanto, ambos os termos são utilizados de maneira alternada por outros autores, como Tomlinson (2012) e Krashen (1982), sendo este último o autor que conceitua os dois termos como sendo parte do processo de desenvolvimento de competências comunicativas:

> The first way is language *acquisition*, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. (…)
> The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some

> synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning. (KRASHEN, 1982, p. 10) [8]

A despeito da distinção entre os termos "aquisição" e "aprendizagem" apresentada por Krashen (1982), ambos os termos serão utilizados neste trabalho no sentido genérico de aprendizagem, de forma alternada, já que os processos de aprendizagem de segunda língua são distintos de indivíduo para indivíduo e é provável que não se possa medir se, de fato, a língua está sendo adquirida (processo inconsciente) ou aprendida (processo consciente), segundo a definição do autor.

Littlewood (1998) defende que o processo de aprendizagem de segunda língua é uma forma de aprendizagem social e divide esse processo em duas categorias, que se inter-relacionam e se complementam: a construção criativa (*creative constructions*) e aprendizagem de habilidades (*skill learning*). A primeira diz respeito à internalização da língua como um processo natural e depende da motivação do aprendiz que, por sua vez, é baseada na necessidade de se comunicar. Essa internalização da segunda língua ocorre de maneira semelhante à aquisição da língua materna, no conceito de Krashen (1982). A segunda categoria considera a internalização da língua como algo aprendido a partir da criação de hábitos, como uma habilidade a ser treinada e controlada. Dessa forma, a língua, conforme Littlewood (1998), é vista em sua completude, ou seja, os aspectos afetivos, cognitivos e estruturais estão presentes, uma vez que motivação, aprendizagem e formação de hábitos se completam no processo de aprendizagem de segunda língua.

Hymes (1972) afirma que a linguagem como instrumento precípuo da comunicação entre indivíduos não pressupõe somente os aspectos sintático-organizacionais de uma língua, mas também as nuances sociais e culturais que acompanham a língua e que, cabe ressaltar, variam entre comunidades falantes de uma mesma língua. Conhecer essas nuances e saber utilizá-las é ser linguisticamente competente. No entanto, Widdowson (1983) vai além dessa "competência" comunicativa descrita por Hymes (1972) e a diferencia de "capacidade".

---

[8] A primeira maneira é a "aquisição" da língua, um processo semelhante, se não idêntico, à maneira como as crianças desenvolvem habilidades em sua primeira língua. A aquisição da língua é um processo inconsciente; aqueles que adquirem a língua nem sempre estão conscientes de que estão "adquirindo" uma língua, mas estão conscientes de que estão usando a língua para comunicação. O resultado da aquisição da linguagem – a competência adquirida – é também inconsciente. (...)
A segunda forma de desenvolver competências em segunda língua é pela aprendizagem da língua. Usaremos o termo "aprendizagem" daqui por diante para nos referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecendo as regras, sendo conscientes delas e capazes de falar sobre elas, processo conhecido como "gramática" ou "regras". Alguns sinônimos incluem conhecimento formal de uma língua ou aprendizagem explícita. (Tradução nossa).

Ele descreve capacidade como o processo de produção de significado de sentenças orais, que nem sempre correspondem às sentenças da norma culta.

A produção de significado é baseada nos recursos gramaticais, nos aspectos contextuais e nos conhecimentos compartilhados dos interlocutores. Assim, Widdowson (1983) afirma que:

> The second distinction I have made is between competence and capacity. The former term is a familiar one. In Chomsky's original formulation, it refers to the speaker's knowledge of the sentences of his language and constitutes a generative device for the production and reception of correct linguistic forms. Over recent years the concept of competence has been extended to incorporate not only the speaker's knowledge of the language system, but his knowledge also of social rules which determine the appropriate use of linguistic forms. Thus communicative competence is said to include linguistic competence. But in both cases what is referred to is a conformity to pre-existing rules of behavior as if instances of language use were only tokens of types of knowledge structure. What the concept of competence does not appear to account for is the ability to create meanings by exploiting the potential inherent in the language for continual modification in response to change. It is the ability that I refer to in using the term 'capacity'. (WIDDOWSON, 1983, p. 7)[9]

Essa definição de competência e capacidade comunicativa explica claramente que não é necessário somente o conhecimento estrutural de uma língua para o seu uso efetivo, mas também o conhecimento do contexto social e histórico, bem como dos participantes do processo comunicativo. Fromkin e Rodman (1993) definem capacidade e competência como conceitos semelhantes: o conhecimento necessário para a produção de frases da língua. A forma como o conhecimento é aplicado no comportamento linguístico é denominada pelos autores como realização linguística. Para Brown (2000), no entanto, essa nomenclatura diverge um pouco, sendo a realização linguística de Fromkin e Rodman (1993) ou a capacidade de Widdowson (1983) denominada *performance*, que, nada mais é do que a negociação de significados.

[9] A segunda distinção feita é entre competência e capacidade. O primeiro termo é familiar. Na formulação original de Chomsky, ele se refere ao conhecimento que o falante tem sobre as sentenças de sua língua e constitui um dispositivo gerativo para a produção e recepção de formas linguísticas corretas. Com o passar dos anos, o conceito de competência tem sido expandido para incorporar não somente o conhecimento do falante sobre o sistema da língua, mas também o conhecimento de regras sociais que determinam o uso apropriado das formas linguísticas. Dessa forma, competência comunicativa pressupõe a inclusão da competência linguística. No entanto, em ambos os casos, o referente é uma conformidade de regras pré-existentes de comportamento, como se exemplos de uso da língua fossem somente características de tipos de conhecimento de estrutura. O que o conceito de competência parece não contemplar é a habilidade de criar significado pela exploração do potencial para contínua modificação em resposta à mudança, que é inerente à língua. É a habilidade a que me refiro usando o termo 'capacidade'. (Tradução nossa).

Logo, negociar significado é construir o sentido baseando-se em aspectos internos e externos à língua, é compartilhar competência linguística (estrutura e vocabulário) e competência comunicativa para poder produzir discurso. No contexto de uso da língua nas interações radiotelefônicas, esse compartilhamento de competências não é sempre pressuposto, devido às diferenças sociais e culturais, mas, ao contrário, pode ser realizado durante a comunicação entre piloto e controlador. A negociação de significado é necessária e essencial para eliminar os riscos de incidentes ou acidentes causados pela linguagem ou por negligência comprovada pela linguagem, bem como para eliminar a probabilidade de ambiguidade na comunicação radiotelefônica entre piloto e controlador.

A seguir, transcrever-se-á a interação radiotelefônica entre dois ATCO e um piloto, que precisava pousar em determinada pista, porque desconfiava de vazamento de combustível e este estava acabando. Se ele pousasse em outra pista, teria que voar por mais alguns minutos e isso poderia ser fatal, já que ele não tinha conhecimento sobre a quantidade exata de combustível que lhe restaria para fazer o procedimento de aproximação em outra pista. O piloto solicita a pista de pouso mais apropriada, declara emergência e diz que há um problema relacionado ao combustível. O controlador, por sua vez, informa ao piloto que ele não poderá pousar na pista solicitada e oferece aquela que levaria mais tempo até realizar o procedimento de aproximação. Após a recusa do ATCO em prover o piloto com a pista solicitada, o piloto decide pousar na pista oferecida[10]:

> ATCO Centro: *American 489.*
> Piloto: *We need to declare emergency. We got a low fuel situation. We're not sure if it's a fuel leak or what, but we need to get on the ground right away, please. DFW, maybe even landing south, if the wind permits.*
> (…)
> Piloto: *OK, sir, we'd like to land on 17 center, please.*
> ATCO Centro: *Okay, sir, I will tell approach control your request. I'm sure they will try to accommodate you.*
> ATCO Centro: *American 489 just declared an emergency. He needs to go direct to the airport and he is requesting to landing south. He's having a fuel emergency. American 489 is requesting 17 center.*
> ATCO Aproximação: *Tell him unable, expect 31 right.*
> Piloto*: I'm sorry, sir. We cannot accept 31 right. We got a low fuel situation. We need 17 center.*
> ATCO Aproximação: *Can I suggest a closer airport if you're that low?*
> Piloto: *American 489. We will take 31 right there, we got enough fuel to make that.*[11] (ABC NEWS, 2007).

[10] O vídeo com a transcrição completa da interação, bem como a análise de especialistas sobre o ocorrido pode ser visualizado em https://www.youtube.com/watch?v=J0S4IhtsXgw.
[11] ATCO Centro: American 489.

Na situação transcrita, o ATCO Aproximação declara ser negligente em sua última interação: *Can I suggest a closer airport if you're THAT low?* A expressão *THAT* pode ser interpretada como se o ATCO estivesse duvidando da natureza da emergência que o piloto declarara. É importante ressaltar que em situações declaradas de emergência, o ATCO deve fazer tudo o que o piloto solicitar. Finalmente, o piloto diz que possui combustível suficiente para fazer o pouso na pista oferecida e não questiona a negligência do ATCO, até porque a exiguidade do tempo em resolver o problema não permitiria tal questionamento.

As negociações de significado também são realizadas por meio de solicitação de repetição e de paráfrase, do cotejamento de informações (*readback*) transmitidas por pilotos e controladores, da solicitação de confirmação de informações (*confirmation*) e da clarificação (*clarification*), aspectos da radiotelefonia que serão explanados na próxima seção.

### 1.1.1 A linguagem da radiotelefonia

A comunicação radiotelefônica é um gênero do discurso[12], conforme definição de Bakhtin (1997), e é uma forma de comunicação exclusiva e muito específica entre pilotos e controladores de tráfego aéreo. Essa linguagem pressupõe o uso de terminologia especializada, subclassificada como fraseologia aeronáutica. Cada nação possui sua fraseologia aeronáutica padrão em língua vernácula e foi convencionada pela Organização de Aviação Civil Internacional – OACI, a fraseologia padrão em língua inglesa, a língua franca da aviação, a 191 países signatários da Organização, da qual o Brasil é também um membro.

---

Piloto: Precisamos declarar emergência. Estamos com combustível baixo. Não temos certeza se é vazamento de combustível ou o quê, mas precisamos pousar imediatamente, por favor. DFW, talvez mesmo pousando ao sul, se o vento permitir.
(...)
Piloto: OK, senhor, queremos pousar na pista 17 do centro, por favor.
ATCO Centro: OK, senhor, vou transmitir ao controlador do controle de aproximação o seu pedido. Tenho certeza que eles vão acomodá-lo.
ATCO Centro: American 489 acabou de declarar emergência. Ele precisa ir direto para o aeroporto e está pedindo para pousar ao sul. Ele está tendo uma emergência com combustível. American 489 está solicitando a pista 17 do centro.
ATCO Aproximação: Diga a ele que é impossível. Só tem a pista 31 da direita.
Piloto: Me desculpe, senhor. Não podemos aceitar a 31 da direita. Estamos com combustível baixo. Precisamos da 17 do centro.
ATCO Aproximação: Posso sugerir um aeroporto mais próximo, se você está com tão pouco combustível?
Piloto: American 489. Vamos aceitar a 31 da direita, temos combustível suficiência para chegar lá.

[12] Gêneros do discurso são enunciados estáveis caracterizados pelos componentes temáticos, estilísticos e composicionais que têm o fito de atender às necessidades da atividade humana, sendo esta condicionada às condições de produção. A linguagem radiotelefônica é formada por sequências de unidades fraseológicas (estilo) relacionadas à aviação (tema) e utilizadas única e exclusivamente por pilotos e controladores de tráfego aéreo falantes das mais variadas línguas (composição). Não é objetivo deste trabalho apresentar profundidade conceitual sobre o assunto.

A fraseologia engloba todo o repertório linguístico envolvido na comunicação entre piloto e controlador no processo de pouso e decolagem, incluindo toda e qualquer movimentação da aeronave em solo e no ar, com ou sem passageiros antes e depois do pouso e da decolagem.

Se a fraseologia em língua inglesa é padrão para todos os países signatários da OACI, não será também suficiente para que piloto e controlador troquem informações entre si, inclusive em situações de emergência? Ora, assim como há situações previsíveis em que o uso da fraseologia é automático, inclusive a fraseologia de emergência, é possível que nas situações imprevisíveis de emergência, somente a fraseologia não cumpra sua finalidade. Sendo assim, é imprescindível a utilização da língua inglesa[13], para solicitar e fornecer detalhes do ocorrido, solicitar dos envolvidos ou fornecer-lhes orientações, realizações linguísticas que extrapolam o uso da fraseologia aeronáutica padrão.

No sentido de padronizar ações por parte dos órgãos responsáveis pelos serviços de tráfego aéreo dos países signatários, a OACI elaborou o *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, o Documento 9835 (Doc. 9835), estabelecendo elementos estruturais e funcionais da língua a serem desenvolvidos em formação linguística para o atingimento do nível de proficiência esperado de controladores de tráfego aéreo, pilotos e operadores de estações aeronáuticas. A versão compacta do Documento 9835, adaptada à realidade brasileira pelo Departamento de Controle do Espaço Aéreo, é o Plano do Comando da Aeronáutica 37-9, que versa sobre a preparação linguística que o controlador de tráfego aéreo e os operadores de estações aeronáuticas no Brasil devem receber, bem como sobre a avaliação – o EPLIS[14] – que devem realizar. Versa, ainda, sobre a capacitação dos professores que trabalharão com esses profissionais para aperfeiçoamento linguístico.

A linguagem aeronáutica é, de certa forma, muito ampla, porque abrange, além das interações do controle de tráfego aéreo em si, várias outras áreas da aviação, como manutenção, engenharia e outras. O Doc. 9835 estabelece os requisitos de proficiência da língua inglesa utilizada nas comunicações de radiotelefonia aeronáutica somente de controladores de tráfego aéreo e de tripulações de voo (pilotos e comissários). Como o próprio Documento afirma:

> The sole object of ICAO language proficiency requirements is aeronautical radiotelephony communications, a specialized subcategory of aviation language corresponding to a limited portion of the language uses of only two aviation professions – controllers and flight crews. It includes ICAO

[13] OACI (2010) define a língua inglesa como língua comum para as comunicações entre membros da comunidade aeronáutica.
[14] Mais adiante, haverá uma seção destinada ao EPLIS.

> standardized phraseology and the use of plain language. (OACI, 2010, p. 3-2).[15]

Essa linguagem da comunicação radiotelefônica é a junção da fraseologia aeronáutica e a linguagem cotidiana ou comum. Por sua vez, de acordo com o Documento 9835, a linguagem comum é um conjunto de expressões para comunicação em situações rotineiras do tráfego aéreo, cujas principais características são a concisão, a precisão e a ausência de ambiguidade na produção comunicacional de controladores e de tripulações de voo. Essas características, segundo OACI (2010), continuam prevalecendo mesmo em situações não rotineiras, em que piloto e controlador necessitam da utilização da linguagem não-especializada ou linguagem comum, ou seja, quando a fraseologia não for suficiente para relatar fatos, negociar significados e resolver problemas.

Na própria fraseologia existem expressões e procedimentos comunicacionais utilizados com o fito de dissolver ambiguidades e deixar a comunicação ainda mais clara, colocando em prática a negociação de significados. Por exemplo, o cotejamento de informações ou *readback*, em que o controlador dá uma instrução específica ao piloto e este precisa repetir a informação, deixando claro que ele compreendeu a instrução dada. As expressões comumente usadas para o controlador solicitar confirmação de recebimento de informação por parte do piloto e para que este repita o que ouviu são *Acknowledge*, *roger* e *wilco* (acrônimo de *will comply*), que têm a função de confirmar informação. Em geral, o piloto as diz em substituição às expressões *I understood what you said* (eu entendi o que você disse) e *I will do what you are saying* (eu vou fazer o que você está dizendo), respectivamente. Para clarificação, o cotejamento também é válido, bem como as solicitações de repetição, como *Say again* (repita) e outras.

Embora o Doc 9835 estabeleça os requisitos para proficiência em língua inglesa de pilotos, controladores e operadores de estações aeronáuticas, a comunicação radiotelefônica ainda é susceptível de mal-entendidos, se forem considerados alguns fatores: a não utilização de jargão padronizado e da fraseologia estabelecida pela OACI; e, se a utilização da língua comum for necessária, a má pronúncia pode causar problemas de compreensão. O não conhecimento de certos aspectos culturais do local onde se está voando – no caso do piloto – também pode interferir na comunicação efetiva.

[15] O único objeto dos requisitos de proficiência linguística da OACI é a comunicação da radiotelefonia aeronáutica, uma subcategoria especializada da linguagem de aviação correspondente a uma porção limitada dos usos da língua de somente duas profissões da aviação – controladores e tripulações. Essa comunicação inclui a fraseologia padrão e o uso da linguagem simples. (Tradução nossa).

As principais características da linguagem aeronáutica da radiotelefonia, segundo OACI (2010), são a ausência de canais visuais, como por exemplo, a linguagem corporal, para auxiliar na compreensão da linguagem oral, e a má qualidade acústica da transmissão. Essas características exigem de ambos, controlador e piloto, maior acuidade em seu turno comunicacional; ou seja, a produção da língua precisa ser clara, precisa e perfeitamente compreensível, evitando ao máximo a probabilidade de ambiguidade.

Sob a ótica de utilização da língua como elemento que permite ao indivíduo comunicar-se de forma interativa, negociando significados, constata-se que essa interação comunicativa entre pilotos e controladores pode surtir efeitos danosos, caso haja falha em seu processo. Um simples atraso na confirmação de informações ou na produção de uma expressão mal pronunciada e mal clarificada podem ser fatores contribuintes para um incidente ou até mesmo um acidente fatal. Como consequência, essa utilização da língua por falantes multiculturais, com a finalidade de negociar signifcados e comunicar, gerou novas frentes de pesquisa, dentre elas os estudos da língua inglesa como língua franca da aviação, sobre a qual se discorrerá na próxima seção.

### 1.1.2 A língua inglesa como língua franca da aviação

Os estudos sobre a língua inglesa como língua franca ou ELF (*English as a lingua franca*), segundo Smit (2010), são bastante recentes e seu início, segundo o autor, data dos anos 1990. Ele afirma que, apesar de ainda ser controversa a definição do ELF, há consenso entre pesquisadores de que o inglês como língua franca se refere ao uso da língua inglesa por interlocutores pertencentes a contextos culturais diferentes, utilizando o inglês como língua comum, em um local cuja língua do cotidiano não é o inglês.

Dessa forma, os estudos sobre o inglês como língua franca caracterizam a língua como instrumento de negociação de sentidos, em que os participantes precisam utilizar estratégias comunicacionais para a resolução de problemas e a prevenção ou gerenciamento de mal-entendidos. Logo, como afirmam Hülmbauer, Böhringer e Seidlhofer (2008),

> ELF is thus defined *functionally* by its use in intercultural communication rather than *formally* by its reference to native-speaker norms. (…)
> So defined, ELF is emphatically *not* the English as a property of its native speakers but is democratized and universalized in the “exolingual” process of

> being appropriated for international use.[16] (HÜLMBAUER; BÖHRINGER; SEIDLHOFER, 2008, p. 27).

Ou seja, a língua é considerada do ponto de vista de sua funcionalidade como instrumento de comunicação entre falantes que não compartilham da mesma língua materna e, como tal, torna-se desnecessário soar como um nativo[17]. Assim sendo, a língua passa a ser propriedade de todos os que a utilizam e o falante nativo não possui poder algum sobre ela, isto é, a língua é democratizada e universalizada. O processo exolíngue mencionado são as competências linguísticas que um falante não nativo possui para se comunicar em uma língua estrangeira. Essa terminologia é originada de Porquier (1994), que distingue uma situação endolíngue (situação monolíngue) de uma situação exolíngue (situação bilíngue). Dausendschön-Gay (2003) afirma que

> Il est vrai que, selon la définition proposée à l'origine par Porquier, la qualité exolingue d'une conversation réside dans le fait de l'inégalité des compétences linguistiques des interlocuteurs par rapport à la langue de la communication en cours. On peut donc supposer que les traces de cette inégalité, aussi minimes qu'elles soient, sont constamment présentes pour les interactants. Cela distingue, à première vue, l'exolingue de l'interculturel.[18] (DAUSENDSCHÖN-GAY, 2003, p. 43).

Dausendschön-Gay (2003) quis dizer que falantes não nativos em comunicação exolíngue (em língua estrangeira) possuem diferentes competências linguísticas em relação à língua. Essas divergências, por menor que sejam, sempre estarão presentes, porque são traços culturais relativos a cada língua nativa dos falantes envolvidos na comunicação e interferirão, de alguma forma, na produção da língua estrangeira.

É exatamente isso o que acontece com a comunicação radiotelefônica. Por exemplo, no Brasil, quando um controlador de tráfego aéreo precisa se comunicar com um

---

[16] O inglês como língua franca (ELF) é, então, mais definido *funcionalmente* pelo seu uso em comunicações interculturais do que *formalmente* pela sua referência às normas de um falante nativo. (...)
Assim definido, o inglês como língua franca (ELF), enfaticamente, não é o inglês como sendo uma propriedade do falante nativo, mas é democratizado e universalizado no processo "exolíngue" de ser apropriado para uso internacional. (Tradução nossa)

[17] Não é objeto deste trabalho definir a questão do sotaque nativo da língua inglesa, uma vez que se consideram falantes nativos aqueles que possuem a língua inglesa como primeira ou segunda língua. Como a língua inglesa é língua oficial em várias nações, a conceitualização do termo nativo deveria ser ampla. Dessa forma, o termo "nativo" é usado neste trabalho com a conotação do senso comum, ou seja, considerando como sotaque nativo o sotaque similar ao americano ou ao britânico.

[18] É verdade que, segundo a definição proposta originariamente por Porquier, a qualidade exolíngue de uma conversação está na diferença de competências linguísticas dos interlocutores para se expressarem na língua da comunicação em curso. Pode-se supor que os traços dessa diferença, ainda que sejam mínimos, estão constantemente presentes nas interações. Isso distingue, à primeira vista, o exolíngue do intercultural. (Tradução nossa)

piloto japonês, árabe ou francês, a língua utilizada para tal é a língua inglesa. Nesses casos, os interlocutores não compartilham da mesma língua nativa e os níveis de proficiência variam entre eles. Além disso, segundo Swan e Smith (1987) os traços de cada língua (pronúncia e entonação, por exemplo) poderão influenciar na produção e, consequentemente, na compreensão por parte do interlocutor, podendo causar um mal-entendido irreversível ou um atraso na compreensão, em virtude da necessidade de aplicar estratégias comunicacionais que possam solucionar o problema de compreensão. O falante nativo da língua inglesa pode fazer com que a comunicação com um indivíduo não nativo seja ineficaz, considerando que a utilização, em sua linguagem, de elementos culturais, como expressões idiomáticas, podem ser de difícil compreensão para o seu interlocutor. No entanto, a comunicação radiotelefônica em língua inglesa, preconizada pela OACI, prevê estratégias comunicacionais para minimizar as falhas na comunicação causadas também por esses fatores. Exemplos dessas estratégias são o uso da fraseologia e do alfabeto fonético aeronáutico, representado pelas letras Alfa, Bravo, Charlie, Delta, Echo, Foxtrot, etc., em vez de A, B, C, D, E, F, etc., utilizado para soletrar muitas expressões da radiotelefonia: identificação de aeronave (*call sign*), fixos[19], identificação de pistas de táxi e de pouso e outras.

Embora a utilização do inglês de aviação como língua franca não seja mencionada na literatura sobre inglês como língua franca, Kim e Elder (2009) categorizam o inglês aeronáutico como tal e essa categorização é pertinente, uma vez que a língua inglesa é utilizada como um instrumento de negociação de significados entre interlocutores de quaisquer nacionalidades. E complementam: *Communication in the aviation context is a complex matter and (...) responsibilities for its success (or failure) are shared across participants, regardless of their language background*[20] (KIM; ELDER, 2009, p. 23.14).

Oliveira (2007) dá sua contribuição, quando fala do inglês como língua franca da aviação utilizada no espaço aéreo do Brasil por controladores e pilotos, mostrando quão realmente séria e complexa é a responsabilidade dos indivíduos envolvidos na comunicação radiotelefônica:

---

[19] Os fixos (*fixes*) são pontos imaginários no espaço identificados em carta de navegação, com a finalidade de auxiliar na localização da aeronave. Esses fixos são, geralmente, pontos que sobrevoam um equipamento de auxílio à navegação, como uma NDB (*non-directional beacon*) ou VOR (*very omni-directional range*), conhecidos como antenas que emitem sinais e que são recebidos por um receptor na aeronave. Esses pontos são representados por 4 ou 5 letras e o piloto é instruído a se reportar ao controlador no momento em que sobrevoa esses fixos. Dessa forma, se um fixo recebe o nome, na carta de navegação, de PORGY, o piloto se reporta dizendo: *Reaching Papa, Oscar, Romeo, Golf, Yankee*, que são as letras do alfabeto fonético correspondentes ao nome do fixo.

[20] A comunicação no contexto de aviação é uma questão complexa e (...) as responsabilidades pelo seu sucesso (ou falhas) são compartilhadas entre os participantes, independentemente de sua experiência linguística. (Tradução nossa)

> No que se refere à produção oral e à recepção na comunicação piloto-controlador, gostaríamos de frisar:
> 1. O controlador produz a língua franca com sotaque próprio, nem sempre igual ao dos pilotos;
> 2. Pilotos de diferentes nacionalidades expõem o controlador a "diferentes tipos de inglês";
> 3. As elisões são comuns à língua falada;
> 4. A língua é produzida sob forte estresse;
> 5. A língua é veiculada por equipamentos de radiocomunicação, que nem sempre reproduzem o som com a qualidade desejada;
> 6. A falta de proficiência da língua inglesa, tanto do piloto quanto do controlador é fato; e
> 7. Duas línguas, português e inglês, são produzidas quase que simultaneamente pelos controladores de tráfego aéreo, o que aumenta as possibilidades do surgimento de interferências de uma na outra (ressaltamos que os mesmos problemas podem ocorrer com os pilotos que não têm a língua inglesa como primeira ou segunda língua, em seus países de origem). (OLIVEIRA, 2007, p. 24-25)

Com essas nuances apresentadas pela linguagem aeronáutica (altamente especializada e complexa), com tantos fatores que favorecem as falhas de comunicação (falta de fluência, estresse e má qualidade de recepção sonora) e com tanta responsabilidade de fazer com que ela seja eficaz e não-ambígua e, consequentemente, segura, sem dúvida a linguagem da radiotelefonia terá de ser treinada e aprendida pelos profissionais envolvidos – pilotos e controladores de tráfego aéreo –, tanto em situações rotineiras quanto em situações imprevisíveis. Como, então, ensinar uma língua estrangeira para propósitos tão especializados?

Nas próximas seções, serão apresentados os princípios de ensino e aprendizagem de línguas desde o século XVI até a hodiernidade, levando-se em consideração a visão da linguagem em cada período, bem como as características do ensino de línguas para fins específicos, trazendo essa abordagem para o contexto deste trabalho.

## 1.2 Princípios de ensino e aprendizagem de línguas

Na atualidade, a maior preocupação com a aprendizagem de língua estrangeira é que ela não seja, como diz Sardinha (2007) "the book is on the table", sinônimo de abordagens e de técnicas ineficazes aplicadas em escolas de idiomas e escolas regulares de Ensino Fundamental e Médio, que fazem com que o usuário da língua memorize sentenças descontextualizadas e sem finalidade de comunicação em situação real de interação social, procedimento que vai completamente de encontro à finalidade da linguagem descrita no início deste capítulo.

Como comentam Richards e Rodgers (2001), o estudo das abordagens e dos métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira existe há tempos. Desde o século XVI, quando o estudo do Latim era disseminado como sendo a língua franca do comércio, da educação, da religião e do governo, o ensino já priorizava alguns aspectos da língua, como, por exemplo, o ensino por meio da tradução, com o objetivo primeiro de internalizar regras gramaticais, em detrimento da desenvoltura da linguagem oral. Mesmo depois do declínio do Latim como língua viva, o modelo de ensino daquela língua tornou-se o modelo para o ensino de outras línguas estrangeiras, como o italiano, o francês e o inglês até o século XIX. Esse método de tradução foi conhecido como *Grammar Translation*, cujo foco era a leitura. Com o passar dos anos, conforme a necessidade dos aprendizes em desenvolver a proficiência em determinada área da linguagem – *listening, speaking*, *reading* ou *writing* – ia crescendo, as abordagens e métodos foram se adaptando ou até mesmo sofrendo alterações sensíveis. Segundo Celce-Murcia (2001), até o século XIX, as metodologias de ensino variavam entre ensinar a usar a língua (falar e compreender) e ensinar a analisar a língua (conhecer sua estrutura gramatical).

Segundo Brown (2007), o *Series Method*, protagonizado por François Gouin, privilegiava o uso exclusivo da língua alvo, sem traduções e sem ensino de gramática. A língua era internalizada por meio de sequências de sentenças conectadas entre si e fáceis de serem memorizadas. Tal método tinha como fundamentação para suas técnicas o uso da língua como instrumento de representação de mundo, ou seja, de representação de conceitos. Ao longo do século XIX, segundo o autor, a linguística aplicada ganhou campo em meio às tendências de ensino e aprendizagem de línguas e passou a dar credibilidade aos métodos considerados naturais de aprendizagem de língua, iniciados com o *Series Method*.

Ainda, de acordo com Brown (2007), com essa credibilidade, os métodos naturais ganharam campo. O princípio do método era tornar a aprendizagem de língua estrangeira mais próxima da aprendizagem de primeira língua, ou seja, a exposição oral intensiva à língua alvo. Dessa forma, na virada do século XIX para o século XX, o *Direct Method* ou Método Direto passou a ser conhecido e praticado. Nesse método, as aulas eram conduzidas exclusivamente na língua alvo, gramática era ensinada indutivamente, materiais concretos ou *realia* eram explorados, vocabulário abstrato era abordado por associação de ideias, as habilidades orais eram focadas e enfatizava-se a correção de pronúncia e estrutura.

Como resultado da explosão da Segunda Guerra Mundial e da necessidade de comunicação entre forças aliadas e de conhecimento da língua de forças inimigas, surgiu o primeiro método que privilegiava as habilidades orais e que levou estudiosos a discutirem o

ensino de línguas sob a ótica de teorias linguísticas, dando origem, assim, aos primeiros estudos da Linguística Aplicada. Esse método ficou conhecido como *Army Method*, conforme descrito em Brown (2007), pois foi iniciado para o público-alvo militar e que, por volta dos anos 50, com a sua expansão para o público civil, passou a ser chamado de *Audiolingual Method*. Suas características, desde aquela época, eram: grande ênfase na pronúncia e na correção gramatical, embora a gramática não fosse explicitamente ensinada; o uso da língua materna é mínimo ou nenhum; os recursos auditivos e visuais são bastante explorados; há muita repetição para memorização de estrutura e de conjunto de sentenças; e o sentido não é tão considerado como a estrutura.

Conforme apontam Richards e Rodgers (2001), a década de 70 foi o auge do desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino de línguas. Considerada a década em que a Linguística Aplicada inicia seu desmembramento da Linguística Teórica, foi o período em que os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas tiveram um papel importante no surgimento de métodos, abordagens e técnicas que influenciaram e, até hoje, influenciam o ensino de língua estrangeira.

O *Community Language Learning*, segundo Larsen-Freeman (2000) e Brown (2007), foi o primeiro método a privilegiar o aspecto afetivo como o elemento chave no desempenho do aprendiz durante o processo de aprendizagem, pois, até o momento, as perspectivas sobre a aprendizagem de línguas eram somente behavioristas ou estruturalistas e cognitivas.

Já, a *Suggestopedia* defendia os aspectos externos que circundam o aluno no momento de sua exposição à língua estrangeira como principais influentes no seu desempenho, como, por exemplo, o relaxamento provocado por sons e pelo conforto físico. Larsen-Freeman (2000) denomina a *Suggestopedia* como *Desuggestopedia*. Pelo fato de o método priorizar a otimização da capacidade mental do indivíduo e respeitar o aspecto emocional no momento da aprendizagem, o objetivo é "dessugestionar" as supostas limitações individuais para a aprendizagem.

Segundo Richards e Rodgers (2001), no *Silent Way*, acreditava-se que o aluno só alcançava a verdadeira aprendizagem se ele fosse capaz de fazer descobertas em vez de ter de se lembrar ou de repetir o que deveria ser aprendido. Além disso, a aprendizagem era mediada por objetos, os *fishing rods*, como eram chamados os objetos coloridos utilizados para apresentar gramática e vocabulário, o que fazia com que as aulas não fossem comunicativas até que o aluno fizesse as descobertas necessárias.

Derivado do *Direct Method*, o *Total Physical Response*, como descreve Larsen-Freeman (2000), prioriza a compreensão e a razão para tal é baseada na aprendizagem de primeira língua, cuja habilidade primária a ser desenvolvida é a da compreensão oral. A maneira mais fácil de verificar compreensão, então, era a de fazer os alunos seguirem comandos dados pelo professor, sem tradução para a língua nativa. De maneira similar ao *Silent Way*, não há muita comunicação na aplicação desse método, já que a compreensão envolve inicialmente e majoritariamente a linguagem não verbal.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), do início dos anos 80 até os anos 90, estudiosos chegaram à conclusão de que não era necessária a criação de novos métodos para que se encontrasse a maneira ideal de se ensinar e aprender língua. A necessidade era de ir além dos métodos engessados até então emergidos, compreendendo suas limitações e adaptando técnicas e atividades, conforme a percepção do professor/instrutor em relação a todo o ambiente de aprendizagem e, principalmente, em relação ao aluno. Além disso, verificou-se que a aprendizagem de uma língua não depende somente da aprendizagem de sua estrutura.

Surgem então várias abordagens dentro do Ensino Comunicativo de Línguas, que colocam a comunicação, nos vários contextos, como foco no processo de ensino e aprendizagem. Richards e Rodgers (2001) defendem que as abordagens são fundamentadas em um conjunto de teorias e crenças sobre a natureza da língua e sobre os princípios que norteiam o ensino e a aprendizagem de uma língua. No entanto, elas não estabelecem procedimentos a serem seguidos na efetivação do processo de ensino e aprendizagem. As abordagens nada mais são do que interpretações variadas quanto à aplicação daqueles princípios e, por causa de sua flexibilidade de interpretação e de aplicabilidade, podem ser revisadas e atualizadas assim que novas práticas surgem.

Os principais traços identitários da abordagem comunicativa, segundo Larsen-Freeman (2000) são: o uso da linguagem autêntica, isto é, da linguagem usada em situação real de comunicação; o papel do professor como um facilitador, no tocante a prover os alunos com atividades comunicativas; a concepção do erro como um processo natural do desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas; e a negociação de significados entre os interlocutores. Algumas outras práticas surgiram com base na abordagem comunicativa. São elas a abordagem baseada em conteúdo (*Content-based approach*) e a abordagem baseada em tarefas (*Task-based approach*), que serão explanadas a seguir.

De acordo com Richards e Rodgers (2002), a abordagem baseada em conteúdo contribui para a aprendizagem da língua e de conteúdo ao mesmo tempo. Embora o foco do ensino não seja a língua, o resultado do ensino do conteúdo é também a aprendizagem da língua.

Isso pode ser exemplificado no contexto de aviação, com a aprendizagem do conteúdo de "Fundamentos de Voo", que seria ensinado em inglês e esse seria o contexto para a produção e o aperfeiçoamento da língua de forma integral, envolvendo as quatro habilidades. Nessa abordagem, afirmam Richards e Rodgers (2001), a língua é somente o meio para a efetivação do ensino e aprendizagem do conteúdo. Brown (2010) afirma que o papel do professor é de grande reponsabilidade, porque, além de ser um especialista na língua, ele também deve ser um conhecedor do conteúdo que ensinará, demandando ainda mais preparo de sua parte.

Na abordagem baseada em tarefas, segundo Richards e Rodgers (2001), o centro das atenções é a completude de uma tarefa, levando em consideração as experiências do aprendiz. Para esse resultado, segundo os autores, é necessário que haja problemas envolvendo a comunicação para serem resolvidos e que a tarefa seja relacionada com as tarefas realizadas na vida real. Essas tarefas nada mais são do que funções linguísticas, com o objetivo de atingir um propósito comunicativo: solicitar detalhes de um problema de saúde sofrido por um passageiro a bordo de uma aeronave, por exemplo, fornecer informações meteorológicas ao piloto e outras funções/tarefas de caráter geral e específico. As atividades típicas dessa abordagem, segundo Harmer (2001), envolvem a pré-tarefa (*pre-task*), que é a preparação para a tarefa (apresentação de tópico e exemplo de tarefa); a tarefa em si (*task cycle*), que envolve a aplicação do que foi apresentado em situações diversas; e o estudo da estrutura (*language focus*), que é a análise da estrutura utilizada na realização da tarefa e a subsequente prática dessa estrutura.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), além dessas duas abordagens, há também, seguindo a Abordagem Comunicativa de Línguas, o Treinamento de Estratégias de Aprendizagem, a Aprendizagem Cooperativa, a Programação Neurolinguística e a aprendizagem baseada nas Múltiplas Inteligências. É possível que muitas outras abordagens emerjam todos os dias em salas de aula do mundo inteiro, já que abordagens não seguem procedimentos predeterminados. Ao contrário, não só são resultado da atitude intuitiva, da experiência e do propósito do professor como facilitador da comunicação em língua estrangeira por parte de seus alunos, mas também da predisposição e do propósito do aluno em aprender a língua.

Ora, os métodos de ensino de línguas foram divergindo década após década, as abordagens foram tomando o espaço dos métodos e sofrendo influências institucionais, pessoais e culturais. Como afirma Brown (2000, p. 43), a abordagem é *a dynamic composite of energies within you that change, or should change, with your experiences in your learning and*

*teaching*[21]. Como corolário, conforme Richards e Rodgers (2001), o período iniciado nos anos 90 ficou conhecido como a era do pós-método, oferecendo ao professor maior autonomia no processo de tomada de decisões sobre a aplicação de atividades que promovem o aprendizado efetivo de seus alunos.

Kumaravadivelu (2001, p. 538, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170) descreve esse período pós-método como o período em que o foco é na "pedagogia da particularidade", que significa levar em consideração quem são os professores, quem são os alunos e em que tipo de instituição e contexto social o processo de ensino-aprendizagem ocorrerá. Ou seja, é o contexto social e histórico e são os fatores cognitivos e afetivos sendo considerados na prática de sala de aula.

A era do pós-método, ainda segundo o autor, abriu-se a muitas práticas docentes que se tornaram modelos a serem seguidos e aplicados em cursos de formação de professores, porque esse período aceitou todas as práticas que foram, em algum momento, eficazes no desenvolvimento linguístico dos aprendizes, sem preconceitos contra métodos rígidos ou abordagens mais flexíveis. Assim, as mais variadas atividades, tanto as desenvolvidas nos métodos mais rígidos de ensino quanto as que promovem mais autonomia do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, juntaram-se em uma só prática. Essa mesclagem de atividades, como o uso de *drills* na prática de estruturas gramaticais (modelo de ensino-aprendizagem estrutural), o ensino contextualizado de gramática e de vocabulário, integração das quatro habilidades, criação de atividades que promovam aumento do tempo em que o aluno pratica e produz a língua (*high student talking time*), que são atividades características de diferentes métodos e abordagens de ensino, bem como a própria sensibilidade do professor às necessidades e potencialidades de seus alunos tornaram-se a marca da era pós-método, afirmam Richards e Rodgers (2001).

Essas práticas de ensino e aprendizagem de línguas são desenvolvidas e percebidas de maneiras diferentes pelos indivíduos envolvidos no processo, tanto pelo professor que aplica as estratégias quanto pelo aluno que deve ser conscientizado de suas capacidades de se apropriar das estratégias, dependendo de suas experiências anteriores, de seu contexto sócio-histórico, de suas expectativas para o futuro e de como o professor potencializa essas estratégias. A partir de todos esses fatores, a competência comunicativa passa a ser também considerada e não mais somente a competência linguística (estrutura e vocabulário),

[21] um complexo de energias dinâmico dentro de você, que muda, ou deveria mudar, com suas experiências de aprendizagem e de ensino. (Tradução nossa).

concretizando o que Widdowson (1983) afirma: competência e capacidade estão juntas na prática, em sala de aula.

Já que a aprendizagem de línguas é um processo complexo, ou seja, ocorre dependendo de fatores relacionados a aprendizes, professores e contexto de aprendizagem, ocorre também com finalidades específicas e, como já foi visto, a comunicação é o objetivo primário. No entanto, a linguagem em diversos contextos de comunicação é idiossincrática e, portanto, deve ser tratada de forma igualmente específica. Isso quer dizer que para cada contexto existe uma forma diferente de se utilizar a linguagem para comunicar-se e essa linguagem deve ser aprendida para que seu uso seja efetivo. Para isso, serão apresentadas algumas considerações sobre o ensino de línguas para fins específicos, uma vez que o contexto deste trabalho é consideravelmente específico.

## 1.3 Ensino de línguas para fins específicos - ESP

Segundo Widdowson (1983), embora o registro teórico do ensino de línguas para fins específicos só tenha ocorrido a partir dos anos de 1960, quando a explosão da tecnologia e das relações comerciais intercontinentais veio à tona no pós-guerra, a ideia de que o ensino de línguas precisava satisfazer às necessidades particulares dos aprendizes já tinha emergido por Palmer (1920 apud Widdowson, 1983).

Hutchinson e Waters (1987) traçam o histórico do surgimento do Inglês para Propósito Específico ou *Englsih for Specific Purposes* (ESP) e afirmam que o registro dos textos científicos teve grande influência na definição dessa abordagem, por conterem características linguísticas muito próprias do campo de estudo da ciência e da tecnologia, como estruturas gramaticais e elementos léxicos específicos de cada área. Dessa forma, *English for Science and Technology* (EST), por algum tempo, tornou-se sinônimo de ESP.

Além das características específicas do registro dos textos de áreas específicas, Hutchinson e Waters (1987) chegaram à conclusão de que os aprendizes da língua inglesa não deveriam somente ter contato com as especificidades da língua enquanto sistema morfológico e sintático, mas também enquanto língua viva utilizada em situação real de estudo ou trabalho. Daí houve a divisão do ESP em três outras grandes áreas: Inglês para Ciência e Tecnologia ou *English for Science and Technology* (EST), Inglês para Negócios e Economia ou *English for Business and Economics* (EBE) e Inglês para Ciências Sociais ou *English for Social Sciences* (ESS). Cada uma dessas grandes áreas se subdivide, ainda, em duas: Inglês para Propósitos Acadêmicos ou *English for Academic Purposes* (EAP) e Inglês para Propósitos Ocupacionais

ou *English for Ocupational Purposes* (EOP). Segundo os autores, o EAP destina-se a indivíduos que necessitam da língua inglesa para os estudos acadêmicos e o EOP a indivíduos que utilizarão a língua em contexto de trabalho.

Desmistificando a imagem de que o ensino de línguas para fins específicos era estrutural, isto é, que o ensino de ESP tinha foco em gramática e vocabulário por meio da leitura, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o ensino de ESP não ensina gramática e vocabulário a profissionais de áreas específicas tampouco é uma metodologia. O ESP é uma prática que não difere de nenhuma outra abordagem de ensino de línguas; ao contrário, considera as características de todos os outros métodos e abordagens de ensino como válidos em sua prática, assim como o pós-método mencionado na seção anterior, desde que sejam seguidos todos os passos antes, durante e após a efetivação da prática de ensino e aprendizagem. Esses passos são o que caracterizam essa abordagem e nada mais são do que perspectivas em relação a QUEM estará envolvido no processo de ensino e aprendizagem, O QUE será ensinado, COMO será ensinado, PARA QUE será ensinado, QUANDO e ONDE se efetivará.

A resposta a essas perguntas faz parte de uma prática comum entre os profissionais atuantes no ensino de línguas, mais especificamente no ensino de línguas para fins específicos. Esse conjunto de perguntas e suas respectivas respostas são denominados análise de necessidades. Na verdade, quaisquer planejadores de cursos de língua estrangeira devem ter como objetivo e meta primordiais atender às necessidades de seus aprendizes quanto à utilização da língua. É necessário identificar as situações em que a língua será utilizada, a fim de que haja a prática comunicativa adequada para a atuação esperada em situação real de uso da língua.

Hutchinson e Waters (1987) e, mais tarde, Dudley Evans e St. John (1998) afirmam que, com instrumentos de coleta de dados, é possível fazer o levantamento das necessidades particulares de cada área do conhecimento. Essa análise de necessidades deve levar em consideração os aspectos linguísticos estruturais e funcionais, o que o aluno já sabe sobre a língua e o que ele espera encontrar no decorrer das aulas. Esses fatores são denominados por Hutchinson e Waters (1987) de *needs*, *lacks* e *wants*, respectivamente. O primeiro delimita o que será necessário realizar acadêmica ou profissionalmente com a utilização da língua, ou seja, as tarefas necessárias, por exemplo, dar instruções, presidir reuniões, redigir relatórios e outras. O segundo faz uma sondagem do que o indivíduo já sabe a respeito do que terá de ser realizado, para que possa ser estabelecido o que ainda precisará ser desenvolvido, como por exemplo, o modo imperativo dos verbos pode ser um aspecto que o aluno já conhece para dar ordens ou instruções, mas precisará aprender os verbos modalizadores em inglês para realizar

a mesma tarefa. O terceiro trabalha com a motivação do indivíduo para aprender o que foi constatado como necessário, isto é, seu interesse no assunto e como o que será aprendido repercutirá em sua vida pessoal e profissional. Essa sondagem, conforme os autores acima, é bastante subjetiva, pois analisa a situação em que a língua será ensinada e o perfil do público aprendiz.

Dudley Evans e St. John (1998) citam uma outra maneira de se realizar a análise de necessidades: por meio dos *outsiders*, isto é, das instituições ou dos indivíduos especializados em determinada área e que possuem experiência suficiente para orientar quanto às situações-alvo para a utilização da língua e conhecimento das recorrências linguísticas funcionais e estruturais utilizadas no ambiente ocupacional ou acadêmico. Além disso, os *outsiders*, muitas vezes, são instituições que recebem o aprendiz após a sua formação linguística.

Essa análise realizada pelos *outsiders* é mais isenta de aspectos subjetivos, uma vez que ela aponta aspectos funcionais e estruturais da língua necessários para o cumprimento de tarefas pré-estabelecidas, mas não leva em consideração os variados contextos em que ocorrerá a aprendizagem da língua, tampouco os diferentes perfis dos aprendizes, como aspectos cognitivos e afetivos.

No contexto desta pesquisa, as necessidades linguísticas da língua inglesa para exercer a função de controlador de tráfego aéreo, piloto e operadores de estações aeronáuticas são estabelecidas por *outsiders*: a Organização de Aviação Civil Internacional – OACI – tendo como base os fatos e o que já se sabe sobre as profissões; e o Departamento de Controle do Espaço Aéreo – DECEA – tendo como base os resultados do Exame de Proficiência (EPLIS) a que são submetidos os profissionais mencionados, ou seja, o que se pode verificar.

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), os aspectos externos da língua em si devem ser levados em conta, como, por exemplo, o contexto da interação comunicacional, a posição social dos interlocutores – se são profissionais ou ainda encontram-se em fase de formação –, fatores culturais e outros fatores que são inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Dessa forma, como fatores culturais também interferem no ensino e na aprendizagem de uma língua, as características locais do contexto de aprendizagem estão intimamente relacionadas à maneira como professores e aprendizes reagem a esse processo. Por ser o ESP uma área ainda recente, se se considera seu início efetivo nos anos de 1960, será apresentado um breve histórico do ESP no Brasil e como é a influência da abordagem no ensino de inglês no país.

### 1.3.1 ESP no Brasil

O ensino de ESP iniciou-se no Brasil com o Projeto de Ensino Instrumental de Inglês em Universidades Brasileiras, nos anos de 1970, conforme relatam Celani et al (2005) e Ramos (2005). Esse projeto contemplava, particularmente, o ensino de leitura em língua estrangeira para fins acadêmicos e trouxe várias discussões ao longo de sua aplicação sobre o real escopo dessa abordagem. Como a habilidade de leitura em língua inglesa é bastante enfatizada nos cursos acadêmicos, em detrimento às outras habilidades (escrita, compreensão oral e produção oral), uma das discussões sobre o ESP no Brasil é de que vocabulário e gramática são ensinados para a compreensão de textos técnicos.

Scott (1981/2005) descreve que, no início da implantação do Projeto, dava-se muita atenção aos aspectos puramente linguísticos da língua, como a gramática e o vocabulário em áreas científicas. Dessa forma, os primeiros materiais de ESP eram destinados à ciência, sendo, mais tarde, desmembrados em materiais específicos das mais diversas áreas do conhecimento, como biologia, enfermagem, engenharia e outras. Mais tarde, ainda segundo Scott (1981/2005), o escopo do ESP passou a ser as estratégias de leitura e compreensão em vez dos aspectos linguísticos supracitados. Dessa forma, trabalhava-se com os três níveis de compreensão do texto: ideia geral, informações específicas e informações detalhadas. Fundamentados nos fatos de que, no Brasil, o ensino de ESP nas universidades, ou EAP (*English for Academic Purposes*) era – e ainda é – ministrado em contexto monolíngue e a habilidade enfatizada era – e também ainda é – somente a de leitura, os coordenadores do Projeto estabeleceram a língua portuguesa como a língua utilizada para a instrução, análise e discussão dos textos.

O termo "instrumental", de acordo com Cintra (2009), foi muito criticado, porque remetia a técnicas mecanicistas, ainda mais com as práticas que eram realizadas em sala de aula, sendo a gramática e o vocabulário focados durante o ensino de leitura. No entanto, a própria autora afirma o real sentido do vocábulo "instrumental" quando se reporta ao ensino do Português:

> (...) E mesmo diante do termo, cientes da polissemia das unidades vocabulares e da formação de termos dentro de organizações terminológicas, admitimos que o termo Português Instrumental pode estar caracterizando um ensino voltado para a solução de problemas de comunicação em áreas específicas, ou seja, um instrumento real de aprendizagem. (CINTRA, 2009, p. 53)

A conceituação de Cintra (2009) sobre a língua instrumental, porém, não pode ser considerada somente em relação ao ensino do Português. Ela deve ser transposta ao ensino de quaisquer línguas, porque a língua é, em essência, um dos instrumentos para resolver problemas comunicacionais, negociar significados e interagir. Mas a crítica ao termo vigorou por algum tempo.

Com esse histórico, surgiram mitos concernentes ao ESP no Brasil, conforme enumerados por Celani (2009): ESP ou Inglês Instrumental é o ensino de gramática e vocabulário aplicados a textos técnicos; as aulas são dadas em língua portuguesa e somente a leitura é trabalhada, por isso o professor não precisa ter proficiência em inglês para ministrar as aulas; as avaliações são fáceis, baseadas em memorização de vocabulário; e outros mitos que tornaram o ESP uma abordagem marginalizada. Com tantas variações na interpretação, por parte de professores e envolvidos com a aplicação do Projeto, do que o ESP realmente representava, várias práticas foram distorcidas do real objetivo do ESP. Materiais e avaliações foram elaborados de maneira a desencadear o processo que Scott (1981/2005) denominou "*unteaching*" ou, numa tradução rústica, processo de "desensinamento".

Esse processo de "desensinamento" é causado pelas diversas síndromes descritas pelo autor, que podem ser resumidas na não observância, por parte dos professores, de objetivos que se deseja atingir com o ensino da língua. Essa incoerência entre os objetivos e a prática de sala de aula ocorre, por exemplo, em um teste que não avalia o conteúdo e as estratégias que foram ensinados, bem como não avalia o desempenho nas habilidades que foram trabalhadas em sala de aula e que são necessárias para a realização de atividades acadêmicas ou profissionais, ferindo o princípio da validade, quando se trata de avaliação de desempenho comunicativo, de acordo com Brown e Abeywickrama (2010)[22]. Ocorre também como consequência da ansiedade de professores em esgotar conteúdo, ensinando muita coisa ao mesmo tempo, e pelo equívoco de focar, por exemplo, no ensino de gramática e de vocabulário como se estivesse ensinando estratégias de leitura e compreensão de texto.

Todas essas práticas resultantes de mitos surgidos em decorrência da interpretação subjetiva sobre o papel do ESP nas universidades brasileiras têm sido redefinidas a partir da reflexão acerca do contexto social e dos propósitos comunicativos em que e para os quais a língua é ensinada. Celani (2009, p. 23) afirma que "o Projeto ESP também deu uma

[22] De acordo com os autores, um teste válido avalia exatamente o que se propõe a avaliar; não avalia variáveis irrelevantes ou contaminadas; confia tanto quanto possível em evidências empíricas (performance); envolve desempenho que exemplifique o critério ou o objetivo do teste; oferece informação útil e significativa sobre a habilidade do avaliado; e é fundamentado em argumentos teóricos. (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010, p. 30)

contribuição para a teoria e a prática na área de formação de professores e na área de ensino de línguas para fins gerais, como parte da formação integral dos indivíduos" e continua:

> No entanto, com o passar do tempo, que introduz novas necessidades, e com o evoluir do conhecimento, que desvela novos aspectos de uma situação, hoje está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se possa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua estrangeira, e, particularmente, do inglês, no Brasil. Isso implicaria em ter-se, ao invés da situação alvo, o contexto para a definição de necessidades. Esse trabalho poderia gerar total mudança no entendimento do papel da língua estrangeira na escola, em todos os níveis. (CELANI, 2009, p. 23-24).

E essa redefinição do conceito de necessidades foi paulatinamente ocorrendo. De acordo com Ramos (2009), com as reflexões sobre as práticas até então realizadas, o ESP no Brasil foi tomando novos rumos. Os estudos e a percepção das novas necessidades dos alunos mostraram que as tarefas desempenhadas com a língua pelos estudantes universitários, após o egresso da universidade, extrapolavam a habilidade de leitura. Mesmo no meio acadêmico, os alunos precisavam ir além da simples leitura e interpretação de textos, por exemplo, apresentando trabalhos oralmente em congressos internacionais e redigindo os *abstracts*. Ainda, segundo a autora, há que se considerar também a introdução do ensino de línguas baseado em gênero discursivo, ou seja, o ensino da língua cujo uso exerce um papel importante na definição do propósito comunicacional. Isso quer dizer que, para cada situação acadêmica e profissional, há um conjunto de enunciados estáveis pertinentes à situação. Por exemplo, conforme ilustra Ramos (2009), há o conjunto de elementos constitutivos para a redação do enunciado *abstracts* (tema, delimitação, objetivo, justificativa, fundamentação teórica, resultados e conclusão e número máximo de palavras), ou, trazendo para o contexto aeronáutico de controle de tráfego aéreo, do registro do enunciado FPV (Ficha de Progressão de Voo), que são as informações sobre uma aeronave (nome da aeronave, origem, destino, hora de partida, hora estimada de chegada ao destino, velocidade, altitude, fixo mais próximo no momento do registro e outras informações pertinentes) apresentadas manualmente (o controlador registra em um formulário próprio todas as mudanças relacionadas ao voo de determinada aeronave) ou digitalmente (mostradas na tela do radar e alteradas automaticamente sob a supervisão do controlador).

Dessa forma, conforme Ramos (2009), por meio de um grupo de pesquisas, foram desenvolvidos estudos voltados para o ensino da língua, não mais no nível da leitura

somente, mas expandiram seu escopo para que fossem praticadas as habilidades de produção escrita, compreensão e produção orais. Similarmente, segundo Pinto (2009), iniciou-se a prática do ensino de língua em contextos profissionais, principalmente nos cursos de graduação em que os alunos já exerciam atividades laborais na área, como turismo, hotelaria, publicidade e outros.

Com todas as mudanças ocorridas nos anos de 1990, segundo Figueiredo (2009) e Holmes (2009), os praticantes do ensino de Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos de várias instituições se sentiram valorizados, já que compartilhavam conceitos novos sobre a prática:

> (a) a percepção da importância de análise de necessidades dos alunos (b) a necessidade de negociação com esses alunos quanto a aspectos teórico-práticos do curso, o que entendemos, um pouco mais tarde, como um dos princípios da concepção sociointeracional de aprendizagem e, igualmente importante, (c) a necessidade de uma preparação específica do professor deste tipo de curso. (FIGUEIREDO, 2009, p. 95)

Holmes (2009, p. 120) acrescenta que *ESP teachers began to think of themselves as belonging to a profession with a certain ethos and a specific identity*[23]. Essa valorização do ESP teve como fator desencadeador a abrangência nacional da prática, a inclusão de práticas linguísticas, para atender também às necessidades profissionais e não só acadêmicas, e a autonomia de professores para desenhar seu curso, preparar seu próprio material didático e fazer adaptações de outros materiais.

A partir da década de 1990, vários outros cursos para fins mais específicos começaram a surgir, não só nas universidades, mas também em cursos livres de idiomas, como cursos de inglês para negócios, para advocacia e preparatórios para exames de proficiência internacionais. Nos anos 2000, cursos de inglês para profissionais da aviação, principalmente pilotos, conquistaram seu espaço no mercado mundial e mantiveram crescente expansão até os dias de hoje.

Após essa breve descrição da trajetória do ESP no Brasil, far-se-á, na próxima seção, uma explanação conceitual do EOP, já que o foco deste trabalho é no ensino de Inglês para Fins Ocupacionais, mais especificamente, no que os materiais didáticos escolhidos para avaliação apresentam, a fim de desenvolver as habilidades comunicacionais do controlador de tráfego aéreo.

[23] Os professores de ESP começaram a considerar-se pertencentes a uma profissão com certo etos e identidade específica. (Tradução nossa)

### 1.3.2 O ensino de inglês para fins ocupacionais – EOP

Como mais um braço do ESP e, segundo Garrido, Silveira e Gómez (2010), com objetivos ora semelhantes ora divergentes dos objetivos do EAP, protagonista do ESP no Brasil e precursor do EOP no país, o EOP trata da língua inglesa utilizada no contexto de trabalho.

Essa semelhança/diferença entre os objetivos do EAP e do EOP levou à utilização de nomenclaturas mais específicas. Por exemplo, o *English for Medical Purposes (EMP)* é dividido em *Medical English for Academic Purposes* e *Medical English for Occupational Purposes*, como afirmam Dudley-Evans e St. John (1998).

Um curso de EOP deve ser voltado para o desenvolvimento das competências comunicativas recorrentes em determinada área ocupacional; por exemplo, a leitura de manuais técnicos, a realização de procedimentos a partir da leitura de uma ordem técnica para manutenção de equipamentos, a presidência de reuniões com indivíduos provindos de várias nacionalidades sobre determinado tema, o atendimento em geral (ao telefone e pessoalmente) a esses indivíduos, a redação de relatórios e a conversa radiotelefônica entre piloto e controlador de tráfego aéreo. As ocupações variam incomensuravelmente, assim como as metas que se deseja alcançar em um curso para o ensino de inglês para esse fim.

De maneira semelhante, as habilidades comunicativas a serem desenvolvidas durante as aulas para alunos de EOP variam de acordo com a ocupação e o objetivo da utilização da língua. Por exemplo, um gerente de uma empresa filial multinacional provavelmente terá que enviar um relatório à empresa matriz, necessitando desenvolver a habilidade da escrita; um secretário da mesma empresa talvez terá de falar ao telefone com algum fornecedor ou consumidor estrangeiro, necessitando da habilidade de compreensão e produção oral para desempenhar a tarefa. Outrossim, um controlador de tráfego aéreo necessita treinar as habilidades de compreensão e produção oral, inclusive com prática de compreensão auditiva com áudios de baixa qualidade, uma vez que a qualidade do som que chega até ele é semelhantemente baixa, com ruídos de turbinas e ruídos da própria fonia e, em muitos casos, o controlador não possui um *headset* (fone de ouvido com microfone acoplado), com a finalidade de abafar o som e diminuir esses ruídos.

Embora as habilidades orais devam ser incessantemente praticadas com profissionais e aspirantes de controle de tráfego aéreo, um tanto de habilidades de leitura e escrita também deve ser trabalhado, já que as novas tecnologias têm trazido inovações nas comunicações entre pilotos e controladores, como o *Datalink*, um software de transmissão de

dados por via digital escrita, exclusivo do uso em comunicação piloto-controlador, exigindo de ambos interlocutores as habilidades de leitura e escrita, conforme OACI (2010).

No contexto deste trabalho, o material didático escolhido para avaliação trabalha o desenvolvimento da língua para fim ocupacional, mais especificamente para a área de controle de tráfego aéreo, e as habilidades orais de compreensão e de produção são o foco das atividades. Esse fato concretiza o que Dudley Evans e St. John (1998, p. 106) afirmam sobre o foco em algumas habilidades, dependendo da área profissional: *In EOP teaching there has been more attention to spoken interaction. In fact, courses may concentrate entirely on this aspect, for example courses for students in the hotel and catering fields or for air traffic controllers*[24].

Na área ocupacional do controle de tráfego aéreo, essas habilidades orais devem ser amplamente desenvolvidas, não somente com o treinamento da fraseologia, mas também e principalmente com a prática da linguagem comum necessária à resolução de problemas, conforme prevê OACI (2010). Dessa forma, o professor deve ter em mente que ele precisa gerar oportunidades de comunicação em sala de aula, oferecendo aos alunos atividades que os façam usar a língua nas duas categorias supracitadas – fraseologia e linguagem comum.

Para isso, os professores, tanto os experientes quanto os incipientes ou em início de carreira, necessitam de materiais didáticos para auxiliar ou orientar sua prática, sejam eles elaborados por eles mesmos sejam eles selecionados dentre materiais disponíveis no mercado. A elaboração ou a adoção de material didático, mais especificamente de livro didático, muitas vezes, não é realizada com base em princípios teóricos do ensino-aprendizagem de línguas, mas com base nos aspectos físicos e gráficos do próprio material. Isso pode acontecer porque o professor ou a pessoa que seleciona o material (diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e outros) ainda não conhece a real função desse recurso em sua prática. A seguir, discorrer-se-á sobre o papel que o livro didático desempenha no processo de ensino-aprendizagem de línguas e sobre como avaliá-lo ou analisá-lo.

## 1.4 O livro didático em sala de aula

O material didático mais utilizado pelos professores é o livro didático, principalmente pelos menos experientes. O material didático, segundo Ramos (2009) dá ao docente certa confiança no momento de ministrar sua aula, seja como material adotado para os

[24] No ensino de inglês para propósito ocupacional, tem sido dada mais atenção à interação oral. Na verdade, os cursos podem se concentrar inteiramente nesse aspecto, por exemplo, os cursos destinados a alunos das áreas de hotelaria e bufê ou a controladores de tráfego aéreo. (Tradução nossa).

alunos seja como fonte de consulta teórica para o professor e para a aplicação de atividades. O livro didático é o recurso a que o professor sempre recorre e há muitas discussões sobre como ele é utilizado, porque, ao mesmo tempo em que é muito apreciado, também é visto como um recurso que deixa o professor acomodado e sem criatividade, como aponta Rojo (2014). Isso geralmente ocorre porque o docente não o utiliza como um de seus recursos auxiliares, mas como único e exclusivo guia de instrução.

Paiva (2009) traça um histórico do livro didático para o ensino de línguas, desde o surgimento do papel como elemento revolucionador no processo educacional até o uso de materiais *online* de ensino, bem como de suporte ao professor e conclui que o papel do professor em relação ao material didático não deve ser de mero consumidor e reprodutor de conteúdo, mas que há a necessidade de que o professor seja capaz de adaptar e de criar seu próprio recurso, atendendo às necessidades específicas de seu público-alvo e de seu contexto de uso.

Rojo (2014), por sua vez, declara que a reprodução do conteúdo do livro didático sem a adequada adaptação de atividades e dos próprios textos faz com que o professor perca sua autonomia diante do processo de ensino e aprendizagem, fazendo do livro o elemento onipotente do processo:

> (...) a questão da autonomia dos sujeitos frente aos textos, dos professores frente ao livro didático, continua sendo colocada e debatida. Em minha opinião, o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino. O livro didático, em sala de aula, nada mais é do que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa. Do ponto de vista dos alunos, ele é mais que isso: é, sim, o material que lhes permitirá acompanhar e registrar as aulas, mas é também o texto que lhes permitirá estudar em casa com autonomia e recordar o que foi feito antes na escola e, para muitos, será dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas, que terão em casa. (ROJO, 2014, p. 50).

A visão de Rojo (2014) mostra haver um equilíbrio entre o uso do LD e a maneira como o professor produz seus próprios recursos como complementação ao LD. Como mencionado anteriormente, alguns professores veem o livro didático como uma ferramenta mágica e acabam fazendo dele a única fonte de planejamento da aula, sem adaptações, tampouco a análise crítica. De certa forma, quando o professor confia inteiramente no livro didático como seu único recurso, o livro acaba, como diz Ramos (2009) “engessando” o que é desenvolvido em sala de aula.

Não obstante, segundo Swales (1980), Tomlinson e Masuhara (2005), o professor deve estar preparado para elaborar seu próprio material, de acordo com a sua própria realidade de ensino e aprendizagem e ao seu público-alvo, ou adaptar o material adotado para que se adeque àquela realidade. Conforme afirmam Tomlinson e Masuhara (2005),

> de maneira geral, os professores se julgam pessoas dependentes dos autores de materiais e, freqüentemente *(sic)*, desmerecem sua própria capacidade para elaborá-los. No entanto, todos os professores são criadores de materiais no sentido de que estão rotineiramente empenhados em adaptar materiais às necessidades e aos desejos de seus alunos. Com essa finalidade, selecionam, adaptam e complementam materiais quando estão preparando suas aulas e tomam decisões sobre seus materiais no decorrer de toda a aula em resposta às reações de seus alunos. Acrescentam, excluem, aumentam, reduzem, modificam. Utilizam sua experiência de ensino e suas convicções em relação ao aprendizado de idiomas para "desenvolver" materiais que possam oferecer a seus alunos o melhor aproveitamento possível. (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. III).

Sob a mesma ótica de Tomlinson e Masuhara (2005), de que o livro didático deve ter a contribuição do professor para sua aplicação, e de Ramos (2009), de que o livro didático, de certa forma, limita bastante o trabalho do professor, se este considera o livro como o recurso mágico, Cunningsworth (1995) já havia afirmado que o livro não deve determinar o objetivo de um curso nem ser o objetivo do curso em si, porque o que se deve ensinar é a língua e não o material. O autor continua, ainda, defendendo que os objetivos do professor devem estar alinhados aos objetivos do material e ambos devem colaborar para atender às necessidades dos alunos. Ele traça também os principais papéis do livro didático no ensino de inglês:

> - a resource for presentation material (spoken and written)
> - a source of activities for learner practice and communicative interaction
> - a reference source for learners on grammar, vocabulary, pronunciation, etc
> - a source of stimulation and ideas for classroom language activities
> - a syllabus (where they reflect learning objectives which have already been determined)
> - a resource for self-directed learning or self-access work
> - a support for less experienced teachers who have yet to gain in confidence.[25] (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 7).

[25] - um recurso para apresentação de material (falado e escrito)
- uma fonte de atividades para prática e interação comunicativa do aluno
- uma referência para os alunos em gramática, vocabulário, pronúncia, etc.
- uma fonte de estímulo e de ideias para atividades linguísticas em sala de aula
- um conteúdo programático (em que se refletem os objetivos de aprendizagem que foram determinados)
- um recurso para a aprendizagem autodirecionada ou trabalho autônomo
- um suporte para professores menos experientes que ainda necessitam adquirir confiança

Logo, Cunningsworth (1995) proclama que o papel do material deve ser o de complementar o que já fora estabelecido em termos de programação de conteúdo e de como o professor o utilizará para incentivar o estudo independente pelo aluno e como ferramenta de coleta de ideias para atividades a serem executadas em sala de aula. Assim, conclui-se que o uso adequado do LD depende muito da relação que o professor possui com o LD.

Já, Silva (2009) levanta a questão da autonomia do aluno em relação ao material didático. Para ela, a aprendizagem deve promover a autonomia, já que um indivíduo não permanece eternamente como aluno, ou seja, o aluno deverá ser capaz de continuar o desenvolvimento da prática linguística fora de sala de aula. De acordo com a autora, uma das formas de se promover a autonomia é aplicando práticas comunicativas idênticas ou semelhantes às práticas reais de comunicação. Dessa forma, o aluno reproduzirá, em contexto real de utilização da língua, modelos de linguagem também reais.

Assim, o LD, conforme já mencionado, deve ser um recurso didático-pedagógico como qualquer outro recurso, passível de adaptação, adição e supressão de conteúdo e de variedade de atividades. Primeiramente, segundo Gebhard (1996), o professor precisa ter em mente que os materiais de mercado refletem as crenças de quem o produz e que, portanto, estão isentos de imparcialidade quanto aos princípios teóricos sobre a linguagem e sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Em outras palavras, o autor desenvolve o livro didático de modo a privilegiar determinados aspectos linguísticos e culturais, tais como o estudo da estrutura, o estudo da língua em diferentes contextos, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a abordagem de atitudes e de sentimentos pessoais, a resolução de problemas, o uso da língua para propósitos específicos em contexto acadêmico ou profissional ou uma combinação de vários desses aspectos. Isso significa que é imprescindível que haja alinhamento entre os princípios de linguagem e de aprendizagem expressos no livro, os princípios defendidos pelo professor e os objetivos que se quer atingir com as aulas, para atender às necessidades dos alunos.

Com o objetivo de maximizar esse alinhamento, é importante e ideal selecionar o livro que mais se adequa à necessidade do público-alvo e aos princípios teórico-metodológicos do professor em relação aos princípios de ensino-aprendizagem, que será o usuário do LD, transformando o material em simples ferramenta instrucional susceptível de adaptações. Ramos (2009) afirma, sobre a adoção indiscriminada de livros didáticos, que

> também se podem perceber argumentos que expõem restrições à sua adoção "cega" e fatalmente, portanto, conduzem o professor a um questionamento

> sobre seu uso, indicando que sua escolha precisa e deve passar pelo crivo de uma avaliação sistemática e crítica. (RAMOS, 2009, p. 177).

Contudo, o livro didático "só servirá ao professor se este souber selecioná-lo e usá-lo apropriadamente" (RAMOS, 2009, p. 178). Essa assertiva de Ramos (2009) resume o que outros pesquisadores chamam de avaliação e análise de material didático, procedimentos importantes na área de desenvolvimento de material didático.

A próxima seção tratará, de maneira especial, da avaliação de livro didático, trazendo os critérios que permeiam a escolha do livro mais adequado a cada situação de aprendizagem.

### 1.4.1 Avaliação de livro didático

Primeiramente, será necessário esclarecer o motivo pelo qual os termos AVALIAÇÃO e ANÁLISE serão usados nesta pesquisa como termos análogos. Segundo Byrd (2001), a avaliação de livro didático se dá com vistas à seleção; já a análise acontece após a seleção do livro. Esta última é uma reflexão do professor sobre como o livro será trabalhado para atingir os objetivos propostos, isto é, como o livro será implementado. Segundo Byrd (2001, p. 418), o questionamento que norteia a avaliação de um livro deve ser *Does this book have the features that we want it to have so that we can adopt it?*[26] E o questionamento para a sua implementação deve ser *How do I as a teacher working with particular students in a particular class in a particular program make this book work to ensure effective and interesting lessons?*[27]

No entanto, ainda conforme Byrd (2001), os processos de avaliação e análise podem ocorrer de forma concomitante ou separada. O processo concomitante ocorre quando, no processo de seleção, o professor já reflete ou analisa como abordará cada atividade em sua prática docente. O processo separado, por sua vez, acontece, quando, após decorrido algum tempo da seleção do material, o professor utilizará o livro para ministrar uma aula para um público específico e, durante o planejamento das atividades do livro, é capaz de perceber ou analisar quais são as atividades potencialmente bem sucedidas e quais não são e o que fazer com estas.

---

[26] Este livro possui os aspectos que gostaríamos que tivesse, a fim de adotá-lo? (Tradução nossa)
[27] De que maneira eu, como professor, trabalhando com determinados alunos em uma determinada aula, em um curso específico, farei com que o livro garanta aulas efetivas e interessantes? (Tradução nossa)

Por outro lado, McGrath (2002) conceitua análise e avaliação como sendo, respectivamente, a descoberta do que há no material e a descoberta de aspectos necessários ou desejados no material. Isso significa que avaliar é identificar os elementos constitutivos do LD e analisar é verificar se os elementos constitutivos identificados atendem às necessidades do público-alvo que o utilizará.

Como consequência dessas variações de conceitos, optar-se-á pelo termo avaliação, já que os critérios da *checklist* contemplarão aspectos característicos tanto para seleção (avaliação) e implementação (análise), conforme Byrd (2001), bem como aspectos característicos das descobertas definidas por McGrath (2002). Será necessário verificar o que há no material (análise) e relacionar seu conteúdo ao que se espera haver em um material de inglês para a formação de ATCO, conforme preconizado por OACI (2010) (avaliação).

Conforme discutido na introdução deste trabalho, os materiais para cursos de inglês para a formação de profissionais na área de aviação ainda são bastante escassos. Por esse motivo, deve-se tomar como ponto de partida para a avaliação de materiais existentes para possível uso com o público-alvo de controladores de tráfego aéreo o que OACI (2010) preconiza em termos de desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas. Igualmente importante é considerar como esses materiais apresentam suas atividades e como o professor aplicará essas atividades de maneira comunicativa.

Para que a resposta às perguntas de Byrd (2001), destinadas à avaliação e à análise de LD para formação de ATCO, sejam dadas, é mister que um profissional com certa experiência em docência de língua inglesa para fins específicos de aviação as responda. Isto é, é necessário que um profissional experiente na área de inglês para profissionais de aviação e que seja o próprio usuário do LD faça a sua avaliação, pois somente ele é capaz de prever como poderá adaptá-lo, a fim de atender de forma mais apropriada às necessidades de seu público-alvo. Essas adaptações, que podem ser feitas já depois do início das aulas, direcionadas à realidade do contexto, são procedimentos integrantes do campo de desenvolvimento de materiais didáticos, de acordo com Tomlinson (2012). Além disso, como McGrath (2002) afirma, professores de línguas devem ser capazes de justificar a escolha de materiais e desenvolver seu próprio material quando não houver adequação entre seus objetivos enquanto professor e o que o material propõe, independentemente de sua experiência.

Paramasivan (2013) descreve como adaptou materiais de cursos de inglês para controladores de tráfego aéreo na Academia de Aviação da Malásia, detalhando como algumas atividades de materiais existentes podem ser aplicadas de forma mais comunicativa, levando em consideração as necessidades de seu público-alvo e o seu contexto sociocultural. Isso

comprova que a avaliação de quaisquer materiais deve ser feita pelo próprio professor que utilizará o material, a fim de que ele já tenha como questionamento inicial a pergunta de Byrd (2001): de que maneira o professor, trabalhando com determinados alunos em uma determinada aula, em um curso específico, fará com que o livro garanta aulas efetivas e interessantes?

Com a finalidade de auxiliar profissionais usuários de materiais didáticos a avaliar materiais para seleção ou analisar materiais já adotados, a *checklist* é um instrumento de grande utilidade. No entanto, é necessário que esse instrumento seja elaborado de forma a permitir que critérios importantes sejam considerados na avaliação do material, como aspectos relacionados às necessidades dos aprendizes, à abordagem de ensino de línguas para fins específicos e aos recursos que o material apresenta para fomento da autonomia.

A seguir, será apresentada a base teórica para a criação da *checklist* proposta neste trabalho.

### 1.4.2 Elaboração de critérios para avaliação de livro didático

A área de desenvolvimento de material didático, como já foi discutido na introdução, envolve várias atividades, como por exemplo, a seleção, a avaliação, a análise, a adaptação, a suplementação de materiais e outras. Com o intuito de auxiliar profissionais do ensino de línguas, vários autores sugerem critérios para que materiais didáticos sejam avaliados, segundo as necessidades verificadas em cada contexto. Será considerada como precursora da elaboração de critérios para avaliação de LD a *checklist* de Hutchinson e Waters (1987)[28], também pioneiros na área do ensino de língua para fins específicos; em seguida, serão apresentados os critérios de Sheldon (1988), Cunningsworth (2995), McGrath (2002), Tomlinson (2003), Dias (2009), Oliveira e Furtoso (2009), Ramos (2009) e Mukundan (2011), como complementação aos critérios de Hutchinson e Waters (1987), que também serão referência para a criação de um instrumento de avaliação de LD utilizado no contexto de aviação.

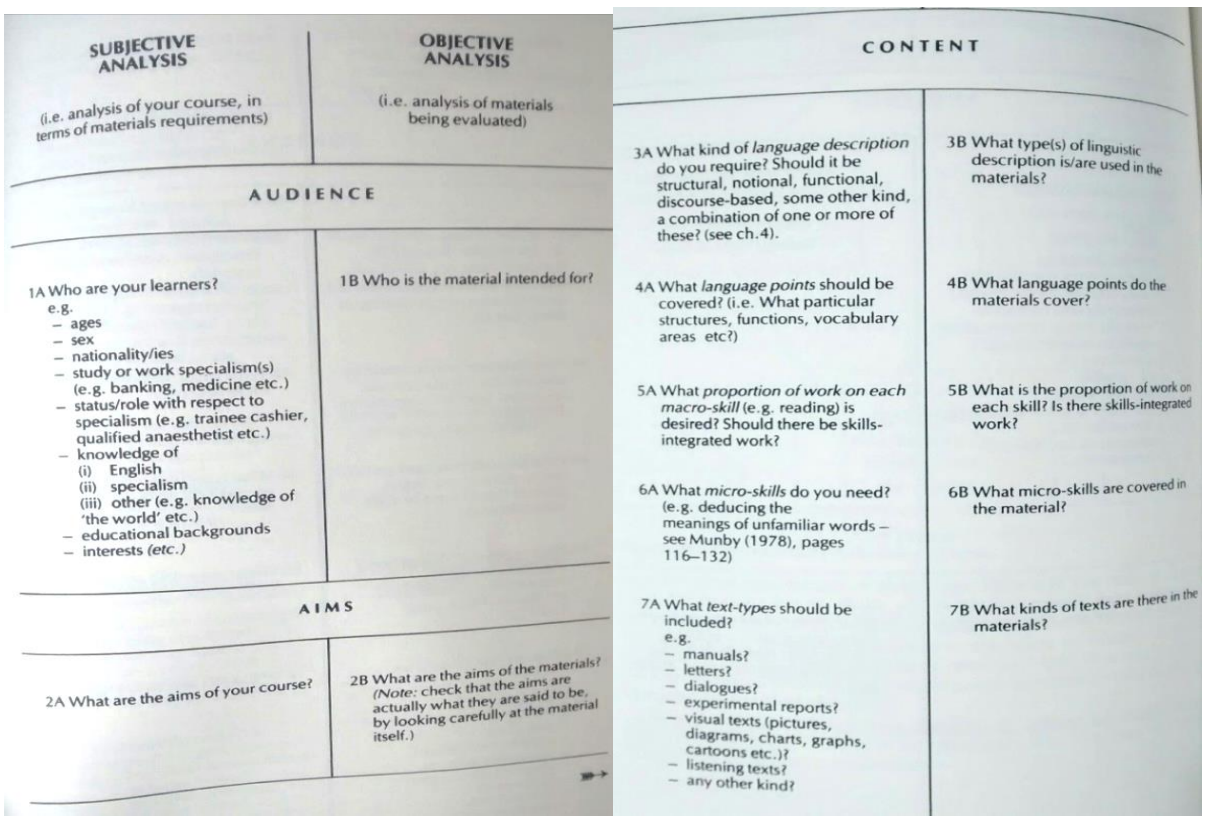
Hutchinson e Waters (1987) definem o processo de avaliação de material didático em quatro partes: estabelecimento de critérios, análise objetiva, análise subjetiva e comparação destas duas últimas. A análise objetiva, segundo os autores, deve sempre

[28] Há várias *checklists* elaboradas por outros autores antes de Hutchinson e Waters (1987), como por exemplo, Tucker (1975, apud McGrath, 2002)) e Williams (1983, apud McGrath, 2002), mas não serão utilizados como base primária para a elaboração dos itens da *Checklist* ATCO. É por esse motivo que Hutchinson e Waters (1987) serão considerados os precursores para, inicialmente, fundamentarem a criação da *Checklist* ATCO.

prevalecer sobre a análise subjetiva, porque é o levantamento dos critérios que representam os *needs*, conforme definição de Dudley-Evans e St. John (1998); a análise subjetiva, por sua vez, é o levantamento detalhado dos critérios representantes dos *needs*, *wants* e *lacks*, que variam de acordo com o público-alvo e com o contexto de ensino-aprendizagem; e a comparação das análises objetiva e subjetiva é simplesmente verificar se os critérios objetivos são compatíveis com os critérios subjetivos. Os critérios recomendados por Hutchinson e Waters (1987, p. 100-104) podem ser conferidos na Figura 1.

Os autores estabelecem como categorias o público-alvo (*audience*); os objetivos do curso e do material que se deseja avaliar (*aims*); o conteúdo, que são as macro-habilidades da língua (compreensão e produção oral, compreensão de leitura e escrita) e as micro-habilidades (pronúncia, vocabulário, estrutura), a sequenciação das unidades e das atividades em cada unidade do LD; os aspectos didático-metodológicos (*methodology*); e outros critérios (*other criteria*).

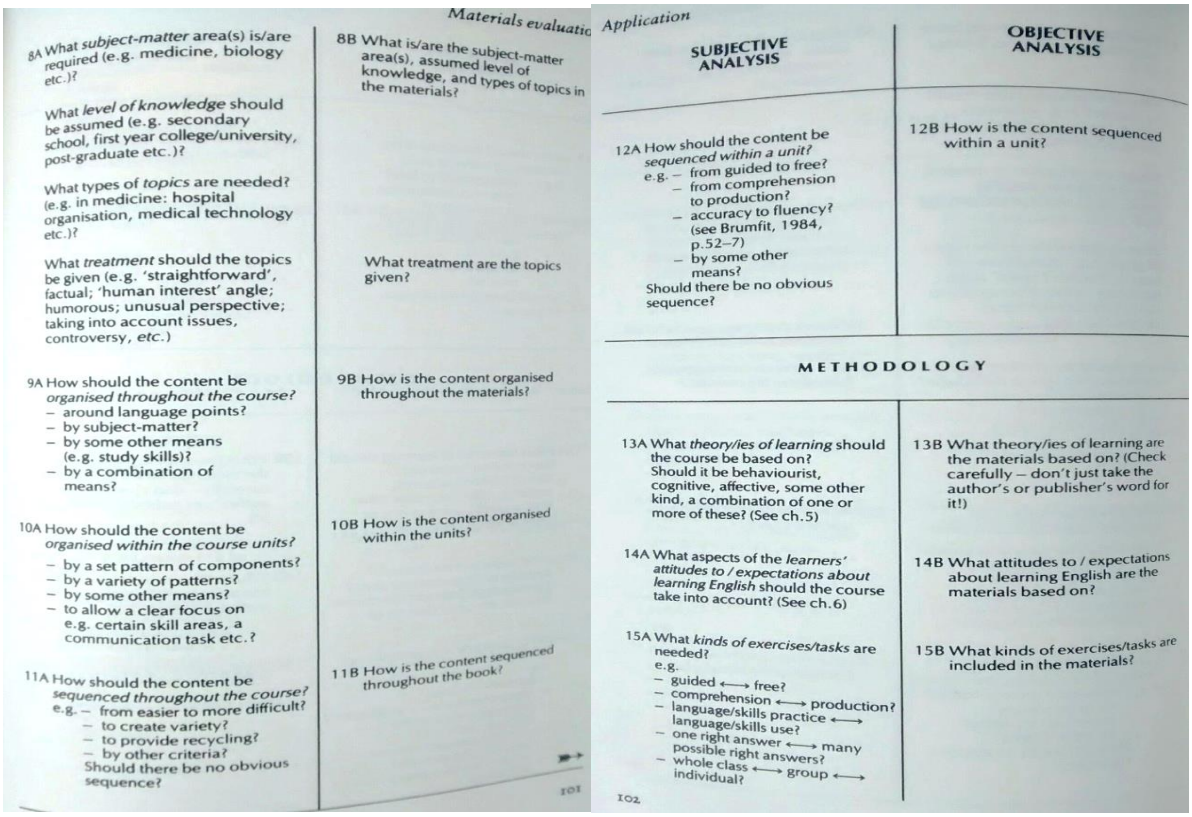
Figura 1 – *Checklist* para avaliação de materiais

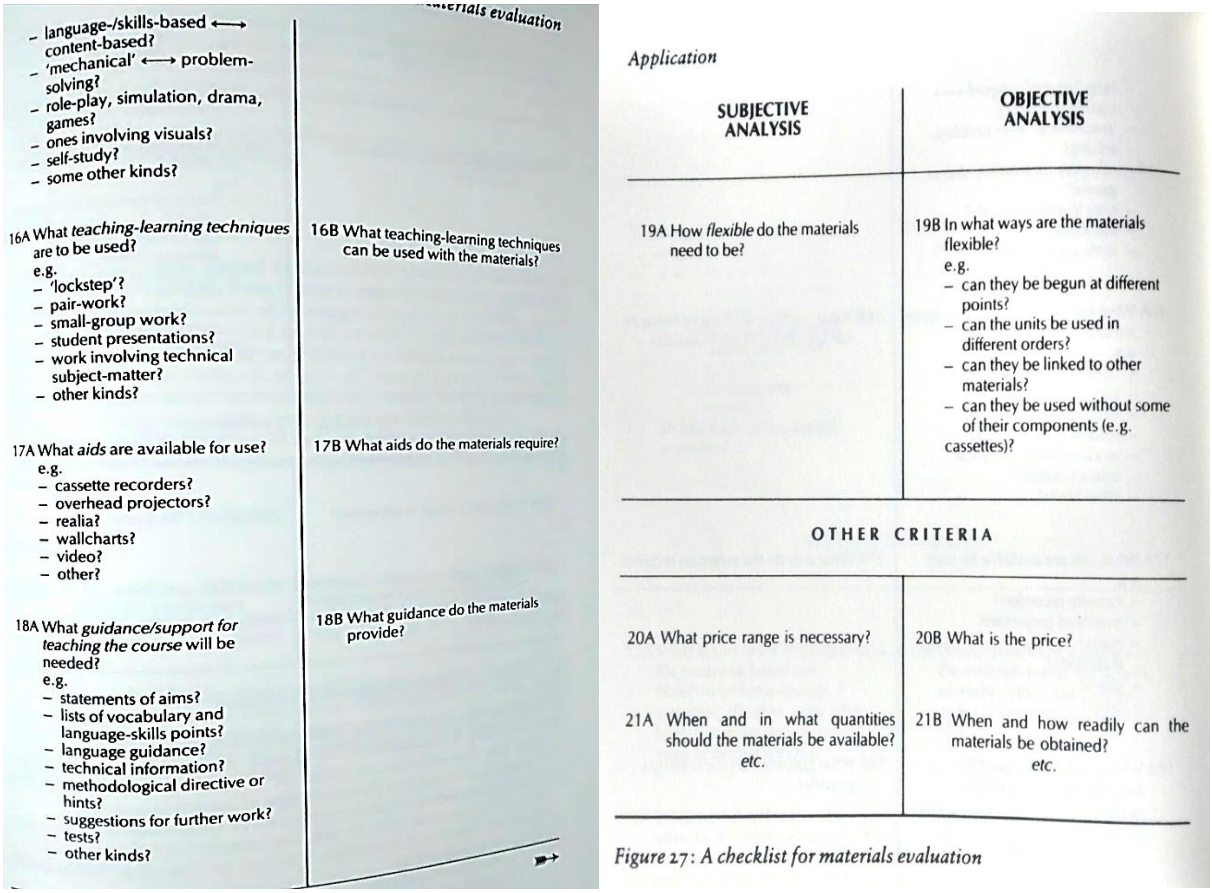


| SUBJECTIVE ANALYSIS (i.e. analysis of your course, in terms of materials requirements) | OBJECTIVE ANALYSIS (i.e. analysis of materials being evaluated) |
|---|---|
| **AUDIENCE** | |
| 1A Who are your learners?<br>e.g.<br>– ages<br>– sex<br>– nationality/ies<br>– study or work specialism(s) (e.g. banking, medicine etc.)<br>– status/role with respect to specialism (e.g. trainee cashier, qualified anaesthetist etc.)<br>– knowledge of<br>(i) English<br>(ii) specialism<br>(iii) other (e.g. knowledge of 'the world' etc.)<br>– educational backgrounds<br>– interests *(etc.)* | 1B Who is the material intended for? |
| **AIMS** | |
| 2A What are the aims of your course? | 2B What are the aims of the materials? *(Note:* check that the aims are actually what they are said to be, by looking carefully at the material itself.) |

| CONTENT | |
|---|---|
| 3A What kind of *language description* do you require? Should it be structural, notional, functional, discourse-based, some other kind, a combination of one or more of these? (see ch.4). | 3B What type(s) of linguistic description is/are used in the materials? |
| 4A What *language points* should be covered? (i.e. What particular structures, functions, vocabulary areas etc?) | 4B What language points do the materials cover? |
| 5A What *proportion of work on each macro-skill* (e.g. reading) is desired? Should there be skills-integrated work? | 5B What is the proportion of work on each skill? Is there skills-integrated work? |
| 6A What *micro-skills* do you need? (e.g. deducing the meanings of unfamiliar words – see Munby (1978), pages 116–132) | 6B What micro-skills are covered in the material? |
| 7A What *text-types* should be included?<br>e.g.<br>– manuals?<br>– letters?<br>– dialogues?<br>– experimental reports?<br>– visual texts (pictures, diagrams, charts, graphs, cartoons etc.)?<br>– listening texts?<br>– any other kind? | 7B What kinds of texts are there in the materials? |

Figura 1 – Continuação

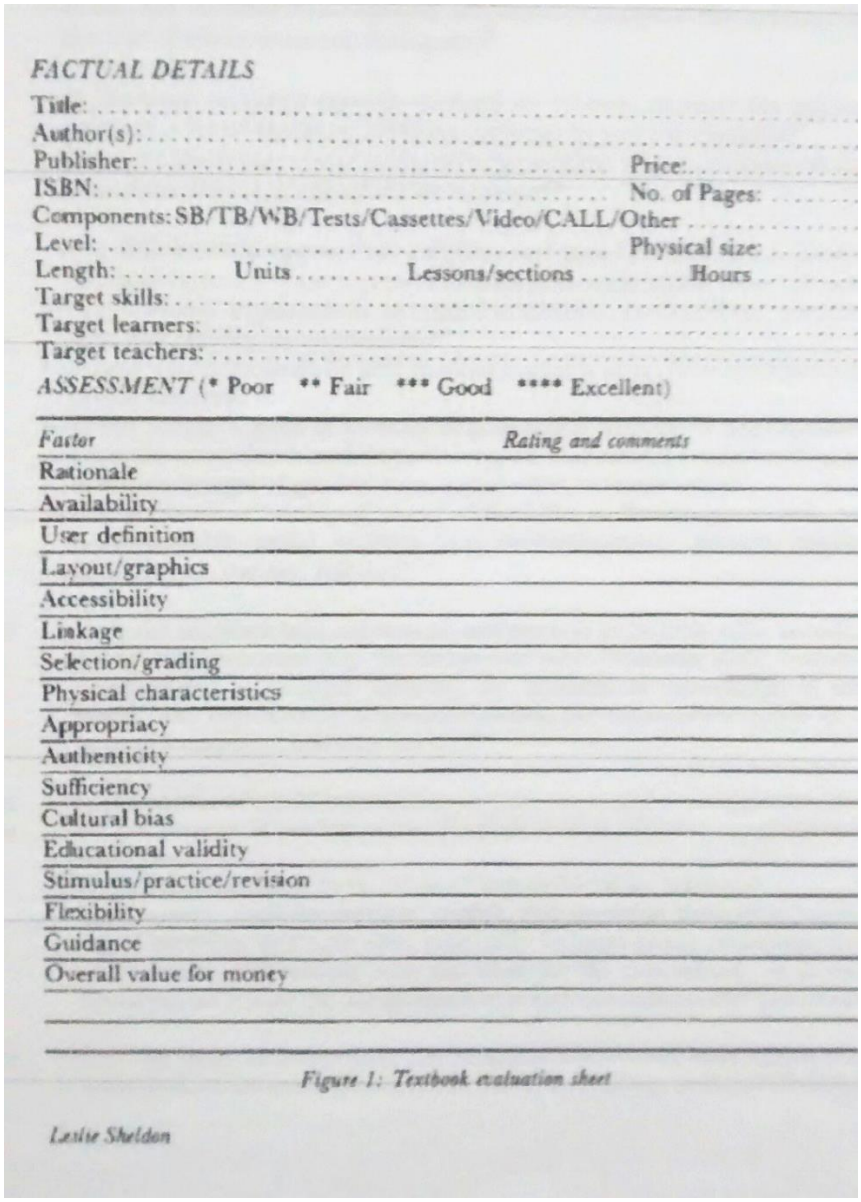



Fonte: HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 100-104.

Sheldon (1988, p. 242), ilustrado pela Figura 2, estabelece como critérios a adequação do material às teorias de ensino e aprendizagem de línguas, representados pelos itens *rationale* e *educational validity*; o público-alvo (*target learners* e *user definition*); conteúdo (*target skills*, *authenticity*, *appropriacy*, *sufficiency*, *stimulous/practice/revision*, *cultural bias* e *flexibility*); aparência do LD (*layout/graphics*, *physical characteristics*), material de apoio (*components* e *guidance*) e outros critérios, como disponibilidade, acessibilidade e preço.

Figura 2 – Ficha de avaliação de LD



*FACTUAL DETAILS*

Title: .....
Author(s): .....
Publisher: ..... Price: .....
ISBN: ..... No. of Pages: .....
Components: SB/TB/WB/Tests/Cassettes/Video/CALL/Other .....
Level: ..... Physical size: .....
Length: ..... Units ..... Lessons/sections ..... Hours .....
Target skills: .....
Target learners: .....
Target teachers: .....

*ASSESSMENT* (* Poor ** Fair *** Good **** Excellent)

| *Factor* | *Rating and comments* |
|---|---|
| Rationale | |
| Availability | |
| User definition | |
| Layout/graphics | |
| Accessibility | |
| Linkage | |
| Selection/grading | |
| Physical characteristics | |
| Appropriacy | |
| Authenticity | |
| Sufficiency | |
| Cultural bias | |
| Educational validity | |
| Stimulus/practice/revision | |
| Flexibility | |
| Guidance | |
| Overall value for money | |

*Figure 1: Textbook evaluation sheet*

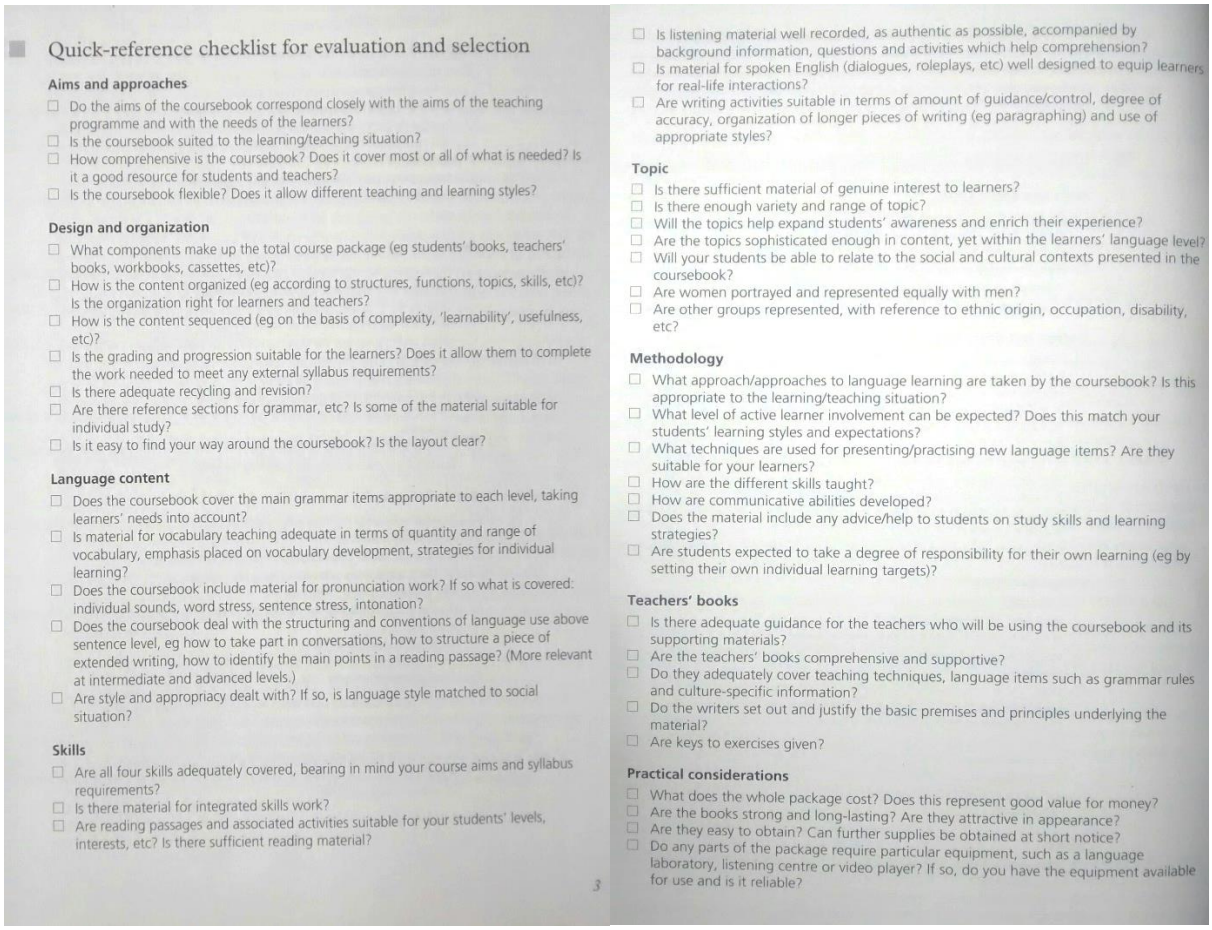
*Leslie Sheldon*

Fonte: SHELDON, 1988, p. 242.

Conforme Figura 3, Cunningsworth (1995, p. 3-4) elaborou uma lista de critérios, considerando os seguintes fatores como importantes em sua perspectiva: objetivos e

abordagem do material; organização do conteúdo e *layout* do material; conteúdo linguístico; habilidades; tópicos de cada unidade; metodologia de ensino-aprendizagem de línguas; material do professor e fatores variados, incluindo custo, aparência e outros recursos necessários à utilização do material. Os fatores considerados por Cunningsworth (1995) podem ser resumidos nos seguintes aspectos: especificação dos objetivos em termos de conteúdo e de desempenho, adequação do conteúdo às necessidades dos aprendizes, adequação das habilidades e estratégias de uso da língua inglesa em contexto ocupacional ou profissional semelhante a contextos reais de uso da língua, promoção da aprendizagem colaborativa, flexibilidade, equilíbrio entre estruturas da língua e habilidades (*reading*, *writing*, *listening*, *speaking*); uso do material como *self-study* (autoestudo) e possibilidade de autoavaliação, por parte do aluno, de seu desempenho.

Figura 3 – *Checklist* referência



Quick-reference checklist for evaluation and selection

**Aims and approaches**

- ☐ Do the aims of the coursebook correspond closely with the aims of the teaching programme and with the needs of the learners?
- ☐ Is the coursebook suited to the learning/teaching situation?
- ☐ How comprehensive is the coursebook? Does it cover most or all of what is needed? Is it a good resource for students and teachers?
- ☐ Is the coursebook flexible? Does it allow different teaching and learning styles?

**Design and organization**

- ☐ What components make up the total course package (eg students' books, teachers' books, workbooks, cassettes, etc)?
- ☐ How is the content organized (eg according to structures, functions, topics, skills, etc)? Is the organization right for learners and teachers?
- ☐ How is the content sequenced (eg on the basis of complexity, 'learnability', usefulness, etc)?
- ☐ Is the grading and progression suitable for the learners? Does it allow them to complete the work needed to meet any external syllabus requirements?
- ☐ Is there adequate recycling and revision?
- ☐ Are there reference sections for grammar, etc? Is some of the material suitable for individual study?
- ☐ Is it easy to find your way around the coursebook? Is the layout clear?

**Language content**

- ☐ Does the coursebook cover the main grammar items appropriate to each level, taking learners' needs into account?
- ☐ Is material for vocabulary teaching adequate in terms of quantity and range of vocabulary, emphasis placed on vocabulary development, strategies for individual learning?
- ☐ Does the coursebook include material for pronunciation work? If so what is covered: individual sounds, word stress, sentence stress, intonation?
- ☐ Does the coursebook deal with the structuring and conventions of language use above sentence level, eg how to take part in conversations, how to structure a piece of extended writing, how to identify the main points in a reading passage? (More relevant at intermediate and advanced levels.)
- ☐ Are style and appropriacy dealt with? If so, is language style matched to social situation?

**Skills**

- ☐ Are all four skills adequately covered, bearing in mind your course aims and syllabus requirements?
- ☐ Is there material for integrated skills work?
- ☐ Are reading passages and associated activities suitable for your students' levels, interests, etc? Is there sufficient reading material?

3

- ☐ Is listening material well recorded, as authentic as possible, accompanied by background information, questions and activities which help comprehension?
- ☐ Is material for spoken English (dialogues, roleplays, etc) well designed to equip learners for real-life interactions?
- ☐ Are writing activities suitable in terms of amount of guidance/control, degree of accuracy, organization of longer pieces of writing (eg paragraphing) and use of appropriate styles?

**Topic**

- ☐ Is there sufficient material of genuine interest to learners?
- ☐ Is there enough variety and range of topic?
- ☐ Will the topics help expand students' awareness and enrich their experience?
- ☐ Are the topics sophisticated enough in content, yet within the learners' language level?
- ☐ Will your students be able to relate to the social and cultural contexts presented in the coursebook?
- ☐ Are women portrayed and represented equally with men?
- ☐ Are other groups represented, with reference to ethnic origin, occupation, disability, etc?

**Methodology**

- ☐ What approach/approaches to language learning are taken by the coursebook? Is this appropriate to the learning/teaching situation?
- ☐ What level of active learner involvement can be expected? Does this match your students' learning styles and expectations?
- ☐ What techniques are used for presenting/practising new language items? Are they suitable for your learners?
- ☐ How are the different skills taught?
- ☐ How are communicative abilities developed?
- ☐ Does the material include any advice/help to students on study skills and learning strategies?
- ☐ Are students expected to take a degree of responsibility for their own learning (eg by setting their own individual learning targets)?

**Teachers' books**

- ☐ Is there adequate guidance for the teachers who will be using the coursebook and its supporting materials?
- ☐ Are the teachers' books comprehensive and supportive?
- ☐ Do they adequately cover teaching techniques, language items such as grammar rules and culture-specific information?
- ☐ Do the writers set out and justify the basic premises and principles underlying the material?
- ☐ Are keys to exercises given?

**Practical considerations**

- ☐ What does the whole package cost? Does this represent good value for money?
- ☐ Are the books strong and long-lasting? Are they attractive in appearance?
- ☐ Are they easy to obtain? Can further supplies be obtained at short notice?
- ☐ Do any parts of the package require particular equipment, such as a language laboratory, listening centre or video player? If so, do you have the equipment available for use and is it reliable?

Fonte: CUNNINGSWORTH, 1995, p. 3-4.

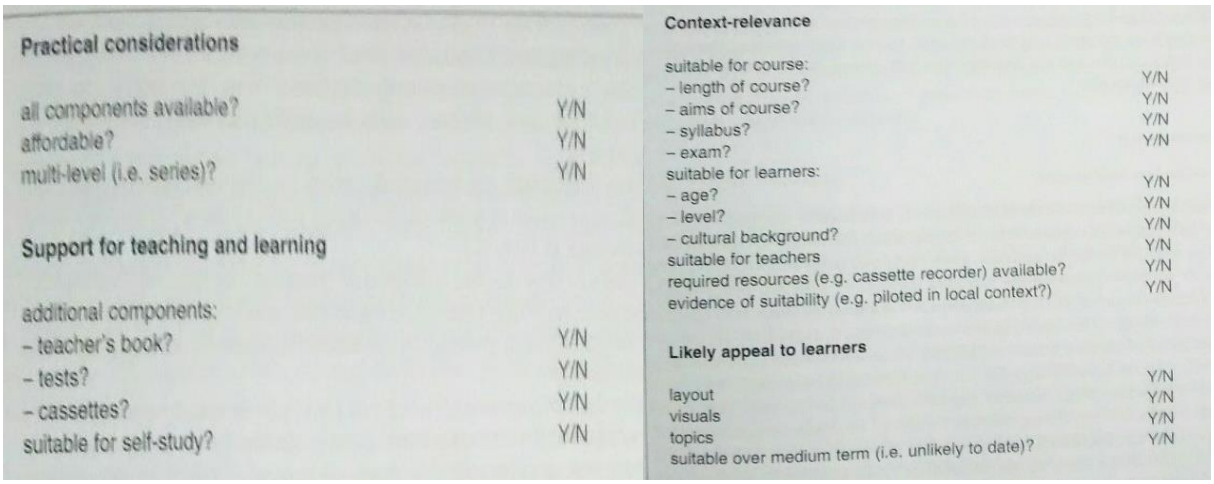
Já, McGrath (2002) define duas categorias de avaliação: a avaliação superficial ou *first-glance evaluation* e a avaliação detalhada ou *close evaluation*. A primeira, ilustrada por

McGrath (2002, p. 33), na Figura 4, diz respeito às informações que o livro traz na capa, na contra-capa, na introdução e até mesmo nas impressões obtidas enquanto se folheia o material rapidamente.

Os aspectos a serem observados na avaliação superficial são registrados por Grant (1987 apud McGrath, 2002) pela estratégia mnemônica CATALYST? – C para *communicative* (comunicativo); A para *aims* (objetivos); T para *teachability* (possível de ser aplicado em sala de aula); A para *available add-ons* (recursos disponíveis); L para *level* (nível); Y para *your impression* (suas impressões); S para *student interest* (interesse dos alunos); e T para *tried and tested* (experimentado e testado) – com um questionamento depois de cada letra. A segunda categoria de avaliação, a avaliação detalhada, é realizada com o uso de uma *checklist*, que pode ser elaborada de três formas: adaptando *checklists* existentes, criando uma nova e pesquisando o que professores e alunos consideram importantes em um material.

O autor considera como fatores sempre presentes em *checklists* o *layout*, o conteúdo linguístico (estrutura e habilidades), conteúdo temático e fatores como preço, disponibilidade e outros. Embora McGrath (2002, p. 81-82) cite outros autores para fazer referências a *checklists* variadas, não há uma de sua autoria para fazer a avaliação detalhada. Há, sim, uma *checklist* para avaliação superficial ou para identificação de *gaps* (lacunas[29] – o que falta no material), conforme Figura 5.

Figura 4 – Exemplo de *checklist* para avaliação superficial



**Practical considerations**

all components available? Y/N
affordable? Y/N
multi-level (i.e. series)? Y/N

**Support for teaching and learning**

additional components:
– teacher's book? Y/N
– tests? Y/N
– cassettes? Y/N
suitable for self-study? Y/N

**Context-relevance**

suitable for course: Y/N
– length of course? Y/N
– aims of course? Y/N
– syllabus? Y/N
– exam? Y/N
suitable for learners:
– age? Y/N
– level? Y/N
– cultural background? Y/N
suitable for teachers Y/N
required resources (e.g. cassette recorder) available? Y/N
evidence of suitability (e.g. piloted in local context?) Y/N

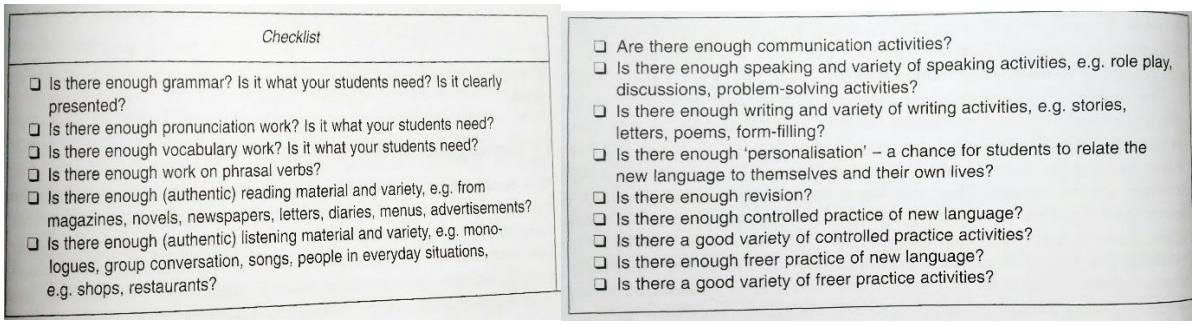
**Likely appeal to learners**

layout Y/N
visuals Y/N
topics Y/N
suitable over medium term (i.e. unlikely to date)? Y/N

Fonte: MCGRATH, 2000, p. 33.

[29] As lacunas denominadas por McGrath (2002), são todos os elementos que se espera encontrar em um material, mas que, pela técnica de avaliação com perguntas cujas respostas sejam SIM ou NÃO, o elemento que for respondido com este último é considerado uma lacuna (elemento que deve ser preenchido com adaptações).

Figura 5 – *Checklist* para identificação de lacunas em LD



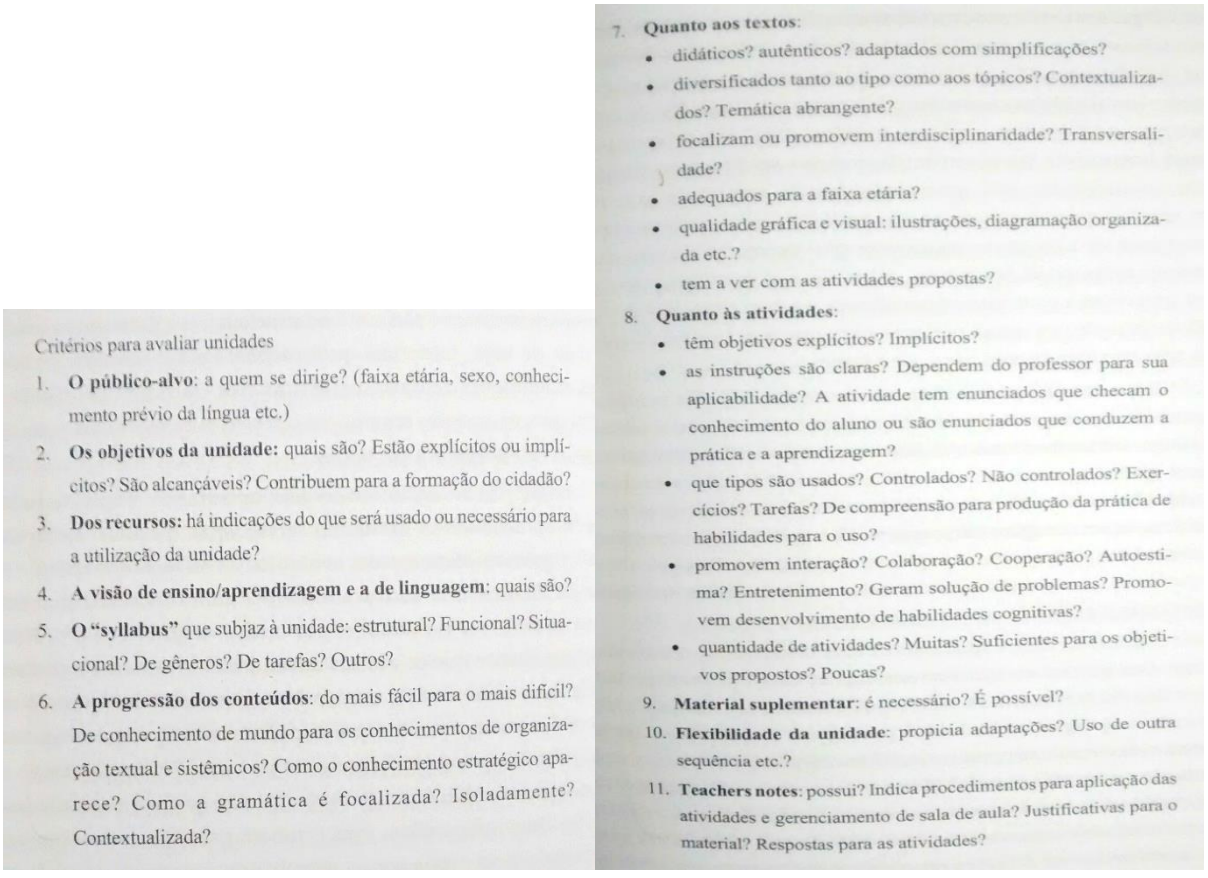
*Checklist*

- ❑ Is there enough grammar? Is it what your students need? Is it clearly presented?
- ❑ Is there enough pronunciation work? Is it what your students need?
- ❑ Is there enough vocabulary work? Is it what your students need?
- ❑ Is there enough work on phrasal verbs?
- ❑ Is there enough (authentic) reading material and variety, e.g. from magazines, novels, newspapers, letters, diaries, menus, advertisements?
- ❑ Is there enough (authentic) listening material and variety, e.g. monologues, group conversation, songs, people in everyday situations, e.g. shops, restaurants?
- ❑ Are there enough communication activities?
- ❑ Is there enough speaking and variety of speaking activities, e.g. role play, discussions, problem-solving activities?
- ❑ Is there enough writing and variety of writing activities, e.g. stories, letters, poems, form-filling?
- ❑ Is there enough 'personalisation' – a chance for students to relate the new language to themselves and their own lives?
- ❑ Is there enough revision?
- ❑ Is there enough controlled practice of new language?
- ❑ Is there a good variety of controlled practice activities?
- ❑ Is there enough freer practice of new language?
- ❑ Is there a good variety of freer practice activities?

Fonte: MCGRATH, 2002, p. 81-82.

Ramos (2009, p. 184-185), por sua vez, estabelece os seguintes critérios para avaliar um LD: público-alvo, objetivos, visão de ensino-aprendizagem e de linguagem, conteúdo programático, progressão dos conteúdos, características dos textos (autenticidade a adequação à faixa etária), características das atividades (colaborativas, controladas), material suplementar, flexibilidade e material do professor, conforme Figura 6.

Figura 6 – Critérios para avaliação de LD



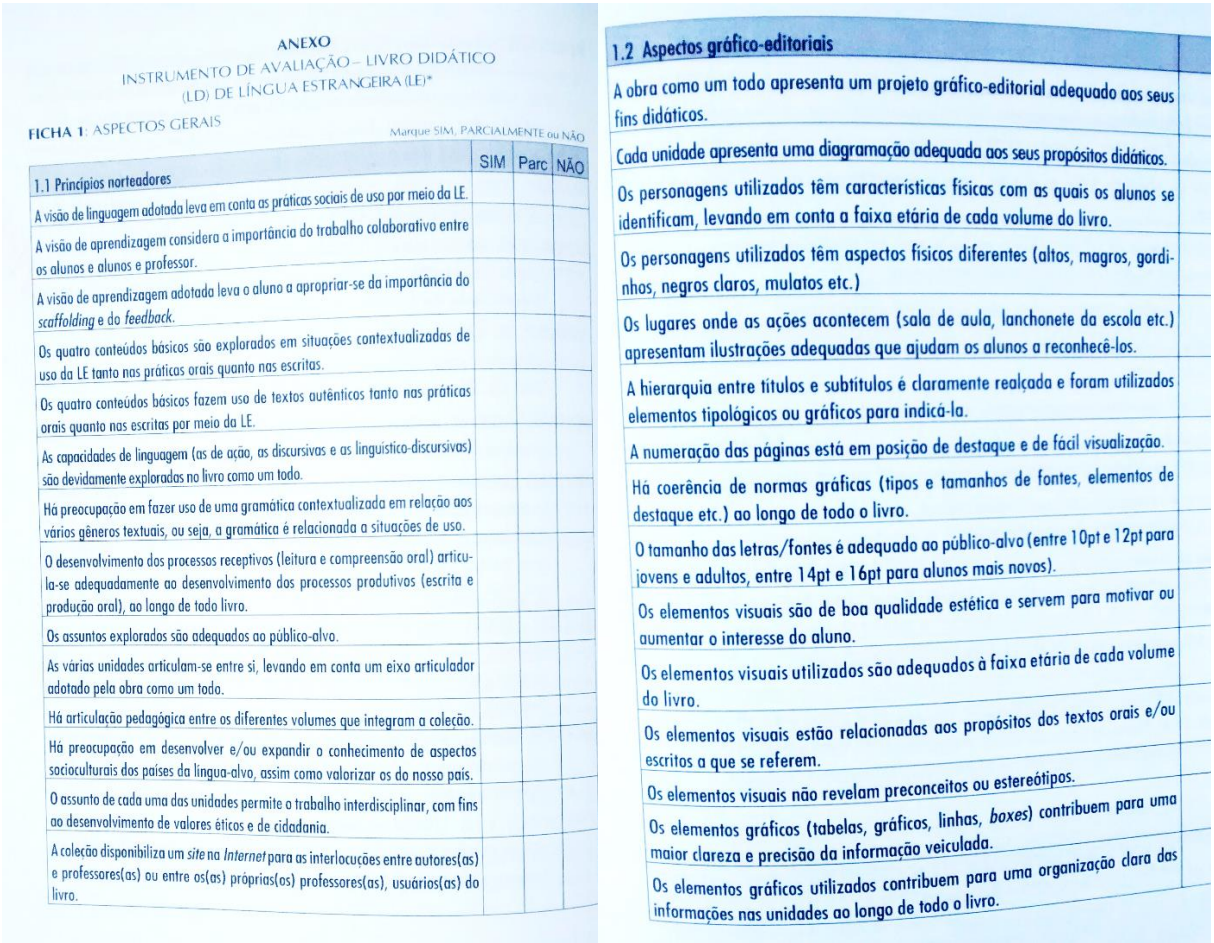
Critérios para avaliar unidades

1. **O público-alvo**: a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. **Os objetivos da unidade:** quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
3. **Dos recursos:** há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
4. **A visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem**: quais são?
5. **O "syllabus"** que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
6. **A progressão dos conteúdos**: do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
7. **Quanto aos textos**:
   - didáticos? autênticos? adaptados com simplificações?
   - diversificados tanto ao tipo como aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente?
   - focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade?
   - adequados para a faixa etária?
   - qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.?
   - tem a ver com as atividades propostas?
8. **Quanto às atividades**:
   - têm objetivos explícitos? Implícitos?
   - as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem a prática e a aprendizagem?
   - que tipos são usados? Controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso?
   - promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
   - quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
9. **Material suplementar**: é necessário? É possível?
10. **Flexibilidade da unidade**: propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?
11. **Teachers notes**: possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

Fonte: RAMOS, 2009, p. 184-185.

Dias (2009, p. 226-234), em sua *checklist*, estabelece critérios que são divididos em seis fichas, intituladas, respectivamente, aspectos gerais, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e manual do professor. A ficha de aspectos gerais se subdivide em princípios norteadores, aspectos gráfico-editoriais e autonomia dos alunos. As fichas de compreensão escrita e produção escrita contemplam aspectos sobre princípios subjacentes ao processo de leitura; princípios subjacentes ao processo de escrita; textos e aspectos textuais; e as atividades de compreensão escrita e de produção escrita. As fichas de compreensão oral e produção oral se subdividem em princípios subjacentes ao processo de compreensão oral; processos subjacentes ao processo de produção oral; textos e aspectos textuais do texto oral; atividades de compreensão oral; e atividades de produção oral. Esses itens se desdobram em vários outros subitens que detalham o que se espera do material didático em termos de teorias de ensino-aprendizagem de línguas, conforme Figura 7.

Figura 7 – Instrumento de avaliação de LD



ANEXO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO – LIVRO DIDÁTICO (LD) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)*

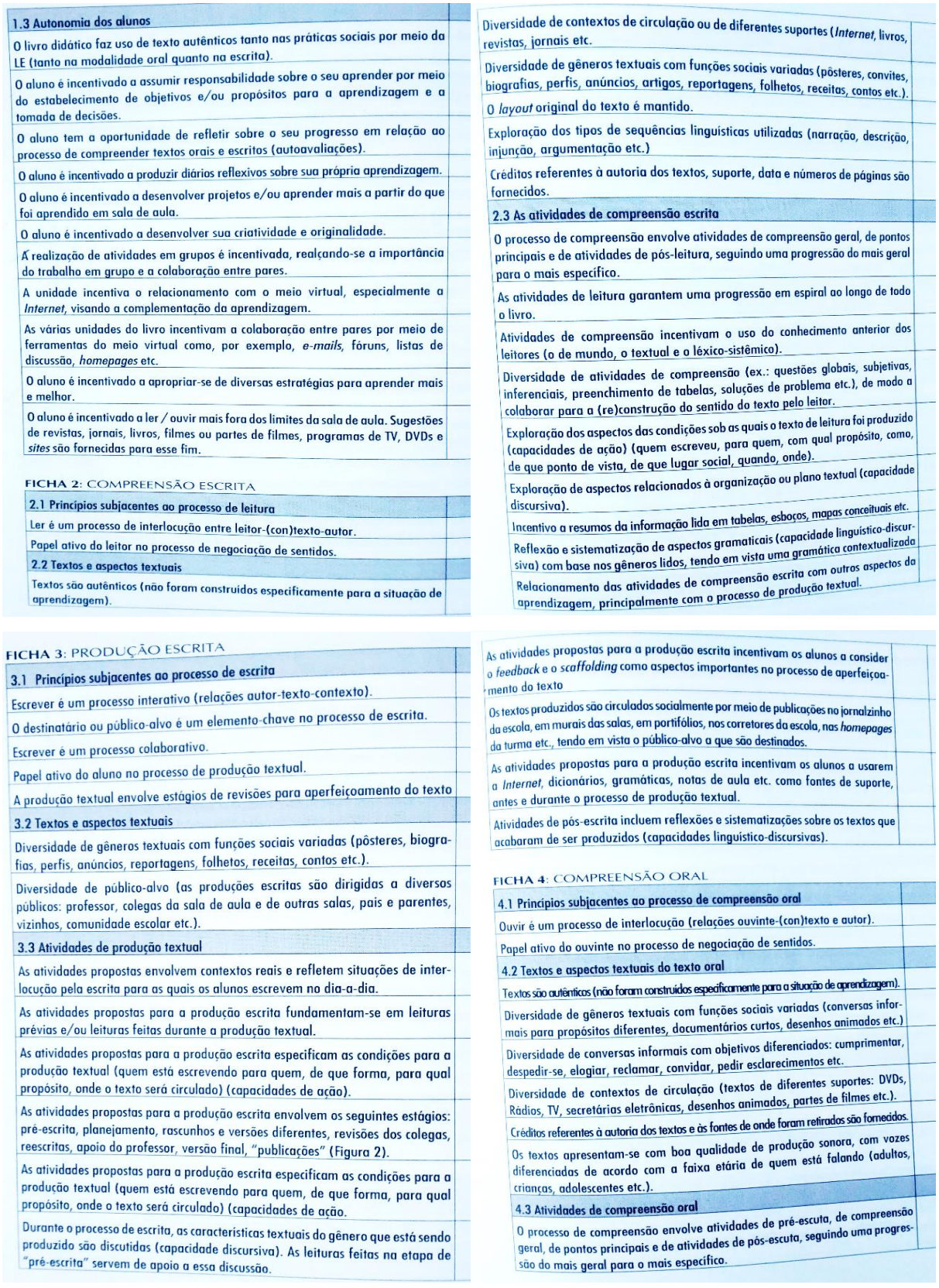
FICHA 1: ASPECTOS GERAIS

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

| 1.1 Princípios norteadores | SIM | Parc | NÃO |
|---|---|---|---|
| A visão de linguagem adotada leva em conta as práticas sociais de uso por meio da LE. | | | |
| A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre os alunos e alunos e professor. | | | |
| A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do *scaffolding* e do *feedback*. | | | |
| Os quatro conteúdos básicos são explorados em situações contextualizadas de uso da LE tanto nas práticas orais quanto nas escritas. | | | |
| Os quatro conteúdos básicos fazem uso de textos autênticos tanto nas práticas orais quanto nas escritas por meio da LE. | | | |
| As capacidades de linguagem (as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas) são devidamente exploradas no livro como um todo. | | | |
| Há preocupação em fazer uso de uma gramática contextualizada em relação aos vários gêneros textuais, ou seja, a gramática é relacionada a situações de uso. | | | |
| O desenvolvimento dos processos receptivos (leitura e compreensão oral) articula-se adequadamente ao desenvolvimento dos processos produtivos (escrita e produção oral), ao longo de todo livro. | | | |
| Os assuntos explorados são adequados ao público-alvo. | | | |
| As várias unidades articulam-se entre si, levando em conta um eixo articulador adotado pela obra como um todo. | | | |
| Há articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram a coleção. | | | |
| Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos socioculturais dos países da língua-alvo, assim como valorizar os do nosso país. | | | |
| O assunto de cada uma das unidades permite o trabalho interdisciplinar, com fins ao desenvolvimento de valores éticos e de cidadania. | | | |
| A coleção disponibiliza um *site* na *Internet* para as interlocuções entre autores(as) e professores(as) ou entre os(as) próprias(os) professores(as), usuários(as) do livro. | | | |

| 1.2 Aspectos gráfico-editoriais |
|---|
| A obra como um todo apresenta um projeto gráfico-editorial adequado aos seus fins didáticos. |
| Cada unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos. |
| Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro. |
| Os personagens utilizados têm aspectos físicos diferentes (altos, magros, gordinhos, negros claros, mulatos etc.) |
| Os lugares onde as ações acontecem (sala de aula, lanchonete da escola etc.) apresentam ilustrações adequadas que ajudam os alunos a reconhecê-los. |
| A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la. |
| A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização. |
| Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque etc.) ao longo de todo o livro. |
| O tamanho das letras/fontes é adequado ao público-alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos mais novos). |
| Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno. |
| Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro. |
| Os elementos visuais estão relacionadas aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem. |
| Os elementos visuais não revelam preconceitos ou estereótipos. |
| Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, *boxes*) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada. |
| Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara das informações nas unidades ao longo de todo o livro. |

Figura 7 - Continuação



| 1.3 Autonomia dos alunos |
|---|
| O livro didático faz uso de texto autênticos tanto nas práticas sociais por meio da LE (tanto na modalidade oral quanto na escrita). |
| O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender por meio do estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem e a tomada de decisões. |
| O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos orais e escritos (autoavaliações). |
| O aluno é incentivado a produzir diários reflexivos sobre sua própria aprendizagem. |
| O aluno é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi aprendido em sala de aula. |
| O aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade. |
| A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando-se a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares. |
| A unidade incentiva o relacionamento com o meio virtual, especialmente a *Internet*, visando a complementação da aprendizagem. |
| As várias unidades do livro incentivam a colaboração entre pares por meio de ferramentas do meio virtual como, por exemplo, *e-mails*, fóruns, listas de discussão, *homepages* etc. |
| O aluno é incentivado a apropriar-se de diversas estratégias para aprender mais e melhor. |
| O aluno é incentivado a ler / ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs e *sites* são fornecidas para esse fim. |

FICHA 2: COMPREENSÃO ESCRITA

| 2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura |
|---|
| Ler é um processo de interlocução entre leitor-(con)texto-autor. |
| Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos. |
| **2.2 Textos e aspectos textuais** |
| Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem). |
| Diversidade de contextos de circulação ou de diferentes suportes (*Internet*, livros, revistas, jornais etc. |
| Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, convites, biografias, perfis, anúncios, artigos, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.). |
| O *layout* original do texto é mantido. |
| Exploração dos tipos de sequências linguísticas utilizadas (narração, descrição, injunção, argumentação etc.) |
| Créditos referentes à autoria dos textos, suporte, data e números de páginas são fornecidos. |
| **2.3 As atividades de compreensão escrita** |
| O processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico. |
| As atividades de leitura garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro. |
| Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico). |
| Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.), de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor. |
| Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidades de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde). |
| Exploração de aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva). |
| Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc. |
| Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada |
| Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual. |

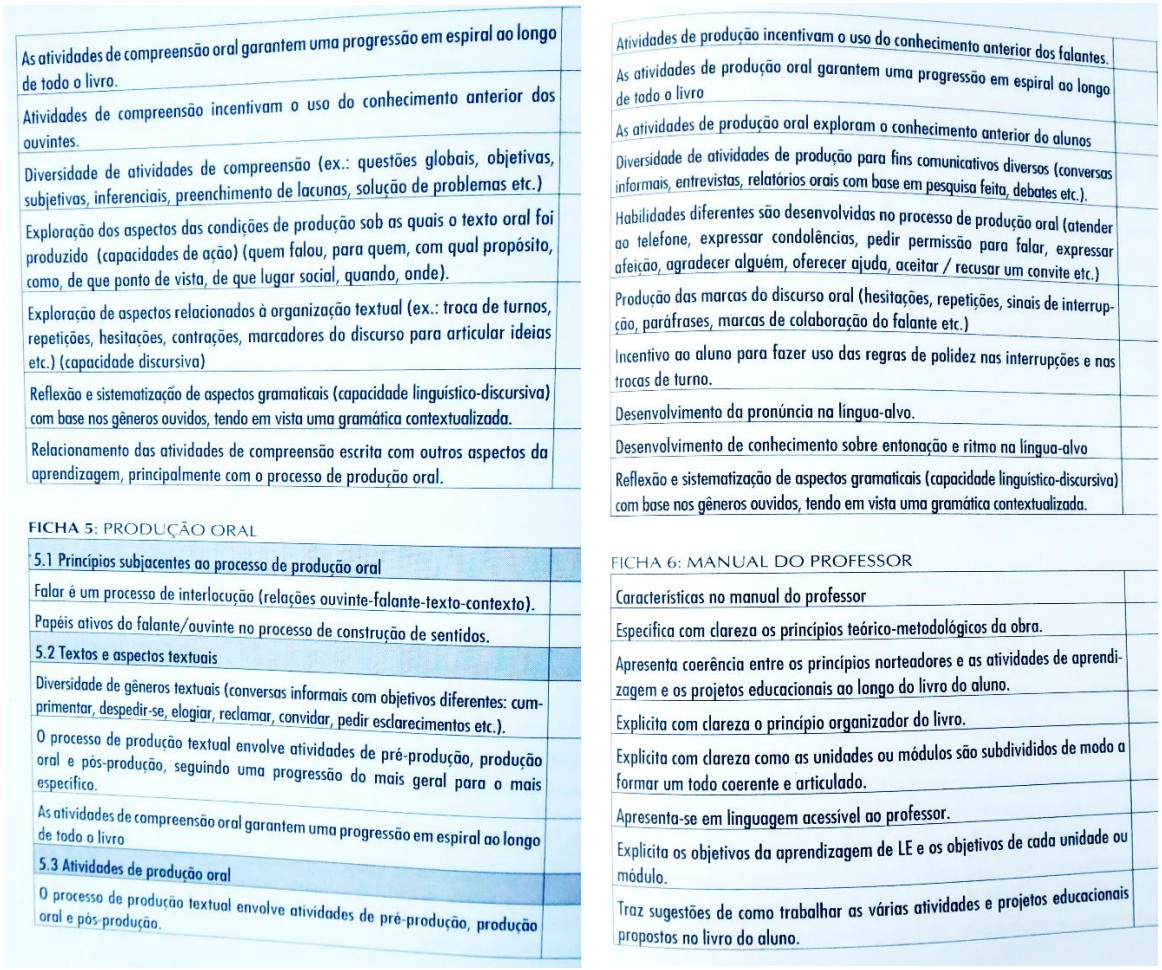
FICHA 3: PRODUÇÃO ESCRITA

| 3.1 Princípios subjacentes ao processo de escrita |
|---|
| Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto). |
| O destinatário ou público-alvo é um elemento-chave no processo de escrita. |
| Escrever é um processo colaborativo. |
| Papel ativo do aluno no processo de produção textual. |
| A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto |
| **3.2 Textos e aspectos textuais** |
| Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.). |
| Diversidade de público-alvo (as produções escritas são dirigidas a diversos públicos: professor, colegas da sala de aula e de outras salas, pais e parentes, vizinhos, comunidade escolar etc.). |
| **3.3 Atividades de produção textual** |
| As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interlocução pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia. |
| As atividades propostas para a produção escrita fundamentam-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual. |
| As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação). |
| As atividades propostas para a produção escrita envolvem os seguintes estágios: pré-escrita, planejamento, rascunhos e versões diferentes, revisões dos colegas, reescritas, apoio do professor, versão final, "publicações" (Figura 2). |
| As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação. |
| Durante o processo de escrita, as características textuais do gênero que está sendo produzido são discutidas (capacidade discursiva). As leituras feitas na etapa de "pré-escrita" servem de apoio a essa discussão. |
| As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a consider o *feedback* e o *scaffolding* como aspectos importantes no processo de aperfeiçoamento do texto |
| Os textos produzidos são circulados socialmente por meio de publicações no jornalzinho da escola, em murais das salas, em portifólios, nos corretores da escola, nas *homepages* da turma etc., tendo em vista o público-alvo a que são destinados. |
| As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a *Internet*, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual. |
| Atividades de pós-escrita incluem reflexões e sistematizações sobre os textos que acabaram de ser produzidos (capacidades linguístico-discursivas). |

FICHA 4: COMPREENSÃO ORAL

| 4.1 Princípios subjacentes ao processo de compreensão oral |
|---|
| Ouvir é um processo de interlocução (relações ouvinte-(con)texto e autor). |
| Papel ativo do ouvinte no processo de negociação de sentidos. |
| **4.2 Textos e aspectos textuais do texto oral** |
| Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem). |
| Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (conversas informais para propósitos diferentes, documentários curtos, desenhos animados etc.) |
| Diversidade de conversas informais com objetivos diferenciados: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc. |
| Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: DVDs, Rádios, TV, secretárias eletrônicas, desenhos animados, partes de filmes etc.). |
| Créditos referentes à autoria dos textos e às fontes de onde foram retirados são fornecidos. |
| Os textos apresentam-se com boa qualidade de produção sonora, com vozes diferenciadas de acordo com a faixa etária de quem está falando (adultos, crianças, adolescentes etc.). |
| **4.3 Atividades de compreensão oral** |
| O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico. |

Figura 7 - Continuação



| |
|---|
| As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro. |
| Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes. |
| Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, objetivas, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, solução de problemas etc.) |
| Exploração dos aspectos das condições de produção sob as quais o texto oral foi produzido (capacidades de ação) (quem falou, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde). |
| Exploração de aspectos relacionados à organização textual (ex.: troca de turnos, repetições, hesitações, contrações, marcadores do discurso para articular ideias etc.) (capacidade discursiva) |
| Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada. |
| Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção oral. |

FICHA 5: PRODUÇÃO ORAL

| |
|---|
| 5.1 Princípios subjacentes ao processo de produção oral |
| Falar é um processo de interlocução (relações ouvinte-falante-texto-contexto). |
| Papéis ativos do falante/ouvinte no processo de construção de sentidos. |
| 5.2 Textos e aspectos textuais |
| Diversidade de gêneros textuais (conversas informais com objetivos diferentes: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.). |
| O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico. |
| As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro |
| 5.3 Atividades de produção oral |
| O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção. |

| |
|---|
| Atividades de produção incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes. |
| As atividades de produção oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro |
| As atividades de produção oral exploram o conhecimento anterior do alunos |
| Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (conversas informais, entrevistas, relatórios orais com base em pesquisa feita, debates etc.). |
| Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar / recusar um convite etc.) |
| Produção das marcas do discurso oral (hesitações, repetições, sinais de interrupção, paráfrases, marcas de colaboração do falante etc.) |
| Incentivo ao aluno para fazer uso das regras de polidez nas interrupções e nas trocas de turno. |
| Desenvolvimento da pronúncia na língua-alvo. |
| Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua-alvo |
| Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada. |

FICHA 6: MANUAL DO PROFESSOR

| Características no manual do professor |
|---|
| Especifica com clareza os princípios teórico-metodológicos da obra. |
| Apresenta coerência entre os princípios norteadores e as atividades de aprendizagem e os projetos educacionais ao longo do livro do aluno. |
| Explicita com clareza o princípio organizador do livro. |
| Explicita com clareza como as unidades ou módulos são subdivididos de modo a formar um todo coerente e articulado. |
| Apresenta-se em linguagem acessível ao professor. |
| Explicita os objetivos da aprendizagem de LE e os objetivos de cada unidade ou módulo. |
| Traz sugestões de como trabalhar as várias atividades e projetos educacionais propostos no livro do aluno. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Não se limita a apenas fornecer as respostas corretas para as atividades. | | | |
| Incentiva o trabalho autônomo do professor. | | | |
| Traz sugestões de projetos para o desenvolvimento da ética, cidadania e respeito às várias culturas no processo de ensino e aprendizagem de LE. | | | |
| Traz sugestões de projetos interdisciplinares ou de exploração dos temas transversais. | | | |
| Explicita com clareza os princípios norteadores do processo de avaliação. | | | |
| Traz sugestões para o processo de avaliação. | | | |

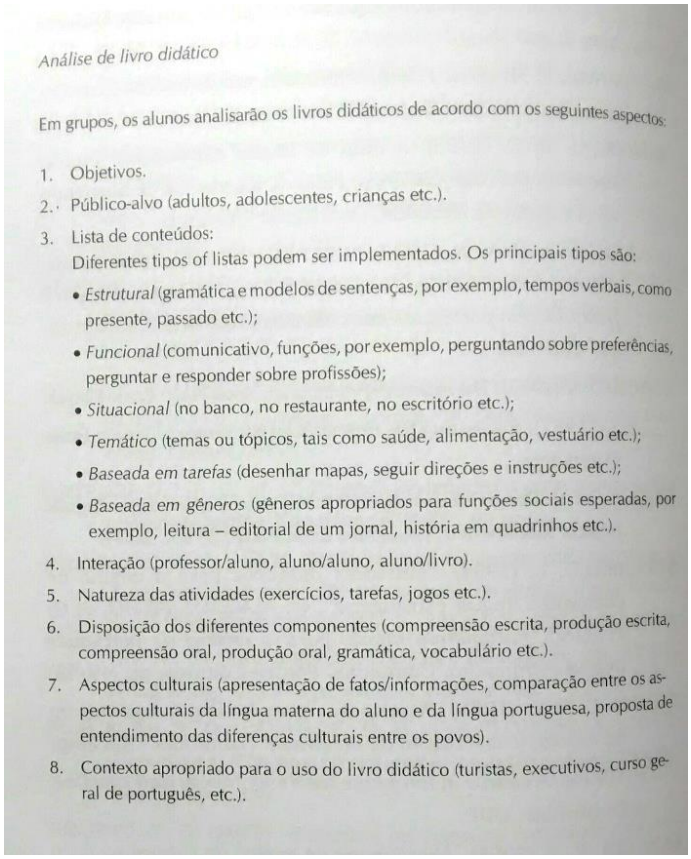
* Ficha produzida pela Professora Reinildes Dias como parte de seu projeto de pesquisa "Avaliando o livro didatico (LD) de lingua estrangeira (LE) no contexto do Ensino Fundamental" no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras.

Fonte: DIAS, 2009, p. 226-234.

Oliveira e Furtoso (2009, p. 258) sugerem outros critérios para inserção em uma *checklist* para análise de livros didáticos de língua portuguesa para estrangeiros, conforme Figura 8. Os critérios são baseados nas questões de objetivos; público-alvo; lista de conteúdos

(estrutural, funcional, situacional, temático, baseado em tarefas, baseada em gêneros); interação; natureza das atividades (jogos, exercícios e outros); disposição dos diferentes componentes (compreensão escrita, produção escrita); aspectos culturais; e contexto apropriado para uso do LD (o propósito específico).

Figura 8 – Critérios para análise de LD



*Análise de livro didático*

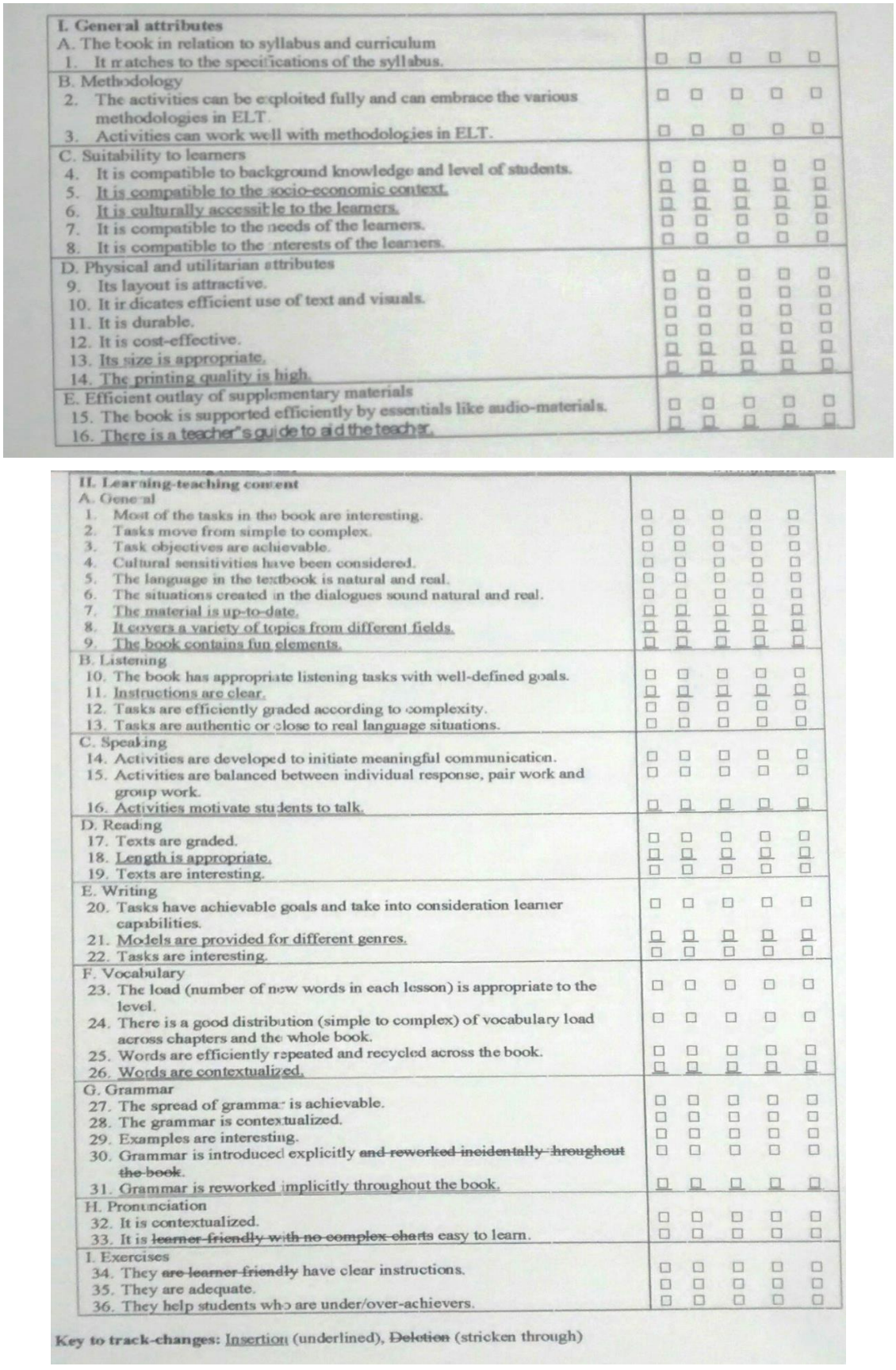
Em grupos, os alunos analisarão os livros didáticos de acordo com os seguintes aspectos:

1. Objetivos.
2. Público-alvo (adultos, adolescentes, crianças etc.).
3. Lista de conteúdos:
   Diferentes tipos of listas podem ser implementados. Os principais tipos são:
   - *Estrutural* (gramática e modelos de sentenças, por exemplo, tempos verbais, como presente, passado etc.);
   - *Funcional* (comunicativo, funções, por exemplo, perguntando sobre preferências, perguntar e responder sobre profissões);
   - *Situacional* (no banco, no restaurante, no escritório etc.);
   - *Temático* (temas ou tópicos, tais como saúde, alimentação, vestuário etc.);
   - *Baseada em tarefas* (desenhar mapas, seguir direções e instruções etc.);
   - *Baseada em gêneros* (gêneros apropriados para funções sociais esperadas, por exemplo, leitura – editorial de um jornal, história em quadrinhos etc.).
4. Interação (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/livro).
5. Natureza das atividades (exercícios, tarefas, jogos etc.).
6. Disposição dos diferentes componentes (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, gramática, vocabulário etc.).
7. Aspectos culturais (apresentação de fatos/informações, comparação entre os aspectos culturais da língua materna do aluno e da língua portuguesa, proposta de entendimento das diferenças culturais entre os povos).
8. Contexto apropriado para o uso do livro didático (turistas, executivos, curso geral de português, etc.).

Fonte: OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, 258.

Mukundan et al (2011, p. 104-105), ilustrado pela Figura 9, afirmam que os critérios para análise e avaliação de material didático variam de acordo com as necessidades locais de determinado contexto de ensino-aprendizagem, mas que alguns fatores são universais. Incluem-se, entre os fatores universais, o programa de conteúdo, sua relação com as metodologias de ensino de língua estrangeira, compatibilidade com as necessidades do público-alvo, atributos físicos (*layout* e outros), materiais de apoio, aspectos linguísticos, como as macro-habilidades, as micro-habilidades e a eficácia das atividades em relação às instruções e ao atingimento dos objetivos propostos nas unidades didáticas. Acrescentam, ainda, que os itens podem variar de tempos em tempos, sendo revisados, suprimidos e outros itens incluídos.

Figura 9 – *Checklist* teste para avaliação de LD



| I. General attributes | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A. The book in relation to syllabus and curriculum | | | | | |
| 1. It matches to the specifications of the syllabus. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B. Methodology | | | | | |
| 2. The activities can be exploited fully and can embrace the various methodologies in ELT. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Activities can work well with methodologies in ELT. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C. Suitability to learners | | | | | |
| 4. It is compatible to background knowledge and level of students. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. It is compatible to the socio-economic context. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. It is culturally accessible to the learners. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. It is compatible to the needs of the learners. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. It is compatible to the interests of the learners. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| D. Physical and utilitarian attributes | | | | | |
| 9. Its layout is attractive. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. It indicates efficient use of text and visuals. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. It is durable. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. It is cost-effective. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. Its size is appropriate. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. The printing quality is high. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| E. Efficient outlay of supplementary materials | | | | | |
| 15. The book is supported efficiently by essentials like audio-materials. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. There is a teacher's guide to aid the teacher. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

| II. Learning-teaching content | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A. General | | | | | |
| 1. Most of the tasks in the book are interesting. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. Tasks move from simple to complex. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3. Task objectives are achievable. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Cultural sensitivities have been considered. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5. The language in the textbook is natural and real. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6. The situations created in the dialogues sound natural and real. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7. The material is up-to-date. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. It covers a variety of topics from different fields. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. The book contains fun elements. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| B. Listening | | | | | |
| 10. The book has appropriate listening tasks with well-defined goals. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. Instructions are clear. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. Tasks are efficiently graded according to complexity. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. Tasks are authentic or close to real language situations. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| C. Speaking | | | | | |
| 14. Activities are developed to initiate meaningful communication. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. Activities are balanced between individual response, pair work and group work. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. Activities motivate students to talk. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| D. Reading | | | | | |
| 17. Texts are graded. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. Length is appropriate. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Texts are interesting. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| E. Writing | | | | | |
| 20. Tasks have achievable goals and take into consideration learner capabilities. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. Models are provided for different genres. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. Tasks are interesting. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| F. Vocabulary | | | | | |
| 23. The load (number of new words in each lesson) is appropriate to the level. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 24. There is a good distribution (simple to complex) of vocabulary load across chapters and the whole book. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 25. Words are efficiently repeated and recycled across the book. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 26. Words are contextualized. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| G. Grammar | | | | | |
| 27. The spread of grammar is achievable. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 28. The grammar is contextualized. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 29. Examples are interesting. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 30. Grammar is introduced explicitly ~~and reworked incidentally throughout the book~~. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 31. Grammar is reworked implicitly throughout the book. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| H. Pronunciation | | | | | |
| 32. It is contextualized. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 33. It is ~~learner-friendly with no complex charts~~ easy to learn. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| I. Exercises | | | | | |
| 34. They ~~are learner-friendly~~ have clear instructions. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 35. They are adequate. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 36. They help students who are under/over-achievers. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

**Key to track-changes:** Insertion (underlined), ~~Deletion~~ (stricken through)

FONTE: MUKUNDAN, 2011, p. 104-105.

Finalmente, Tomlinson (2003; 2012) recomenda analisar se uma *checklist* é efetiva na avaliação de materiais didáticos por meio do seguinte questionário:

> a) Is each question an evaluation question?
> b) Does each question only ask one question?
> c) Is each question answerable?
> d) Is each question free of dogma?
> e) Is each question reliable in the sense that other evaluators would interpret it in the same way?[30] (TOMLINSON, 2012, p. 147).

Tomlinson (2012) ainda acrescenta que essas recomendações devem ser observadas no momento em que o professor cria uma *checklist* e que todos os critérios da lista devem ser fundamentados, levando-se em consideração o contexto de uso do material e as crenças do professor. O autor diferencia também critérios universais de critérios locais, sendo o primeiro relacionado à avaliação de LD para quaisquer aprendizes em qualquer lugar e o segundo relacionado ao contexto específico de uso do LD. Em razão de os materiais didáticos para o ensino de inglês para a área de aviação serem de circulação internacional, a *checklist* elaborada nesta pesquisa, conforme Apêndice C, contemplará ambos os critérios universais e locais.

A *Checklist* ATCO a que este trabalho se propõe apresentar é baseada a partir de critérios já apresentadas por Hutchinson e Waters (1987), Sheldon (1988), Cunningsworth (1995), McGrath (2002), Tomlinson (2003), Ramos (2009), Dias (2009), Oliveira e Furtoso (2009) e Mukundan et al (2011) – e de critérios incluídos, consoante o que estabelece OACI (2010) sobre as características que definem o nível mínimo de proficiência exigido para a operacionalidade do ATCO e conforme ICEA (2014), sobre a avaliação de proficiência aplicada aos ATCO brasileiros.

Dessarte, será feita a descrição de OACI (2010) e ICEA (2014) antes da apresentação dos itens da *Checklist* ATCO.

## 1.5 Documentos norteadores do ensino de inglês para ATCO

Nesta seção, serão revisados os dois documentos que norteiam o estabelecimento de requisitos para a proficiência em língua inglesa de profissionais da aviação e, portanto,

[30] a) As perguntas são perguntas de avaliação? b) Cada pergunta questiona sobre um item somente? c) As perguntas são passíveis de resposta? d) As perguntas são livres de dogma? e) As perguntas são confiáveis no sentido de que outros avaliadores as interpretem da mesma forma? (Tradução nossa).

podem ser considerados a própria análise objetiva da necessidade do controlador. Dessa forma, serão também a base para inserção de itens da *Checklist* ATCO. São eles o *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, ou simplesmente, Documento 9835[31] (OACI, 2010) e o Manual do Candidato ao EPLIS 2014 (ICEA, 2014).

### 1.5.1 O Documento 9835

OACI (2010) é o documento publicado pela Organização de Aviação Civil Internacional para padronização de critérios que estabelecem o nível de proficiência de pilotos, controladores de tráfego aéreo e operadores de estações aeronáuticas, dando maior ênfase nos dois primeiros grupos de profissionais. Esses critérios são válidos nos países signatários da OACI, da qual o Brasil faz parte, e são também monitorados pela Organização de tempos em tempos, a fim de verificar as ações tomadas pelas autoridades competentes. Todas essas medidas são colocadas em prática com vistas à segurança mundial do tráfego aéreo.

Para que os profissionais supracitados sejam preparados para atingir a proficiência adequada em língua inglesa, de acordo com padrões de uso da língua pela comunidade aeronáutica, a Organização elaborou uma tabela de proficiência que contempla seis categorias da língua, sendo eles pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interação em seis níveis, que vão de 1 a 6, sendo o 1 o menos proficiente e o 6 o mais proficiente (conferir Anexo A). Estabeleceu-se o nível 4 como o nível mínimo inteligível entre membros da comunidade aeronáutica, incluindo o uso da fraseologia padrão do controle de tráfego aéreo e o uso da língua comum nas comunicações radiotelefônicas e face-a-face. Embora seja sugestivo que se compare essa tabela de proficiência com outras tabelas utilizadas em sistemas internacionais de testes de proficiência, como IELTS (*International English Language Testing System*), TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) ou CEF (*Common European Framework*), a tabela elaborada pela OACI não é passível de comparação precisa, uma vez que as habilidades da língua avaliadas se restringem à compreensão e à produção orais, ao contrário dos outros testes, que avaliam as quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral).

OACI (2010) descreve primeiramente os descritores holísticos de um indivíduo minimamente proficiente, ou seja, com no mínimo o nível 4 de proficiência. Os descritores holísticos se resumem a cinco:

[31] Não é objeto deste trabalho discutir as bases teóricas do Documento 9835 tampouco emitir qualquer juízo de valor quanto à sua eficácia.

> Proficient speakers shall:
> a) communicate effectively in voice-only (telephone/radiotelephone) and in face-to-face situations;
> b) communicate on common, concrete and work-related topics with accuracy and clarity;
> c) use appropriate communicative strategies to exchange messages and to recognize and resolve misunderstandings (e.g. to check, confirm, or clarify information) in a general or work-related context;
> d) handle successfully and with relative ease the linguistic challenges presented by a complication or unexpected turn of events that occurs within the context of a routine work situation or communicative task with which they are otherwise familiar; and
> e) use a dialect or accent which is intelligible to the aeronautical community.[32] (OACI, 2010, p. A-2)

Esses descritores holísticos resumem todas as seis categorias do nível de proficiência 4 de maneira bastante sucinta. O nível 4 de proficiência é o nível que será tomado como base para a definição de certos critérios a serem incluídos na *Checklist* ATCO, principalmente no que diz respeito aos aspectos gramaticais e lexicais que um LD deveria contemplar, de acordo com OACI (2010). De acordo com o Documento 9835, o nível de proficiência 4 é o nível mínimo que um controlador de tráfego aéreo deve atingir para poder exercer suas funções em órgãos de controle de tráfego aéreo internacional. De acordo com a tabela de proficiência da OACI, existem elementos relacionados a aspectos da língua que podem ser observados durante o exame de proficiência dos profissionais de tráfego aéreo e que os classifica nesse nível. No aspecto "pronúncia", por exemplo, o profissional deve ser capaz de enunciar de maneira inteligível, na língua inglesa, tanto os fonemas quanto o ritmo e a entonação. No aspecto "estrutura", um falante proficiente no nível 4 deve utilizar de maneira correta as estruturas básicas da língua, bem como as funções linguísticas definidas no próprio Documento 9835 e presentes na *Checklist* ATCO (Apêndice C), respectivamente, nas categorias "Competências estruturais" e "Competências linguísticas funcionais". No aspecto "vocabulário", um falante de nível 4 deve ser capaz de utilizar vocabulário relativo ao seu contexto de trabalho, abrangendo os temas definidos também no Documento 9835 e presente

[32] Falantes proficientes devem:
a) comunicar-se efetivamente somente em voz (telefonia/radiotelefonia) e face-a-face;
b) comunicar-se sobre tópicos concretos, comuns e relacionados ao trabalho com precisão e clareza;
c) usar estratégias comunicativas apropriadas para trocar mensagens e para reconhecer e resolver problemas de compreensão (por exemplo checar, confirmar ou clarificar informações) em contextos gerais e relacionados ao trabalho;
d) lidar de maneira bem-sucedida e com certa facilidade os desafios linguísticos apresentados por uma complicação ou por uma mudança inesperada de eventos no contexto de uma situação rotineira de trabalho e em uma tarefa comunicativa com a qual o falante é familiar;
e) usar um dialeto ou sotaque que seja inteligível para a comunidade aeronáutica. (Tradução nossa.)

na *Checklist* ATCO, na categoria "Competências lexicais". No aspecto "fluência", o ATCO deve manter uma conversação em velocidade apropriada para compreensão do interlocutor e utilizar correta e moderadamente os marcadores do discurso. Finalmente, no aspecto "interação", o profissional de controle de tráfego aéreo deve responder prontamente a uma interação comunicacional.

Além de explanar em detalhes as nuances de todos os níveis de proficiência da tabela, o documento revisa questões sobre o ensino de línguas e de avaliação de proficiência, que norteiam todo o documento. Por exemplo, as questões do ensino comunicativo de línguas, da língua inglesa como língua franca, do ensino de línguas para fins específicos e dos princípios de avaliação de proficiência estão presentes em OACI (2010) do princípio ao fim, inclusive em OACI (2009a; 2009b), que são, respectivamente, a Circular 318 ou *Language Testing Criteria for Global Harmonization* (Critérios de Avaliação Línguística para Harmonização Global) e a Circular 323 ou *Guidelines for Aviation English Training Programmes* (Guia para Programas de Treinamento de Inglês Aeronáutico).

O primeiro versa sobre os aspectos teóricos da avaliação de línguas, incluindo fatores que devem ser considerados no desenho e na construção do teste, como confiabilidade, validade, administração, segurança, qualificação dos elaboradores e dos aplicadores, infraestrutura e a avaliação em si. Ao final, sugere critérios para avaliar testes de proficiência aplicados aos profissionais de aviação.

O segundo expande as questões trazidas em OACI (2010) sobre o ensino de línguas, detalhando o que um bom programa de formação deve conter, incluindo programa de conteúdos, duração mínima do curso, uso de tecnologia, aprendizagem mista (presencial e a distância), monitoramento de desempenho, adaptabilidade de materiais às necessidades locais e individuais, perfis de professores quanto à formação e experiência na área de ensino de língua estrangeira e de ensino de línguas para fins específicos e a utilização de técnicas de ensino pertencentes à abordagem comunicativa.

O Documento 9835 prevê que a formação linguística seja alicerçada na abordagem comunicativa, mas não exclui a combinação consciente de técnicas pertencentes a outros métodos e abordagens, com a finalidade de se atingir a aprendizagem esperada da língua. Para isso, OACI (2010) detalha tópicos relacionados à aviação, bem como pontos gramaticais e lexicais para auxiliar desenvolvedores de materiais e de cursos de inglês aeronáutico a explorarem os aspectos da língua dentro da abordagem comunicativa de ensino de línguas. Conforme consta do documento,

> The communicative approach to language training involves learning a language by being involved in tasks that require its use. One way of organizing a communicative language training curriculum is through a focus on the communicative functions of language. Specific professional subject areas have specialized genres, specialized vocabulary, and a possible focus on specific parts of grammar. To aid training organizations in the development of an appropriate language training curriculum for pilots and air traffic controllers, a subset of those communicative language functions which are of particular relevance to radiotelephony communications has been identified (…), along with inventories of events, domains and talks suggesting routine and non-routine topics upon which pilots and controllers will be called to communicate. Taken together, this information provides more insight into the communicative needs of pilots and controllers.[33] (OACI, 2010, p. 7-4).

É com base nas recomendações do Manual que os livros didáticos de inglês para aviação são ou, pelo menos, deveriam ser desenhados. Por esse motivo, é necessário que seja feita uma avaliação minuciosa do conteúdo dos materiais que se deseja utilizar em cursos de língua inglesa para ATCO, com o fito de verificar se realmente esses materiais estão em conformidade com as recomendações de OACI (2010).

Como corolário do que preconiza o Documento, o conteúdo programático de língua inglesa de cursos destinados a pilotos e controladores, se comparados, deveria ser muito aproximado, havendo somente pequenas variações quanto às funções linguísticas, porém respeitando variações inerentes às diferentes atribuições dos dois profissionais. A adoção de livro didático, então, deveria ser efetivada após a análise criteriosa, evitando a adoção cega e, principalmente, fazendo com que as necessidades estabelecidas pelo *outsider,* a OACI, realmente norteiem a escolha do livro didático e não o contrário: o material tornar-se o norteador do conteúdo programático, como é muito comum ocorrer.

OACI (2010) descreveu a análise da situação alvo (*Target Situation Analysis – TSA*), conforme perspectivas de Dudley-Evans e St John (1998), ou seja, descreveu funções linguísticas e estruturas da língua que devem ser trabalhadas durante o preparo linguístico de controladores de tráfego aéreo, para estabelecerem comunicações claras em situações radiotelefônicas.

---

[33] A abordagem comunicativa no ensino de línguas envolve aprender uma língua por meio do envolvimento em tarefas que exigem seu uso. Uma maneira de organizar um programa de treinamento linguístico comunicativo de língua é por meio da ênfase nas funções comunicativas da língua. Profissionais de áreas específicas têm gêneros discursivos específicos, vocabulário específico e um possível foco em partes gramaticais específicas. Com o intuito de auxiliar instituições responsáveis por treinamentos no desenvolvimento de um curso apropriado para pilotos e controladores de tráfego aéreo, foram identificadas aquelas funções linguísticas que são de particular relevância para as comunicações radiotelefônicas (...), juntamente com listas de eventos, domínios e tarefas que sugerem tópicos rotineiros e não-rotineiros sobre os quais pilotos e controladores têm de comunicar. Essas informações juntas oferecem uma ideia melhor das necessidades comunicativas de pilotos e controladores.

Dessa forma, os critérios estabelecidos na *Checklist* ATCO buscarão verificar se o material analisado realmente contempla os temas, as funções e estruturas linguísticas propostas no Doc. 9835.

Além de haver a necessidade de o material estar em conformidade com as recomendações de OACI (2010) quanto aos temas, funções linguísticas e estruturas gramaticais, é recomendável que o LD familiarize seu usuário (professor e aluno) com a avaliação de proficiência a que controladores serão submetidos. A próxima seção discorrerá sobre o exame de proficiência aplicado a controladores de tráfego aéreo brasileiros, detalhando sua execução e o que o Doc. 9835 e a Circular 318 orientam quanto à realização de exames de proficiência em língua inglesa nos países signatários da OACI.

### 1.5.2 A avaliação de proficiência

Na hodiernidade, de acordo com OACI (2010), não há uma indústria formal de certificação internacional de proficiência em inglês aeronáutico e as instituições existentes em âmbito nacional ou regional, responsáveis pela certificação da proficiência dos profissionais de aviação do mundo inteiro, são muito poucas, por ser uma área bastante específica. Essa escassez, no entanto, não exclui a grande preocupação com a segurança do espaço aéreo global, uma vez que os resultados dos exames de proficiência podem impactar de maneira significativa a segurança de operações de controle de tráfego aéreo internacionais, isto é, que exigem a comunicação em outra língua. Um exemplo disso é alocar um ATCO, que não seja, na realidade, minimamente proficiente em língua inglesa, em um órgão de controle internacional, ação de alto risco à segurança de voo.

Dessa forma, OACI (2010) lança mão dos princípios teóricos sobre avaliação de proficiência para nortear suas ações junto às nações signatárias, a fim de que cada nação se conscientize da importância da avaliação de proficiência de seus profissionais: a confiabilidade, a validade, a praticidade e os efeitos de retorno de uma avaliação ou *washback*, como também são denominados.

Esses princípios são bem detalhados em Brown e Abeywickrama (2010). Em linhas gerais, a validade de uma avaliação está no fato de que esta avalie exatamente o que se propõe avaliar, isto é, se o propósito é avaliar a proficiência na língua, não há motivo para avaliar se o candidato sabe pilotar uma aeronave, sendo essa habilidade um aspecto a ser avaliado em uma prova específica da área operacional. A confiabilidade está no fato de o teste oferecer consistência em seus resultados, mesmo se aplicados em contextos diferentes. A

praticidade inclui fatores administrativos e logísticos de aplicação de uma avaliação, levando em consideração os custos, o tempo de duração do teste, o número de candidatos, o tempo de elaboração da avaliação, os recursos humanos, os materiais envolvidos e outros fatores. Os efeitos retroativos ou de retorno ou, ainda, *washback* são os efeitos causados pela avaliação no ensino e na aprendizagem de uma língua. Esses efeitos, segundo os autores, tanto podem ser positivos quanto negativos. Os efeitos positivos da avaliação são verificados quando o professor é capaz de oferecer resultados qualitativos ao seu aluno de seu desempenho e de sua prontidão para alguma avaliação, bem como quando o aluno emprega seus esforços para a aprendizagem da língua com fim comunicativo. Já, os efeitos negativos ocorrem quando o ensino e a aprendizagem da língua são voltados meramente para a realização do teste, ou seja, para resultados rápidos e, infelizmente, efêmeros e não significativos, pois não há interesse pela progressão da aprendizagem após o teste, caso a aprovação ou o resultado esperado seja atingido.

OACI (2010) defende que *well-designed aviation language proficiency tests will encourage learners to focus on proficiency-building language-learning activities*[34], pois não serão elaboradas de maneira previsível linguisticamente (foco em estruturas gramaticais e vocabulário), mas no uso real da língua em situações diversas, mais especificamente, no contexto aeronáutico.

Como mencionado anteriormente, a avaliação recomendada pela OACI é específica para as habilidades de compreensão e produção orais. Essa avaliação, de acordo com OACI (2010), pode ser direta ou semidireta. A primeira é equivalente à avaliação presencial, com interlocutores interagindo em tempo real e também sendo gravados para consultas posteriores. A avaliação semidireta é a avaliação a distância, em que o avaliador é um ente virtual (questões gravadas em computadores) e o avaliado é gravado para avaliação posterior. A desvantagem desta última é que a categoria "interação", conforme prevê a tabela de proficiência, é altamente comprometida, pois as simulações de situações para uso da língua se tornam um tanto artificiais.

Segundo OACI (2010), a avaliação deve atender aos descritores holísticos e aos descritores presentes na tabela de proficiência da OACI, bem como deve-se estabelecer o público-alvo e o propósito do teste, pois a avaliação a que controladores experientes serão submetidos não poderá ser a mesma a que controladores ainda em início de carreira se submeterão. A avaliação não verificará conhecimentos técnicos operacionais tampouco

[34] Testes de proficiência de linguagem aeronáutica bem elaborados encorajarão os alunos a focar em atividades que desenvolvam a proficiência na língua.

fraseologia, embora a fraseologia possa ser usada como desencadeadora de uma interação em linguagem comum, em situação não rotineira ou de emergência, quando a fraseologia se torna insuficiente para a resolução do conflito.

OACI (2010) também sugere que a avaliação seja aplicada por um profissional operacional (piloto ou controlador de tráfego aéreo) com proficiência na língua inglesa e por um especialista na língua inglesa. Afirma também que a equipe de elaboradores e aplicadores da avaliação deve ser composta de profissionais com experiência operacional, experiência em desenvolvimento de avaliação e conhecimento linguístico teórico e prático, além de estar familiarizado com o Documento 9835. A OACI recomenda, no Doc. 9835, que um modelo completo da avaliação esteja disponível publicamente para acesso dos candidatos, contendo um manual com instruções diversas, uma mostra completa dos áudios para avaliação de compreensão oral e uma demonstração de interação entre interlocutores.

O Documento traz ainda recomendações sobre aspectos de infraestrutura, políticas de realização da avaliação, outros fatores considerados relevantes para a realização de uma avaliação efetiva e os intervalos de tempo em que o candidato deverá ser avaliado novamente, caso não tenha o nível mais experiente, o nível 6:

> a) those who demonstrate language proficiency at the Operational Level (Level 4) should be evaluated at least once every three years; and
> b) those demonstrating language proficiency at the Extended Level (Level 5) should be evaluated at least once every six years[35]. (OACI, 2010, p. A-1).

Os profissionais que forem avaliados e atingirem o nível 6 não precisarão ser mais avaliados, embora já seja cogitada a possibilidade de que os profissionais com nível 6 sejam reavaliados depois de nove anos, segundo OACI (2013), devido ao grau de perda linguística comum aos profissionais não-nativos que, por alguma razão, não utilizam a língua inglesa por um longo período de tempo (OACI, 2010).

A seguir, serão detalhados os aspectos do exame de proficiência realizado no Brasil, conforme recomendação da OACI e particularidades do exame para atender às necessidades brasileiras.

---

[35] a) aqueles que demonstrarem proficiência linguística no nível operacional (nível 4) deverão ser avaliados, no mínimo, uma vez a cada três anos; e
b) aqueles que demonstrarem proficiência linguística no nível extensivo (nível 5) deverão ser avaliados, no mínimo, a cada seis anos.

### 1.5.2.1 O Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB - EPLIS

No Brasil, a avaliação de proficiência de pilotos e controladores de tráfego aéreo é realizada por instituições diferentes e, consequentemente, seu formato também é diferente. O exame para pilotos é aplicado pela Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) e é denominado Santos Dumont English Assessment (SDEA)[36]. Já, o exame de proficiência para ATCO é aplicado pelo Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), órgão subordinado ao Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA), e ambos vinculados à Força Aérea Brasileira (FAB). O exame é denominado Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB[37] (EPLIS) e, como a ênfase deste trabalho é no desenvolvimento da proficiência de ATCO, o exame que será considerado na elaboração de critérios da *Checklist* ATCO é o EPLIS.

O COMANDO DA AERONÁUTICA (2013) publicou o Plano de Implementação dos Requisitos de Proficiência em Inglês para o período 2014/2016, ou PCA 37-9, baseado no Doc. 9835, para regulamentar as ações do Estado brasileiro quanto à capacitação de controladores de tráfego aéreo para o atingimento do nível de proficiência 4 em língua inglesa. O PCA 37-9 documenta que o único instrumento reconhecidamente válido pelo SISCEAB para avaliação de proficiência em língua inglesa de controladores de tráfego aéreo brasileiros é o EPLIS.

O EPLIS é aplicado todos os anos, desde 2007, em várias localidades brasileiras, por uma equipe composta de ATCO proficientes na língua inglesa e professores de língua inglesa habilitados pela instituição aplicadora, o ICEA, que possuem cursos de capacitação como avaliadores do Exame.

O Exame é composto de duas fases, sendo a primeira para avaliar a compreensão oral e a segunda para avaliar ambas compreensão e produção orais[38]. A primeira fase é composta por um conjunto de trinta questões relacionadas a um áudio que tanto pode ser uma interação radiotelefônica ou um monólogo ou, ainda, uma interação sobre tema relacionado à aviação. Para cada áudio, há uma questão com três alternativas em língua portuguesa ou em língua inglesa. Essa fase é realizada a distância, monitorada por um tutor e acessada por meio de *login* e senha. O candidato que não acertar vinte questões das trinta não seguirá para a segunda fase. O tempo de realização da prova pode variar de candidato para candidato, mas,

[36] Informações detalhadas sobre o exame em www2.anac.gov.br/anac/proficiência.asp
[37] Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro (SISCEAB).
[38] Um modelo completo do teste pode ser visualizado em www.icea.gov.br, nos links Manual do Candidato e Vídeos de Demonstração do Exame.

segundo ICEA (2014, p. 5), *o tempo total de teste varia de candidato para candidato, uma vez que é permitido que o candidato avance antes do término do tempo alocado por questão, porém o tempo máximo total de prova é de 70 min.*

A segunda fase consiste em uma entrevista com duração de aproximadamente trinta minutos. Durante a produção do candidato, não são avaliados procedimentos operacionais, como a fraseologia, por exemplo, conforme recomenda OACI (2010).

De acordo com ICEA (2014), a segunda fase é dividida em quatro partes, conforme a seguir: na primeira parte, o candidato responde perguntas concernentes ao seu cotidiano profissional; na segunda parte, há dez frases que descrevem problemas e o candidato deve ouvi-las e reproduzi-las ou reportá-las ao interlocutor, sem contato visual durante a audição e durante a reprodução; na terceira parte, o candidato responderá perguntas gerais sobre aviação; e na quarta parte, o candidato receberá uma figura e terá de descrevê-la e, em seguida, narrar uma história sobre a figura.

É mister ressaltar que o EPLIS possui algumas tarefas semelhantes a outros exames de proficiência aplicados em outros países[39], uma vez que OACI (2009a) sugere requisitos para harmonização do exame. Dessa forma, a preparação linguística, se realizada conforme preconizada por OACI (2010) e OACI (2009b), dará ao profissional plena capacidade de realizar quaisquer exames internacionais de proficiência em inglês aeronáutico, restando somente o conhecimento de suas nuances, já que eles não são exatamente iguais.

O candidato é avaliado em todas as categorias preconizadas pela OACI, que são estas: pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interação. O nível de proficiência final obtido pelo candidato não é a média dos graus de cada categoria, mas o menor nível obtido em qualquer uma das categorias. Por exemplo, o candidato obteve os seguintes níveis em cada categoria:

Tabela 1 – Modelo de avaliação de proficiência.

| Pronúncia | Estrutura | Vocabulário | Fluência | Compreensão | Interação |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |

Seu nível de proficiência final será o nível 3, que foi o menor nível obtido na categoria fluência, a despeito de ter obtido o nível 5 em pronúncia e nível 4, considerado o nível

[39] Informações sobre alguns desses exames podem ser consultados nos seguintes sítios eletrônicos: https://www.versanttest.com/products/aviationEnglish.jsp, http://www.tea-test.com/, http://www.relta.org/, http://www.anglo-continental.com/en/uk/courses/aviation/aviation-test.htm e outros.

mínimo operacional, nas outras categorias. Esse procedimento é prescrito pela OACI (2010), por medidas de segurança, uma vez que a língua deve ser considerada como um conjunto de habilidades entrelaçadas, tais quais os elos de uma corrente: quando uma só habilidade não é forte o suficiente, pode comprometer toda a segurança da comunicação.

É com base nessa afirmação que a preparação linguística para controladores de tráfego aéreo precisa contemplar todas as categorias como um todo. Assim como qualquer curso de línguas depende de recursos humanos e materiais e o livro didático é um dos recursos que está quase sempre presente nas salas de aula, é imperiosa a avaliação acurada dos materiais disponíveis no mercado, a fim de que possa ser selecionado aquele que atende às necessidades do público-alvo de forma mais abrangente.

Essas necessidades do público-alvo não devem somente incluir os aspectos linguísticos, mas também a familiarização com o exame de proficiência, uma vez que a insipiência do candidato em relação ao formato do exame pode contribuir negativamente no seu desempenho. É por esse motivo que o EPLIS será considerado como um dos itens a ser incluído na *Checklist* ATCO como parâmetro para avaliação do material didático.

No capítulo subsequente será apresentado, passo a passo, como os itens constantes da *Checklist* ATCO foram selecionados, categorizados e organizados, com base nos critérios de Hutchinson e Waters (1987), Sheldon (1988), Cunningsworth (1995), McGrath (2002), Tomlinson (2003), Dias (2009), Oliveira e Furtoso (2009), Ramos (2009), Mukundan (2011) e na inclusão de itens referenciados em OACI (2010) e ICEA (2014).

# CAPÍTULO 2

# PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA AVALIAÇÃO DE MATERIAIS

Com vistas a mostrar quais são os critérios necessários na elaboração de uma *checklist* para avaliação de LD de inglês para formação de ATCO, que é a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho, este capítulo apresentará os passos da organização da *Checklist* ATCO, iniciando com a metodologia utilizada na seleção dos critérios para a elaboração da *Checklist* e subsequente avaliação do livro didático. Na segunda seção, após leitura e análise exaustiva dos critérios basilares constantes das *checklists* elaboradas pelos autores mencionados na seção 1.4.2, do Capítulo 1, será mostrado, passo a passo, como foram estabelecidas as categorias da *Checklist* ATCO e seus respectivos critérios. Em seguida, ainda na mesma seção, far-se-á um resumo dos itens que constituem cada categoria da *Checklist* ATCO, já que cada item será apresentado individualmente, no Capítulo 3, quando for efetivada a avaliação do LD. Na terceira seção, serão explanados os procedimentos de avaliação do livro didático de Emery e Roberts (2008), a ser realizada no capítulo subsequente.

## 2.1 Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa de análise bibliográfica e documental, com a finalidade de selecionar elementos constitutivos para a elaboração de uma *checklist* eficaz na avaliação de material didático de cursos de inglês para profissionais da área de controle de tráfego aéreo. Erickson (1986) norteia esta pesquisa, uma vez que define como característica principal da pesquisa qualitativa a subjetividade e não exclui informações quantitativas na análise dos resultados, como ocorrerá na avaliação do livro didático, no capítulo seguinte.

Além de Erickson (1986), Bauer e Gaskel (2000) fundamentam a técnica utilizada para a avaliação que será realizada no Capítulo 3, pois afirmam que a pesquisa qualitativa tem o objetivo de permitir inferências em decorrência da constatação da presença ou da ausência de certos indicadores. A análise que será feita tem, pois, como fito constatar a presença, ausência ou presença parcial de elementos considerados[40], importantes para a interpretação da adequação de um material didático à realidade de um público-alvo que tem

[40] Conferir as colunas para marcação dos itens SIM, NÃO e PARCIALMENTE, no Apêndice C.

muitas de suas necessidades específicas estabelecidas por um *outsider*, a OACI, como descrito no capítulo anterior.

Na próxima seção, portanto, serão introduzidas as categorias da *Checklist* ATCO e como elas foram subdivididas.

## 2.2 Estruturação da *Checklist* ATCO em categorias

A *checklist* de Hutchinson e Waters (1987) foi utilizada, neste trabalho, como base inicial para a elaboração da *Checklist* ATCO e será utilizada, também, como referência para a comparação entre as categorias de outros autores. Em seguida, serão selecionadas, dentre as categorias estabelecidas por todos os autores, as categorias pertinentes na avaliação de material de língua inglesa para controladores de tráfego aéreo. Após a seleção das categorias, passar-se-á à seleção dos itens estabelecidos pelos mesmos autores para a classificação nas categorias selecionadas. Finalmente, descrever-se-á como ocorreu a seleção de itens inexistentes nas outras *checklists* e a razão pela qual esses itens são relevantes na *Checklist* ATCO.

Primeiramente, foram escolhidas, como referência, as categorias de Hutchinson e Waters (1987), por serem, neste trabalho, os predecessores na criação de uma *checklist* para avaliaçao de material didático, mais especificamente, para avaliação de material didático destinado a cursos de inglês para fins específicos. Essas categorias são divididas em *Audience*, *Aims*, *Content*, *Methodology* e *Other criteria*.

Por conseguinte, fez-se a relação dessas categorias às categorias estabelecidas pelos outros autores, bem como aos requisitos estabelecidos por OACI (2010) e às atividades aplicadas no EPLIS, segundo ICEA (2014). A Tabela 2 relaciona as categorias presentes na *checklist* de Hutchinson e Waters (1987) – coluna A –, com as categorias presentes nas *checklists* de Sheldon (1988) – coluna B –, Cunningsworth (1995) – coluna C –, McGrath (2002) – coluna D –, Tomlinson (2003) – coluna E –, Dias (2009) – coluna F –, Oliveira e Furtoso (2009) – coluna G –, Ramos (2009) – coluna H –, Mukundan (2011) – coluna I – e, ainda, relacionando com os outros critérios incluídos a partir de OACI (2010) – coluna J – e ICEA (2009) – coluna K – e os critérios existentes na *Checklist* ATCO – coluna ATCO.

Tabela 2 – Categorias das *checklists*

| **A** | **B** | **C** | **D** | **E** | **F** | **G** | **H** | **I** | **J** | **K** | **ATCO** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Audience* | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| *Aims* | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| *Content* | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| *Methodology* | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| *Other criteria* | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | X |

Na categoria *Audience* (público-alvo), de Hutchinson e Waters (1987), estão presentes critérios relacionados ao aluno – quem é, como é e o que faz. Na categoria *Aims* (objetivos), os autores questionam sobre o propósito do curso e o que é proposto no material. A categoria *content* (conteúdo) procura descrever aspectos relacionados ao conteúdo linguístico (macro e micro-habilidades), gêneros discursivos, nível de proficiência pressuposto, nível de conhecimento necessário em determinado assunto, organização das unidades didáticas no material e organização das atividades em cada unidade didática. Na categoria *Methodology* (metodologia), questionam-se as teorias de ensino e aprendizagem que envolvem o material, tipos de atividades propostas, técnicas de ensino, materiais de apoio e flexibilidade. Finalmente, na categoria *Other criteria* (outros critérios), os autores se referem à disponibilidade do material e à acessibilidade, em termos de preço.

Os outros autores não organizam seus critérios exatamente como Hutchinson e Waters (1987), mas é possível identificar cada uma das categorias apresentadas, mesmo com nomenclaturas diferenciadas. Sheldon (1988), por exemplo, na coluna **B**, chama de *target learner* (aprendiz-alvo) e *user definition* (definição de usuário) a categoria *audience*, de Hutchinson e Waters (1987); *target skills* (habilidades-alvo) podem ser incluídas na categoria *content*; *rationale* (princípios) e *authenticity* (autenticidade) se relacionam a *methodology*; flexibilidade, preço, disponibilidade e outros são categorizados como *other criteria*; quando se estabelece o público-alvo e as habilidades a serem trabalhadas, pressupõe-se que estão sendo estabelecidos os *aims* (objetivos).

Na coluna **C**, Cunningsworth (1995), denominou as categorias *aims*, *content*, *methodology* e *other criteria*, respectivamente, como *aims and approaches* (objetivos e abordagens), *language content* (conteúdo linguístico), *methodology* e os outros critérios são *design and organization* (desenho e organização), *skills* (habilidades), *topic* (tópico), *teachers' books* (material do professor) e *practical considerations* (considerações práticas). Não foram identificados elementos relacionados à categoria *audience*.

A categoria *context-relevance* (relevância de contexto), de McGrath (2002), na coluna **D**, abrange as categorias de *audience, aims* e *content*, em que idade, nível e conhecimento cultural correspondem a público-alvo (*audience*); os objetivos do curso aos objetivos (*aims*); e o conteúdo programático ao conteúdo (*content*). Sua *checklist* para identificação de lacunas[41] apresenta critérios relacionados à metodologia (*methodology*), como técnicas de ensino (trabalho em grupo, discussões, *role-play*), tipos de atividades (prática controlada, prática livre), atividades comunicativas e outros. O que o autor denomina considerações práticas, suporte ao ensino-aprendizagem e características físicas do material pode ser associado a *other criteria*.

Tomlinson (2003), representado na coluna **E,** quando sugere categorias para desenvolvimento de um instrumento de avaliação de LD, afirma que esse instrumento deve conter critérios universais e critérios locais, como descritos no Capítulo 1. As categorias de Tomlinson (2003), que se relacionam com as categorias de *audience, aims, content, methodology* e *other criteria*, de Hutchinson e Waters (1987), são, respectivamente, *background, needs and wants of the learners* (conhecimento prévio, necessidades e desejos dos alunos); *objectives of the courses* (objetivos dos cursos); e *syllabus* (conteúdo programático), que são critérios locais, pois são elementos que dependem de um contexto específico, considerando o público-alvo e o propósito específico do curso. *Methodology,* por sua vez, pode ser classificado como um critério universal, já que a variedade de técnicas de ensino e a hibridez de atividades relacionadas às mais diversas abordagens de ensino-aprendizagem são elementos não muito variáveis. Os outros critérios, como perspectiva cultural, preparação para exames, tipos de instituição e tamanho da classe, classificados como *other criteria* são considerados também aspectos locais.

Dias (2009), por sua vez, representada na coluna **F**, divide sua *checklist* em seis fichas – Aspectos gerais, Compreensão escrita, Produção escrita, Compreensão oral, Produção oral e Manual do professor, respectivamente. A primeira ficha é categorizada em a) Princípios norteadores, em que as categorias *content* e *methodology*, de Hutchinson e Waters (1987), são contempladas, pois questiona sobre aspectos concernentes à visão de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas; b) Aspectos gráfico-editoriais (*other criteria*); e c) Autonomia dos alunos, em que a categoria *audience* é contemplada. As demais fichas – Compreensão escrita, Produção escrita, Compreensão oral, Produção oral – poderiam ser classificados, respectivamente, como *content* e, no caso da última ficha, Manual do Professor, *other criteria*.

[41] Conforme nota na página 57.

Oliveira e Furtoso (2009), na coluna **G**, incluem em suas categorias o público-alvo (*audience*), os objetivos (*aims*), a lista de conteúdos (*content*), e interação, disposição dos componentes, abordagens baseadas em tarefas, gêneros, situações, temas, estrutura e outros, que são todos itens a serem incluídos na metodologia (*methodology*).

Já, Ramos (2009), representada na coluna **H**, organiza seus critérios em público-alvo (*audience*); objetivos da unidade (*aims*); *syllabus* e progressão de conteúdos (*content*); visão de ensino/aprendizagem de línguas e tipos de atividades (*methodology*); e os itens recursos, textos material suplementar, flexibilidade da unidade e *teacher's note* (*other criteria*).

Mukundan (2011), na coluna **I**, conforme já visto na seção 1.4.2 do Capítulo 1, divide sua *checklist* em duas partes: atributos gerais e conteúdo de ensino-aprendizagem. A primeira parte é categorizada em conteúdo programático (*content*), metodologia (*methodology*), adequação aos alunos *(audience*), e atributos físicos e material suplementar (*other criteria*). A segunda parte é destinada especificamente para detalhamento do conteúdo (*content*).

OACI (2010), na coluna **J**, embora não estabeleça critérios para avaliação de material didático, estabelece requisitos relacionados ao conteúdo (*content*) – habilidades orais, temas e domínios lexicais, estruturas e funções linguísticas – e à metodologia (*methodology*) – abordagem comunicativa e abordagem baseada em tarefas, que devem ser trabalhados durante a formação linguística do controlador de tráfego aéreo (*audience*). Quando OACI (2010) estabelece o público-alvo, o conteúdo e metodologia, está, ao mesmo tempo, estabelecendo os objetivos (*aims*) de um curso para formação de ATCO: trabalhar, nas habilidades de compreensão e produção oral, conteúdo específico de aviação de maneira comunicativa.

Finalmente, ICEA (2014), na coluna **K**, embora também não categorize critérios para avaliação de LD, tem como objetivo (*aim*) apresentar à comunidade de controladores de tráfego aéreo (*audience*) as tarefas que são desempenhadas durante o exame de proficiência em língua inglesa, o EPLIS, para familiarização com o exame (*other criteria*), trazendo, dessa forma, um efeito retroativo positivo (*positive washback*).

Como se pode perceber, as categorizações dos autores supracitados não são sempre exatamente correspondentes. Igualmente, neste trabalho, as categorizações serão adaptadas e diferenciadas da categorização de Hutchinson e Waters (1987), que foram os autores-referência. A *Checklist* ATCO, como fruto da análise de outras *checklists* e como uma aglutinação dos critérios de todas as *checklists* descritas e analisadas neste trabalho, com adaptações, inclusões e supressões, foi dividida em sete categorias, descritas e fundamentadas a seguir.

A *Checklist* ATCO foi categorizada em sete áreas: princípios norteadores, aspectos gráficos, competências lexicais, competências estruturais, competências linguísticas funcionais, materiais de apoio e treinamento para o EPLIS. Esta seção se destina a fundamentar como foram definidas as áreas e quais são os critérios de cada uma.

a) Princípios norteadores: esse termo foi baseado em Dias (2009) e foi utilizado para abranger o público-alvo (*audience*); a metodologia *(methodology*), quando se trata da interação entre professor-aluno e aluno-aluno, tipos de atividades que se assemelham a atividades da vida real, autonomia do aluno, técnicas e estratégias de ensino, abrangência de vários métodos e abordagens de ensino e outros; e parte do conteúdo (*content*), quando se fala em macro-habilidades (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita) e algumas das micro-habilidades (pronúncia, estrutura e fluência) presentes na tabela de proficiência da OACI. É por meio dos princípios norteadores que será possível o avaliador identificar os princípios de ensino-aprendizagem que norteiam a elaboração do material.

b) Aspectos gráficos: essa categoria é adaptada de Sheldon (1988) e Dias (2009) e abrange questões relacionadas às ilustrações do material e do tamanho da fonte (*other criteria*), para facilitar a leitura. As ilustrações em LD de inglês utilizados no Brasil para profissionais de controle de tráfego aéreo têm muita relevância, uma vez que uma das atividades do exame de proficiência – EPLIS – é a descrição detalhada de uma figura. Logo, a familiarização com uma das tarefas do exame já estaria garantida.

c) Competências lexicais: essa categoria foi baseada em OACI (2010, p. B-5-B-8) e abrange uma outra parte dos conteúdos (*content*) – o vocabulário. As competências lexicais listadas na *Checklist* ATCO são estabelecidas no Documento 9835 como sugestão de domínio léxico temático para que um profissional seja considerado um falante minimamente proficiente para a comunidade aeronáutica; ou seja, para que o controlador de tráfego aéreo atinja o nível operacional 4, em vocabulário, conforme tabela de proficiência da OACI, e possa operar com segurança nos órgãos de controle de tráfego aéreo internacional, é importante que seja conhecedor de vocabulário relacionado aos vários domínios temáticos listados no Documento 9835 (ver Apêndice A). É óbvio que a competência lexical deve estar aliada a outras competências, para que o controlador de tráfego aéreo possa ser avaliado holisticamente[42] como um falante proficiente em nível 4.

[42] O termo holisticamente é um termo estratégico que abrange as seis categorias avaliadas em um exame de proficiência em língua inglesa para controladores de tráfego aéreo: pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interação.

d) Competências estruturais: de maneira semelhante à categoria anterior, essa categoria abrange conteúdo específico de gramática (*content*), estabelecido também por OACI (2010, p. B-13-B-14) como o conjunto de estruturas gramaticais básicas para a comunicação segura em língua inglesa entre pilotos e controladores. O falante que é capaz de utilizar, com segurança, as estruturas listadas no Documento 9835, em uma interação comunicacional, facilmente atingirá o nível 4 na categoria "estrutura".

e) Competências linguísticas funcionais: essa categoria também foi baseada em OACI (2010, p. B-4), nas funções necessárias (*content*) para o gerenciamento de um diálogo entre controlador e piloto. A lista de funções linguísticas recomendada no Documento 9835 é inesgotável e há funções estritamente inerentes ao piloto, outras ao controlador e outras a ambos. As funções selecionadas (ver Apêndice B) permitem ao controlador que gerencie a interação com o piloto de forma segura, permitindo que utilize estratégias para solucionar falhas de comunicação, quando estas forem decorrentes tão e somente de problemas com a língua inglesa.

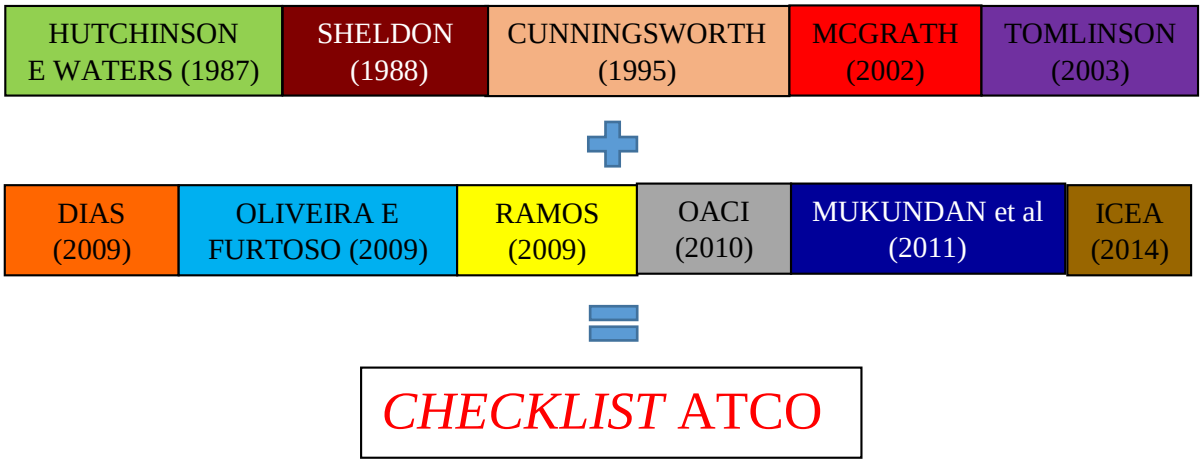
f) Material de apoio: essa categoria (*other criteria*) foi adaptada de McGrath (2002), *Support for teaching and learning*; de Cunningsworth (2005), *Teachers' books*; de Ramos (2009), Material suplementar; de Dias (2009), Manual do professor; e de Mukundan (2011), *Efficient outlay of supplementary materials*. Questiona sobre quaisquer materiais de apoio que possam ser disponibilizados tanto para o aluno como para o professor.

g) Preparação para o Exame de Proficiência – EPLIS: a última categoria (*other criteria*) da *Checklist* ATCO foi idealizada a partir das sugestões de Tomlinson (2003), na construção de *checklists* para avaliação de materiais. A ênfase dessa categoria será na familiarização com as atividades do exame e não na preparação para o exame em si, uma vez que a formação linguística do controlador deve ser para desempenhar tarefas reais e de grande responsabilidade em língua inglesa e não para realizar um exame de proficiência.

Como se pode observar, a *Checklist* ATCO não utilizou, explicitamente, a categoria de *Aims* (objetivos), de Hutchinson e Waters (1987). No entanto, como será visto adiante, alguns dos itens contemplados em todas as categorias da *Checklist* ATCO estão, indiretamente, questionando sobre o objetivo da formação linguística: especificação do público-alvo, do conteúdo e das habilidades necessárias, que são os componentes básicos para o estabelecimento de objetivos no desenho de um curso e, consequentemente, na elaboração de um material didático.

A Figura 10 ilustra, de forma didática e resumida, a base teórica da *Checklist* ATCO.

Figura 10 – Estruturação da *Checklist* ATCO.




A partir, então, da estruturação da *Checklist* ATCO, os critérios de cada categoria foram selecionados, traduzidos, transcritos, adaptados ou criados, a partir das referências da Figura 10. A próxima seção apresentará os critérios de cada categoria.

## 2.3 Os critérios para a estruturação da *Checklist* ATCO

Uma vez escolhidas as categorias que comporão a *Checklist*, esta seção tratará das escolhas dos componentes de cada categoria. Essa escolha foi feita mediante a aglutinação dos componentes das *checklists* já apresentadas no Capítulo 1 e a versão completa da *Checklist* ATCO pode ser conferida no Apêndice C. Os itens da *Checklist* ATCO serão apresentados em blocos, sendo que sua descrição de maneira separada será feita no próximo capítulo.

Tabela 3 – Critérios de 1 a 5 de Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** |
|---|
| 1. O material se destina a controladores de tráfego aéreo brasileiros? |
| 2. Há atividades que desenvolvem a compreensão oral? |
| 3. Há atividades que desenvolvem a produção oral? |
| 4. Há atividades que desenvolvem outras habilidades (*Reading* e *Writing*)? |
| 5. Várias técnicas de ensino (aula expositiva, atividade individual, atividade em dupla, atividade em grupo e outras) podem ser usadas com o material? |

Como primeiros critérios da categoria “Princípios norteadores”, os cinco itens da Tabela 3 são baseados em Hutchinson e Waters (1987) e contemplam questões relacionadas, respectivamente, ao público-alvo; às macro-habilidades da língua, que são prioridade na

formação do ATCO (itens 2 e 3) e as que são secundárias (item 4); e à metodologia, representada pela utilização de técnicas de ensino, que devem ser variadas, a fim de atender à variedade de estilos de aprendizagem do público-alvo.

Tabela 4 – Critérios de 6 a 10 de Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** |
|---|
| 6. O material demanda outros recursos (CD, DVD, projetor, cartaz, material concreto e outros)? |
| 7. O material é flexível, na medida em que as unidades podem ser ministradas em ordem diferente? |
| 8. O material de compreensão de escuta é bem gravado e acompanhado de perguntas e atividades que ajudam na compreensão? |
| 9. O material de produção oral (diálogos, *roleplays* e outros) é bem elaborado para fornecer interações reais? |
| 10. Há exercícios de revisão adequados? |

Huthchinson e Waters (1987) e Cunningsworth (1995) foram norteadores dos itens de 6 a 10, conforme Tabela 4. Esses itens contemplam, respectivamente, a exigência de se utilizar outros materiais como recursos imprescindíveis no uso do LD, como materiais de áudio, sem os quais não é possível realizar uma atividade de compreensão oral; a flexibilidade de se ministrar as unidades do LD em ordem aleatória, já que favorece o professor e o aluno, promovendo a autonomia de ambos, segundo Silva (2009), de fazer o seu próprio planejamento; o material de compreensão de escuta, de produção oral e de revisão de conteúdo linguístico, fatores importantes, considerando a necessidade maior do desenvolvimento linguístico em língua inglesa do controlador de tráfego aéreo: compreender e produzir língua de maneira autônoma e contínua.

Tabela 5 – Critérios de 11 a 15 de Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** |
|---|
| 11. Há atividades de gramática (estrutura)? |
| 12. Há atividades de pronúncia necessárias ao falante do português do Brasil? |
| 13. Há atividades de vocabulário? |
| 14. Há atividades de fluência (prática livre – *freer practice*)? |
| 15. Os exemplos de textos orais apresentados no material (comunicações radiotelefônicas ou de linguagem comum) representam os reais usos da língua? |

Mc Grath (2002) e Tomlinson (2003), fundamentam os itens de 11 a 15, na Tabela 5, que, por sua vez, questionam, respectivamente, sobre o ensino das micro-habilidades

da língua de forma generalizada e relacionadas à tabela das habilidades avaliadas no Exame de Proficiência a que os controladores de tráfego aéreo são submetidos: estrutura, pronúncia, vocabulário e fluência e sobre a autenticidade de textos orais exemplificados no LD.

Tabela 6 – Critérios de 16 a 20 de Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** |
|---|
| 16. O material auxilia os alunos a usarem a língua em situações semelhantes às que poderão encontrar após o curso? |
| 17. As atividades primam pela colaboração professor-aluno? |
| 18. As atividades primam pela colaboração aluno-aluno? |
| 19. As habilidades de compreensão e produção orais são exploradas em situações contextualizadas de uso da língua? |
| 20. O desenvolvimento do processo de compreensão oral e leitura articula-se ao desenvolvimento do processo de produção oral? |

Tomlinson (2003) e Dias (2009), sustentam os itens de 16 a 20, da Tabela 6, que questionam sobre os modelos de língua que são apresentados no material, na medida em que se pode identificar se os modelos de língua realmente condizem com os construtos linguísticos produzidos em situações reais, no contexto profissional em que o público-alvo atuará. Questionam também sobre a questão da colaboração no processo de ensino-aprendizagem, tanto entre professor-aluno quanto entre os alunos, retomando o que Larsen-Freeman (2000) preconiza quanto à aprendizagem colaborativa; sobre a contextualização dos modelos de língua e sobre a relação que deve haver entre as atividades de compreensão oral e de compreensão escrita e de produção oral, ou seja, deve haver discussões que realmente promovam a comunicação após uma atividade de compreensão, seja escrita seja oral.

Tabela 7 – Critérios de 21 a 25 de Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** |
|---|
| 21. O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprendizado por meio de estabelecimento de objetivos? |
| 22. O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de aprendizagem? |
| 23. O aluno é incentivado a desenvolver sua originalidade e criatividade? |
| 24. As atividades em grupo são incentivadas? |
| 25. O aluno é incentivado a apropriar-se de diversas estratégias para maximizar a sua aprendizagem? |

Dias (2009) alicerça os itens de 21 a 25, da Tabela 7, que questionam a autenticidade da língua, o incentivo à autonomia do aluno, o aproveitamento das experiências anteriores do aluno na realização das atividades em sala de aula, as possibilidades de reflexão sobre seu próprio desempenho como usuário da língua estrangeira e a socialização por meio do trabalho em grupo (aspecto afetivo).

Tabela 8 – Critérios de 26 a 30 de Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** |
|---|
| 26. O processo de compreensão oral envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico? |
| 27. O processo de produção oral envolve atividades de pré-produção, produção e pós-produção, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico? |
| 28. As atividades de produção incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes? |
| 29. Há diversidade de atividades de compreensão e de produção orais ao longo de todo o livro? |
| 30. O contexto de aplicação do material é apropriado? |

Dias (2009) e Oliveira e Furtoso (2009), respaldam os itens de 26 a 30, da Tabela 8, que fazem referência ao processo de ensino das habilidades orais, às experiências dos falantes no momento da produção oral, à diversidade de tipos de atividades e ao contexto de aplicação do material. Se o material é destinado a pilotos e controladores de tráfego aéreo, seria ideal que não fosse utilizado no ensino de língua inglesa para profissionais da aviação em geral, como engenheiros, comissários e outros. É importante ressaltar que este item somente é possível de ser respondido se o público-alvo for previamente selecionado (somente ATCO ou somente pilotos ou somente comissários ou outro público-alvo).

Tabela 9 – Critérios de 31 a 35 de Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** |
|---|
| 31. As instruções das atividades são claras (não dependem do professor para sua aplicabilidade)? |
| 32. As atividades podem abranger os vários métodos e abordagens de ensino de língua? |
| 33. Há atividades de compreensão oral que simulam a utilização da língua comum no contexto de aviação? |
| 34. Há atividades de produção oral que simulam a utilização da língua comum no contexto de aviação? |
| 35. Há atividades de compreensão oral que simulam a utilização da linguagem radiotelefônica (fraseologia, inclusive)? |

Ramos (2009), Mukundan (2011) e OACI (2014) alicerçam os itens de 31 a 35 na Tabela 9, que questionam sobre a clareza dos enunciados das atividades, a abrangência dos vários métodos de ensino-aprendizagem, segundo Kumaravadivelu (2006), e o contexto de utilização da língua, tanto a compreensão quanto a produção e a linguagem fraseológica, que deve estar relacionado ao campo de atuação do ATCO. As instruções para a realização de todas as atividades de um LD precisam ser claras, promovendo o máximo de autonomia para o aluno, auxiliando o professor na tarefa de poder adaptar o material didático e solicitar que alguma atividade seja realizada em sua ausência, por exemplo, como tarefa de casa ou como autoestudo. Se as instruções forem dependentes de outrem para serem interpretadas, a questão da autonomia pode ficar comprometida.

Tabela 10 – Aspectos gráficos

| **b) Aspectos gráficos** |
|---|
| 1. As figuras estão relacionadas aos propósitos das atividades apresentadas na unidade? |
| 2. O tamanho da fonte é adequado à leitura pelo público-alvo? |
| 3. As figuras apresentam detalhes de traços e cores que facilitam sua identificação e descrição? |

A categoria dos "aspectos gráficos", conforme Tabela 10, foi baseada em Sheldon (1988) e Dias (2009). As autoras afirmam que as ilustrações do material são importantes à medida que auxiliam na compreensão da informação veiculada. Tão igualmente importante é a capacidade de legibilidade do tamanho da fonte em que o material foi diagramado.

Tabela 11 – Competências lexicais

| **c) Competências lexicais** |
|---|
| 1. Airmisses |
| 2. Air shows |
| 3. Approach delays |
| 4. Belly landing |
| 5. Bird risk/hazard |
| 6. Bomb threat/alert/scare |
| 7. Cargo problems/dangerous goods |
| 8. Fire on board |
| 9. Ground movement incidentes |
| 10. Health problems |
| 11. Incidents on landing |
| 12. Industrial action |
| 13. Weather conditions |
| 14. Missed approach |
| 15. Parachute jumping/dropping activity |
| 16. Pilot not familiar with airfield |
| 17. Pilot's temporary disability |
| 18. Problems linked to flight plan |
| 19. Problems linked to passengers behavior + unlawful interference |
| 20. Diversion |
| 21. Special flights (balloon, military training, etc.) |
| 22. Take-off incidentes |
| 23. VFR flights lost/in difficulty |
| 24. VIP flights |
| 25. Aircraft breakdowns |
| 26. Aircraft proximity |
| 27. ATC system breakdown |
| 28. Collisions |
| 29. Lack of fuel |
| 30. Misunderstanding |
| 31. Special conditions on arrival |
| 32. Unauthorized manoeuvres |
| 33. Aerodrome/airfield environment |
| 34. Ground services |

Na área das competências lexicais, OACI (2010), segundo Tabela 11, estabelece os eventos sobre os quais o controlador deve ter domínio de vocabulário, tanto em situações rotineiras quanto em situações não rotineiras, tanto no controle de solo quanto no controle de aproximação e de área: *each event may require familiarity with many lexical domains, to which are associated related words*[43]. Como a lista original de eventos apresentada no Documento 9835 e ilustrada na Tabela 5 está em língua inglesa, a tabela definitiva da *checklist* ATCO será

[43] Cada evento requer familiarização com vários domínios léxicos aos quais estão associadas palavras relacionadas. (Tradução nossa).

fiel ao Documento, em decorrência de termos técnicos para os quais há dificuldade de tradução exata em português. Para fins didáticos, a tabela será também apresentada, no Apêndice A, em sua versão traduzida, com linguagem aproximada em língua portuguesa.

Tabela 12 – Competências estruturais

| **d) Competências estruturais** |
|---|
| 1. Artigos |
| 2. Advérbios de frequência |
| 3. Grau comparativo dos adjetivos |
| 4. Marcadores do discurso |
| 5. Modais |
| 6. Números cardinais e ordinais |
| 7. Voz passiva (presente e passado simples) |
| 8. Posição do objeto direto e do objeto indireto |
| 9. Pronomes interrogativos |
| 10. Pronomes relativos (*who, which, whose*) |
| 11. Presente simples |
| 12. Presente contínuo |
| 13. Passado simples |
| 14. Passado contínuo |
| 15. Presente perfeito simples |
| 16. Presente perfeito contínuo |
| 17. Futuro simples (*will*) |
| 18. Futuro (*going to*) |
| 19. Verbo haver – *there to be* (presente, passado e futuro) |

De maneira semelhante, a área das competências estruturais é baseada em OACI (2010), conforme Tabela 12. Como o material de inglês a ser analisado prepara o controlador de tráfego aéreo para atingir o nível 4 de proficiência, de acordo com a tabela de proficiência da OACI, as estruturas escolhidas como imprescindíveis foram as estruturas básicas, de acordo com o Documento 9835, que devem ser bem controladas por um falante com nível de proficiência 4.

Tabela 13 – Competências linguísticas funcionais

| **d) Competências linguísticas funcionais** |
|---|
| 1. Name the addressee |
| 2. Self-correct |
| 3. Paraphrase |
| 4. Close an Exchange |
| 5. Request response |
| 6. Check understanding |
| 7. Check certainty |
| 8. Correct a misunderstanding |
| 9. Read back |
| 10. Acknowledge |
| 11. Declare non-understanding |
| 12. Request repetition |
| 13. Request confirmation |
| 14. Request clarification |
| 15. Give clarification |
| 16. Give repetition |
| 17. Give confirmation |
| 18. Give dis-confirmation |
| 19. Relay an order |

Na área de competências linguísticas funcionais, conforme Tabela 13, serão destacadas as funções linguísticas ou tarefas que o ATCO precisa realizar no gerenciamento da conversação com o piloto, segundo OACI (2010). A lista de funções linguísticas sugeridas por OACI (2010) é inesgotável, considerando as funções específicas do ATCO e do piloto. No entanto, essas variadas funções já são praticadas durante o uso da fraseologia. As funções apresentadas na tabela estão presentes desde o início até o final de uma interação conversacional entre ATCO e piloto, em situações rotineiras e não-rotineiras (principalmente nesta, em que é necessário esclarecer informações) e são, inclusive, estratégias comunicacionais que demonstram bom nível de interação. Mais uma vez, devido ao grau de tecnicidade das expressões, os itens serão registrados em inglês e serão traduzidos em uma outra tabela, que pode ser conferida no Apêndice B.

Tabela 14 – Material de apoio

| **d) Material de apoio** |
|---|
| 1. O material é acompanhado de recursos auditivos (CD de áudio) para uso do aluno? |
| 2. O material traz o *script* dos áudios para consulta dos alunos? |
| 3. O material traz respostas aos exercícios propostos para consulta dos alunos? |
| 4. Há um manual do professor, separado, com orientações sobre o conteúdo? |
| 5. Há um manual do professor com orientações sobre a metodologia/estratégias de ensino? |
| 6. O material é acompanhado de outros recursos (CD ROM, dicionário e outros)? |

A área de material de apoio é baseada em McGrath (2002), Cunningsworth (2005), Ramos (2009), Dias (2009) e Mukundan (2011), conforme Tabela 14, cujos itens questionarão sobre os recursos aos quais alunos e professor têm acesso, incluindo materiais de áudio, vídeo e materiais extras, que possam ser promotores de um estudo mais autônomo por parte dos alunos, conforme proposto por Silva (2009). Questiona-se também sobre a existência do manual do professor, que possa lhe dar orientações sobre conteúdos mais técnicos, considerados relevantes no momento da preparação de suas aulas, já que o professor de ESP deve também ser conhecedor do conteúdo que está ministrando, segundo Brown (2000).

Tabela 15 – Preparação para o EPLIS

| **d) Preparação para o Exame de Proficiência (EPLIS)** |
|---|
| 1. Há atividades com formato semelhante às tarefas do EPLIS? |

Finalmente, a Tabela 15 apresenta o requisito pertinente ao EPLIS, exame de proficiência a que todos os controladores devem ser submetidos, a fim de verificar a proficiência mínima na língua inglesa por meio do grau mínimo: o nível 4. A despeito de não ser conveniente que haja um curso preparatório para o exame de proficiência, assim como OACI (2010) afirma, o EPLIS traz, sim, efeitos em seus avaliados. Contudo, esses efeitos precisam ser positivos (*positive washback* – efeito retroativo positivo), no sentido de que os avaliados desenvolvam sua proficiência e não foquem sua atenção em memorização ou em preparação específica para o teste. Dessa forma, é objetivo analisar somente se o material traz atividades com formato semelhante às tarefas do EPLIS, proporcionando a familiarização com o formato da avaliação.

Uma vez apresentada a estruturação da *Checklist* ATCO, serão descritos os procedimentos de avaliação do livro didático.

## 2.4 Procedimentos de avaliação

Para cada pergunta ou item da *Checklist* ATCO foram inseridas três colunas à direita, conforme visual apresentado em Dias (2009), com a finalidade de marcação da presença, da ausência ou da presença parcial dos referidos itens, representados respectivamente por SIM, NÃO e PARCIALMENTE.

A aplicação da *Checklist* ATCO ocorrerá em partes para analisar o livro de Emery e Roberts (2008), seguindo a ordem dos itens apresentados na *Checklist* ATCO, avaliando minuciosamente e justificando com exemplos do próprio material.

Os itens da *Checklist* ATCO serão apresentados individualmente, seguindo exatamente a ordem como aparecem na *Checklist* ATCO integral e, em seguida, proceder-se-á à análise de cada item. Ao final da avaliação do livro, serão apresentados os dados quantitativos da avaliação do LD *Aviation English* e emitidas algumas considerações.

# CAPÍTULO 3

## AVALIAÇÃO DO MATERIAL À LUZ DA *CHECKLIST* ATCO

Este capítulo é destinado à avaliação do material de Emery e Roberts (2008), *Aviation English*, livro didático de circulação internacional, utilizado em cursos de formação em língua inglesa para controladores de tráfego aéreo, pilotos e tripulações.

Primeiramente, será feita a descrição do LD, a partir da visão dos autores, o que inclui seus propósitos e um panorama geral sobre os temas de cada unidade e os elementos linguísticos trabalhados ao longo do LD. Em seguida à apresentação, será aplicada a *Checklist* ATCO para a avaliação do LD. A descrição abrangerá cada item individualmente e os exemplos do próprio LD, que possam justificar as marcações em uma das três colunas da *Checklist* ATCO: SIM, NÃO ou PARCIALMENTE.

### 3.1 *Aviation English*

O LD de Emery e Roberts (2008) foi desenhado para profissionais da área de aviação, principalmente ATCO e pilotos, com o objetivo de promover contextualização para o uso da linguagem comum necessária à comunicação entre pilotos e ATCO, em situações não rotineiras e emergenciais. De acordo com os autores do material,

> this course does not aim to teach phraseology that aviation professionals need but it is included to provide a context for the plain English needed for communication between pilots and air-traffic controllers, and between pilots and pilots. The main focus is on the language needed to communicate in non-routine and/or emergency situations during flight operations.[44] (EMERY; ROBERTS, 2008, p. ii).

O livro contém 127 páginas divididas em 12 unidades, atividades de *pair-work* e *script* dos áudios das atividades de compreensão de escuta. As respostas às atividades encontram-se no CD ROM que acompanha o livro do aluno e no manual do professor, que faz uma introdução ao tópico de cada unidade, auxiliando o professor que não é familiarizado com

[44] Este curso não tem o objetivo de ensinar a fraseologia que os profissionais de aviação precisam, mas foi produzido para fornecer contexto para o uso do inglês comum nas comunicações entre pilotos e controladores de tráfego aéreo e entre pilotos. O foco principal é na linguagem necessária para comunicar em situações não rotineiras e emergenciais. (Tradução nossa).

o conteúdo de aviação trabalhado nas unidades, tanto com explicações de caráter técnico quanto com sugestões didático-metodológicas.

Emery e Roberts (2008, p. ii) recomendam que o material seja usado tanto para autoestudo quanto em sala de aula, afirmando que *the course is intended both for* ***independent study*** *and for classroom use*. O CD ROM que acompanha o livro do aluno contém atividades interativas para a prática de pronúncia e estrutura, bem como todos os arquivos de áudio trabalhados no material e as respostas às atividades.

A introdução do LD explica cada seção do material e, em seguida, uma tabela com toda a programação do curso (*syllabus*) oferecido pelo material é apresentada, contendo o tópico, as macro-habilidades trabalhadas, aspectos de pronúncia, as funções linguísticas e o vocabulário de cada unidade.

Cada unidade didática contém 8 páginas de atividades distribuídas entre atividades de leitura e compreensão, compreensão oral, pronúncia, estrutura, vocabulário, produção oral e escrita. As atividades estão incluídas em uma seção (*section*), conforme modelo de unidade didática, no Anexo B.

### 3.1.1 As Unidades Didáticas – temas apresentados

O material é dividido em 12 unidades, conforme os seguintes tópicos, e o vocabulário relacionado a cada tópico é trabalhado durante toda a unidade e revisado ao final:

1. *Runway incursion* (incursão de pista)
2. *Lost* (perda de direção)
3. *Technology* (tecnologia)
4. *Animals* (animais)
5. *Gravity* (gravidade)
6. *Health* (saúde)
7. *Fire* (fogo)
8. *Meteorology* (meteorologia)
9. *Landings* (pousos)
10. *Fuel* (combustível)
11. *Pressure* (pressão)
12. *Security* (segurança)

As unidades são independentes entre si, significando que não importa a ordem em que os tópicos serão trabalhados. Os temas são bem generalizados e é possível a introdução de vocabulário concernente aos mais diversos aspectos sobre determinado tema. Por exemplo, na unidade *Lost*, são apresentados vocábulos sobre pontos de referência no solo, reconhecimento de terreno, coordenadas geográficas, equipamentos de auxílio à navegação, posição do sol no céu para facilitar localização de aeronave em espaço aéreo de fuso horário diferente e outros, abrangendo um conjunto léxico amplo e variado no mesmo tema.

A seguir, discorrer-se-á sobre os aspectos estruturais da língua, mais especificamente as funções linguísticas e os pontos gramaticais trabalhados ao longo de todo o LD.

### 3.1.2 As funções linguísticas e estruturas gramaticais

As funções linguísticas apresentadas no material podem ser verificadas logo na tabela de conteúdo programático (*syllabus*), após a introdução do LD feita pelos autores. Pressupõe-se, com a apresentação dessas funções, que o material possui uma teoria de ensino-aprendizagem que permeia a sua elaboração, ou, pelo menos, predomina ao longo do material, que é uma prática da abordagem comunicativa de línguas: a abordagem baseada em tarefas.

A característica principal dessa abordagem, segundo Richards e Rodgers (2001) e conforme já abordado no Capítulo 1 deste trabalho, é a realização de tarefas típicas na área de atuação para qual o curso está preparando o aluno por meio de funções linguísticas, com a finalidade de que se atinja um propósito comunicativo. Um exemplo de tarefa desempenhada por meio da linguagem é dar instrução ou transmitir uma ordem, utilizando o modo imperativo dos verbos: *climb to flight level 220* (suba para o nível de voo 220).

No entanto, as funções[45] relacionadas à resolução de problemas de comunicação, conforme ilustrado na lista de competências linguísticas funcionais de OACI (2010), reproduzida anteriormente, na Tabela 13, possuem pouca representação ao longo do livro e foram resumidas conforme a seguir:

a) Unidades 1 a 4: *paraphrase.*
b) Unidades 5 a 8: *relay an order; give repetition, give clarification, request clarification, acknowledge, give confirmation*.
c) Unidades 9 a 12: *correct misunderstanding*.

[45] A tradução das funções linguísticas avaliadas no LD encontra-se no Apêndice B.

As outras funções linguísticas presentes no material dizem respeito às ações praticadas pelo ATCO durante o treinamento da fraseologia, como dar alertas e instruções; ou estão diretamente relacionadas às estruturas gramaticais, como a função de comparar ou de expressar causa e consequência, por exemplo.

Já, as estruturas gramaticais trabalhadas ao longo do LD não são explicitamente identificadas na tabela de conteúdo programático, sendo necessário fazer uma análise mais detalhada em todas as unidades. A apresentação dessas estruturas ao longo do material é feita pelos autores da seguinte maneira:

a) Unidade 1: números cardinais; pronomes interrogativos; presente simples; presente contínuo; passado simples; presente perfeito simples; presente perfeito contínuo e futuro (*will*),
b) Unidade 2: passado simples; números cardinais.
c) Unidade 3: conjunções finais.
d) Unidade 4: presente contínuo para expressar intenção; uso de verbos depois das preposições *to* e *for*; modal *would*.
e) Unidade 5: números cardinais; grau comparativo de adjetivos.
f) Unidade 6: modais *may, should, can* e *would*; presente perfeito simples.
g) Unidade 7: modais *can, can't, must, mustn't* e *have to*; modo imperativo dos verbos; modais *can, would* e *could* para fazer pedidos; presente perfeito; futuro (*will*).
h) Unidade 8: advérbios de intensidade; conjunções causais e consecutivas
i) Unidade 9: preposições de lugar e movimento.
j) Unidade 10: prefixação; modal *should*.
k) Unidade 11: preposições de tempo e duração; primeira condicional (uso de *if, unless* e *otherwise*); artigos (definido e indefinido).
l) Unidade 12: voz passiva (presente e passado); modais *might, may, could, must* e *can't* para expressar possibilidade e probabilidade; discurso indireto (presente simples, passado simples, presente perfeito, futuro e modal *can*).

### 3.1.3 A estruturação das unidades didáticas

As unidades didáticas são organizadas ao longo do LD de maneira padronizada, apresentadas em oito páginas, divididas em quatro seções, contendo atividades de leitura e

compreensão de textos, vocabulário, prática de funções linguísticas e estruturas gramaticais, compreensão oral, pronúncia, produção oral, revisão de vocabulário e de estrutura/função linguística. As figuras ilustrativas do LD são coloridas e algumas delas são imprescindíveis para a realização das atividades, principalmente de compreensão de escuta e de produção oral. A seguir, será descrita cada uma das seções, com as macro e micro-habilidades[46] da língua, trabalhadas em cada uma. Um modelo de unidade didática pode ser conferido no Anexo B.

A Seção Um das unidades apresenta atividades de *lead-in*, ou contextualização ao tema, e introdução de vocabulário relacionado à atividade subsequente, que é de leitura. Há atividades de compreensão de leitura, seguindo os moldes metodológicos da abordagem baseada em tarefas definidos por Harmer (2001) como pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa (*pre-reading*, *while-reading* e *post-reading*), havendo, na fase da tarefa em si, geralmente, atividades que requerem do aluno a leitura para localização de informação específica e localização de informação detalhada, segundo Scott (1981/2005) afirma quando descreve as atividades de leitura no ensino de línguas para fins específicos. Há a introdução de uma função linguística possível de ser trabalhada ao longo da unidade e relacionada à atividade de *reading* ou uma atividade de *speaking*, variando entre atividades de completar lacunas (um aluno possui metade da informação necessária para a realização da tarefa e outro aluno possui a outra metade), discussões e *role-plays*, atividades típicas da abordagem comunicativa, conforme define Larsen-Freeman (2000), quando lista os traços identitários da abordagem comunicativa.

A Seção Dois trabalha a compreensão de escuta, seguindo o modelo de atividades de *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*. Introduz um pouco mais de vocábulos, promove a prática da pronúncia de sons variados ao longo do material e apresenta outra atividade de *speaking*, variando os tipos de atividades, conforme Seção Um. Em algumas unidades, há também uma atividade que trabalha uma função linguística sempre relacionada à atividade de compreensão de escuta.

A Seção Três apresenta mais atividades de compreensão de escuta, seguindo os moldes da Seção Dois. Introduz uma função linguística e trabalha a produção oral, com variações descritas na Seção Um. Algumas unidades também apresentam, nesta Seção, atividades de pronúncia.

Finalmente, a Quarta Seção faz um apanhado geral, uma revisão de todo o vocabulário, bem como de todas as funções linguísticas e estruturas gramaticais trabalhadas na

[46] Conforme já definidas por Hutchinson e Waters (1987), na Seção 1.4.2 do Capítulo 1.

unidade. Esta Seção é intitulada em todas as unidades *Language Development* (Desenvolvimento Linguístico).

Para todas as unidades didáticas, há uma atividade em dupla, com completamento de lacunas, em que um aluno possui parte da informação e o outro possui o restante. Essas atividades encontram-se ao final do livro, em uma parte intitulada *Pair work*, com todas as atividades. O *script* dos áudios também pode ser acessado ao final do livro, na parte denominada *Listening script*.

Após a descrição sumária do livro a ser analisado, passar-se-á à avaliação propriamente dita, em que a *Checklist* ATCO será aplicada na avaliação do LD, a fim de responder à segunda pergunta de pesquisa: "Em que medida o material analisado atende às necessidades da formação linguística do controlador de tráfego aéreo?"

Embora a versão completa da *Checklist* ATCO encontra-se no Apêndice C, na próxima seção, ela será fragmentada para justificar a presença, a ausência ou a presença parcial de cada item que a constitui.

## 3.2 Aplicação da *Checklist* ATCO na avaliação de *Aviation English*

Nesta seção, o instrumento elaborado para avaliar o livro de Emery e Roberts (2008) será aplicado efetivamente, seguindo as áreas categorizadas na *Checklist* ATCO e a numeração dos itens de cada área. É mister ressaltar que a avaliação será realizada tomando como pressuposto que o material será utilizado por um professor, em uma sala de aula com, no mínimo dois alunos. Se o material for utilizado como recurso para autoestudo, a avaliação sofrerá grandes variações, uma vez que algumas atividades, talvez a maioria, só podem ser realizadas com a presença de um interlocutor. Durante a avaliação dos itens, será comentado que certas atividades não podem ser realizadas se o material estiver sendo utilizado para autoestudo ou, quando possível, de que maneira elas poderão ser adaptadas.

Conforme descrito nos procedimentos de avaliação, para cada item, há três tipos de marcação: SIM, NÃO e PARCIALMENTE. Após a marcação em um dos campos, fundamentar-se-á, quando possível, com exemplos do próprio material.

### 3.2.1 Princípios norteadores

A categoria dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO é composta de 35 itens, que serão comentados a seguir, de forma individual.

A Tabela 16 a seguir ilustra a avaliação do primeiro item da categoria.

Tabela 16 – Item 1 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 1. O material se destina a controladores de tráfego aéreo brasileiros? | | | X |

Segundo Hutchinson e Waters (1987), a definição do público-alvo e suas especificidades no delineamento de um curso são elementos essenciais, para que as necessidades desse público, em relação à formação linguística, sejam atendidas. Os ATCO brasileiros possuem algumas necessidades linguísticas semelhantes às necessidades dos ATCO no resto do mundo, como o desenvolvimento das habilidades descritas na Tabela de proficiência da OACI (ver Anexo A). No entanto, algumas dessas habilidades possuem certas nuances linguísticas, que somente o ATCO brasileiro precisa desenvolver, como aspectos de pronúncia da língua inglesa que somente o falante do português possui dificuldade, bem como outros aspectos.

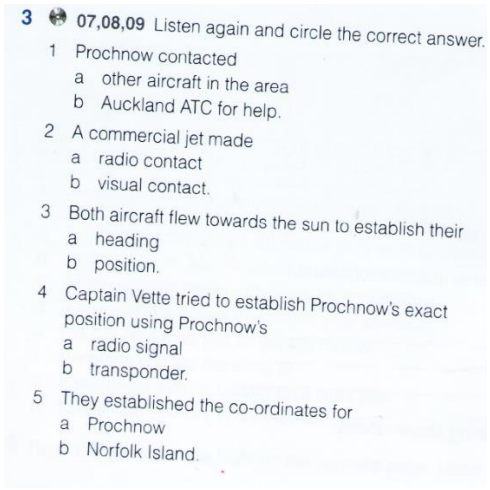
Ademais, como o material é de circulação internacional, pressupõe-se que comunidades de ATCO do mundo inteiro o utilizem, incluindo a comunidade brasileira de ATCO. No entanto, não há exclusividade de utilização do material por ATCO, porque os autores declaram, na contracapa do livro, que o LD é destinado a profissionais de aviação, mais especificamente, pilotos e controladores de tráfego aéreo. Por isso a marcação na coluna "parcialmente", segundo Tabela 16.

A Tabela 17 ilustra a avaliação do segundo item da categoria.

Tabela 17 – Item 2 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 2. Há atividades que desenvolvem a compreensão oral? | X | | |

Figura 11 – Atividade de compreensão oral



3 07,08,09 Listen again and circle the correct answer.

1 Prochnow contacted
a other aircraft in the area
b Auckland ATC for help.

2 A commercial jet made
a radio contact
b visual contact.

3 Both aircraft flew towards the sun to establish their
a heading
b position.

4 Captain Vette tried to establish Prochnow's exact position using Prochnow's
a radio signal
b transponder.

5 They established the co-ordinates for
a Prochnow
b Norfolk Island.

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 18.

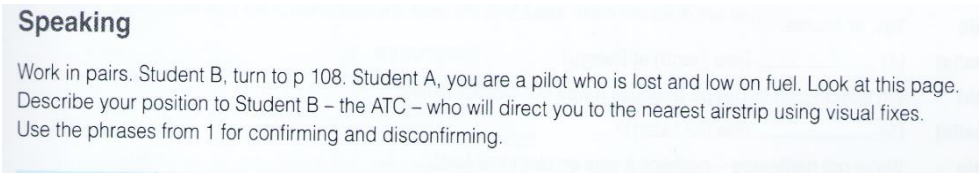
OACI (2010) ressalta que uma das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na formação em língua inglesa do ATCO deve ser a compreensão oral. A distribuição de atividades dessa natureza, ao longo do material, é bem efetiva, perfazendo uma média de quatro atividades em cada unidade, representadas pelo desenho de um pequeno CD, conforme ilustra a Figura 11. Dessa forma, justifica-se a marcação na coluna SIM, do item 2 dos Princípios norteadores, conforme demonstra a Tabela 17.

A Tabela 18 elucida a avaliação do item 3 da *Checklist* ATCO.

Tabela 18 – Item 3 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 3. Há atividades que desenvolvem a produção oral? | X | | |

Figura 12 – Atividade de produção oral



**Speaking**

Work in pairs. Student B, turn to p 108. Student A, you are a pilot who is lost and low on fuel. Look at this page. Describe your position to Student B – the ATC – who will direct you to the nearest airstrip using visual fixes. Use the phrases from 1 for confirming and disconfirming.

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 21.

Segundo OACI (2010), a outra habilidade que deve ser trabalhada com os ATCO é a produção oral. Em todas as unidades do LD, há, pelo menos, duas atividades de produção oral explicitamente denominadas *Speaking*, conforme ilustra a Figura 12. Justifica-se, então, a

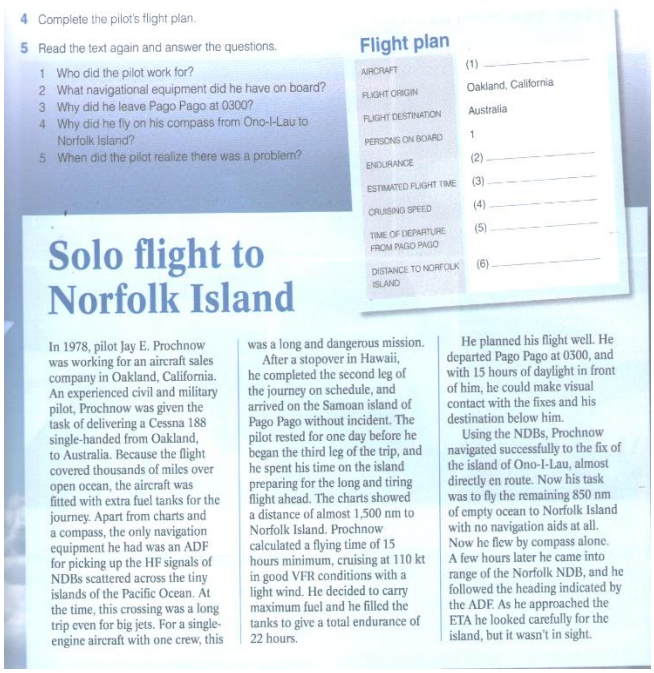
marcação na coluna SIM, do item 3, da categoria de Princípios norteadores da *Checklist* ATCO, somente se o material for utilizado em sala de aula, sendo impossível o desenvolvimento da produção oral no caso de autoestudo. Outras atividades só são desempenhadas por meio da produção oral, seja por prática (prática controlada) seja por produção (prática não controlada ou *freer practice*), como por exemplo, discussões, *role plays* ou atividades em que um aluno possui uma parte da informação e outro aluno possui a outra parte. Os dois precisam se comunicar para completarem a tarefa, atividade também típica da abordagem baseada em tarefas, conforme uma das atividades típicas da abordagem, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 234). Os autores elencam uma série de atividades que podem ser desenvolvidas em um curso cuja abordagem predominante é a abordagem baseada em tarefas: *information-gap tasks* (completamento de informações), *problem-solving tasks* (resolução de problemas), *decision-making tasks* (tomada de decisões) e *opinion exchange tasks* (compartilhamento de opiniões).

A Tabela 19 exemplifica a avaliação do item 4 da *Checklist* ATCO.

Tabela 19 – Item 4 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 4. Há atividades que desenvolvem outras habilidades (*Reading* e *Writing*)? | X | | |

Figura 13 – Atividade de leitura



4 Complete the pilot's flight plan.

5 Read the text again and answer the questions.

1 Who did the pilot work for?
2 What navigational equipment did he have on board?
3 Why did he leave Pago Pago at 0300?
4 Why did he fly on his compass from Ono-I-Lau to Norfolk Island?
5 When did the pilot realize there was a problem?

**Flight plan**

| | |
|---|---|
| AIRCRAFT | (1) |
| FLIGHT ORIGIN | Oakland, California |
| FLIGHT DESTINATION | Australia |
| PERSONS ON BOARD | 1 |
| ENDURANCE | (2) |
| ESTIMATED FLIGHT TIME | (3) |
| CRUISING SPEED | (4) |
| TIME OF DEPARTURE FROM PAGO PAGO | (5) |
| DISTANCE TO NORFOLK ISLAND | (6) |

# Solo flight to Norfolk Island

In 1978, pilot Jay E. Prochnow was working for an aircraft sales company in Oakland, California. An experienced civil and military pilot, Prochnow was given the task of delivering a Cessna 188 single-handed from Oakland, to Australia. Because the flight covered thousands of miles over open ocean, the aircraft was fitted with extra fuel tanks for the journey. Apart from charts and a compass, the only navigation equipment he had was an ADF for picking up the HF signals of NDBs scattered across the tiny islands of the Pacific Ocean. At the time, this crossing was a long trip even for big jets. For a single-engine aircraft with one crew, this was a long and dangerous mission.

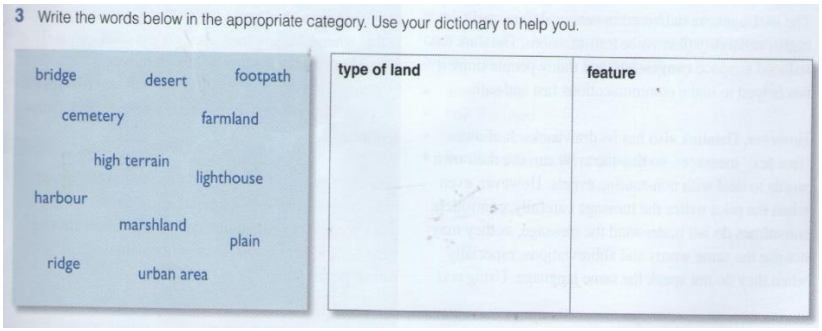
After a stopover in Hawaii, he completed the second leg of the journey on schedule, and arrived on the Samoan island of Pago Pago without incident. The pilot rested for one day before he began the third leg of the trip, and he spent his time on the island preparing for the long and tiring flight ahead. The charts showed a distance of almost 1,500 nm to Norfolk Island. Prochnow calculated a flying time of 15 hours minimum, cruising at 110 kt in good VFR conditions with a light wind. He decided to carry maximum fuel and he filled the tanks to give a total endurance of 22 hours.

He planned his flight well. He departed Pago Pago at 0300, and with 15 hours of daylight in front of him, he could make visual contact with the fixes and his destination below him.

Using the NDBs, Prochnow navigated successfully to the fix of the island of Ono-I-Lau, almost directly en route. Now his task was to fly the remaining 850 nm of empty ocean to Norfolk Island with no navigation aids at all. Now he flew by compass alone. A few hours later he came into range of the Norfolk NDB, and he followed the heading indicated by the ADF. As he approached the ETA he looked carefully for the island, but it wasn't in sight.

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 17.

Figura 14 – Atividade de escrita




Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 23.

Embora, de acordo com OACI (2010), as habilidades que devam prevalecer na formação linguística do ATCO sejam as de compreensão e de produção oral, as habilidades de leitura e escrita também podem ser trabalhadas, tendo em vista o advento das novas tecnologias, como o *Datalink*, em que pilotos e controladores precisam se comunicar por meio de mensagens escritas e transmitidas digitalmente. Observa-se, no material analisado, que todas as unidades são introduzidas com uma atividade de leitura, conforme ilustrado na Figura 13. Portanto, conforme ilustra a Tabela 19, o item 4 dos Princípios norteadores foi marcado na coluna SIM. A Seção Quatro de todas as unidades também apresenta atividades de escrita, mas somente no nível de palavra ou sentença, conforme ilustra a Figura 14.

A Tabela 20 demonstra a avaliação do item 5 dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 20 – Item 5 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 5. Várias técnicas de ensino (aula expositiva, atividade individual, atividade em dupla, atividade em grupo e outras) podem ser usadas com o material? | X | | |

Conforme já mencionado no Capítulo 1, a utilização de grande variedade de técnicas oriundas dos diferentes métodos e abordagens advém da era do pós-método, segundo Kumaravadivelu (2001) e é compartilhada no ensino de línguas para fins específicos, segundo Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), já que, assim, é possível atender às necessidades dos alunos de maneira mais abrangente. O que caracteriza, portanto, os métodos e abordagens de ensino são os tipos de atividades e as técnicas de ensino realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem. No material ora analisado, algumas atividades trazem em

seu enunciado a informação explícita de que a tarefa deve ser feita em dupla: *Work in pairs*, conforme ilustrou a Figura 12, ou *Discuss with a partner*, explicitando que o material deve ser usado em uma classe de alunos em vez de ser um recurso de autoestudo, contradizendo o que os próprios autores afirmam quanto à possibilidade de se utilizar o LD para autoestudo. Em outras atividades, o próprio formato pressupõe a sua realização individualmente. Por isso, conforme ilustra a Tabela 20, o item 5 foi marcado no campo SIM. No entanto, cabe ao professor adaptar as atividades, quando possível, para que se tornem mais comunicativas. Isso significa que o professor deve tornar as atividades que não são de natureza colaborativa (atividades individuais, por exemplo) mais comunicativas: nas atividades de escrita, em que predomina o trabalho individual, o professor pode solicitar aos alunos que confiram suas respostas, fazendo perguntas um ao outro e somente fazer a correção após a verificação entre os alunos.

A Tabela 21, por sua vez, ilustra a análise do item 6 da categoria dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 21 – Item 6 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 6. O material demanda outros recursos (CD, DVD, projetor, cartaz, material concreto e outros)? | X | | |

No material analisado, o único recurso considerado de demanda imprescindível é o CD, que acompanha o LD, para a realização das atividades de compreensão oral. Na falta do CD, essa atividade pode ser adaptada pela leitura do *script* pelo professor; porém, poderá perder a qualidade em termos de autenticidade, uma das características da abordagem comunicativa do ensino de línguas, segundo Larsen-Freeman (2000). Isso justifica a marcação na coluna SIM, da Tabela 21.

A Tabela 22 exemplifica a avaliação do item 7 dos Princípios norteadores.

Tabela 22 – Item 7 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 7. O material é flexível, na medida em que as unidades podem ser ministradas em ordem diferente? | X | | |

Consoante o que foi exposto no Capítulo 1, segundo Rojo (2014), o material didático em sala de aula, deve ser um instrumento de apoio ao professor. Conforme a autora discute, a interdependência entre as unidades, ou seja, o fato de o professor não poder ministrar uma unidade que não esteja na ordem sequencial do livro priva o professor de exercer um papel autônomo na organização de sua prática docente. A flexibilidade, por outro lado, permite que o professor selecione a unidade que deseja ministrar primeiro e, dependendo do desenvolvimento de sua turma, adaptar completamente a unidade. No caso de material adotado por instituições de ensino, por exemplo, essa flexibilidade também permite que um professor substituto inicie uma unidade sem se preocupar com o conteúdo que já foi ministrado anteriormente. O material ora analisado permite a flexibilização, considerando que nenhuma unidade didática é pré-requisito para outra. Por isso, marcou-se SIM para o item 7 da *Checklist* ATCO, na Tabela 22.

A Tabela 23 ilustra a avaliação do item 8 dos Princípios norteadores.

Tabela 23 – Item 8 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 8. O material de compreensão de escuta é bem gravado e acompanhado de perguntas e atividades que ajudam na compreensão? | X | | |

Segundo avaliação da gravação dos áudios, as gravações em que predomina a radiotelefonia são autênticas e, portanto, naturalmente ruidosas. As outras gravações representam interações bem semelhantes às interações comunicacionais da vida real, como por exemplo, entrevistas com especialistas da área de aviação. Segundo Larsen-Freeman (2000), a autenticidade é um dos elementos que caracterizam a abordagem comunicativa do ensino de línguas. Esse fator permitiu a marcação na coluna SIM do item 8, conforme ilustração na Tabela 23. No entanto, como a qualidade dos áudios de radiotelefonia é naturalmente baixa, um usuário (professor) sem experiência na área da comunicação aeronáutica poderia considerar a avaliação deste item negativa. As questões que acompanham as atividades de compreensão oral seguem a tipicidade de atividades da abordagem baseada em tarefas, segundo Harmer (2001): pré-tarefa, tarefa, e estudo da estrutura, ou pós-tarefa.

A Tabela 24 ilustra a avaliação do item 9 da categoria de Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 24 – Item 9 dos Princípios norteadores

| a) Princípios norteadores | SIM | NÃO | PARC. |
|---|---|---|---|
| 9. O material de produção oral (diálogos, *roleplays* e outros) é bem elaborado para fornecer interações reais? | X | | |

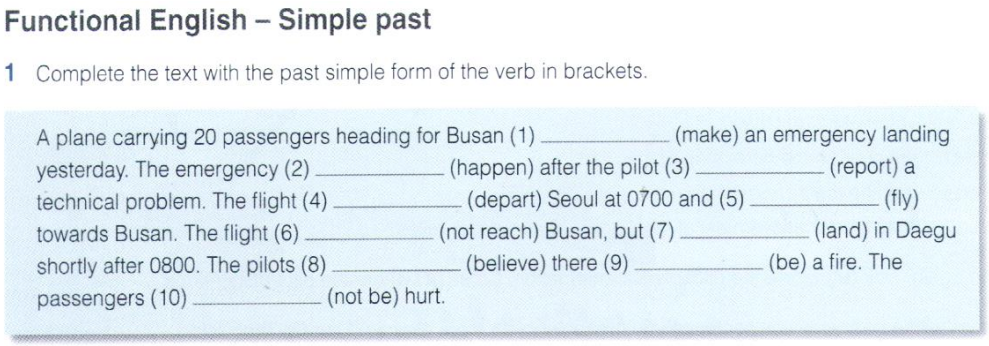
As atividades de produção oral do material, conforme marcação no item 9 da Tabela 24, não pressupõem o uso do LD como recurso de autoestudo e procuram reproduzir as interações comunicacionais reais, tanto entre piloto e controlador em operação, representadas pelos *role plays*, quanto entre colegas de profissão conversando de maneira informal sobre determinado tema relacionado à aviação, interações essas representadas pelas discussões. Segundo Larsen-Freeman (2000), as atividades de sala de aula precisam oferecer elementos para a criação de interações comunicacionais que se assemelham às da vida real e de discussões que levam em consideração as opiniões pessoais de cada participante, promovendo a autenticidade do uso da língua.

A Tabela 25 exemplifica a avaliação do item 10 da categoria de Princípios norteadores.

Tabela 25 – Item 10 dos Princípios norteadores

| a) Princípios norteadores | SIM | NÃO | PARC. |
|---|---|---|---|
| 10. Há exercícios de revisão adequados? | | | X |

Figura 15 – Atividade de revisão



**Functional English – Simple past**

**1** Complete the text with the past simple form of the verb in brackets.

A plane carrying 20 passengers heading for Busan (1) _____ (make) an emergency landing yesterday. The emergency (2) _____ (happen) after the pilot (3) _____ (report) a technical problem. The flight (4) _____ (depart) Seoul at 0700 and (5) _____ (fly) towards Busan. The flight (6) _____ (not reach) Busan, but (7) _____ (land) in Daegu shortly after 0800. The pilots (8) _____ (believe) there (9) _____ (be) a fire. The passengers (10) _____ (not be) hurt.

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p.22.

A Quarta Seção de todas as unidades é inteiramente destinada à revisão do vocabulário, das funções linguísticas e das estruturas gramaticais trabalhadas ao longo da

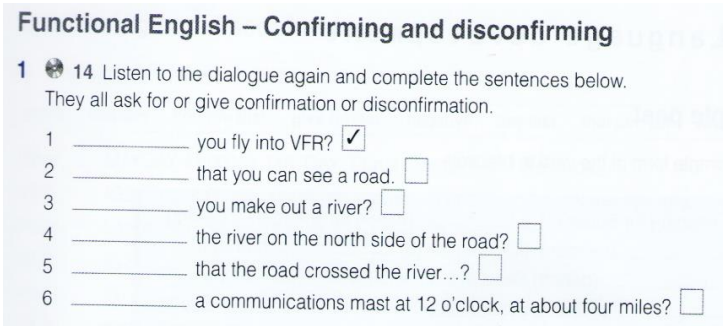
unidade, conforme se pode conferir no modelo de atividade, na Figura 15. Essas atividades de revisão oferecem ao aluno a oportunidade de exercer sua autonomia, de acordo com Silva (2009), já que pode realizar as atividades sem a presença do professor e acompanhar o seu desempenho na aprendizagem de aspectos mais estruturais da língua. No entanto, se o material for usado em sala de aula, na presença do professor, exercícios de revisão que contemplam somente vocabulário e estrutura de forma escrita não são adequados ao propósito comunicacional do ATCO, pois aqueles aspectos estruturais não estão sendo aplicados de forma comunicativa, já que o foco das atividades ao longo da unidade é na compreensão e na produção oral. Logo, caberia ao professor fazer adaptações nas atividades, para que houvesse um engajamento dos alunos em interações comunicacionais durante a revisão. Sugestões de atividades comunicativas para revisar conteúdo estrutural podem ser variadas: competições, como jogos de perguntas e respostas (duplas ou grupos), jogos de definição (duplas ou grupos) e outros. Daí resulta a marcação na coluna PARCIALMENTE no item 10 dos Princípios norteadores, já que as atividades de revisão do material requerem uma adaptação significativa por parte do professor.

A Tabela 26 elucida a avaliação do item 11 dos Princípios norteadores.

Tabela 26 – Item 11 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 11. Há atividades de gramática (estrutura)? | X | | |

Figura 16 – Atividade de gramática



**Functional English – Confirming and disconfirming**

1 14 Listen to the dialogue again and complete the sentences below. They all ask for or give confirmation or disconfirmation.

1 _____ you fly into VFR? ☑
2 _____ that you can see a road. ☐
3 _____ you make out a river? ☐
4 _____ the river on the north side of the road? ☐
5 _____ that the road crossed the river...? ☐
6 _____ a communications mast at 12 o'clock, at about four miles? ☐

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 21.

Segundo OACI (2010), na Tabela de proficiência, a estrutura é uma das categorias linguísticas avaliadas e, como consequência, para que o aluno seja bem-sucedido na avaliação dessa categoria, é necessário que haja atividades dessa natureza para que a

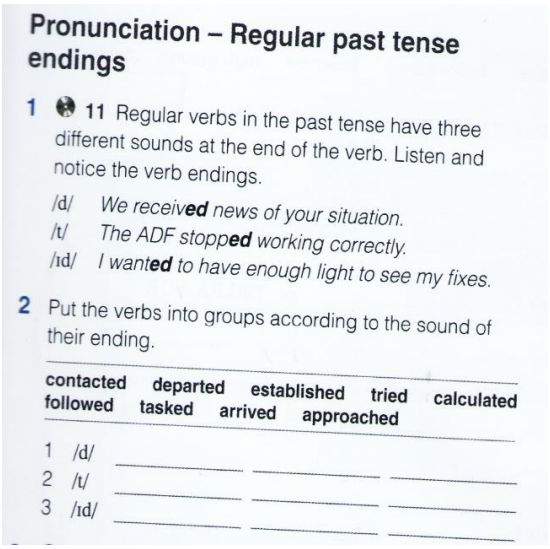
aprendizagem das estruturas linguísticas (gramática) seja sedimentada por meio da prática da linguagem oral. Há atividades explícitas de gramática, representadas pelo título *Functional English*, conforme ilustra a Figura 16, em que a estrutura tanto é apresentada para desempenhar uma tarefa utilizando uma função linguística, o que torna a atividade mais comunicativa, quanto para resolver exercícios escritos, à maneira tradicional de ensino de gramática. Isso justifica a marcação na coluna SIM, na Tabela 26.

A Tabela 27 exemplifica a avaliação do item 12.

Tabela 27 – Item 12 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 12. Há atividades de pronúncia necessárias ao falante do português do Brasil? | | | X |

Figura 17 – Atividade de pronúncia



**Pronunciation – Regular past tense endings**

1 11 Regular verbs in the past tense have three different sounds at the end of the verb. Listen and notice the verb endings.

/d/ *We receiv**ed** news of your situation.*
/t/ *The ADF stopp**ed** working correctly.*
/ɪd/ *I want**ed** to have enough light to see my fixes.*

2 Put the verbs into groups according to the sound of their ending.

**contacted departed established tried calculated followed tasked arrived approached**

1 /d/ _____ _____ _____
2 /t/ _____ _____ _____
3 /ɪd/ _____ _____ _____

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 19.

O livro traz atividades de pronúncia necessárias ao falante do português brasileiro; por exemplo, o som do *ed* dos verbos regulares no passado, conforme ilustra a Figura 17, tonicidade de palavras numa sentença, tonicidade de sílabas numa palavra e vogais longas e curtas, respectivamente nas unidades 2, 4, 5 e 10. Todavia, não há atividades específicas para o falante da língua portuguesa, conforme defendem Swan e Smith (1988), como a diferenciação de /h/ e /r/ iniciais e outros. Há também algumas atividades desnecessárias, como a diferenciação de /l/ e /r/, na Unidade 7, sendo pertinente aos falantes das línguas orientais,

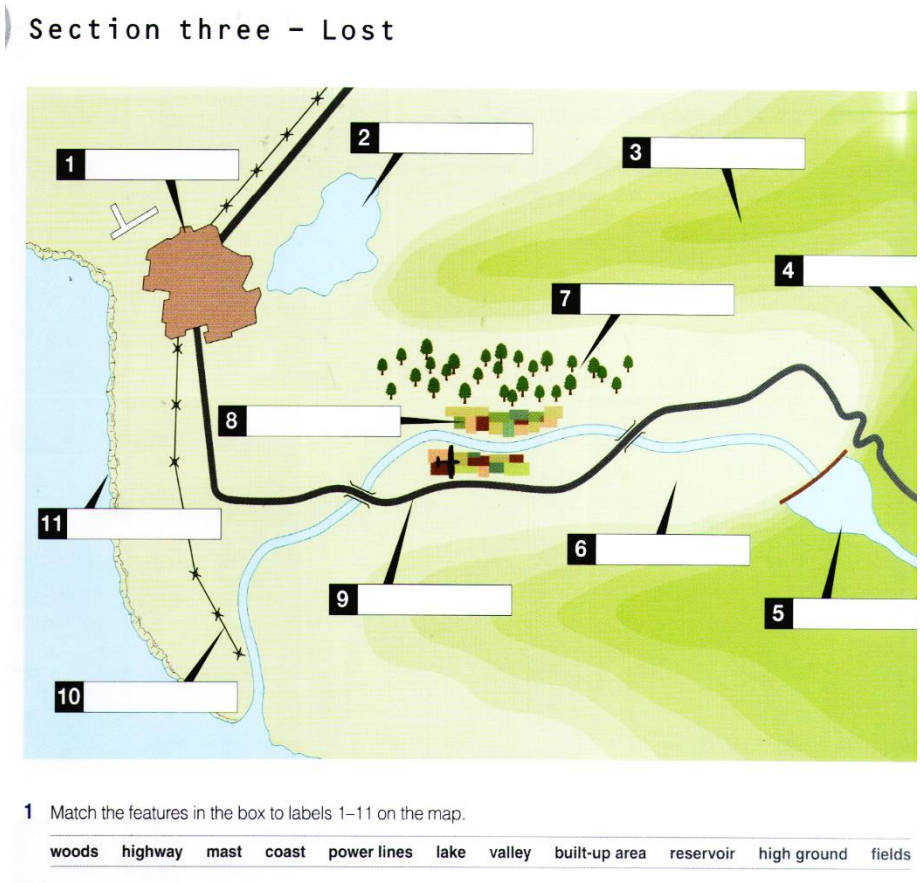
conforme os autores. Isso explica a razão da marcação na coluna PARCIALMENTE, na Tabela 27.

A Tabela 28 exemplifica a análise do item 13 dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO

Tabela 28 – Item 13 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 13. Há atividades de vocabulário? | X | | |

Figura 18 – Atividade de vocabulário




Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 20.

Segundo OACI (2010), a categoria linguística de vocabulário da área de aviação, mais especificamente de vocabulário relacionado aos domínios listados por OACI (2010) e reproduzidos na Tabela 11, no Capítulo 2, também é avaliada no exame de proficiência de controladores. Todas as unidades apresentam, pelo menos, uma atividade de vocabulário e uma atividade de revisão na Quarta Seção, sendo o vocabulário trabalhado em cada unidade correspondente ao tema da unidade, como por exemplo, a primeira atividade da Seção Três, da

Unidade 2, *Lost*, conforme Figura 18, trabalha vocabulário relacionado a pontos de referência no solo (*landmarks*). Essas palavras são imprescindíveis para o controlador, a fim de que ele auxilie um piloto que, eventualmente, encontra-se em dificuldade ou mesmo perdido. Dessa forma, marcou-se a coluna SIM para o item 13.

A Tabela 29 ilustra a avaliação do item 14.

Tabela 29 – Item 14 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 14. Há atividades de fluência (prática livre – *freer practice*)? | X | | |

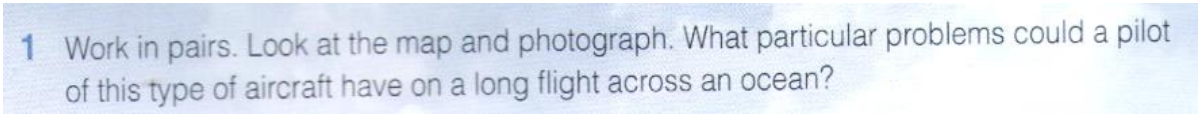
Justificando a marcação na coluna SIM para o item 14, as doze unidades do LD desenvolvem atividades de produção oral, com, pelo menos, uma prática não controlada ou *freer practice*. De acordo com Richards e Rodgers (2001) a abordagem baseada em tarefas tem como uma de suas características a gradação de auxílios (linguísticos) que o aluno recebe para desempenhar a tarefa de dar uma ordem, por exemplo. Harmer (2001) descreve a fase da tarefa (*task cycle*) como a aplicação do que foi apresentado em situações diversas. É nesse momento que o aluno deverá praticar a língua de maneira mais ou menos controlada, do ponto de vista de auxílios linguísticos oferecidos ao aluno.

Por exemplo, em uma situação em que o professor queira trabalhar o modo imperativo dos verbos para dar ordens, primeiramente, o professor apresenta uma atividade com exemplos de expressões de ordem, em que o verbo está no modo imperativo (*pre-task*). Em seguida, oferece ao aluno uma lista de expressões utilizados para dar ordens, no contexto de aviação, e solicita ao aluno que as enuncie para o colega (*task* – tarefa controlada pelo professor, já que é ele quem apresenta as expressões). Finalmente, o professor oferece uma situação problema em que o piloto e o controlador precisam se comunicar em uma situação de emergência e o controlador deve dar ordens ao piloto para resolver o conflito (*task* – tarefa não controlada pelo professor, já que este só apresenta o contexto; o aluno será o responsável pela utilização do verbo mais conveniente à situação). Por isso, este último estágio é chamado de prática não controlada ou *freer practice*.

O livro apresenta atividades de prática não controlada, como perguntas cujas respostas dependem da experiência e do conhecimento de quem responde e discussões após as atividades de leitura e compreensão oral, que geram emissão de opiniões, conforme atividades

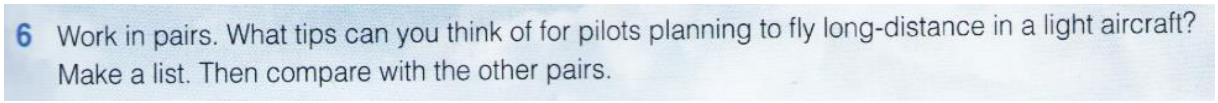
1 e 6, da Seção Um, da Unidade 2, ilustradas, respectivamente, pelas Figuras 19 e 20, em que as perguntas geram respostas que dependem da opinião e da experiência dos interlocutores.

Figura 19 – Atividade de fluência 1




Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 16.

Figura 20 – Atividade de fluência 2




Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 17.

Além disso, a fluência é também uma das categorias linguísticas estabelecidas por OACI (2010) para serem avaliadas no exame de proficiência. As atividades menos controladas (discussões, por exemplo) priorizam a fluência em detrimento à estrutura, em que os interlocutores precisam utilizar a língua de forma espontânea. Um outro exemplo de atividade de fluência está na atividade de *Speaking*, na Seção Três, da Unidade 2, em que há um mapa com uma aeronave sobrevoando determinado lugar e um outro mapa sem a aeronave. O aluno que possui o mapa com a aeronave precisa informar o seu colega exatamente onde está e este deve direcioná-lo até a pista de pouso desenhada no mapa, solicitando confirmações por meio de expressões como *Can you see...?* ou *Confirm that you can see...* No momento em que estão realizando a atividade, indiretamente, estão utilizando a estrutura, mas, conforme Celce-Murcia (2001), sem fazer análise da língua[47].

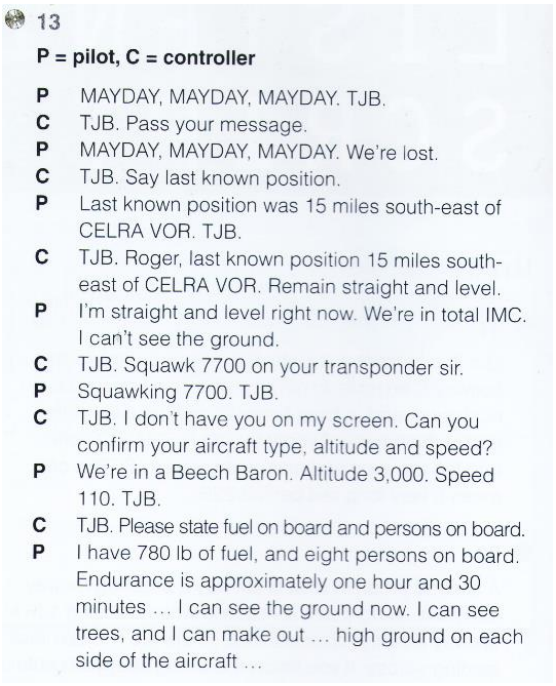
A Tabela 30 ilustra a avaliação do item 15 dos Princípios norteadores.

Tabela 30 – Item 15 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 15. Os exemplos de textos orais apresentados no material (comunicações radiotelefônicas ou de linguagem comum) representam os reais usos da língua? | X | | |

[47] Essa análise da língua seria, por exemplo, identificar que a sentença está na forma interrogativa, que o verbo *can* é um verbo modal e, por isso, não exige auxiliar, que o próprio verbo vai para o início da sentença, que a palavra seguida do verbo é o sujeito e assim por diante.

Figura 21 – Exemplo de textos orais



13

**P = pilot, C = controller**

**P** MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY. TJB.
**C** TJB. Pass your message.
**P** MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY. We're lost.
**C** TJB. Say last known position.
**P** Last known position was 15 miles south-east of CELRA VOR. TJB.
**C** TJB. Roger, last known position 15 miles south-east of CELRA VOR. Remain straight and level.
**P** I'm straight and level right now. We're in total IMC. I can't see the ground.
**C** TJB. Squawk 7700 on your transponder sir.
**P** Squawking 7700. TJB.
**C** TJB. I don't have you on my screen. Can you confirm your aircraft type, altitude and speed?
**P** We're in a Beech Baron. Altitude 3,000. Speed 110. TJB.
**C** TJB. Please state fuel on board and persons on board.
**P** I have 780 lb of fuel, and eight persons on board. Endurance is approximately one hour and 30 minutes … I can see the ground now. I can see trees, and I can make out … high ground on each side of the aircraft …

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, 114.

A autenticidade, como um dos traços da abordagem comunicativa, segundo Larsen Freeman (2000), deve estar presente nos materiais didáticos, representando o real uso da língua. De maneira semelhante, a linguagem utilizada em contexto profissional, neste caso, de controle de tráfego aéreo, segundo Dudley-Evans e St. John (1998), precisa ser desenvolvida, reproduzindo interações comunicativas reais. Os exemplos de textos orais, tanto as comunicações radiotelefônicas quanto as comunicações em linguagem comum, presentes no LD, representam os usos reais da língua no contexto da comunicação entre piloto e controlador, principalmente na baixa qualidade do som, inerente ao som da radiotelefonia, justificando a marcação na coluna SIM, no item 15. Como é impossível incluir no trabalho um arquivo de áudio, foi reproduzido na Figura 21, a fim de conferir a transcrição de diálogos entre piloto e controlador, demonstrando a concisão da linguagem, exatamente como é utilizada na radiotelefonia.

A Tabela 31 ilustra o item 16 da categoria dos Princípios norteadores.

Tabela 31 – Item 16 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 16. O material auxilia os alunos a usarem a língua em situações semelhantes às que poderão encontrar após o curso? | X | | |

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), a linguagem recorrente no contexto profissional de determinada área deve fazer parte do cotidiano do futuro profissional daquela área, a fim de familiarizá-lo com situações similares às que poderá encontrar após o período de formação. As atividades propostas no LD auxiliam o aluno a utilizar a língua em situações semelhantes às que poderão encontrar após o curso de formação de ATCO, principalmente na resolução de problemas relacionados à falha na comunicação e no auxílio às situações de emergência, tanto utilizando a fraseologia quanto a linguagem comum. Pode-se conferir um exemplo de uso da língua em situação semelhante ao seu uso na vida real na transcrição das interações comunicacionais, na Figura 21.

A Tabela 32 exemplifica a avaliação do item 17 da categoria dos Princípios norteadores.

Tabela 32 – Item 17 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 17. As atividades primam pela colaboração professor-aluno? | | | X |

Segundo a perspectiva de Larsen-Freeman (2000), as competências comunicativas só são aprimoradas com a colaboração de outros indivíduos. A colaboração entre professor-aluno é de suma importância, levando em consideração que o professor, na maioria das vezes, é aquele que fornece também um modelo de língua. No entanto, cabe ao professor a iniciativa de compartilhar seus conhecimentos e experiências com os alunos, interagir com eles e promover a comunicação. No caso do uso do material para autoestudo, a avaliação desse item seria, indubitavelmente, negativa, já que a interação seria nula. A justificativa que se dá à marcação na coluna PARCIALMENTE, no item 17, deve-se ao fato de que as atividades foram delineadas para a prática da língua entre alunos de uma mesma classe, como se observa no enunciado das atividades: *work in pairs, work in groups*.

A colaboração professor-aluno, portanto, só se dá durante a apresentação do conteúdo e no caso de o professor ministrar aulas para um aluno somente. Nesta última situação, o professor cumpriria o papel do colega, do *partner*. Não há, entretanto, atividades cujo enunciado expresse essa colaboração entre professor-aluno, por exemplo: *talk to your teacher* (converse com o professor), *ask your teacher* (pergunte ao seu professor). A colaboração não acontece durante a atividade em si, a não ser que o aluno necessite. Uma hipótese para que não haja tal colaboração é o fato de que os autores têm consciência de que o professor pode não ter conhecimento suficiente para cumprir o papel de controlador ou piloto, durante a interação com

seu aluno, já que as atividades exigem também conhecimento de fraseologia e de procedimentos técnicos.

A Tabela 33 demonstra a avaliação do item 18 dos Princípios norteadores.

Tabela 33 – Item 18 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 18. As atividades primam pela colaboração aluno-aluno? | X | | |

Diferentemente da colaboração professor-aluno, as atividades primam, sim, pela colaboração aluno-aluno, fato comprovado pelas instruções das atividades *Work in pairs*, *Discuss with a partner*, justificando a marcação na coluna SIM, no item 18. Já que a finalidade primária do material é desenvolver as habilidades orais, a colaboração entre os alunos é pressuposta, uma vez que a comunicação exige um interlocutor, segundo Larsen-Freeman (2000), que auxiliará o colega na prática da língua. Essa avaliação só se torna verdadeira se o material for utilizado por um professor, em sala de aula. No caso da utilização do LD para autoestudo, a interação, seja ela como for, ficará comprometida.

A Tabela 34 ilustra a avaliação do item 19 dos Princípios norteadores.

Tabela 34 – Item 19 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 19. As habilidades de compreensão e produção orais são exploradas em situações contextualizadas de uso da língua? | X | | |

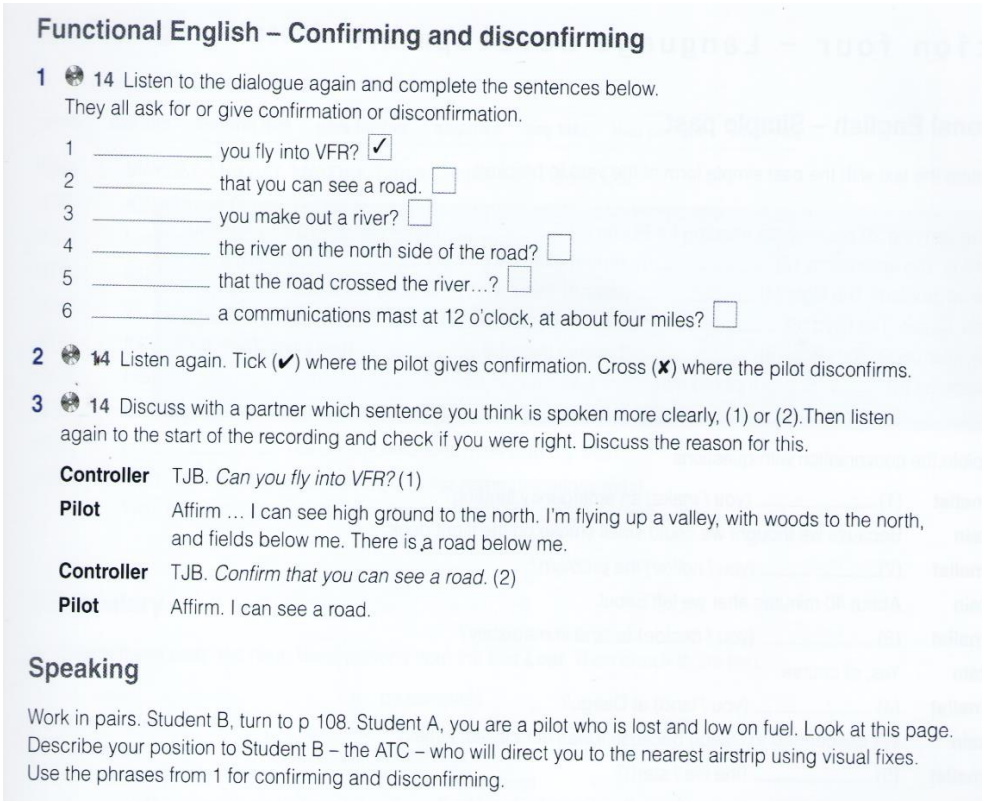
De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), a linguagem inerente a um contexto profissional deve ser apresentada e praticada pelos alunos de língua que atuarão naquele contexto. Pode-se afirmar que todas as atividades de compreensão e de produção oral são contextualizadas, uma vez que se relacionam com o tema da unidade e com uma situação passível de ocorrer durante o processo de controle de tráfego aéreo, seja uma situação rotineira, em que o uso da fraseologia é suficiente para realizar uma tarefa, seja uma situação de emergência, em que a linguagem comum é necessária para solucionar problemas operacionais e comunicacionais. Um exemplo dessa linguagem comum para solucionar uma emergência pode ser conferido na transcrição de um dos áudios, na Figura 21.

A Tabela 35 ilustra a análise do item 20 dos Princípios norteadores.

Tabela 35 – Item 20 dos Princípios norteadores

| a) Princípios norteadores | SIM | NÃO | PARC. |
|---|---|---|---|
| 20. O desenvolvimento do processo de compreensão oral e leitura articula-se ao desenvolvimento do processo de produção oral? | X | | |

Figura 22 – Compreensão e produção oral



**Functional English – Confirming and disconfirming**

**1** 14 Listen to the dialogue again and complete the sentences below. They all ask for or give confirmation or disconfirmation.

1 _____ you fly into VFR? ☑
2 _____ that you can see a road. ☐
3 _____ you make out a river? ☐
4 _____ the river on the north side of the road? ☐
5 _____ that the road crossed the river…? ☐
6 _____ a communications mast at 12 o'clock, at about four miles? ☐

**2** 14 Listen again. Tick (✔) where the pilot gives confirmation. Cross (✘) where the pilot disconfirms.

**3** 14 Discuss with a partner which sentence you think is spoken more clearly, (1) or (2).Then listen again to the start of the recording and check if you were right. Discuss the reason for this.

**Controller** TJB. *Can you fly into VFR?* (1)
**Pilot** Affirm … I can see high ground to the north. I'm flying up a valley, with woods to the north, and fields below me. There is a road below me.
**Controller** TJB. *Confirm that you can see a road.* (2)
**Pilot** Affirm. I can see a road.

**Speaking**

Work in pairs. Student B, turn to p 108. Student A, you are a pilot who is lost and low on fuel. Look at this page. Describe your position to Student B – the ATC – who will direct you to the nearest airstrip using visual fixes. Use the phrases from 1 for confirming and disconfirming.

Fonte: EMERY; ROBERTS, 2008, p. 21.

Segundo a avaliação do material, o processo de compreensão oral e leitura articula-se ao processo de produção oral, uma vez que, após todas as atividades de leitura e de compreensão oral, há uma atividade de produção oral, havendo a integração das habilidades; e a prática de aspectos linguísticos estruturais da língua em mais de uma habilidade. No LD, o que é apresentado no texto escrito e no áudio (vocabulário, estrutura e o próprio conteúdo) é utilizado como auxílio linguístico nas atividades de produção oral, por exemplo, na atividade 2 de compreensão de escuta, na Seção Três, da Unidade 2, as expressões *Can you see...?* e *Can you confirm...?* são apresentadas no áudio e praticadas na atividade de *Speaking* da mesma Seção (conferir Figura 22). Essa interação de habilidades é importante, segundo Richards e Rodgers (2001), pois maximiza a utilização da língua de maneira autêntica e natural.

A Tabela 36 ilustra a avaliação do item 21 dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 36 – Item 21 dos Princípios norteadores

| a) Princípios norteadores | SIM | NÃO | PARC. |
|---|---|---|---|
| 21. O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprendizado por meio de estabelecimento de objetivos? | | X | |

O estabelecimento dos objetivos que o ingressante na carreira de controle de tráfego aéreo deve atingir é feito por OACI (2010), quando estabelece, como *outsider*, todas as habilidades linguísticas a serem trabalhadas durante um curso de formação de ATCO, para atender à necessidade das operações de tráfego aéreo que exigem a comunicação em língua inglesa. A única informação trazida por Emery e Roberts (2008, contra-capa), quanto ao objetivo a ser atingido pelo ATCO ou profissional usuário do material (aluno), é que o material o auxiliará a atingir e a manter o nível de proficiência 4, segundo tabela de proficiência da OACI: *It has been specifically designed to help students achieve and maintain ICAO Level 4*. Contudo, as unidades não trazem objetivos específicos, que orientam os alunos a acompanharem seu desempenho no uso da língua, tornando-o realmente autônomo. Logo, cabe ao professor a responsabilidade de estabelecer os objetivos em cada unidade didática, caso seja necessário. Dessa forma, assinalou-se a coluna NÃO para o item 21 dos Princípios norteadores.

A Tabela 37 elucida a análise do item 22 da categoria dos Princípios norteadores.

Tabela 37 – Item 22 dos Princípios norteadores

| a) Princípios norteadores | SIM | NÃO | PARC. |
|---|---|---|---|
| 22. O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de aprendizagem? | | | X |

A reflexão sobre o progresso na aprendizagem é uma das etapas do estudo autônomo, segundo Silva (2009). No LD, as atividades de revisão encontradas na Quarta Seção de todas as unidades podem ser consideradas o meio pelo qual o aluno refletirá sobre o que aprendeu; porém essas atividades são puramente estruturais e realizadas de forma escrita e não há a garantia de que o aluno realmente fará a reflexão sobre seu progresso, recaindo sobre o professor a responsabilidade de adaptar as atividades, a fim de que sejam mais comunicativas e que haja uma reflexão conjunta. Isso quer dizer que uma atividade escrita de completar sentenças com as formas do verbo no passado pode ser transformada em uma competição, em grupos, de perguntas e respostas relacionadas ao tema da unidade e construídas corretamente

com verbos no passado, a fim de verificar, conjuntamente, se houve uma progressão na aprendizagem. Por isso, houve a marcação na coluna PARCIALMENTE, no item 22.

A Tabela 38 demonstra a avaliação do item 23 dos Princípios norteadores.

Tabela 38 – Item 23 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 23. O aluno é incentivado a desenvolver sua originalidade e criatividade? | X | | |

De maneira semelhante ao item anterior, segundo Silva (2009), o desenvolvimento da originalidade e da criatividade faz parte do processo autônomo de aprendizagem, em que a reprodução de aspectos linguísticos aprendidos é substituída por estratégias criadas pelo próprio indivíduo ou até mesmo aprendidas, para a resolução de situações inesperadas, que é uma das estratégias que o ATCO deve desenvolver. Ao longo do livro, as atividades que exigem respostas dependentes do conhecimento e da experiência do aluno comprovam que ele tem a oportunidade de demonstrar sua originalidade e sua criatividade, principalmente se o livro for adotado em contexto de pré-serviço, justificando a marcação na coluna SIM, no item 23. Um exemplo de demonstração de criatividade de um aluno em fase pré-serviço é a variedade de respostas que podem ser dadas à pergunta da atividade 6, da Primeira Seção, da Unidade 2: *What tips can you think of for pilots planning to fly long-distance in a light aircraft?* (que dicas você daria para pilotos que planejam voar longas distâncias em uma aeronave pequena?). Nesse contexto, o aluno que não tem experiência alguma com as situações reais de tráfego aéreo ele pode criar suas próprias respostas, criar hipóteses ou até mesmo fazer o papel de profissional já em serviço e experiente.

A Tabela 39 exemplifica a avaliação do item 24 dos Princípios norteadores.

Tabela 39 – Item 24 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 24. As atividades em grupo são incentivadas? | X | | |

Concernente ao uso do material em sala de aula, como já foi avaliado no item 18, as atividades primam pela colaboração entre os alunos, promovendo a interação entre os

pares, aumentando, assim, a capacidade de interação e, consequentemente, segundo Larsen-Freeman (2000), praticando a abordagem comunicativa. As atividades em grupo são sempre sugeridas, no LD, no momento da produção oral (*Speaking*), mais especificamente nas discussões, exatamente quando o aluno pode desenvolver sua originalidade e sua criatividade, critérios avaliados no item anterior. Caso o material seja usado para autoestudo, a avaliação desse item será negativa. No entanto, considera-se, neste trabalho, o uso do material pelo professor em sala de aula. Justifica-se, então, a marcação na coluna SIM para o item 24.

A Tabela 40 elucida o item 25 dos Princípios norteadores.

Tabela 40 – Item 25 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 25. O aluno é incentivado a apropriar-se de diversas estratégias para maximizar a sua aprendizagem? | X | | |

Como já exposto no Capítulo 1, a apropriação de diversas estratégias de aprendizagem advém também da era do pós-método, descrita por Kumaravadivelu (2001) e do ensino de línguas para fins específicos, segundo Hutchinson e Waters (1987), em que várias técnicas de ensino podem e devem ser utilizadas, de acordo com as necessidades identificadas no período anterior ao curso e também no decorrer do curso. A variedade de atividades apresentada no material incentiva o aluno a utilizar-se de várias estratégias de aprendizagem para maximizá-la, como por exemplo, atividades individuais, de leitura e de escrita, atividades em dupla, atividades de compreensão de escuta e atividades de discussão, em que o aluno pode coletar informações de mais de uma pessoa, fazendo-o movimentar-se em sala de aula e outras. Essas atividades auxiliam tanto os alunos que aprendem mais confortavelmente realizando trabalhos individuais quanto os que preferem atividades em grupo; tanto alunos que gostam de ler e escrever quanto alunos que preferem ouvir e falar; tanto alunos que gostam de se movimentar quanto alunos que preferem atividades mais individualizadas e calmas. A sensibilidade para perceber qual é a estratégia apropriada para atender a maioria dos alunos fica a cargo do professor. Em consequência disso, poderá adaptar atividades e maximizar ainda mais a aprendizagem em sala de aula. No caso do uso do material como recurso de autoestudo, esse item, certamente estará parcialmente presente, uma vez que não haverá a figura pedagógica do professor para fazer as adaptações necessárias. Explica-se, dessa forma, a marcação na Tabela 40.

A Tabela 42 exemplifica o item 26 da categoria dos Princípios norteadores.

Tabela 41 – Item 26 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 26. O processo de compreensão oral envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico? | X | | |

As atividades de compreensão oral envolvem atividades de pré-escuta, escuta para coletar informações gerais, informações específicas e informações detalhadas e de pós-escuta, sempre culminando com uma atividade de produção oral, conforme descrição das técnicas de ensino típicas da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas, de Harmer (2001), e segundo a caracterização das atividades de compreensão realizadas no ensino de inglês para fins específicos, definidas por Scott (1981/2005). Por exemplo, a Seção Três da Unidade 2 (conferir Figura 22) ilustra exatamente esse processo, em que a atividade 1 é de pré-escuta (contextualização e antecipação de informações); as atividades 2 e 3 são de escuta para coleta de informações específicas; a atividade 4 é de escuta para coleta de informações detalhadas, já que depende do aluno para traçar a rota da aeronave corretamente, de acordo com as informações do áudio; e a atividade denominada *Speaking* é a atividade de pós-escuta, em que os alunos precisam criar a rota para sua própria aeronave, a fim de que possa descrever onde sobrevoará, utilizando o vocabulário apresentado na atividade 1. Justifica-se, dessa forma, a marcação na coluna SIM para o item 26 da categoria dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

A Tabela 42 ilustra a avaliação do item 27 dos Princípios norteadores.

Tabela 42 – Item 27 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 27. O processo de produção oral envolve atividades de pré-produção, produção e pós-produção, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico? | X | | |

As atividades de produção oral seguem praticamente o mesmo formato das atividades de compreensão oral. A pré-produção ocorre com uma atividade de compreensão,

introdução de uma função linguística, prática de pronúncia e de vocabulário, culminando com a atividade de produção em si. O ciclo de tarefas, conforme descrito por Harmer (2001) é facilmente identificado nas atividades de produção oral: pré-tarefa, tarefa e prática linguística (função linguística necessária para o desempenho da tarefa). A Seção Três da Unidade 2 ilustra a avaliação desse item (Figura 22). Justifica-se, portanto, a marcação na coluna SIM para o item 27.

Tabela 43 – Item 28 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 28. As atividades de produção incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes? | X | | |

As atividades de produção promovem de maneira positiva o compartilhamento de conhecimento prévio e de experiências dos alunos, especialmente nas atividades de discussão. Conforme já descritas na explicação do item 23, as atividades de discussão oferecem ao aluno, principalmente ao aluno que se encontra na fase pré-serviço, a oportunidade de criar hipóteses e de utilizar os conhecimentos gerais e técnicos que já possui no desempenho de tarefas linguística. Um exemplo de atividade dessa natureza pode ser conferido nas atividades 1 e 6, da Seção Um, da Unidade 2 (Figuras 19 e 20). Essa oportunidade, conforme Silva (2009), promove a autonomia do aluno, que é convidado a compartilhar seus conhecimentos e experiências com os pares e até mesmo criar hipóteses, no caso de ser um aluno na fase pré-serviço. Logo, justifica-se a marcação na coluna SIM para o item 28.

A Tabela 44 exemplifica a análise do item 29 da categoria de Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 44 – Item 29 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 29. Há diversidade de atividades de compreensão e de produção orais ao longo de todo o livro? | X | | |

Segundo Hutchinson e Waters (1987), um material didático não pode ser monótono e precisa conter atividades diversificadas para a prática das habilidades da língua. As atividades de compreensão e de produção oral são bastante variadas ao longo do LD, tais como

completar lacunas, tabelas, responder perguntas, praticar *role plays* e discutir, permitindo a participação efetiva dos alunos e evitando a monotonia na sua realização. Somente na Unidade 2 podem ser identificadas, entre as atividades de compreensão de escuta, atividades de múltipla escolha (atividade 2 da Seção Dois), de completamento de informações (atividade 1 de *Vocabulary – Co-ordinates,* da Seção Dois), de completamento de tabela (atividade 2 da Seção Três), de marcação de itens descritos no áudio (atividade 3 da Seção Três), e de desenho em mapa conforme descrição do áudio (atividade 4 da Seção Três). Portanto, assinalou-se a coluna SIM para o item 29 da categoria dos Princípios norteadores.

A Tabela 45 ilustra a análise do item 30 dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 45 – Item 30 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 30. O contexto de aplicação do material é apropriado? | | | X |

Emery e Roberts (2008) afirmam que o material deve ser usado com pilotos e controladores. Analisando o material, percebe-se que certas informações dependem da experiência profissional, pressupondo que o público-alvo já deva estar em serviço. Um exemplo de atividade que requer conhecimento prático pode ser encontrado na Unidade 11: *How often are airframes of aircraft checked? What checks are performed? Do different types of aircraft require different checks?*[48] (EMERY; ROBERTS, 2008, p. 91). Um aluno em um curso de formação em controle de tráfego aéreo, sem experiência profissional, não saberia responder às primeiras questões, uma vez que quem deve conhecer os manuais de aeronave, a fim de saber a frequência com que deve ocorrer a manutenção da estrutura de determinada aeronave e como ocorre é o piloto e o mecânico ou engenheiro de aeronave. O aluno ATCO saberia responder à terceira pergunta, uma vez que o curso de formação prevê que há tipos diferentes de aeronaves e que a manutenção é diferente para cada uma delas. Dessa forma, o material poderá e deverá sofrer adaptações, caso seja aplicado em sala de aula cujos alunos estejam ainda na fase pré-serviço da profissão de controlador de tráfego aéreo. Na própria introdução do LD, os autores explicam que o material pode ser usado para a formação linguística de profissionais de aviação (particularmente pilotos e controladores de tráfego aéreo). Não se pode, pois, afirmar que o

[48] Com qual frequência são verificadas as estruturas de uma aeronave? Quais são as verificações realizadas? Diferentes tipos de aeronaves exigem verificações igualmente diferenciadas?

contexto de aplicação do LD será sempre apropriado, considerando que, em uma mesma turma, poderá haver alunos pilotos, controladores de tráfego aéreo, profissionais já experientes ou em fase pré-serviço. Dessa forma, o público-alvo de alunos usuários do LD deve ser profissionalmente homogêneo para que o item seja avaliado positivamente. Assim sendo, assinalou-se a coluna PARCIALMENTE, no item 30 dos Princípios norteadores.

A Tabela 46 demonstra a avaliação do item 31 dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 46 – Item 31 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 31. As instruções das atividades são claras (não dependem do professor para sua aplicabilidade)? | X | | |

A clareza das instruções ao longo de todo o material é imprescindível para que o aluno possa colocar em prática a sua independência do professor para realizar as atividades propostas no LD, ou seja, praticar a autonomia, conforme exposto no Capítulo 1 por Silva (2009). No LD, as instruções são diretas e não dependem do professor para interpretá-las. Exemplos de instruções claras e concisas podem ser conferidos na Unidade 2 (Anexo B), em que os verbos são utilizados no modo imperativo, aumentando a clareza e a precisão. Justifica-se, pois, a marcação na coluna SIM para o item 31.

A Tabela 32 ilustra o item 32 dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Tabela 47 – Item 32 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 32. As atividades podem abranger os vários métodos e abordagens de ensino de língua? | X | | |

As atividades presentes no LD podem, sim, abranger vários métodos e abordagens de ensino. Kumaravadivelu (2001) e Richards e Rodgers (2001), quando descrevem o pós-método, afirmam que atividades que caracterizam diferentes métodos e abordagens de ensino podem ser utilizadas em conjunto, desde que tenham o propósito de atender às necessidades dos alunos e, de alguma forma, atender às necessidades específicas, para melhorar o desempenho em alguma área linguística. No LD avaliado, são exemplos de atividades típicas da abordagem comunicativa de ensino de línguas os *role plays*, as discussões e o trabalho em dupla e em grupos; na abordagem baseada em tarefas, cita-se a utilização de funções linguísticas

para solicitar confirmação, por exemplo; relacionado ao audiolingualismo, há as atividades com ênfase na pronúncia e na repetição de estruturas gramaticais para ressaltar a correção. Logo, assinalou-se a coluna SIM para o item 32 da primeira categoria da *Checklist* ATCO. No caso do uso do material para autoestudo, a avaliação desse item é, sem dúvida, negativa, porque o aluno fará a atividade tal qual é apresentada no livro, sem ter a sensibilidade de identificar o propósito para o qual realiza cada uma delas, tampouco conhecimento pedagógico para identificar o método ou a abordagem utilizada.

A Tabela 48 elucida a análise do item 33 dos Princípios norteadores.

Tabela 48 – Item 33 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 33. Há atividades de compreensão oral que simulam a utilização da língua comum no contexto de aviação? | X | | |

Conforme recomenda OACI (2010), a linguagem comum deve ser utilizada pelo ATCO nas interações comunicacionais com o piloto, quando a fraseologia não for suficiente para resolver problemas operacionais e comunicacionais. Observa-se que, no LD avaliado, há atividades de compreensão oral que simulam situações reais de comunicação em contexto não rotineiro de aviação, como uma emergência ou um problema de comunicação, por exemplo, sendo necessário o uso da linguagem comum em vez da fraseologia. Um exemplo de áudio em que se usa a linguagem comum pode ser conferido no Anexo B, no áudio de número 8. O piloto está perdido; o ATCO pede ao piloto para colocar as mãos à frente de seu rosto e pergunta quantos dedos ele vê entre o horizonte e o sol, a fim de verificar sua posição e dar as coordenadas para pouso seguro no local mais próximo. Esse é um exemplo de uso de língua comum, em que a experiência e a estratégia do ATCO extrapolam o uso da fraseologia, a fim de solucionar uma emergência. Justifica-se, portanto, a marcação na coluna SIM para o item 33.

A Tabela 49 ilustra a avaliação do item 34 dos Princípios norteadores.

Tabela 49 – Item 34 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 34. Há atividades de produção oral que simulam a utilização da língua comum no contexto de aviação? | X | | |

De maneira similar ao item anterior, conforme OACI (2010), as atividades de produção oral também incentivam o uso da língua comum em situação real de comunicação em contexto de aviação, tanto a linguagem comum quanto a linguagem terminológica ou fraseologia. Um exemplo do uso da linguagem comum na produção oral pode ser conferido na atividade de *Speaking*, na Seção Três da Unidade 2 (Figura 12). De acordo com os exemplos de língua apresentados ao aluno nas atividades de leitura e compreensão de escuta, o aluno terá que simular uma situação em que o piloto está perdido e o ATCO precisa direcioná-lo à pista localizada no canto superior esquerdo da figura, utilizando tanto a linguagem comum quanto alguma linguagem fraseológica considerada pertinente pelos participantes. Assinalou-se, então, a coluna SIM para o item 34.

A Tabela 50 ilustra a avaliação do último item dos Princípios norteadores.

Tabela 50 – Item 35 dos Princípios norteadores

| **a) Princípios norteadores** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 35. Há atividades de compreensão oral que simulam a utilização da linguagem radiotelefônica (fraseologia, inclusive)? | X | | |

Conforme descrita por OACI (2010), a linguagem radiotelefônica não conta com as estratégias comunicacionais encontradas na linguagem face-a-face, como a linguagem corporal, leitura labial e outras. Além disso, sua veiculação acontece com sonoridade ruim, com chiados de turbina e barulhos da própria frequência de rádio. Assim sendo, os ATCO necessitam de praticar a acuidade auditiva, a fim de compreender o que o piloto está comunicando, tanto em relação à língua quanto em relação à sonoridade. No LD, os áudios reproduzem, na realidade, o que é a linguagem radiotelefônica, inclusive os ruídos que interferem na compreensão tanto da linguagem comum quanto da linguagem fraseológica. Um exemplo pode ser conferido, no *script* das atividades de áudio da Seção Três da Unidade 2 (Figura 21), em que os tipos de linguagem (comum e fraseológica) se alternam. Logo, assinalou-se a coluna SIM para o último item dos Princípios norteadores da *Checklist* ATCO.

Uma vez analisada a categoria dos Princípios norteadores, passar-se-á à avaliação dos itens pertencentes à categoria dos Aspectos gráficos.

### 3.2.2 Aspectos gráficos

Conforme exposto no Capítulo 1, para Sheldon (1988), Dias (2009) e Mukundan (2011), os aspectos visuais devem ter um propósito, quando são inseridos em um material. Eles devem conter informações relevantes que auxiliem na resolução de atividades que envolvem a linguagem.

A Tabela 51 ilustra a avaliação do primeiro item da categoria dos Aspectos gráficos da *Checklist* ATCO.

Tabela 51 – Item 1 dos Aspectos gráficos

| **b) Aspectos gráficos** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 1. As figuras estão relacionadas aos propósitos das atividades apresentadas na unidade? | X | | |

No caso do livro analisado, justificando a marcação na coluna SIM, no item 1 dos Aspectos gráficos, as imagens impressas no material, como mapas, fotos e outras, estão relacionadas aos propósitos das atividades, sendo, inclusive, elementos primordiais para a realização de algumas atividades, conforme se pode verificar na atividade 1 da Seção Três, da Unidade 2, constante na Figura 18, em que o aluno depende do mapa para realizar as atividades citadas.

A Tabela 52 exemplifica a análise do item 2 dos Aspectos gráficos da *Checklist* ATCO.

Tabela 52 – Item 2 dos Aspectos gráficos

| **a) Aspectos gráficos** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 2. O tamanho da fonte é adequado à leitura pelo público-alvo? | X | | |

Considerando, segundo Dias (2009), que o tamanho de fonte ideal para a leitura por adultos seja de 10pt a 12pt, conclui-se que o tamanho da fonte é adequado para a leitura do público-alvo de ATCO, uma vez que um aspirante à profissão deve ser adulto, explicando a razão da marcação na coluna SIM para o item 2, da categoria ora analisada.

A Tabela 53 demonstra avaliação do último item dos Aspectos gráficos.

Tabela 53 – Item 3 dos Aspectos gráficos

| **b) Aspectos gráficos** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 3. As figuras apresentam detalhes de traços e cores que facilitam sua identificação e descrição? | X | | |

De acordo com Brown e Abewickrama (2010) um exame de proficiência deve ter o propósito de proporcionar efeitos retroativos positivos na formação linguística do aluno. O item 3 foi incluído na *Checklist* ATCO, com o intuito de questionar se, de alguma forma, as atividades do LD poderiam se aproximar das atividades aplicadas no EPLIS, segundo ICEA (2014). Uma das atividades do Exame é de descrição de figuras e, para realizá-la, é necessário que as figuras tenham traços claros e cores definidas, a fim de que a descrição seja a mais fiel e detalhada possível. No LD, todas as figuras são coloridas e bem definidas, facilitando sua identificação e sua descrição detalhada, conforme ilustrado no Anexo B. Justifica-se, pois, a marcação na coluna SIM para o item 3 dos Aspectos gráficos.

Após a análise dos Aspectos gráficos, serão analisadas quais são as competências lexicais recomendadas por OACI (2010) presentes no LD avaliado.

### 3.2.3 Competências lexicais

Essa categoria analisa o grupo vocabular relacionado com cada um dos itens da *Checklist* ATCO. Será revisado o rol de competências lexicais recomendadas por OACI e, em seguida, essas competências serão identificadas em cada uma das unidades didáticas do LD de Emery e Roberts (2008).

A Tabela 54 faz uma revisão dos itens das competências lexicais da *Checklist.*

Tabela 54 – Revisão das Competências lexicais

| **c) Competências lexicais** | |
|---|---|
| 1. Airmisses | 18. Problems linked to flight plan |
| 2. Air shows | 19. Problems linked to passengers behavior + unlawful interference |
| 3. Approach delays | 20. Diversion |
| 4. Belly landing | 21. Special flights (balloon, military training, etc.) |
| 5. Bird risk/hazard | 22. Take-off incidentes |
| 6. Bomb threat/alert/scare | 23. VFR flights lost/in difficulty |
| 7. Cargo problems/dangerous goods | 24. VIP flights |
| 8. Fire on board | 25. Aircraft breakdowns |
| 9. Ground movement incidentes | 26. Aircraft proximity |
| 10. Health problems | 27. ATC system breakdown |
| 11. Incidents on landing | 28. Collisions |
| 12. Industrial action | 29. Lack of fuel |
| 13. Weather conditions | 30. Misunderstanding |
| 14. Missed approach | 31. Special conditions on arrival |
| 15. Parachute jumping/dropping activity | 32. Unauthorized manoeuvres |
| 16. Pilot not familiar with airfield | 33. Aerodrome/airfield environment |
| 17. Pilot's temporary disability | 34. Ground services |

Os seguintes tópicos receberam como resposta SIM, por conterem nas unidades do LD a exata correspondência do título ou uma subseção destinada a cada um deles. A primeira coluna da Tabela 55 representa as unidades do LD que foram analisadas. A segunda coluna registra o item da *Checklist* ATCO correspondente ao domínio léxico encontrado na unidade didática do LD relacionada na primeira coluna.

Tabela 55 – Competências lexicais de Emery e Roberts (2008)

| **Unidade do LD** | **Item da *checklist* correspondente, com vocabulário relacionado** |
|---|---|
| Unidade 1 – *Runway incursion* | 9. *Ground movement incidentes*<br>30. *Misunderstanding*<br>34. *Ground services* |
| Unidade 2 – *Lost* | 23. *VFR flights lost/in difficulty*<br>33. *Aerodrome/airfield environment* |
| Unidade 3 - *Technology* | 27. *ATC system breakdown* |
| Unidade 4 - *Animals* | 5. *Bird risk/hazard* |
| Unidade 5 – *Gravity* | 2. *Air shows*<br>21. *Special flights (balloon, military training, etc.)*<br>25. *Aircraft breakdowns* |
| Unidade 6 – *Health* | 10. *Health problems*<br>17. *Pilot's temporary disability* |
| Unidade 7 – *Fire* | 7. *Cargo problems/dangerous goods*<br>8. *Fire on board* |
| Unidade 8 - *Meteorology* | 13. *Weather conditions*<br>20. *Diversion* |
| Unidade 9 - *Landings* | 4. *Belly landing*<br>11. *Incidents on landing*<br>24. *VIP flights*<br>25. *Aircraft breakdowns*<br>31. *Special conditions on arrival* |
| Unidade 10 – *Fuel* | 29. *Lack of fuel* |
| Unidade 11 - *Pressure* | 17. *Pilot's temporary disability*<br>25. *Aircraft breakdowns* |
| Unidade 12 - *Security* | 6. *Bomb threat/alert/scare*<br>19. *Problems linked to passengers behavior + unlawful interference* |

A Tabela 56 ilustra as competências lexicais não identificadas no material.

Tabela 56 – Competências lexicais não identificadas

| | |
|---|---|
| 1. Airmisses | 22. Take-off incidentes |
| 3. Approach delays | 26. Aircraft proximity |
| 12. Industrial action | 28. Collisions |
| 15. Parachute jumping/dropping activity | 32. Unauthorized manoeuvres |
| 16. Pilot not familiar with airfield | |

Uma sugestão, no entanto, para que as competências lexicais não identificadas no LD analisado sejam também contempladas, é inserir alguns dos campos léxicos dos temas mencionados em outras unidades do material, que possam, é claro, ter algum inter-relacionamento. Para essa atividade, exige-se maior disponibilidade do professor para adaptar as unidades. Por exemplo, na unidade *Lost*, pode ser introduzido vocabulário relacionado a *Pilot not familiar with the airfield*.

A Tabela 57 registra a marcação de todos os itens da categoria Competências lexicais:

Tabela 57 – Marcação das Competências lexicais

| **c) Competências lexicais** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 1. Airmisses | | X | |
| 2. Air shows | X | | |
| 3. Approach delays | | X | |
| 4. Belly landing | X | | |
| 5. Bird risk/hazard | X | | |
| 6. Bomb threat/alert/scare | X | | |
| 7. Cargo problems/dangerous goods | X | | |
| 8. Fire on board | X | | |
| 9. Ground movement incidentes | X | | |
| 10. Health problems | X | | |
| 11. Incidents on landing | X | | |
| 12. Industrial action | | X | |
| 13. Weather conditions | X | | |
| 14. Missed approach | X | | |
| 15. Parachute jumping/dropping activity | | X | |
| 16. Pilot not familiar with airfield | | X | |
| 17. Pilot's temporary disability | X | | |
| 18. Problems linked to flight plan | X | | |
| 19. Problems linked to passengers behavior + unlawful interference | X | | |
| 20. Diversion | X | | |
| 21. Special flights (balloon, military training, etc.) | X | | |
| 22. Take-off incidentes | | X | |
| 23. VFR flights lost/in difficulty | X | | |
| 24. VIP flights | X | | |
| 25. Aircraft breakdowns | X | | |
| 26. Aircraft proximity | | X | |
| 27. ATC system breakdown | X | | |
| 28. Collisions | | X | |
| 29. Lack of fuel | X | | |
| 30. Misunderstanding | X | | |
| 31. Special conditions on arrival | X | | |
| 32. Unauthorized manoeuvres | | X | |
| 33. Aerodrome/airfield environment | X | | |
| 34. Ground services | X | | |

Na sequência das competências lexicais, será analisada a presença das competências estruturais previstas em OACI (2010) como as estruturas básicas que devem ser de conhecimento de um falante com nível de proficiência 4 em estrutura, nível mínimo que o ATCO deve atingir para se comunicar com coesão.

### 3.2.4 Competências estruturais

Essa categoria analisa a presença das estruturas gramaticais básicas, conforme prevê OACI (2010), para que um falante de língua inglesa em contexto de aviação seja avaliado com o nível de proficiência 4 na categoria "estrutura", conforme tabela de proficiência da OACI.

A Tabela 58 faz uma revisão de todos os itens gramaticais recomendados por OACI (2010).

Tabela 58 – Revisão das Competências estruturais

| **Competências estruturais** | |
|---|---|
| 1. Artigos | 11. Presente simples |
| 2. Advérbios de frequência | 12. Presente contínuo |
| 3. Grau comparativo dos adjetivos | 13. Passado simples |
| 4. Marcadores do discurso | 14. Passado contínuo |
| 5. Modais | 15. Presente perfeito simples |
| 6. Números cardinais e ordinais | 16. Presente perfeito contínuo |
| 7. Voz passiva (presente e passado simples) | 17. Futuro simples (*will*) |
| 8. Posição do objeto direto e do objeto indireto | 18. Futuro (*going to*) |
| 9. Pronomes interrogativos | 19. Verbo haver – *there to be* (presente, passado e futuro) |
| 10. Pronomes relativos (*who, which, whose*) | |

Após a revisão das competências estruturais, serão identificadas, em cada unidade didática do LD, as estruturas presentes. A primeira coluna da Tabela 59 indica as unidades do LD analisadas e a segunda coluna registra as competências estruturais identificadas nas unidades relacionadas na primeira coluna. É importante ressaltar que alguns itens da segunda coluna foram identificados em uma ou mais unidades didáticas.

Tabela 59 – Competências estruturais de Emery e Roberts (2008)

| **Unidade do LD** | **Item da *checklist* correspondente, com estrutura relacionada** |
|---|---|
| Unidade 1 | 9. Pronomes interrogativos<br>6. Números cardinais **E ORDINAIS**<br>16. Presente perfeito contínuo<br>19. Verbo haver – *there to be* (presente, passado **E FUTURO**) |
| Unidade 2 | 5. Modais<br>13. Passado simples |
| Unidade 3 | 4. Marcadores do discurso |
| Unidade 4 | 18. Futuro (going to) |
| Unidade 5 | 3. Grau comparativo dos adjetivos<br>12. Presente contínuo |
| Unidade 6 | 5. Modais<br>12. Presente contínuo<br>15. Presente perfeito simples |
| Unidade 7 | 5. Modais<br>17. Futuro simples (*will*) |
| Unidade 8 | 4. Marcadores do discurso |
| Unidade 9 | 11. Presente simples |
| Unidade 10 | 5. Modais |
| Unidade 11 | 1. Artigos<br>14. Passado contínuo |
| Unidade 12 | 7. Voz passiva (presente e passado simples) |

Os itens registrados em caixa alta (números ordinais e verbo haver – futuro), na segunda linha da tabela, também não foram identificados, sendo os itens 6 e 19 identificados parcialmente. A Tabela 60 ilustra as competências estruturais não identificadas no livro didático de Emery e Roberts (2008).

Tabela 60 – Competências estruturais não identificadas

| |
|---|
| 2. Advérbios de frequência |
| 8. Posição do objeto direto e do objeto indireto |
| 10. Pronomes relativos (*who, which, whose*) |

De maneira similar à sugestão apresentada para que todos os itens das competências estruturais sejam contemplados, os itens parcialmente presentes e os itens ausentes podem ser incluídos, a critério do professor, no momento em que planeja as adaptações.

A Tabela 61 ilustra as marcações dos critérios relativos às Competências estruturais:

Tabela 61 – Marcação das Competências estruturais

| **d) Competências estruturais** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 1. Artigos | X | | |
| 2. Advérbios de frequência | | X | |
| 3. Grau comparativo dos adjetivos | X | | |
| 4. Marcadores do discurso | X | | |
| 5. Modais | X | | |
| 6. Números cardinais e ordinais | | | X |
| 7. Voz passiva (presente e passado simples) | X | | |
| 8. Posição do objeto direto e do objeto indireto | | X | |
| 9. Pronomes interrogativos | X | | |
| 10. Pronomes relativos (*who, which, whose*) | | X | |
| 11. Presente simples | X | | |
| 12. Presente contínuo | X | | |
| 13. Passado simples | X | | |
| 14. Passado contínuo | X | | |
| 15. Presente perfeito simples | X | | |
| 16. Presente perfeito contínuo | X | | |
| 17. Futuro simples (*will*) | X | | |
| 18. Futuro (*going to*) | X | | |
| 19. Verbo haver – *there to be* (presente, passado e futuro) | | | X |

Após a análise das competências estruturais, proceder-se-á a avaliação das competências linguísticas funcionais, também recomendadas por OACI (2010), e relevantes para o desempenho de tarefas relacionadas à manutenção de um diálogo entre piloto e controlador, principalmente nos momentos em que seja necessário esclarecer informações para evitar falhas na comunicação.

### 3.2.5 Competências linguísticas funcionais

A categoria das Competências linguísticas funcionais procura identificar as funções linguísticas necessárias para que o controlador de tráfego aéreo possa gerenciar interações conversacionais com o piloto, conforme recomenda OACI (2010). Essas funções linguísticas incluem desde identificar o interlocutor (o piloto) por meio do identificador (*call sign*) até parafrasear, corrigir falha na compreensão, repetir informações e terminar uma interação conversacional.

A Tabela 62 revisa a lista das competências linguísticas funcionais presentes na *Checklist* ATCO.

Tabela 62 – Revisão das Competências linguísticas funcionais

| **e) Competências linguísticas funcionais** | |
|---|---|
| 1. Name the addressee | 11. Declare non-understanding |
| 2. Self-correct | 12. Request repetition |
| 3. Paraphrase | 13. Request confirmation |
| 4. Close an Exchange | 14. Request clarification |
| 5. Request response | 15. Give clarification |
| 6. Check understanding | 16. Give repetition |
| 7. Check certainty | 17. Give confirmation |
| 8. Correct a misunderstanding | 18. Give dis-confirmation |
| 9. Read back | 19. Relay an order |
| 10. Acknowledge | |

A Tabela 63 relaciona as unidades onde cada uma das funções listadas no Documento 9835 foram identificadas.

Tabela 63 – Competências linguísticas funcionais de Emery e Roberts (2008)

| **Unidade do LD** | **Item da checklist correspondente, com estrutura relacionada** |
|---|---|
| Unidade 1 | - |
| Unidade 2 – *Explaining abbreviations* | 3. *Paraphrase* |
| Unidade 3 – *Saying things another way* | 3. *Paraphrase* |
| Unidade 4 – *Explaining unknown words* | 3. *Paraphrase* |
| Unidade 5 | - |
| Unidade 6 | - |
| Unidade 7 – Orders and requests; *role play* com instruções como *request clarification, repeat* e *give clarification* | 14. *Request clarification*<br>15. *Give clarification*<br>16. *Give repetition*<br>19. *Relay an order* |
| Unidade 8 – *role play* com instruções como *acknowledge* e *give confirmation* | 10. *Acknowledge*<br>17. *Give confirmation* |
| Unidade 9 – *Resolving misunderstanding* | 8. *Correct a misunderstanding* |
| Unidade 10 | - |
| Unidade 11 | - |
| Unidade 12 | - |

A Tabela 64 ilustra as competências linguísticas funcionais não identificadas ao longo do material.

Tabela 64 – Competências linguísticas funcionais não identificadas

| | |
|---|---|
| 1. Name the addressee | 9. Read back |
| 2. Self-correct | 11. Declare non-understanding |
| 4. Close an Exchange | 12. Request repetition |
| 5. Request response | 13. Request confirmation |
| 6. Check understanding | 18. Give dis-confirmation |
| 7. Check certainty | |

Como se pode perceber, foram muitos os itens da categoria de Competências linguísticas funcionais não identificados no LD de Emery e Roberts (2008). Uma hipótese para a ausência desses itens é a possível pressuposição, por parte dos autores, de que os alunos usuários do material já tenham conhecimento das funções linguísticas não desenvolvidas ao longo do material. Emery e Roberts (2008), entretanto, apresentam outras funções linguísticas, como *expressing necessity* (expressar necessidade), *expressing cause and effect* (expressar causa e efeito), *making suggestions and giving advice* (fazer sugestões e dar conselhos) e outras não constantes na relação de funções necessárias ao gerenciamento de interações comunicacionais que pressuponham esclarecimento de informações.

A Tabela 65 ilustra a marcação geral da categoria das Competências linguísticas funcionais.

Tabela 65 – Marcação das Competências linguísticas funcionais

| **e) Competências linguísticas funcionais desenvolvidas** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 1. Name the addressee | | X | |
| 2. Self-correct | | X | |
| 3. Paraphrase | X | | |
| 4. Close an Exchange | | X | |
| 5. Request response | | X | |
| 6. Check understanding | | X | |
| 7. Check certainty | | X | |
| 8. Correct a minunderstanding | X | | |
| 9. Read back | | X | |
| 10. Acknowledge | X | | |
| 11. Declare non-understanding | | X | |
| 12. Request repetition | | X | |
| 13. Request confirmation | | X | |
| 14. Request clarification | X | | |
| 15. Give clarification | X | | |
| 16. Give repetition | X | | |
| 17. Give confirmation | X | | |
| 18. Give dis-confirmation | | X | |
| 19. Relay an order | X | | |

Após a avaliação das Competências linguísticas funcionais, será avaliada a categoria que procura identificar a presença de materiais de apoio ao LD analisado.

### 3.2.6 Material de apoio

A categoria de Material de apoio tem o objetivo de identificar quaisquer materiais extras, que podem ser utilizados para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais autônomo, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

Como foi discutido no Capítulo 1, para que a autonomia discente, de que fala Silva (2009), seja exercida, é necessário que o material didático tenha recursos capazes de auxiliar o aluno, fora de sala de aula, a aprimorar seu desempenho linguístico. Isso é possível se o aluno tem materiais de áudio, para que possa ouvir novamente uma parte que não tenha compreendido bem em sala de aula; os *scripts* dos áudios, para dar suporte aos áudios mais difíceis, em que certas palavras não são compreendidas ou em que o ruído da fonia interfere na compreensão; e as respostas para os exercícios, a fim de que possa checar as respostas de atividades que não são feitas em sala de aula, juntamente com o professor.

A Tabela 66 ilustra a avaliação do primeiro item da categoria de Material de apoio.

Tabela 66 – Item 1 de Material de apoio

| **f) Material de apoio** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 1. O material é acompanhado de recursos auditivos (CD de áudio) para uso do aluno? | X | | |

O livro de Emery e Roberts (2008) é acompanhado de CD de áudio para uso do aluno. O CD vem em uma embalagem localizada na parte interna da contracapa, justificando a marcação na coluna SIM para o item 1 da categoria.

A Tabela 67 exemplifica a análise do item 2, da categoria de Material de apoio da *Checklist* ATCO.

Tabela 67 – Item 2 de Material de apoio

| **f) Material de apoio** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 2. O material traz o *script* dos áudios para consulta dos alunos? | X | | |

As últimas páginas do LD são destinadas ao *Listening script*, onde o aluno pode consultar o *script* de todas as atividades de áudio do material. Por isso, a coluna SIM, no item 2, foi assinalada.

A Tabela 68 elucida a avaliação do item 3 de Material de apoio.

Tabela 68 – Item 3 de Material de apoio

| **f) Material de apoio** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 3. O material traz respostas aos exercícios propostos para consulta dos alunos? | X | | |

A resposta aos exercícios do material pode ser consultada no CD ROM que acompanha o livro e também no livro do professor. Isso justifica a marcação na coluna SIM, para o item 3.

A Tabela 69 demonstra a análise do item 4, da categoria de Material de apoio da *Checklist* ATCO.

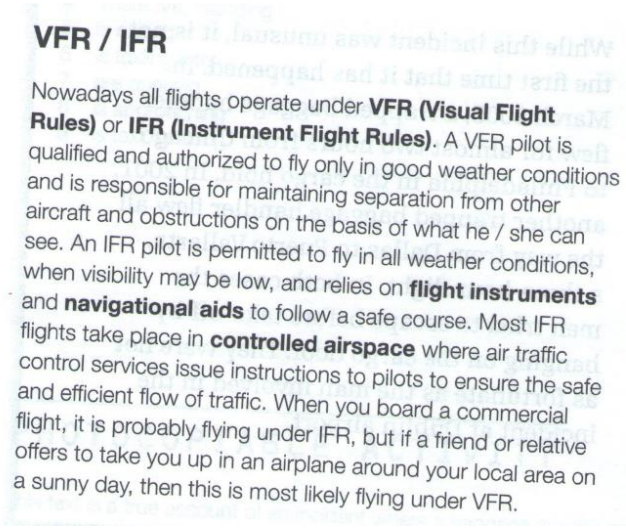
Tabela 69 – Item 4 de Material de apoio

| **f) Material de apoio** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 4. Há um manual do professor, separado, com orientações sobre o conteúdo? | X | | |

Segundo Hutchinson e Waters (1987) e Brown (2000), o professor que trabalha com o ensino de língua estrangeira, principalmente com ESP ou com a abordagem de línguas baseada em conteúdo, deve ser também pesquisador, pois precisa ter conhecimentos que vão além da língua. Dessa forma, é muito útil que o material tenha recursos complementares para colaborar com aqueles professores que são inexperientes tanto em relação ao conteúdo quanto em relação aos aspectos didático-metodológicos. Os materiais complementares incluem o manual do professor ou recursos digitais que possam orientar o trabalho do docente em sua prática. Entretanto, o professor deve ter em mente que, segundo Rojo (2014), ele deve ser autônomo e não deve deixar que o material o conduza. As sugestões que os materiais complementares oferecem devem ser consideradas de grande utilidade, mas não devem ser a solução para todos os problemas.

Kennedy (2008) é o autor do manual do professor[49] do livro *Aviation English*, trazendo, no início de cada unidade, duas páginas de orientação quanto ao conteúdo relacionado ao tópico. Em seguida, resume para o professor o conteúdo da unidade. Um exemplo pode ser conferido na Figura 23. Dessa forma, o item 4 foi assinalado na coluna SIM.

Figura 23 – Informações de conteúdo



**VFR / IFR**

Nowadays all flights operate under **VFR (Visual Flight Rules)** or **IFR (Instrument Flight Rules)**. A VFR pilot is qualified and authorized to fly only in good weather conditions and is responsible for maintaining separation from other aircraft and obstructions on the basis of what he / she can see. An IFR pilot is permitted to fly in all weather conditions, when visibility may be low, and relies on **flight instruments** and **navigational aids** to follow a safe course. Most IFR flights take place in **controlled airspace** where air traffic control services issue instructions to pilots to ensure the safe and efficient flow of traffic. When you board a commercial flight, it is probably flying under IFR, but if a friend or relative offers to take you up in an airplane around your local area on a sunny day, then this is most likely flying under VFR.

Fonte: KENNEDY, 2008, p. 18

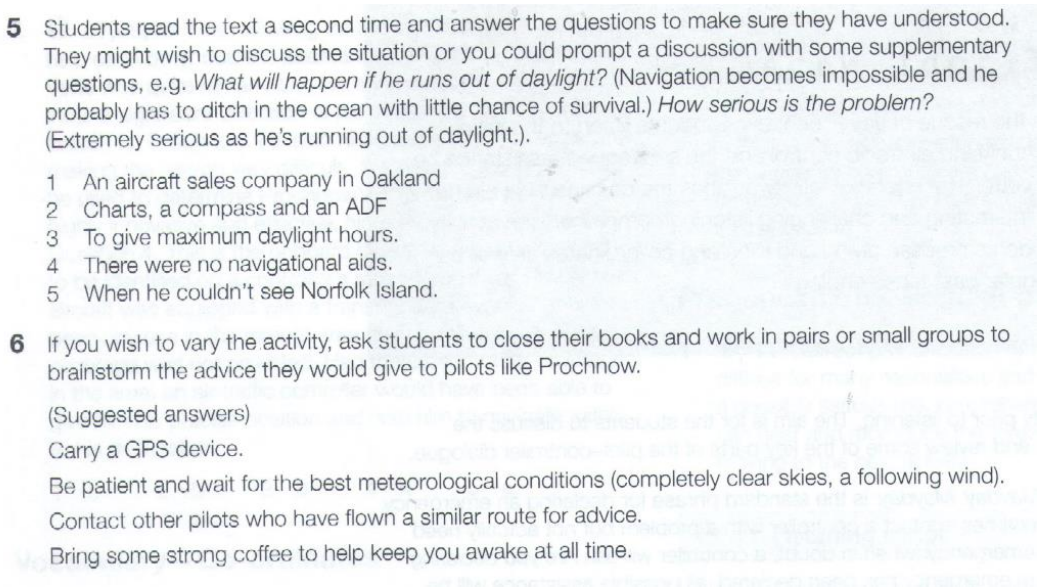
A Tabela 70 ilustra a avaliação do item 5, da categoria de Material de apoio.

Tabela 70 – Item 5 de Material de apoio

| **f) Material de apoio** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 5. Há um manual do professor com orientações sobre a metodologia/estratégias de ensino? | X | | |

[49] Um modelo de unidade didática do livro do professor pode ser conferido no Anexo C.

Figura 24 – Recomendações metodológicas



**5** Students read the text a second time and answer the questions to make sure they have understood. They might wish to discuss the situation or you could prompt a discussion with some supplementary questions, e.g. *What will happen if he runs out of daylight?* (Navigation becomes impossible and he probably has to ditch in the ocean with little chance of survival.) *How serious is the problem?* (Extremely serious as he's running out of daylight.).

1 An aircraft sales company in Oakland
2 Charts, a compass and an ADF
3 To give maximum daylight hours.
4 There were no navigational aids.
5 When he couldn't see Norfolk Island.

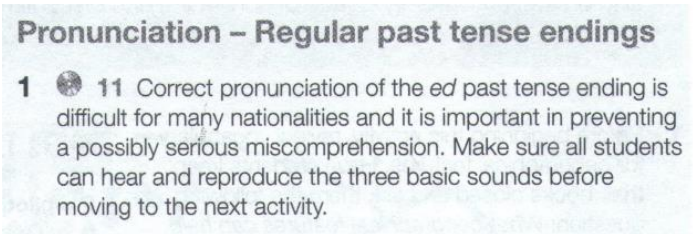
**6** If you wish to vary the activity, ask students to close their books and work in pairs or small groups to brainstorm the advice they would give to pilots like Prochnow.

(Suggested answers)
Carry a GPS device.
Be patient and wait for the best meteorological conditions (completely clear skies, a following wind).
Contact other pilots who have flown a similar route for advice.
Bring some strong coffee to help keep you awake at all time.

Fonte: KENNEDY, 2008, p. 21.

Antes de quase todas as respostas das atividades, Kennedy (2008) sugere, de maneira pertinente aos princípios do ensino de línguas conforme a abordagem comunicativa de línguas, técnicas didático-pedagógicas e fornece informações linguístico-teóricas sobre a atividade em si. Um exemplo das informações didático-pedagógicas pode ser conferido nas instruções para a atividade 1 da Seção Três, da Unidade 2 (ver Figura 24); e um exemplo de informações linguístico-teóricas pode ser conferido na atividade 1 de *Pronunciation – Regular past tense endings*, na Seção Dois da Unidade 2 (ver Figura 25). Há algumas atividades fotocopiáveis, que são os *role plays* e atividades de escrita, e os scripts das atividades de compreensão oral.

Figura 25 – Informações linguísticas



**Pronunciation – Regular past tense endings**

**1** 11 Correct pronunciation of the *ed* past tense ending is difficult for many nationalities and it is important in preventing a possibly serious miscomprehension. Make sure all students can hear and reproduce the three basic sounds before moving to the next activity.

Fonte: KENNEDY, 2008, p. 23.

A Tabela 71 elucida a análise do último item da categoria Material de apoio.

Tabela 71 – Item 6 de Material de apoio

| **f) Material de apoio** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 6. O material é acompanhado de outros recursos (CD ROM, dicionário e outros)? | X | | |

O último item da categoria Material de apoio questiona sobre a presença de outros recursos que não sejam imprescindíveis na realização das atividades contidas no LD, como CD ROM, dicionários e outros materiais que seriam adicionais. O livro do aluno vem acompanhado do CD ROM[50], que contém atividades interativas, além dos arquivos de áudio, e também um outro CD ROM de pronúncia, correspondente ao *Macmillan Dictionary*. A presença desses recursos justifica a marcação na coluna SIM, no último item da categoria de Material de apoio. Esses recursos não são essenciais na utilização do material, mas auxiliam professores e alunos no desenvolvimento de suas habilidades, tanto linguísticas quanto de conteúdo.

Após a avaliação da categoria Material de apoio, será analisado a última categoria contendo o único e último item da *Checklist* ATCO.

### 3.2.7 Preparação para o Exame de Proficiência (EPLIS)

Conforme exposto no Capítulo 1, Brown e Abeywickrama (2010) afirmam que qualquer avaliação, inclusive a avaliação de proficiência, deve causar efeitos retroativos positivos na formação linguística dos indivíduos que irão realizar a avaliação. Isso quer dizer que quem se prepara para fazer uma avaliação de proficiência não deve pensar somente no resultado da avaliação, mas também, e principalmente, na sua formação linguística para produzir comunicação na vida real. Por outro lado, OACI (2010) afirma que o desconhecimento do formato de um exame pode influenciar negativamente os resultados. Dessa forma, o questionamento feito nesta última pergunta torna-se pertinente, já que todos os controladores de tráfego aéreo farão o EPLIS, exame de proficiência que tem a finalidade de verificar se o controlador de tráfego aéreo tem a proficiência mínima em língua inglesa, nas habilidades de compreensão e produção oral, para atuarem em órgãos de controle de tráfego aéreo internacional.

[50] É importante ressaltar que o conteúdo do CD ROM que acompanha o material, aparte os arquivos de áudio, não é imprescindível na utilização do LD.

A Tabela 72, contendo o último item da *Checklist* ATCO, questiona sobre as atividades do LD em relação ao EPLIS.

Tabela 72 – Item 1 de Preparação para o EPLIS

| **g) Preparação para o Exame de Proficiência (EPLIS)** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
|---|---|---|---|
| 1. Há atividades com formato semelhante às tarefas do EPLIS | | | X |

Como foi descrito no Capítulo 1 deste trabalho, o EPLIS é composto de duas fases: a primeira de compreensão oral e a segunda de produção oral com interação real[51]. As atividades de compreensão oral do livro *Aviation English* são semelhantes às atividades de compreensão oral do EPLIS. Já, entre as atividades de produção oral, somente a parte de perguntas e respostas sobre o contexto de aviação e a parte em que uma frase deve ser reproduzida ou parafraseada foram identificadas como semelhantes às atividades do EPLIS ao longo do material. Essas atividades são exemplificadas, respectivamente, nas atividades de *Speaking*, em que há perguntas sobre aviação, inclusive perguntas de caráter bem técnico, e de *Functional English*, em que o aluno deve lembrar-se de frases inteiras reproduzidas na atividade de áudio. Uma das atividades do EPLIS é a descrição de uma figura e a construção de uma narrativa sobre aquela figura. Não há atividades de descrição de figuras ou de narrativas e, por esse motivo, o único item da categoria Preparação para o exame de proficiência foi satisfeito parcialmente.

A seguir, o material será avaliado do ponto de vista quantitativo, em relação aos itens da *Checklist* ATCO que foram totalmente ou parcialmente identificados no LD, bem como em relação aos itens que não foram identificados no livro.

## 3.3 Dados quantitativos da avaliação

De acordo com a avaliação do material de Emery e Roberts (2008), foi observado que, do total de 117 itens da *Checklist* ATCO, 84 foram assinalados na coluna SIM; 24 foram assinalados na coluna NÃO; e 9 itens foram assinalados na coluna PARCIALMENTE. Traduzindo, em índices percentuais, as marcações dos itens que foram analisados

[51] Um modelo completo do EPLIS pode ser conferido no sítio eletrônico www.icea.gov.br, no *link* EPLIS, Vídeos de demonstração do Exame.

positivamente, negativamente e parcialmente, o resultado é, respectivamente, 71,8%, 20,5% e 7,7%, segundo Tabela 73.

Tabela 73 – Índice percentual da avaliação

| SIM % | NÃO % | PARCIALMENTE % |
|---|---|---|
| 71,8 | 20,5 | 7,7 |

Confirma-se, dessa forma, que, de acordo com os itens selecionados para constituir a *Checklist* ATCO – segundo os princípios de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, principalmente a abordagem comunicativa do ensino de línguas e da abordagem baseada em tarefas, as recomendações e exigências de OACI (2010), e conforme teorias de desenvolvimento de material didático, cuja ênfase, neste trabalho, dá-se à avaliação de materiais – o LD de Emery e Roberts (2008) analisado satisfaz, majoritariamente (71,8%) os critérios da *Checklist*. Dessa forma, é possível responder à segunda pergunta de pesquisa: em que medida o material analisado atende às necessidades da formação linguística do controlador de tráfego aéreo, de acordo com a avaliação realizada por meio da *Checklist* ATCO? A resposta é que o material atende a aproximadamente 70% das necessidades da formação linguística do ATCO, ficando os outros aproximadamente 30%, que não estão presentes ou que estão parcialmente presentes no material, a cargo do professor incluí-los por meio da adaptação a que todo material está sujeito.

No entanto, como não há material didático de circulação internacional 100% apropriado para determinado público-alvo, há bastantes lacunas a serem preenchidas (20,5%) e algumas adaptações a serem realizadas (7,7%). As lacunas, de acordo com a avaliação realizada neste trabalho, estão relacionadas com as competências lexicais, funcionais e estruturais da língua, preconizadas por OACI (2010). As adaptações a serem feitas, por sua vez, são, quase em sua totalidade, concernentes aos critérios em que especificidades locais devem ser levadas em consideração para que sejam assinalados positivamente. Como já mencionado neste trabalho, o LD analisado é de circulação internacional e, como corolário, está longe de atender às especificidades locais de cada grupo de usuários, bem como o seu uso está previsto para a formação linguística de controladores de tráfego aéreo e pilotos, abrangendo grupos profissionais inter-relacionados, porém distintos. Além disso, alguns aspectos da língua são desnecessários, como já mencionado anteriormente; por exemplo, aspectos de pronúncia irrelevantes ao falante de língua portuguesa, como a diferenciação entre os fonemas /l/ e /r/. Há

também procedimentos técnicos, que são tópicos para discussões e, dependendo da tecnicidade do assunto, somente pilotos ou outros profissionais poderão ter conhecimento, conforme ilustrado também durante a avaliação.

Constata-se, pois, que a utilização eficaz do LD analisado só se dará se o professor for conscientizado sobre o seu papel como usuário do material e sobre as necessidades específicas do público-alvo com o qual irá trabalhar. Somente a sensibilidade docente às suas características contextuais, bem como o seu desempenho apropriado frente aos vários recursos disponíveis para auxílio à sua prática farão com que o uso de determinado LD seja adequado ao seu contexto específico.

# CONCLUSÃO

Conforme discutido no início deste trabalho, a necessidade de aprimorar a proficiência em língua inglesa por parte dos controladores de tráfego aéreo (ATCO), no mundo inteiro, é patente. Isso se deve às exigências estabelecidas pela Organização de Aviação Civil Internacional (OACI), por meio da publicação, em 2004 e, posteriormente, da atualização, em 2010, do Documento 9835, ou Manual de Implementação dos Requisitos de Proficiência em Língua Inglesa, a língua franca da aviação, para os profissionais dessa área, mais especificamente pilotos, controladores de tráfego aéreo e operadores de estações aeronáuticas (profissionais de comunicações, meteorologia e informações aeronáuticas).

Uma das exigências da OACI para aqueles profissionais, principalmente controladores de tráfego aéreo e pilotos, é a obrigatoriedade de aprovação em exame de proficiência, com a obtenção de, no mínimo, nível 4 de proficiência, numa escala de 1 a 6, conforme Anexo A, como pré-requisito para operar, respectivamente, em órgãos de controle de tráfego aéreo internacional e em espaço aéreo internacional

Essa exigência, por sua vez, provocou uma movimentação global nos delineadores de cursos de inglês, bem como nos desenvolvedores de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa na área de aviação, a partir dos anos 2000. No entanto, o desenvolvimento de material didático para o ensino de inglês para profissionais de aviação não acompanhou o crescimento da procura por aqueles cursos.

Em decorrência da pequena representatividade dos materiais de inglês para profissionais de aviação, os materiais existentes tiveram abrangência de público-alvo bastante ampla. Isso quer dizer que os materiais elaborados poderiam ser usados tanto para pilotos quanto para controladores de tráfego aéreo e tripulações de voo (comissários).

A definição do público-alvo, no entanto, é um dos principais fatores a serem definidos, segundo Hutchinson e Waters (1987), para que um curso de línguas para fins específicos seja bem-sucedido. Assim sendo, este trabalho se propôs a elaborar critérios para avaliar se os materiais para o ensino-aprendizagem de inglês de aviação atendem às necessidades de formação linguística específicas de controladores de tráfego aéreo.

Os critérios foram elaborados e reunidos em uma *checklist* denominada *Checklist* ATCO, que pode ser conferida no Apêndice C e, em seguida, utilizados como teste para avaliar o livro didático de Emery e Roberts (2008).

Utilizaram-se como fundamentos na elaboração da *Checklist* ATCO os princípios teóricos sobre o papel da linguagem, o ensino-aprendizagem de línguas, o ensino-

aprendizagem de línguas para fins específicos, o papel e a avaliação de materiais didáticos, e, finalmente, os requisitos estabelecidos por OACI (2010) e o exame de proficiência a que controladores são submetidos, no Brasil, elaborado por ICEA (2014).

As categorias e os critérios de cada categoria em que a *Checklist* ATCO foi dividida foram baseados em Hutchinson e Waters (1987), Sheldon (1988), Cunningsworth (2005), McGrath (2002), Tomlinson (2003), Dias (2009), Ramos (2009), Oliveira e Furtoso (2009) e Mukundan et al (2011). Outros itens inexistentes em *checklists* da literatura foram incluídos, tendo como fundamento OACI (2010) e ICEA (2014).

A *Checklist* ATCO foi estruturada de modo a apresentar sete categorias, sendo elas Princípios norteadores, Aspectos gráficos, Competências lexicais, Competências estruturais, Competências linguísticas funcionais, Material de apoio e Preparação para o EPLIS, totalizando 117 itens, podendo ser assinalados de acordo com três opções, dispostas em colunas: SIM, NÃO e PARC. (PARCIALMENTE). Os procedimentos para a categorização e a seleção dos itens seguiu as recomendações de Tomlinson (2012), quanto à elaboração de uma *checklist* para análise ou avaliação de livro didático e, dessa forma, a primeira pergunta de pesquisa foi respondida: "Quais são os critérios necessários para avaliação de LD de inglês para formação de ATCO?" A resposta pode ser conferida nos 117 itens presentes na *Checklist* ATCO.

Desse total de marcações, 84 itens foram assinalados na coluna SIM; 24 foram assinalados na coluna NÃO; e 9 itens foram assinalados na coluna PARCIALMENTE. Assim sendo, 71,8% dos itens estão presentes no material; 20,5% dos itens não foram identificados no material; e 7,7% do total dos itens foram parcialmente identificados no material. Essa constatação sugere que o material analisado atende às necessidades da formação linguística do controlador de tráfego aéreo brasileiro em 71,8%, porcentagem razoável, considerando que o material não é direcionado exclusivamente a controladores de tráfego aéreo brasileiros, pois é de circulação internacional. Entretanto, o professor terá que trazer para a sua prática docente os itens que não foram satisfeitos na *Checklist* ATCO, representando 20,5%. Os outros 7,7% representam as adaptações que o professor deverá fazer ao material, a fim de que esteja apropriado para o público alvo. Em suma, essas adaptações estão estreitamente relacionadas a fatores locais, como contexto de utilização do material.

Outrossim, a segunda pergunta de pesquisa foi respondida: "Em que medida o material analisado atende às necessidades da formação linguística do controlador de tráfego aéreo, de acordo com a avaliação realizada por meio da *Checklist* ATCO?" O material analisado atende a grande parte das necessidades linguísticas do ATCO identificadas na *Checklist* ATCO, necessitando de algumas inclusões e adaptações, assim como na utilização de quaisquer

materiais didáticos, pois não há um livro vendido comercialmente perfeito para um contexto específico.

Embora esses resultados tenham sido alcançados na avaliação do livro de Emery e Roberts (2008), resultados diferentes podem ser atingidos com a aplicação da mesma *Checklist* ATCO na avaliação de outros materiais de mesma natureza. Uma comparação entre materiais pode gerar dados para pesquisas posteriores, bem como a comparação entre a avaliação do mesmo material realizada por mais de um avaliador.

Finalmente, espera-se que este trabalho contribua com profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas a selecionarem o material mais adequado ao seu contexto, utilizando um instrumento que facilite a avaliação do material: a *checklist*. De maneira semelhante, espera-se que os profissionais engajados no ensino de inglês para controladores de tráfego aéreo brasileiros possam selecionar o livro didático mais adequado, utilizando a *Checklist* ATCO aqui proposta, já que ela contém o que outra *checklist* não contempla: o que o profissional de controle de tráfego aéreo deve dominar em termos de competências linguísticas e como o professor deve trabalhar em sala de aula. Dessa forma, os profissionais que selecionam precisam estar cientes de que precisarão fazer as adaptações necessárias, de modo a atender às necessidades específicas de seu contexto de atuação.

## REFERÊNCIAS


ABC NEWS. *Low Fuel Emergency AA Flt 489*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J0S4IhtsXgw>. Acessado em 30/10/2014.

AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL (ANAC). *Proficiência linguística requerida para operações aéreas envolvendo aeronave civil brasileira fora da jurisdição do espaço aéreo brasileiro*. Brasília: ANAC, 2014. Disponível em <www2.anac.gov.br/anac/proficiência.asp>. Acessado em 30/10/2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. Martins Fontes: São Paulo, 1997. Disponível em <http://minhateca.com.br/niltonvarela/Documentos/Ebooks/Marx+e+marxismos+*5bAK*5d/BAKHTIN*2c+M.+Estetica+da+cria*c3*a7*c3*a3o+verbal,1315622.pdf> Acessado em 30/10/2014.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching.* 4.ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*: an interactive approach to language pedagogy. 3.ed. New York: Pearson Longman, 2007.

BROWN, H. D. ABEYWICKRAMA, P. *Language Assessment*: principles and classroom practices. 2.ed. New York: Pearson Longman, 2010.

BYRD, Patricia. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language.* 3.ed. Boston: Thomson Learning, 2001. p. 415-427.

CELANI, M. A. A.; DEYES, A. F.; HOLMES, J. L.; SCOTT, M. R. *ESP in Brazil:* 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC, 2005.

CELANI, M. A. A. Revivendo a Aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A. FREIRE, M. M; RAMOS. R. C. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-31.

CELCE-MURCIA, Mariannne. Language Teaching Approaches: an overview. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3.ed. Boston: Thomson Learning, 2001. p. 3-11.

CHINI, M. R. R. C. *Ensino-aprendizagem de inglês para o controlador de tráfego aéreo brasileiro:* em busca de novos rumos. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2014.

CINTRA, Anna Maria Marques. Português Instrumental: um percurso. In: CELANI, M. A. A. FREIRE, M. M; RAMOS. R. C. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 47-54

COMANDO DA AERONÁUTICA. *Plano do Comando da Aeronáutica 37-9*. Brasília: Comando da Aeroáutica, 2013.

CUNNINGSWORTH, Alan. *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

DOUSENDSCHÖN-GAY, Unrich. Communication exolingue et interlangue. *Linx*. Vol. 49. 2003, p. 40-50. Disponível em <http://linx.revue.org/531> Acessado em 20/09/2014.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes:* a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, Sue; GERITHY, Terence. *English for Aviation*. Oxford: OUP, 2009

EMERY, Henry; ROBERTS, Andy. *Aviation English.* Oxford: Macmillan, 2008.

EMERY, Henry; ROBERTS, Andy. *Check your Aviation English*. Oxford: Macmillan, 2010.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of Research on Teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FIDALGO, Sueli. Livros Didáticos e Avaliação de Aprendizagem: uma Revisão Teórico-Prática. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). *Material Didático*: Elaboração e Avaliação. Taubaté: Cabral, 2007. P. 287-318.

FIGUEIREDO, Célia Assunção. A Interface do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental e a Universidade de Uberlândia. In: CELANI, M. A. A. FREIRE, M. M; RAMOS. R. C. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 87-98.

FRANÇA, Helson. Justiça condena controlador de voo por queda do avião da Gol. *Último Segundo*. IG Mato Grosso, 2011. Disponível em <ultimosegundo.ig.com.br/brasil/mt/justiça +condena+controlador+de+voo+por+queda+do+avião+da+gol/n1596965833446.html> Acessado em 21/09/2014.

FREITAS, Dan Marshal. *Diagnóstico do processo de capacitação em língua inglesa dos controladores de tráfego aéreo do 1º GCC:* análise do estado atual e sugestões para obtenção da proficiência. Dissertação de Mestrado. Instituto Tecnológico de Aeronáutica, 2014.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina, 1993.

GEBHARD, Jerry G. *Teaching English as a Foreign or Second Language:* a teacher self-development and methodology guide. Michigan: University of Michigan Press, 1996.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 3. ed. England: Longman, 2001.

HASHEMI, Seyede Zahra; BORHANI, Amin. Textbook Evaluation: an Investigation into Touchstone Series. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol 2, No 12, p. 2655-2662, Dez. 2012. Disponível em <http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/view/tpls021226552662> Acessado em 04/07/2014.

HOLMES, John. Impact: what happens in the long run? In: CELANI, M. A. A. FREIRE, M. M; RAMOS. R. C. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 113-126.

HÜLMBAUER, Cornelia; BÖHRINGER, Heike; SEIDLHOFER, Barbara. Introducing English as a lingua franca (EFL): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*. Nº 3, 2008, p. 25-36. Disponível em <gerflint.fr/Base/Europe3/hulmbauer. Pdf> Acessado em 20/09/2014.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes:* a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, HOLMES. 1972. Disponível em <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> Acessado em 05 de julho de 2014.

ICEA. *Exame de Proficiência em Língua Inglesa do SISCEAB*: Manual do Candidato. São José Dos Campos: ICEA, 2014. Disponível em <www.icea.gov.br>. Acessado em 15/08/2014.

JUN, Deng; HUA, Wu; HUIRU, Duan. *Evaluation of English Teaching and Learning Materials in Terms of Learner-centeredness*. Zhongnan University, 2014. Disponível em <www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/DengJun.pdf> Acessado em 04/07/2014.

KENNEDY, John. *Aviation Englishg*: Teacher's book. Oxford: Macmillan, 2008.

KIM, H.; ELDER, C. Understanding Aviation English as a lingua franca. Perceptions of Korean Aviation Personnel. *Australian Review of Applied Linguistics*. Vol. 32, nº 3, 2009, p. 23.1-23.17. Disponível em < http://www.nla.gov.au/openpublish/index.php/aral/article/viewFile/2030/2413> Acessado em 04/07/2014.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: University of Southern California, 1982. Internet Edition, 2009. Disponível em <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> Acessado em 19/03/2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching*: From Method to Postmethod. New Jersey: LEA, 2006. Disponível em <http://livelongday.files.wordpress. com/2011/08/kumaraposmethod.pdf> Acessado em 05/07/2014.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LITTLEWOOD, William. *Foreign and Second Language Learning*: Language-acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LITZ, David R. A. Textbook Evaluation and ELT Management: a South Korean Case Study. In: *Asian EFL Journal*. 2000. Disponível em < http://faculty.ksu.edu.sa/umerazim/Documents/Litz_thesis.pdf > Acessado em 04/07/2014.

MC GRATH, Ian. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edingburgh: Edingburgh University Press, 2002.

MONTEIRO, A. L. T. *Comunicações entre pilotos e controladores de vôo:* fatores lingüísticos, discursivo-interacionais e interculturais *(sic)*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

MUKUNDAN, Jayakaran; NIMEHCHISALEM, Vahid; HAJIMOHAMMADI, Reza. Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist: A Focus Group Study. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 1, nº 12, September, 2011. p. 100-106. Disponível em <www.ijhssnel.com/journals/Vol_1_No_12_September_2011/14.pdf> Acessado em 30/09/2014.

OACI. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements:* Doc. 9835. Montreal: OACI, 2004. Disponível em < http://caa.gateway.bg/upload/docs/9835_1_ed.pdf> Acessado em 30/08/2014.

OACI. *Language Testing Criteria for Global Harmonization:* Cir. 318. Montreal: OACI, 2009. Disponível em < http://www.jarfcl.at/fileadmin/user_upload/icao_cir318.pdf> Acessado em 30/08/2014.

OACI. *Guidelines for Aviation English Training Programmes:* Cir. 323. Montreal: OACI, 2009. Disponível em < http://www.icao.int/safety/lpr/Documents/323_en.pdf> Acessado em 30/08/2014.

OACI. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements:* Doc. 9835. 2.ed. Montreal: OACI, 2010. Disponível em < http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/centre_for_aviation_language/ICAO_9835.pdf> Acessado em 30/08/2014.

OACI. Language Proficiency Requirements: critical to aviation safety. *ICAO Journal*. V. 68. n. 5. Montreal: OACI, 2013. Disponível em <https://www4.icao.int/aelts/uploads/p64_6900_icao_journal_vol68_no5_ang_v7.pdf> Acessado em 30/08/2014.

OLIVEIRA, Eduardo Silvério de. *Da Torre de Babel à Torre de controle:* desmistificando a linguagem dos céus. Um estudo descritivo da língua franca utilizada na comunicação piloto-controlador. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-111948/pt-br.php>. Acessado em 04/07/2014.

OLIVEIRA, E. V. M; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

PARAMASIVAM, S. Materials development for speaking skills in aviation English for Malysian air traffic controllers: theory and practice. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. V. 1. n.º 2, 2013, p. 97-122.

PINTO, Abuêndia Padilha. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, M. A. A. FREIRE, M. M; RAMOS. R. C. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 77-86.

PORQUIER, Rémir. Communication exolingue et contexts d'appropriation: le continuum acquistition/apprentisage. *Buletin VALS-ASLA*. Nº 59. 1994, p. 159-169.

QIONGLAN, Gong. Systemic Functional Linguistics in Aviation English Coursebook Construction. In: NORGAARD, Nina. *Systemic Functional Linguistics in Use*. Vol. 29, 2008, p. 685-696. Disponível em <http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/ISK/Forskningspublikationer/OWPLC/Nr29/Contents_002.pdf> Acessado em 23/03/2014.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005, p. 109-123.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

RAMOS, R. C. G. A História da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A. FREIRE, M. M; RAMOS. R. C. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 35-45.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. *The Role of Textbooks in a Language Program*. Disponível em <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf> Acessado em 19/03/2014.

ROBERTSON, F. A. *Airspeak*: radiotelephony communications for pilots. Prentice Hall, 1988.

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa. *Programa 5 – O Livro Didático em Questão*. p. 49-62. Disponível em <www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf> Acessado em 17/08/2014

SÁ, Patrícia Palhares Tupinambá Fernandes de. *Análise de Necessidades do Controlador de Tráfego Aéreo:* em busca de uma proposta de curso da disciplina Língua Inglesa com enfoque no desempenho oral. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2010.

SALAS, Marlene Ramírez. English Teachers as Materials Developers. *Actualidades Investigativas en Educacion*. V.4, nº 2, 2004, p. 1-17. Disponível em <http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/teachers.pdf> Acessado em 04/07/2014.

SARDINHA, Tony Berber. The book is NOT on the table: autenticidade e idiomaticidade do texto para o ensino de Inglês na perspectiva da Linguística de Corpus. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). *Material Didático*: Elaboração e Avaliação. Taubaté: Cabral, 2007. P. 273-286.

SCOTT, M. R.; CELANI, M. A. A.; DEYES, A. F.; HOLMES, J. L. *ESP in Brazil:* 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC, 2005.

SHAWCROSS, Philip. *Flightpath:* aviation English for pilots and ATCOs. Cambridge: CUP, 2011.

SHELDON, Leslie. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. Vo 42, nº2, October, 1988, p. 237-246. Disponível em <203.72.145.166/elt/files/42-4-1.pdf> Acessado em 25/09/2014.

SILVA, W. M. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SMIT, Ute. Conceptualising English as a lingua franca (ELF) as a tertiary classroom language. *Stellenbosch Papers in Linguistics*. Vol. 39, 2010, p. 59-74. Disponível em <spil.journals.ac.za/pub/article/viewFile/4/12> Acessado em 20/09/2014.

SWALES, John. ESP: The Texbook Problem. *The ESP Journal*. Vol. 1, nº 1, 1980, p. 11-23. Disponível em <http://www.researchgat.net/publication/222025755_ESP_The_texbook_problem/links/00b4952c6e87c57f12000000> Acessado em 30/10/2014.

SWAN, Michael; SMITH, Bernard. *Learner English*: A teacher's guide to interference and other problems. 2.ed. Cambridge: CUP, 1987.

TOMLINSON, Brian. *Materials Developments in Language Teaching*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS, 2005.

TOMLINSON, Brian. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury, 2003.

UEMURA, C. *General English for Aviation*. São Paulo: Cengage Brasil, 2015.

TOMLINSON, Brian. Materials Development for Language Learning and Teaching. *Cambridge Journals*. N. 45.2, 2012, p. 143-179.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

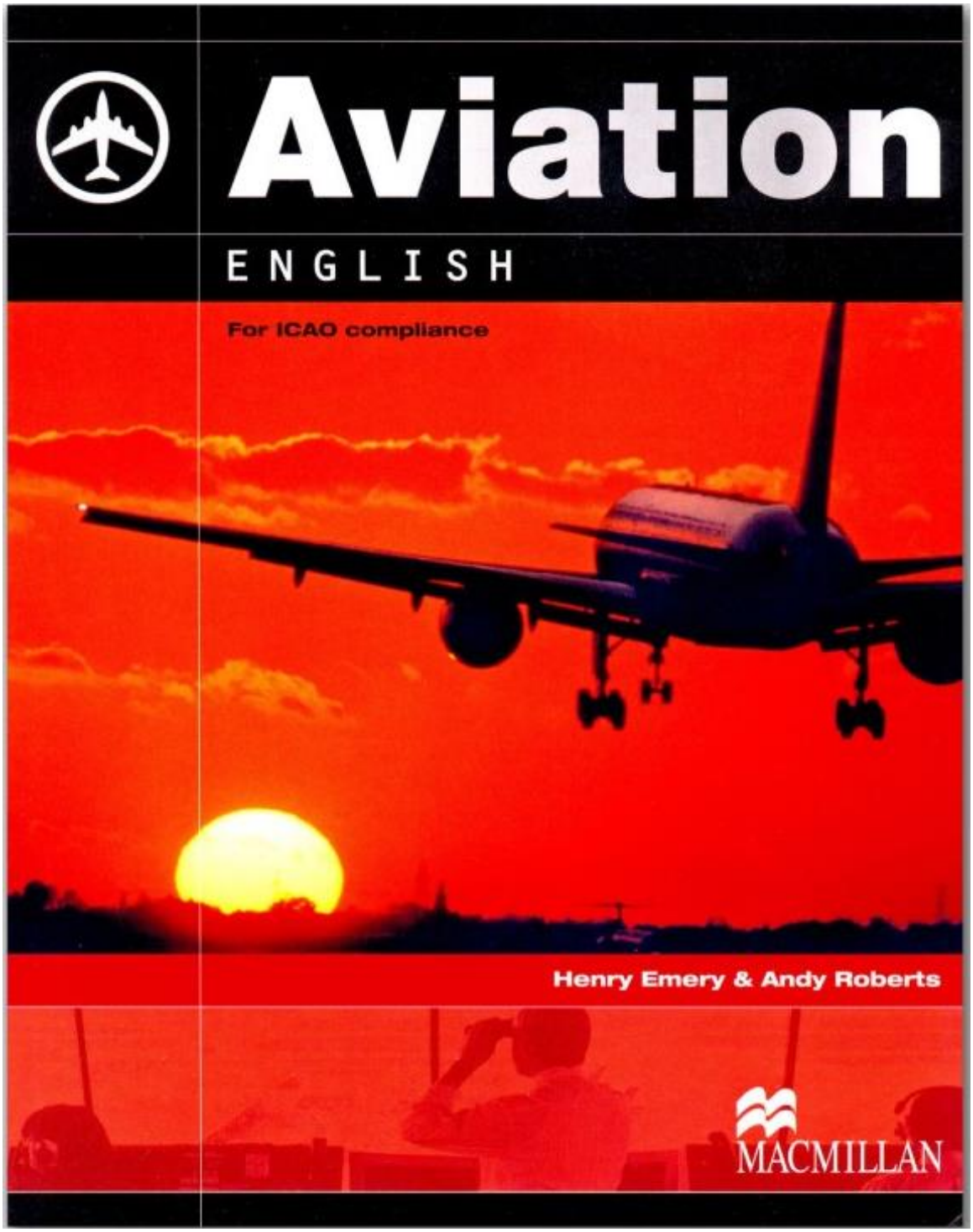
WIDDOWSON, H.G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

# ANEXOS

## Anexo A – Tabela de Proficiência em Inglês da OACI

| Levels | Pronunciation | Structure | Vocabulary | Fluency | Comprehension | Interaction |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | Pronunciation, stress, rhythm, and intonation, though possibly influenced by the first language or regional variation, almost never interfere with ease of understanding. | Both basic and complex grammatical structures and sentence patterns are consistently well controlled. | Vocabulary range and accuracy are sufficient to communicate effectively on a wide variety of familiar and unfamiliar topics. Vocabulary is idiomatic, nuanced, and sensitive to register. | Able to speak at length with a natural, effortless flow. Varies speech flow for stylistic effect, e.g. to emphasize a point. Uses appropriate discourse markers and connectors spontaneously. | Comprehension is onsistently accurate in nearly all contexts and includes comprehension of linguistic and cultural subtleties. | Interacts with ease in nearly all situations. Is sensitive to verbal and non-verbal cues, and responds to them appropriately. |
| 5 | Pronunciation, stress, rhythm, and intonation, though influenced by the first language or regional variation, rarely interfere with ease of understanding.. | Basic grammatical structures and sentence patterns are consistently well controlled. Complex structures are attempted but with errors which sometimes interfere with meaning. | Vocabulary range and accuracy are sufficient to communicate effectively on common, concrete, and work-related topics. Paraphrases consistently and successfully. Vocabulary is sometimes idiomatic. | Able to speak at length with relative ease on familiar topics, but may not vary speech flow as a stylistic device. Can make use of appropriate discourse markers or connectors. | Comprehension is accurate on common, concrete, and work-related topics and mostly accurate when the speaker is confronted with a linguistic or situational complication or an unexpected turn of events. Is able to comprehend a range of speech varieties (dialect and/or accent) or registers. | Responses are immediate, appropriate, and informative. Manages the speaker/listener relationship effectively. |
| 4 | Pronunciation, stress, rhythm, and intonation are influenced by the first language or regional variation but only sometimes interfere with ease of understanding. | Basic grammatical structures and sentence patterns are used creatively and are usually well controlled. Errors may occur, particularly in unusual or unexpected circumstances, but rarely interfere with meaning. | Vocabulary range and accuracy are usually sufficient to communicate effectively oncommon, concrete, and work related topics. Can often paraphrase successfully when lacking vocabulary in unusual or unexpected circumstances. | Produces stretches of language at an appropriate tempo. There may be occasional loss of fluency on transition from rehearsed or formulaic speech to spontaneous interaction, but this does not prevent effective communication. Can make limited use of discourse markers or connectors. Fillers are not distracting. | Comprehension is mostly accurate on common, concrete, and work-related topics when the accent or variety used is sufficiently intelligible for an international community of users. When the speaker is confronted with a linguistic or situational complication or an unexpected turn of events, comprehension may be slower or require clarification strategies. | Responses are usually immediate, appropriate, and informative. Initiates and maintains exchanges even when dealing with an unexpected turn of events. Deals adequately with apparent misunderstandings by checking, confirming, or clarifying |
| 3 | Pronunciation, stress, rhythm, and intonation are influenced by the first language or regional variation and frequently interfere with ease of understanding. | Basic grammatical structures and sentence patterns associated with predictable situations are not always well controlled. Errors frequently interfere with meaning. | Vocabulary range and accuracy are often sufficient to communicate on common, concrete, or work-related topics but range is limited and the word choice often inappropriate. Is often unable to paraphrase successfully when lacking vocabulary. | Produces stretches of language, but phrasing and pausing are often inappropriate. Hesitations or slowness in language processing may prevent effective communication. Fillers are sometimes distracting. | Comprehension is often accurate on common, concrete, and work related topics when the accent or variety used is sufficiently intelligible for an international community of users. May fail to understand a linguistic or ituational turn of events. | Responses are sometimes immediate, appropriate, and informative. Can initiate and maintain exchanges with reasonable ease on familiar topics and in predictable situations. Generally inadequate when dealing with an unexpected turn of events. |
| 2 | Pronunciation, stress, rhythm, and intonation are heavily influenced by the first language or regional variation and usually interfere with ease of understanding. | Shows only limited control of a few simple memorized grammatical structures and sentence patterns. | Limited vocabulary range consisting only of isolated words and memorized phrases. | Can produce very short, isolated, memorized utterances with frequent pausing and a distracting use of fillers to search for expressions and to rticulate less familiar words. | Comprehension is limited to isolated, memorized phrases when they are carefully and slowly articulated | Response time is slow, and often inappropriate. Interaction is limited to simple routine exchanges. |
| 1 | Performs at a level below the Elementary level. | Performs at a level below the Elementary level. | Performs at a level below the Elementary level. | Performs at a level below the Elementary level. | Performs at a level below the Elementary level. | Performs at a level below the Elementary level. |

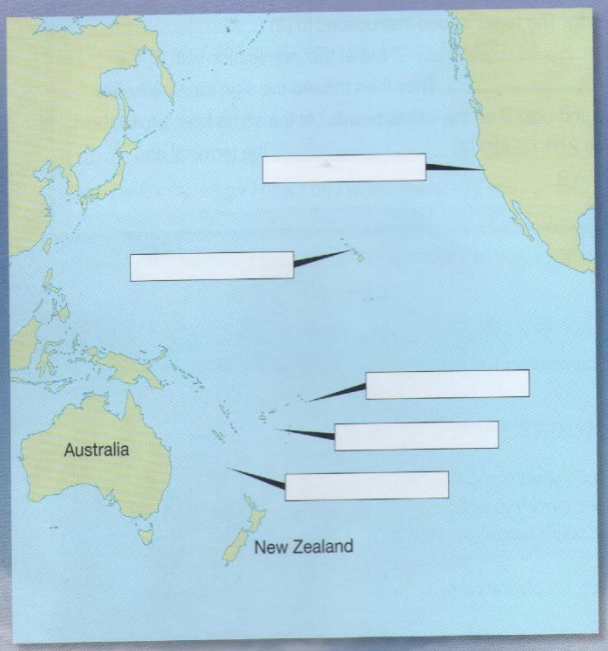
**Anexo B – Modelo de Unidade Didática: Livro do aluno**



UNIT 2

# LOST

## Section one – Across the Pacific







1 Work in pairs. Look at the map and photograph. What particular problems could a pilot of this type of aircraft have on a long flight across an ocean?

2 Match the words below with the definitions a–f.

**calculate** **track** **fix** **endurance** **chart** **compass** **destination** **en route**

a the longest time an aircraft is able to fly without stopping _____
b a map used for planning and marking a route _____
c on the way; on the line that your journey follows _____
d a piece of equipment that shows your direction _____
e the line on a map that an aircraft follows _____
f the place you are travelling to _____
g a position in space, usually on a flight plan _____
h to use mathematics to find out something _____

3 Read the text about the flight on the opposite page. Label the pilot's route on the map.

**4** Complete the pilot's flight plan.

**5** Read the text again and answer the questions.

1 Who did the pilot work for?
2 What navigational equipment did he have on board?
3 Why did he leave Pago Pago at 0300?
4 Why did he fly on his compass from Ono-I-Lau to Norfolk Island?
5 When did the pilot realize there was a problem?

**Flight plan**

| | |
|---|---|
| AIRCRAFT | (1) _____ |
| FLIGHT ORIGIN | Oakland, California |
| FLIGHT DESTINATION | Australia |
| PERSONS ON BOARD | 1 |
| ENDURANCE | (2) _____ |
| ESTIMATED FLIGHT TIME | (3) _____ |
| CRUISING SPEED | (4) _____ |
| TIME OF DEPARTURE FROM PAGO PAGO | (5) _____ |
| DISTANCE TO NORFOLK ISLAND | (6) _____ |

# Solo flight to Norfolk Island

In 1978, pilot Jay E. Prochnow was working for an aircraft sales company in Oakland, California. An experienced civil and military pilot, Prochnow was given the task of delivering a Cessna 188 single-handed from Oakland, to Australia. Because the flight covered thousands of miles over open ocean, the aircraft was fitted with extra fuel tanks for the journey. Apart from charts and a compass, the only navigation equipment he had was an ADF for picking up the HF signals of NDBs scattered across the tiny islands of the Pacific Ocean. At the time, this crossing was a long trip even for big jets. For a single-engine aircraft with one crew, this was a long and dangerous mission.

After a stopover in Hawaii, he completed the second leg of the journey on schedule, and arrived on the Samoan island of Pago Pago without incident. The pilot rested for one day before he began the third leg of the trip, and he spent his time on the island preparing for the long and tiring flight ahead. The charts showed a distance of almost 1,500 nm to Norfolk Island. Prochnow calculated a flying time of 15 hours minimum, cruising at 110 kt in good VFR conditions with a light wind. He decided to carry maximum fuel and he filled the tanks to give a total endurance of 22 hours.

He planned his flight well. He departed Pago Pago at 0300, and with 15 hours of daylight in front of him, he could make visual contact with the fixes and his destination below him.

Using the NDBs, Prochnow navigated successfully to the fix of the island of Ono-I-Lau, almost directly en route. Now his task was to fly the remaining 850 nm of empty ocean to Norfolk Island with no navigation aids at all. Now he flew by compass alone. A few hours later he came into range of the Norfolk NDB, and he followed the heading indicated by the ADF. As he approached the ETA he looked carefully for the island, but it wasn't in sight.

**6** Work in pairs. What tips can you think of for pilots planning to fly long-distance in a light aircraft? Make a list. Then compare with the other pairs.

## Functional English – Explaining abbreviations

**1** Here are some common expressions for asking or saying what abbreviations mean. Do you know what these abbreviations stand for?

*What does NDB **stand for**?* *It **stands for** _____ – _____ _____.*
*What does ADF **mean**?* *It **means** _____ _____ _____.*
*What **is** VFR **short for**?* *It's **short for** _____ _____ _____.*

**2** Work in pairs. You are going to practise saying and explaining abbreviations. Student A go to p 104. Student B go to p 107.

# Section two – Finding Flight N45AC




**1** Look at the pictures of what happened next in the Prochnow story. Put them in the correct order.

1___ 2___ 3___ 4___ 5___

**2** **07,08,09** Listen and check your answers.

**3** **07,08,09** Listen again and circle the correct answer.

1 Prochnow contacted
   a other aircraft in the area
   b Auckland ATC for help.

2 A commercial jet made
   a radio contact
   b visual contact.

3 Both aircraft flew towards the sun to establish their
   a heading
   b position.

4 Captain Vette tried to establish Prochnow's exact position using Prochnow's
   a radio signal
   b transponder.

5 They established the co-ordinates for
   a Prochnow
   b Norfolk Island.

## Vocabulary – Co-ordinates

**1** Listen again and complete the co-ordinates.

**08**
**Vette** Turn towards the sun and report your heading.
**Prochnow** Wilco. My heading is (1) _____ .

**09**
**Vette** N45AC. Sunset on Norfolk Island is 0730 zulu. That means you are (2) _____ and (3) _____ of Norfolk Island.
**Vette** Your co-ordinates are (4) _____ . You are (5) _____ from Norfolk Island.

**2** **10** Listen and repeat these directions and co-ordinates.

north south east west south-east north-west south-west north-east
274° 56°E 30°S 170° 21'E 14°32'40.25"N

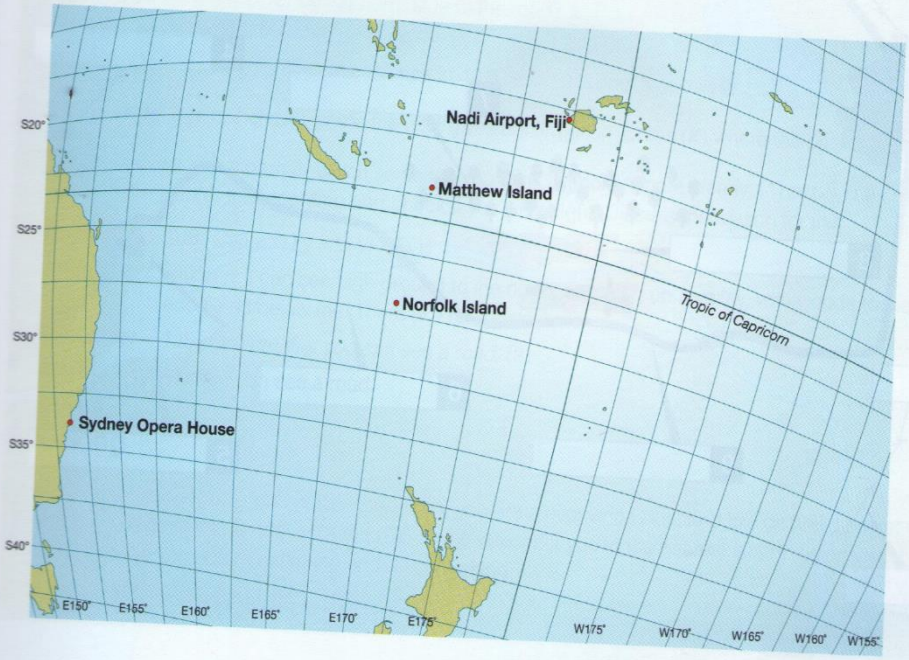
**3** Work in pairs. Student A look at the next page, Student B look at p 108.

**Student A** Ask student B what places are at the following co-ordinates. Write the names of the places in the approximate position on your map.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 31°03'44.28"S, | 170° 21'07"E | 3 | 20°38'59.29"S | 178°42'00.04"W |
| 2 | 14°16'02.16"S | 170°42'39.81"W | 4 | 37°00'36.90"S | 174°47'08.77"E |

Example

*What do you have at three-one degrees, three minutes, four-four decimal two-eight seconds south, one-seven-zero degrees, two-one minutes, seven seconds east?*




## Pronunciation – Regular past tense endings

1 **11** Regular verbs in the past tense have three different sounds at the end of the verb. Listen and notice the verb endings.

/d/ *We receiv**ed** news of your situation.*
/t/ *The ADF stopp**ed** working correctly.*
/ɪd/ *I want**ed** to have enough light to see my fixes.*

2 Put the verbs into groups according to the sound of their ending.

**contacted departed established tried calculated followed tasked arrived approached**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | /d/ | _____ | _____ _____ |
| 2 | /t/ | _____ | _____ _____ |
| 3 | /ɪd/ | _____ | _____ _____ |

3 **12** Now listen and repeat.

4 Work in pairs. Use words on the right to help you tell the story of Prochnow's flight. Student A, tell the first part of the story. Student B, tell the second part of the story. Use the past tense.

**Student A**

1 Prochnow / leave / Pago Pago / 3.00 a.m.
2 decide / carry / maximum fuel
3 fill / tanks / endurance / 22 hours
4 en route / ADF / stop working
5 Cessna / fly / off course
6 Prochnow / call Mayday / Auckland ATC

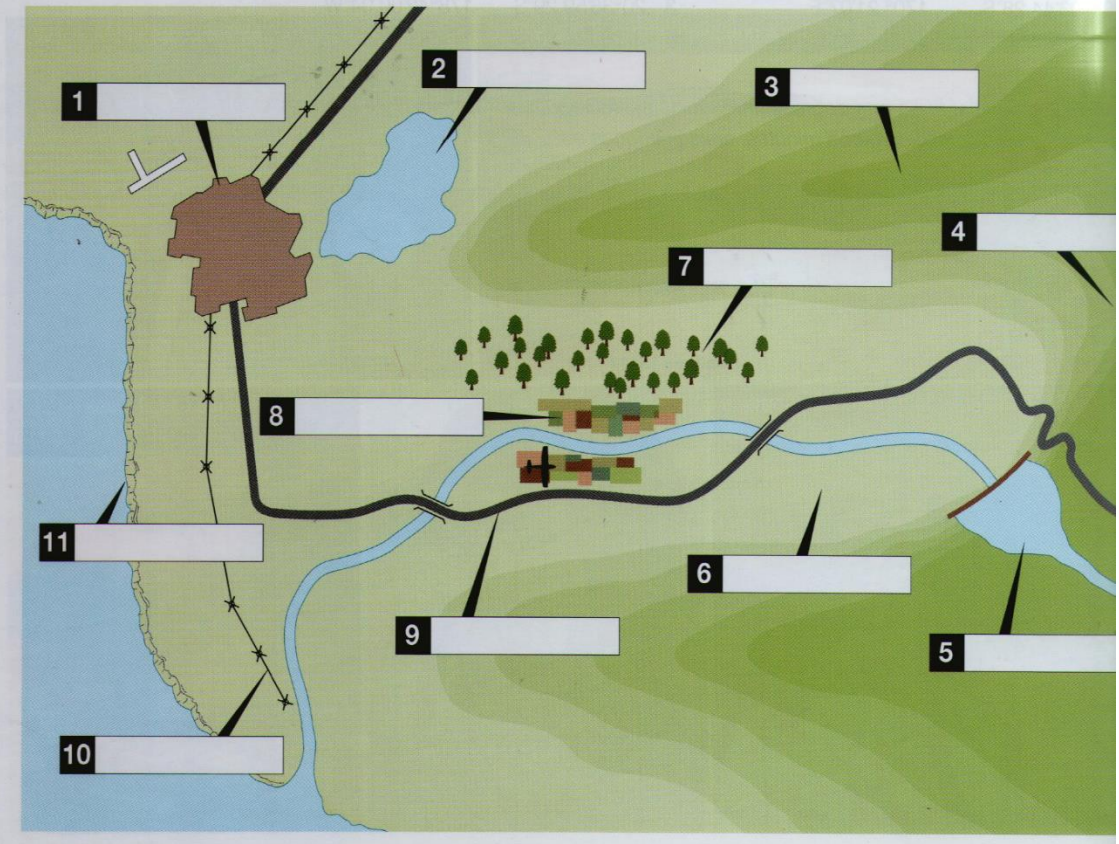
*Prochnow left Pago Pago at 3 a.m. He decided ...*

**Student B**

1 Captain Vette / answer / Mayday call
2 divert plane / Prochnow's location
3 tell Prochnow / fly / sun / establish / position
4 fly around / Cessna / find / Prochnow / using radio signal
5 direct Prochnow / fly east / Norfolk Island
6 Prochnow see / oil rig / Vette guide / to Norfolk Island

*Captain Vette answered a Mayday call. He diverted ...*

## Section three – Lost




**1** Match the features in the box to labels 1–11 on the map.

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **woods** | **highway** | **mast** | **coast** | **power lines** | **lake** | **valley** | **built-up area** | **reservoir** | **high ground** | **fields** |

**2** 13 Listen to the first part of a dialogue between a lost pilot and a controller. Complete the location report.

### Location report

| | |
|---|---|
| **Call sign** | TJB |
| **Last known position** | (1) _____ miles (2) _____ of CELRA VOR |
| **Aircraft** | (3) _____ |
| **Altitude** | (4) _____ |
| **Speed** | (5) _____ kt |
| **Fuel** | (6) _____ lb |
| **Persons on board** | (7) _____ |
| **Endurance** | (8) _____ hours _____ |

**3** 14 Look at the map above of the plane's position. Listen to the next part of the conversation and tick (✔) the features in exercise 1 that they describe.

**4** 14 Listen again and draw the pilot's track on the map.

## Functional English – Confirming and disconfirming

1 14 Listen to the dialogue again and complete the sentences below. They all ask for or give confirmation or disconfirmation.

1 _____ you fly into VFR? ☑
2 _____ that you can see a road. ☐
3 _____ you make out a river? ☐
4 _____ the river on the north side of the road? ☐
5 _____ that the road crossed the river...? ☐
6 _____ a communications mast at 12 o'clock, at about four miles? ☐

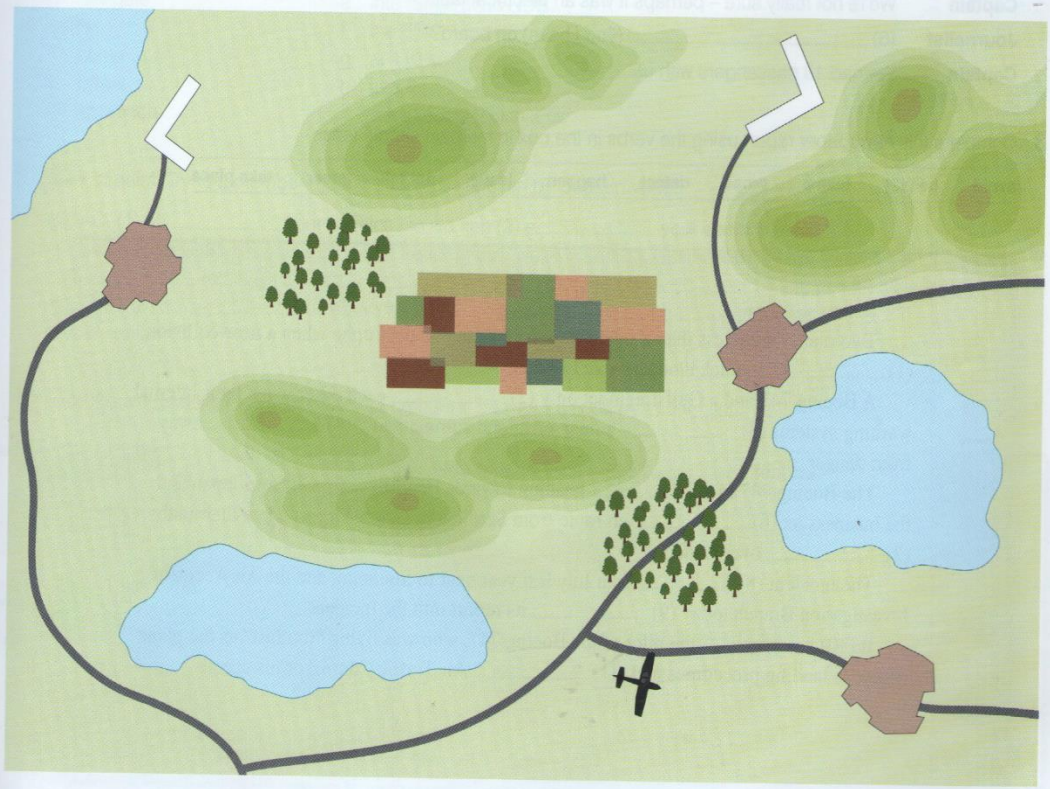
2 14 Listen again. Tick (✔) where the pilot gives confirmation. Cross (✘) where the pilot disconfirms.

3 14 Discuss with a partner which sentence you think is spoken more clearly, (1) or (2).Then listen again to the start of the recording and check if you were right. Discuss the reason for this.

**Controller** TJB. *Can you fly into VFR?* (1)
**Pilot** Affirm ... I can see high ground to the north. I'm flying up a valley, with woods to the north, and fields below me. There is a road below me.
**Controller** TJB. *Confirm that you can see a road.* (2)
**Pilot** Affirm. I can see a road.

## Speaking

Work in pairs. Student B, turn to p 108. Student A, you are a pilot who is lost and low on fuel. Look at this page. Describe your position to Student B – the ATC – who will direct you to the nearest airstrip using visual fixes. Use the phrases from 1 for confirming and disconfirming.



# Section four – Language development

## Functional English – Simple past

**1** Complete the text with the past simple form of the verb in brackets.

A plane carrying 20 passengers heading for Busan (1) _____ (make) an emergency landing yesterday. The emergency (2) _____ (happen) after the pilot (3) _____ (report) a technical problem. The flight (4) _____ (depart) Seoul at 0700 and (5) _____ (fly) towards Busan. The flight (6) _____ (not reach) Busan, but (7) _____ (land) in Daegu shortly after 0800. The pilots (8) _____ (believe) there (9) _____ (be) a fire. The passengers (10) _____ (not be) hurt.

**2** Complete the conversation with questions.

**Journalist** (1) _____ (you / make) an emergency landing?
**Captain** Because we thought we could smell smoke on the flight deck.
**Journalist** (2)_____ (you / notice) the problem?
**Captain** About 40 minutes after we left Seoul.
**Journalist** (3)_____ (you / decide) to land immediately?
**Captain** Yes, of course.
**Journalist** (4) _____ (you / land) at Daegu?
**Captain** We descended to Daegu because it was our closest airfield.
**Journalist** (5) _____ (the fire / start)?
**Captain** We're not really sure – perhaps it was an electrical fault.
**Journalist** (6) _____ (you / have) on board?
**Captain** We had 18 passengers with us.

**3** Complete this newspaper report using the verbs in the box in the past simple tense.

| avoid | be (x2) | blame | cross | detect | happen | issue | not tell | steer | take place |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

Two planes were less than a mile away from a major catastrophe when a near-collision (1)_____ in thick clouds above London.

A Boeing 747 and a Gulfstream jet only (2)_____ each other when their internal warning systems (3)_____ human error and automatically (4)_____ away from danger.

The Boeing 747 (5)_____ heading towards Heathrow Airport from Japan and the business jet (6)_____ en route from Sardinia to Luton Airport when their paths (7)_____ over London.

The incident (8)_____ in July last year near to Southam, and the Air Accident Investigation Branch today (9)_____ its report into the incident.

It (10)_____ the pilot of the Boeing 747, who was flying "too fast" as the plane began its landing procedures and (11)_____ Air Traffic Control of his speed.

## Confirming and disconfirming

**4** Complete the dialogue with the words in the box.

| affirm | can see | confirm that | give further | negative | say last | that correct | what you |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

**Pilot** MAYDAY. MAYDAY. MAYDAY. Tibruk Centre, IG21. We're lost.

**ATC** IG21 Tibruk Centre. Roger emergency. (1) _____ known position.

**Pilot** Last known position was 10 miles north of Tibruk.

**ATC** IG21. Last known position was 10 miles north of Tibruk. Is (2) _____ ?

**Pilot** (3) _____ . Last known position was 10 miles north of Tibruk.

**ATC** IG21. Please tell me (4) _____ see now.

**Pilot** I (5) _____ a communications mast directly west and a lake below me.

**ATC** IG21. (6) _____ you can see a communications mast to the east.

**Pilot** (7) _____ . The communications mast is to my west.

**ATC** IG21. Turn left 45° and head west to the communications mast.
We'll pick you up on radar from there and (8) _____ instructions.

## Vocabulary

**1** Match these verb and noun combinations from the text ***Lost***. Then check in the text.

| | |
|---|---|
| 1 cover | a by compass |
| 2 complete | b the second leg |
| 3 cruise | c a heading |
| 4 make | d thousands of miles |
| 5 navigate | e into range of an NDB |
| 6 fly | f the ETA |
| 7 come | g at 110 kt |
| 8 follow | h to a fix |
| 9 approach | i visual contact with a fix |

**2** Work in pairs. Try to remember the missing verbs spoken by Captain Vette.

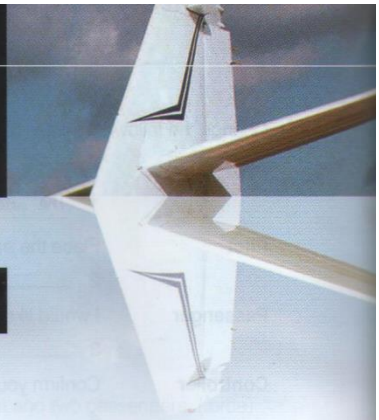
N45AC. (1) M_____ your position, so we can (2) e_____ your position using the radio signal. We'll (3) m_____ our heading until we (4) l_____ contact. Then we will (5) t_____ left to (6) r_____ contact, and then try to (7) b_____ you in this way. We'll (8) c_____ you again very soon. N45AC. It's (9) g_____ dark. What time is your sunset?

**3** Write the words below in the appropriate category. Use your dictionary to help you.

bridge desert footpath
cemetery farmland
high terrain lighthouse
harbour
marshland plain
ridge urban area

| type of land | feature |
|---|---|
| | |

# PAIR WORK



## STUDENT A

## Unit 1 – Section 3

### Pronunciation (p 12)

**1** Read the call signs to your partner.

1 TG104 2 NH3993 3 KX565 4 ON778 5 QV260

**2** Listen to your partner and write the call signs, then check what you have both written.

## Unit 2 – Section 1

### Functional English (p 17)

Work with another student A. Use the words in the box to write the complete forms of the abbreviations below. Then form a pair with a Student B to find out what their abbreviations stand for.

~~above~~ air approach data distance final fix flight go ~~ground~~ ~~level~~ outside range recorder runway temperature to visual

AGL above ground level

DTG _____ _____ _____

FAF _____ _____ _____

FDR _____ _____ _____

OAT _____ _____ _____

RVR _____ _____ _____

Student B's abbreviations

FIR _____ _____ _____

TAS _____ _____ _____

TBS _____ _____ _____

TOGA _____ _____ _____ _____

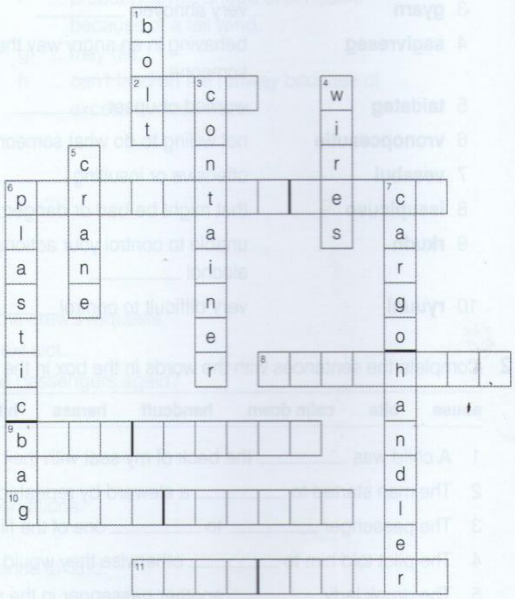
ZFW _____ _____ _____

ILS _____ _____ _____

## Unit 4 – Section 2

### Functional English (p 35)

Explain the words in your crossword to Student B. Explain what things are used for, but don't say the words. Ask Student B to explain their words for you.



STUDENT B

## Unit 1 – Section 2

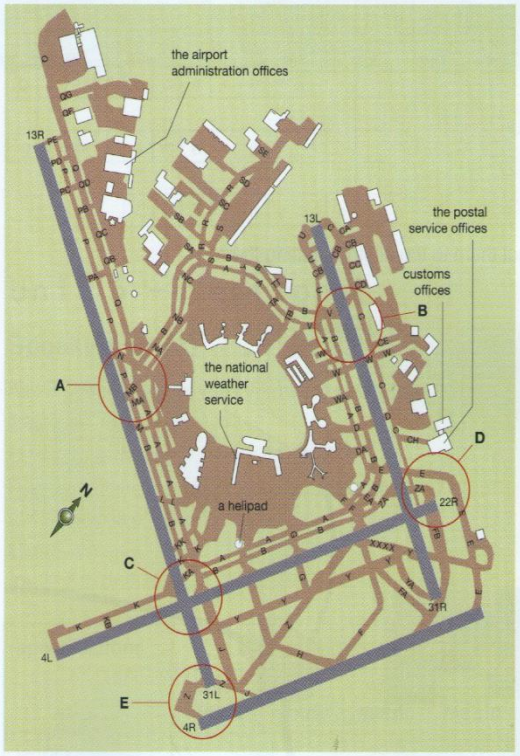
### (p 10)

Find out from Student A where the following buildings and features are. Mark them on your map.

- the general aviation terminal
- the airport police station
- the aircraft rescue and fire-fighting station
- the international arrivals terminal
- the control tower
- a helipad

Describe the position of the buildings and features that Student A asks for. The prepositions in the box will be useful.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| in the centre of | in front of | next to | behind | opposite |
| to the north of | parallel to | on the opposite side of | | |




## Unit 1 – Section 3

### Pronunciation (p 12)

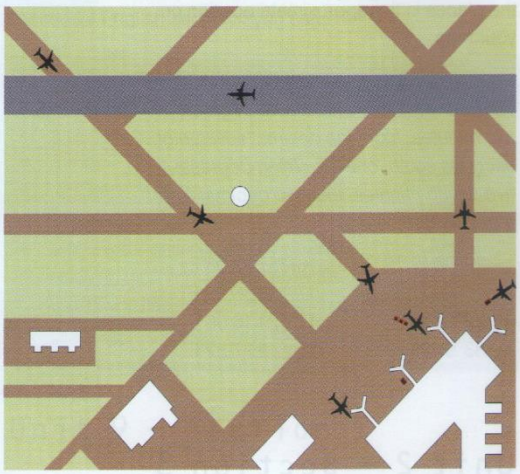
**1** Listen to your partner and write the call signs.

**2** Read the call signs to your partner then check what you have both written.

1 AB793
2 PH4870
3 FI190
4 EK265
5 ZB256

### Speaking (p 13)

You and your partner have the same picture of an airfield with different things missing. Describe your airfield and listen to your partner's description of theirs. Draw anything that is missing.



## Unit 2 – Section 1

### Functional English (p 17)

Work with another student B. Use the words in the box to write the complete forms of the abbreviations below. Then form a pair with a Student A to find out what their abbreviations stand for.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| air | around | be | ~~flight~~ | fuel | go | ~~information~~ | |
| instrument | landing | off | ~~region~~ | specified | | | |
| speed | system | take | to | true | weight | zero | |

FIR flight information region
TAS _____
TBS _____
TOGA _____
ZFW _____
ILS _____

Student A's abbreviations

AGL _____
DTG _____
FAF _____
FDR _____
OAT _____
RVR _____

STUDENT B

# Unit 2 – Section 2

## Vocabulary (p 18–19)

Ask student A what places are at the following co-ordinates. Write the names of the places in the approximate position on your map.

example

*What do you have at two-nine degrees, two minutes, four-nine decimal seven-eight seconds south, one-six-seven degrees, five-seven minutes, four-two decimal nine-eight seconds east?*

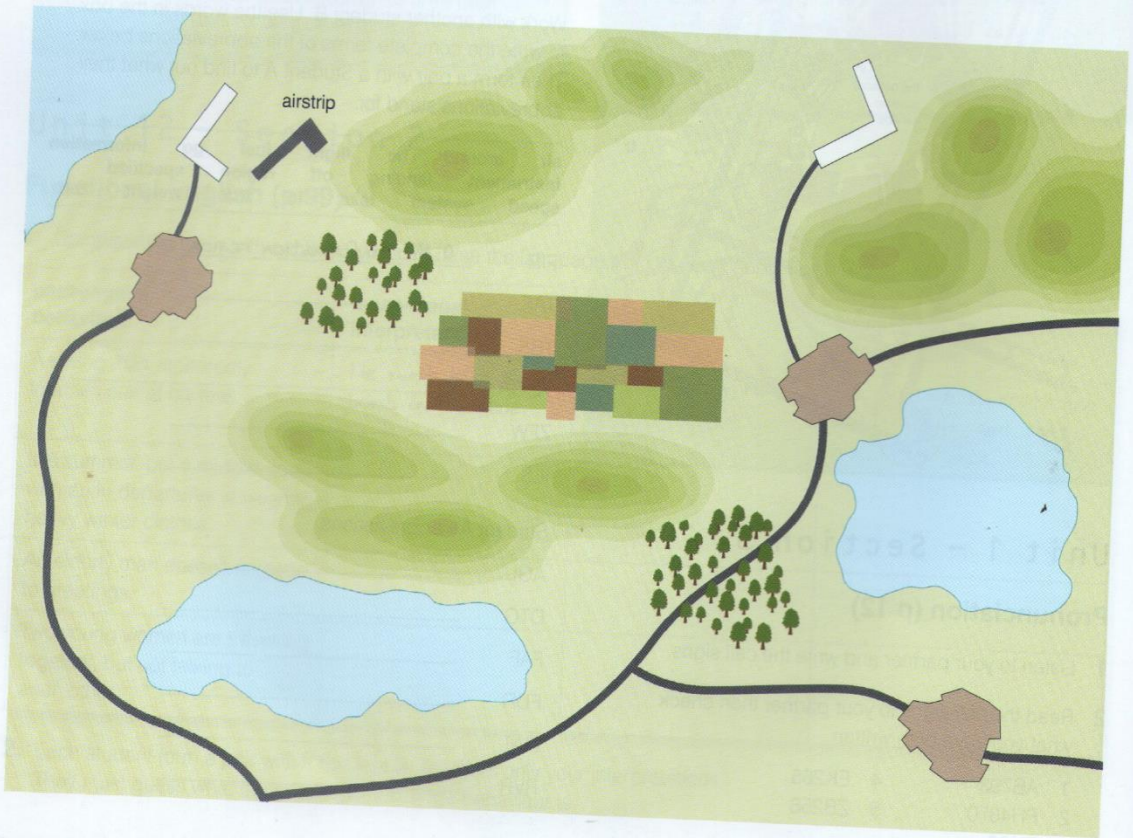
| | | |
|---|---|---|
| 1 | 29°02'49.78"S | 167°57'42.98"E |
| 2 | 17°45'17.59"S | 177°26'36.97"E |
| 3 | 22°20'38.90"S | 171°21'16.56"E |
| 4 | 33°51'29.41"S | 151°12'37.52"E |




# Unit 2 – Section 3

## Speaking (p 21)

Ask Student A to describe their position using visual fixes. Direct them to the airstrip, getting them to confirm or disconfirm what they can see along the way.



# Unit 2

**07**

**P = Prochnow, C = controller, V = Vette**

**P** MAYDAY. MAYDAY. MAYDAY. Auckland Control. N45AC. I'm lost. I'm a Cessna 188 AgWagon.
**C** N45AC. Auckland Centre roger mayday.
**V** TE103 contacting N45AC.
**P** N45AC. Copy.

## LISTENING SCRIPT

**V** N45AC. We are a DC-10 en route from Fiji to New Zealand. We received news of your situation. We are offering assistance. Can you tell me what happened?
**P** TE103. Thanks. Departed Pago Pago at three this morning with around 22 hours endurance. I wanted to have enough light to see my fixes. But the ADF stopped working correctly, and now unable to calculate my position. N45AC.
**V** N45AC. We are going to try to establish VHF communication with you.

**08**

**V** Turn towards the sun and report your heading.
**P** Wilco. My heading is 274°.
**V** N45AC. We are facing the sun. Our heading is 270. The difference is 4°, so you are south of our position. Now hold out your hand. How many fingers do you have between the horizon and the sun?
**P** About two and a half fingers.
**V** N45AC. We have *four* fingers, so you are south-west of our position. Fly heading 315.
**P** Heading 315.
**V** N45AC. Maintain your position, so we can establish your position using the radio signal. We'll maintain our heading until we lose contact. Then we will turn left to re-establish contact, and then try to box you in this way. We'll contact you again very soon. N45AC. It's getting dark. What time is your sunset?
**P** The sun is setting now, and it is 0752 zulu.

**09**

**V** N45AC. Sunset on Norfolk Island is 0730 zulu. That means you are 5.6° east and 30° south of Norfolk Island. Maintain your heading.
**P** TE103. I can see a light. I think it's an oil rig.
**V** N45AC. Your co-ordinates are 31° south, 170° 21′ east. You are 150 miles from Norfolk Island.

**10**

north south east west south-east
north-west south-west north-east
274° 56° east 30° south 170°21′
east 14°32′40.25″ north

**11**

/d/ *We received news of your situation.*
/t/ *The ADF stopped working correctly.*
/ɪd/ *I wanted to have enough light to see my fixes.*

**12**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 /d/ | followed | arrived | tried |
| 2 /t/ | established | approached | tasked |
| 3 /ɪd/ | contacted | departed | calculated |

**13**

**P = pilot, C = controller**

**P** MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY. TJB.
**C** TJB. Pass your message.
**P** MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY. We're lost.
**C** TJB. Say last known position.
**P** Last known position was 15 miles south-east of CELRA VOR. TJB.
**C** TJB. Roger, last known position 15 miles south-east of CELRA VOR. Remain straight and level.
**P** I'm straight and level right now. We're in total IMC. I can't see the ground.
**C** TJB. Squawk 7700 on your transponder sir.
**P** Squawking 7700. TJB.
**C** TJB. I don't have you on my screen. Can you confirm your aircraft type, altitude and speed?
**P** We're in a Beech Baron. Altitude 3,000. Speed 110. TJB.
**C** TJB. Please state fuel on board and persons on board.
**P** I have 780 lb of fuel, and eight persons on board. Endurance is approximately one hour and 30 minutes … I can see the ground now. I can see trees, and I can make out … high ground on each side of the aircraft …

**14**

**C** TJB. Can you fly into VFR?
**P** Affirm … I can see high ground to the north. I'm flying up a valley, with woods to the north, and fields below me. There is a road below me.
**C** TJB. Confirm that you can see a road.
**P** Affirm. I can see a road.
**C** TJB. What side of the valley is the road on?
**P** The highway is to my right, on the south side of the valley.
**C** TJB. Can you make out a river?
**P** Affirm. There is a river.
**C** TJB. Is the river on the north side of the road?
**P** Affirm. The river is … no … the road is crossing the river. The river is now on the south side of the road?
**C** TJB. Can you clarify that the road crossed the river and is now on the south side of the road.
**P** Negative. The road is now on the *north* side of the river. The road is now turning south-east … there's a reservoir below me now.
**C** TJB. Can you see a communications mast at 12 o'clock, at about 4 miles?
**P** Affirm. There is a communications mast at 12 o'clock.
**C** TJB. Turn hard left and make a 180° turn, heading 265. Expedite.
**P** Making 180° left turn, heading 265. TJB. I'm coming out of the valley and I can see a built-up area ahead and a lake at one o'clock. TJB.
**C** TJB. There is an airport with a tower 5 miles north-west. Say intentions.
**P** I'd like to land. Can you give me vectors?

# APÊNDICES

## Apêndice A – Tradução da Tabela 13

| **a) Competências léxicas desenvolvidas (Doc. 9835)** |
|---|
| 1. Quase colisão no ar |
| 2. Show aéreo |
| 3. Atrasos na aproximação |
| 4. Pouso de barriga |
| 5. Riscos/perigos envolvendo pássaros |
| 6. Ameaça/alerta de bomba |
| 7. Problemas com carga/produtos perigosos |
| 8. Fogo a bordo |
| 9. Incidentes no solo |
| 10. Problemas de saúde |
| 11. Incidentes no pouso |
| 12. Ações industriais |
| 13. Condições meteorológicas |
| 14. Aproximação perdida |
| 15. Paraquedismo/atividades de lançamento |
| 16. Piloto não familiarizado com o campo aéreo |
| 17. Incapacidade temporária do piloto |
| 18. Problemas relacionados ao plano de voo |
| 19. Problemas relacionados ao comportamento de passageiro + interferência proibida |
| 20. Divergência |
| 21. Voos especiais (balão, treinamento militar, etc.) |
| 22. Incidentes na decolagem |
| 23. Voos visuais perdidos/em dificuldade |
| 24. Voos VIP |
| 25. Problemas na aeronave |
| 26. Proximidade de aeronaves |
| 27. Problemas técnicos no sistema de controle de tráfego aéreo |
| 28. Colisões |
| 29. Falta de combustível |
| 30. Mau entendido |
| 31. Condições especiais na aterrissagem |
| 32. Manobras não autorizadas |
| 33. Condições do aeródromo/campo aéreo |
| 34. Serviços de solo |

# Apêndice B – Tradução da Tabela 15

| **a) Competências linguísticas funcionais desenvolvidas (Doc. 9835)** |
|---|
| 1. Nomear o destinatário |
| 2. Autocorrigir-se |
| 3. Parafrasear |
| 4. Terminar uma interação conversacional |
| 5. Solicitar resposta |
| 6. Veriificar compreensão |
| 7. Verificar certeza |
| 8. Corrigir um mau-entendido |
| 9. Cotejar |
| 10. Dar conhecimento ao remetente da informação que recebeu |
| 11. Declarar que não compreendeu |
| 12. Solicitar repetição |
| 13. Solicitar confirmação |
| 14. Solicitar esclarecimento |
| 15. Esclarecer |
| 16. Repetir |
| 17. Confirmar |
| 18. Não confirmar/negar |
| 19. Transmitir uma ordem |

## Apêndice C – *Checklist* ATCO completa

| a) Princípios norteadores | SIM | NÃO | PARC. |
|---|---|---|---|
| 1. O material se destina a controladores de tráfego aéreo brasileiros? | | | |
| 2. Há atividades que desenvolvem a compreensão oral? | | | |
| 3. Há atividades que desenvolvem a produção oral? | | | |
| 4. Há atividades que desenvolvem outras habilidades (*Reading* e *Writing*)? | | | |
| 5. Várias técnicas de ensino (aula expositiva, atividade individual, atividade em dupla, atividade em grupo e outras) podem ser usadas com o material? | | | |
| 6. O material demanda outros recursos (CD, DVD, projetor, cartaz, material concreto e outros)? | | | |
| 7. O material é flexível, na medida em que as unidades podem ser ministradas em ordem diferente? | | | |
| 8. O material de compreensão de escuta é bem gravado e acompanhado de perguntas e atividades que ajudam na compreensão? | | | |
| 9. O material de produção oral (diálogos, *roleplays* e outros) é bem elaborado para fornecer interações reais? | | | |
| 10. Há exercícios de revisão adequados? | | | |
| 11. Há atividades de gramática (estrutura)? | | | |
| 12. Há atividades de pronúncia necessárias ao falante do português do Brasil? | | | |
| 13. Há atividades de vocabulário? | | | |
| 14. Há atividades de fluência (prática livre – *freer practice*)? | | | |
| 15. Os exemplos de textos orais apresentados no material (comunicações radiotelefônicas ou de linguagem comum) representam os reais usos da língua? | | | |
| 16. O material auxilia os alunos a usarem a língua em situações semelhantes às que poderão encontrar após o curso? | | | |
| 17. As atividades primam pela colaboração professor-aluno? | | | |
| 18. As atividades primam pela colaboração aluno-aluno? | | | |
| 19. As habilidades de compreensão e produção orais são exploradas em situações contextualizadas de uso da língua? | | | |
| 20. O desenvolvimento do processo de compreensão oral e leitura articula-se ao desenvolvimento do processo de produção oral? | | | |
| 21. O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprendizado por meio de estabelecimento de objetivos? | | | |
| 22. O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de aprendizagem? | | | |
| 23. O aluno é incentivado a desenvolver sua originalidade e criatividade? | | | |
| 24. As atividades em grupo são incentivadas? | | | |
| 25. O aluno é incentivado a apropriar-se de diversas estratégias para maximizar a sua aprendizagem? | | | |
| 26. O processo de compreensão oral envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico? | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 27. O processo de produção oral envolve atividades de pré-produção, produção e pós-produção, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico? | | | |
| 28. As atividades de produção incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes? | | | |
| 29. Há diversidade de atividades de compreensão e de produção orais ao longo de todo o livro? | | | |
| 30. O contexto de aplicação do material é apropriado? | | | |
| 31. As instruções das atividades são claras (não dependem do professor para sua aplicabilidade)? | | | |
| 32. As atividades podem abranger os vários métodos e abordagens de ensino de língua? | | | |
| 33. Há atividades de compreensão oral que simulam a utilização da língua comum no contexto de aviação? | | | |
| 34. Há atividades de produção oral que simulam a utilização da língua comum no contexto de aviação? | | | |
| 35. Há atividades de compreensão oral que simulam a utilização da linguagem radiotelefônica (fraseologia, inclusive)? | | | |
| **b) Aspectos gráficos** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
| 1. As figuras estão relacionadas aos propósitos das atividades apresentadas na unidade? | | | |
| 2. O tamanho da fonte é adequado à leitura pelo público-alvo? | | | |
| 3. As figuras apresentam detalhes de traços e cores que facilitam sua identificação e descrição? | | | |
| **c) Competências lexicais** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
| 1. Airmisses | | | |
| 2. Air shows | | | |
| 3. Approach delays | | | |
| 4. Belly landing | | | |
| 5. Bird risk/hazard | | | |
| 6. Bomb threat/alert/scare | | | |
| 7. Cargo problems/dangerous goods | | | |
| 8. Fire on board | | | |
| 9. Ground movement incidentes | | | |
| 10. Health problems | | | |
| 11. Incidents on landing | | | |
| 12. Industrial action | | | |
| 13. Weather conditions | | | |
| 14. Missed approach | | | |
| 15. Parachute jumping/dropping activity | | | |
| 16. Pilot not familiar with airfield | | | |
| 17. Pilot’s temporary disability | | | |
| 18. Problems linked to flight plan | | | |
| 19. Problems linked to passengers behavior + unlawful interference | | | |
| 20. Diversion | | | |
| 21. Special flights (balloon, military training, etc.) | | | |
| 22. Take-off incidentes | | | |
| 23. VFR flights lost/in difficulty | | | |
| 24. VIP flights | | | |
| 25. Aircraft breakdowns | | | |
| 26. Aircraft proximity | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 27. ATC system breakdown | | | |
| 28. Collisions | | | |
| 29. Lack of fuel | | | |
| 30. Misunderstanding | | | |
| 31. Special conditions on arrival | | | |
| 32. Unauthorized manoeuvres | | | |
| 33. Aerodrome/airfield environment | | | |
| 34. Ground services | | | |
| **d) Competências estruturais** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
| 1. Artigos | | | |
| 2. Advérbios de frequência | | | |
| 3. Grau comparativo dos adjetivos | | | |
| 4. Marcadores do discurso | | | |
| 5. Modais | | | |
| 6. Números cardinais e ordinais | | | |
| 7. Voz passiva (presente e passado simples) | | | |
| 8. Posição do objeto direto e do objeto indireto | | | |
| 9. Pronomes interrogativos | | | |
| 10. Pronomes relativos (*who, which, whose*) | | | |
| 11. Presente simples | | | |
| 12. Presente contínuo | | | |
| 13. Passado simples | | | |
| 14. Passado contínuo | | | |
| 15. Presente perfeito simples | | | |
| 16. Presente perfeito contínuo | | | |
| 17. Futuro simples (*will*) | | | |
| 18. Futuro (*going to*) | | | |
| 19. Verbo haver – *there to be* (presente, passado e futuro) | | | |
| **e) Competências linguísticas funcionais** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
| 1. Name the addressee | | | |
| 2. Self-correct | | | |
| 3. Paraphrase | | | |
| 4. Close an Exchange | | | |
| 5. Request response | | | |
| 6. Check understanding | | | |
| 7. Check certainty | | | |
| 8. Correct a minunderstanding | | | |
| 9. Read back | | | |
| 10. Acknowledge | | | |
| 11. Declare non-understanding | | | |
| 12. Request repetition | | | |
| 13. Request confirmation | | | |
| 14. Request clarification | | | |
| 15. Give clarification | | | |
| 16. Give repetition | | | |
| 17. Give confirmation | | | |
| 18. Give dis-confirmation | | | |
| 19. Relay an order | | | |
| **f) Material de apoio** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. O material é acompanhado de recursos auditivos (CD de áudio) para uso do aluno? | | | |
| 2. O material traz o *script* dos áudios para consulta dos alunos? | | | |
| 3. O material traz respostas aos exercícios propostos para consulta dos alunos? | | | |
| 4. Há um manual do professor, separado, com orientações sobre o conteúdo? | | | |
| 5. Há um manual do professor com orientações sobre a metodologia/estratégias de ensino? | | | |
| 6. O material é acompanhado de outros recursos (CD ROM, dicionário e outros)? | | | |
| **g) Preparação para o Exame de Proficiência (EPLIS)** | **SIM** | **NÃO** | **PARC.** |
| 1. Há atividades com formato semelhante às tarefas do EPLIS | | | |