

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Ana Paula Costa de Souza Cruz

**CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E
PROFISSIONAL PARA O CONTROLADOR DE
TRÁFEGO AÉREO: uma proposta didática para
o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa
baseada em tarefas**

**Taubaté – SP
2015**

Ana Paula Costa de Souza Cruz

**CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E
PROFISSIONAL PARA O CONTROLADOR DE
TRÁFEGO AÉREO: uma proposta didática para
o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa
baseada em tarefas**

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: Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião

**Taubaté – SP
2015**

Ana Paula Costa de Souza Cruz
CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E PROFISSIONAL PARA O CONTROLADOR DE TRÁFEGO AÉREO: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa baseada em tarefas

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: 18 / 09 / 15

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Silvia Matravolgyi Damião Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Patrícia Tosqui Lucks Instituto de Controle do Espaço Aéreo

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus preciosos pais, Ana Maria e Fernando, meus primeiros mestres. E, também ao meu amado esposo Luiz Paulo, motivo de inspiração e força para a realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado a oportunidade de ingressar neste projeto e força para concluí-lo.

À Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião por compartilhar comigo sua sabedoria humana e conhecimento profissional, orientando-me com disposição e generosidade.

Às Professoras Doutoras Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi e Karin Quast, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Walter Moreira pelas contribuições e sugestões acerca da metodologia desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rod Ellis, pela enorme generosidade e humildade com que me ajudou, concedendo materiais de sua autoria para esta pesquisa.

À Profa. Dra. Rosinda Ramos, por suas preciosas contribuições.

À Profa. Dra. Matilde Scaramucci, pelos questionamentos feitos no I Seminário do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico, que provocaram importantes reflexões no desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Patrícia Lucks por oportunizar a discussão desta pesquisa ainda em andamento no I Seminário do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico.

À Profa. Dra. Jeane Lucas pelos conselhos e amizade. E, por ser um grande exemplo desde suas aulas na graduação.

À Profa. Dra. Luciani Vieira Gomes Alvarelli e ao Prof. Me. Vagner Matias da Silva pelo eterno exemplo e incentivo profissional e acadêmico.

Ao Corpo Docente da Unitau, por ter proporcionado meu aperfeiçoamento como pessoa e profissional do meio acadêmico.

À Escola de Especialistas de Aeronáutica, onde tive a oportunidade de descobrir o universo dos Controladores de Tráfego Aéreo.

Ao Instituto de Controle do Espaço Aéreo, em especial à equipe do Grupo de Estudos de Inglês Aeronáutico (GEIA), que desde o início acolheram com carinho a minha proposta de pesquisa.

À mantenedora e equipe gestora da escola USEFAZ (União de Sistema Ensino Fazer) por incentivar o crescimento acadêmico de seus profissionais.

Aos meus pais, Fernando e Ana Maria, por me orientarem desde o início da vida e nunca terem deixado de acreditar em mim.

Ao meu amado marido Luiz Paulo, por estar comigo em todos os momentos da vida, compreendendo, auxiliando e iluminando o meu caminho.

Ao Suboficial Calazans, controlador de tráfego aéreo, que prontamente me auxiliou quando precisei.

Aos amigos de Mestrado, que compartilharam comigo as alegrias e as dificuldades.

À amiga Márcia Chini, minha eterna gratidão, um grande exemplo de determinação e coragem, incentivadora incansável, responsável pelo início desta jornada.

À amiga Élide Bonifácio pelos bons momentos de estudo e descontração.

À grande amiga Elaine Sampaio pela ajuda com as traduções.

Aos amigos Thalys e Marcelo Saad pelos sábios conselhos.

Aos familiares, em especial à Cristina, minha amada tia, que sempre acreditou em mim e apoiou-me profissionalmente desde o início.

Ao querido amigo Ivan Reis pelas valiosas sugestões concedidas ao longo deste percurso.

A conscientização é um ato de amor; por isso somente os homens capazes de amar conseguirão levar até o fim o processo de conscientização.

(CARVALHO e OLIVEIRA, 2007, p. 227)

RESUMO

Este trabalho é fruto de observações procedidas durante os anos de atuação profissional junto à formação de controladores de tráfego aéreo (ATCos). O interesse em desenvolver uma proposta de conscientização surgiu quando, ao lecionar Inglês para fins específicos (ESP), no contexto da aviação, foi observado que muitos alunos desse curso de formação não tinham clareza sobre a importância do Inglês para a área escolhida como profissão, tampouco podiam perceber as nuances da Língua Inglesa que poderiam causar ambiguidade na comunicação radiotelefônica. Contudo, a percepção sobre estes aspectos linguísticos que podem causar ambiguidades e mal-entendidos no discurso é muito importante para evitar acidentes e incidentes aéreos. Nesse contexto, também foi verificado que muitos estudantes se inscreviam para o curso de formação de ATCos sem conhecer a abrangência e os desafios da profissão. Essa falta de conhecimento ficava clara durante as aulas de Inglês e resultava no desinteresse na realização das atividades e também na falta de percepção sobre os aspectos da Língua Inglesa que são considerados importantes para um voo seguro. Desta forma, este trabalho tem como objetivo contribuir com o processo de conscientização sobre a importância da Língua Inglesa e sobre a relevância profissional dos ATCos, para alunos de cursos de formação de controladores de tráfego aéreo, por meio da elaboração de tarefas com o enfoque na conscientização. O ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT) privilegia a instrução baseada no significado. Ao constatar isso, ficou definido que a metodologia utilizada para a elaboração de tais propostas didáticas de conscientização seria baseada em tarefas (ELLIS, 2003, 2009, 2011, 2015), principalmente, porque essa metodologia pode proporcionar ao aluno reflexões de como agir para a realização de atividades semelhantes às tarefas linguísticas do mundo real. Em virtude dessas constatações, os pressupostos teóricos do TBLT foram selecionados como base principal para a confecção das propostas de conscientização. Esses fundamentos teóricos também convergem com a perspectiva teórica da Conscientização, pois, ao executar tarefas, o aluno se torna ativo diante de sua realidade e predisposto à reflexão. Esta é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, através da qual foi possível concluir que as bases teóricas entre o ESP, TBLT e o ensino focado na Conscientização podem tornar o discente propenso à conscientização linguística e profissional.

Palavras-chave: Conscientização. Ensino de línguas baseado em tarefas. Inglês para fins específicos. Controladores de tráfego aéreo.

ABSTRACT

This work is the result of observations proceeded during the years of professional experience with the training of air traffic controllers (ATCos). The interest in developing awareness tasks arouse when, teaching English for Specific Purposes (ESP) in the aviation context, it was observed that many students were not clear about the importance of English to the area chosen as their profession, and they could not understand the nuances of the English language that caused ambiguity in radiotelephony communication. The perception of these linguistic aspects that can cause ambiguities and misunderstandings in discourse is very important to prevent aviation accidents and incidents. In this context, it was also found that many students were taking ATCos Training Course without knowing the scope and challenges of the profession. This lack of knowledge was clear during English classes and resulted in lack of interest in carrying out the activities and also the lack of awareness on aspects of English that are considered important for a safe flight. Thus, this dissertation aims to contribute to the process of raising awareness of the importance of the English language for students attending training courses for air traffic controllers, by means of the development of tasks with a focus on awareness. The task-based language teaching approach (TBLT) focuses on education based on meaning. Therefore, this methodology was chosen mainly because it can help student reflect on how to act to carry out similar activities in the real-world. Because of these findings, the theoretical assumptions of TBLT were selected as the primary basis for making the awareness proposals. These theoretical foundations also converge with the theoretical perspective of awareness, therefore, to perform tasks, the students become active in their reality and prone to reflection. This is a bibliographic and qualitative research, and it was concluded that the theoretical basis of ESP, TBLT and teaching focused on awareness can make students prone to linguistic and professional awareness.

Key-Words: Awareness. Task-based language teaching. English for specific purposes. Air traffic Controller.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo sugerido para a Análise de Necessidade-alvo.	28
Quadro 2- Modelo sugerido para Análise de Necessidades de aprendizagem.....	29
Quadro 3 - Características e Descritores das Comunicações Radiotelefônicas	39
Quadro 4 - Aspectos relevantes da Língua Inglesa para o Controle de Tráfego Aéreo	42
Quadro 5 - Síntese das tarefas do ATCo, segundo a OACI (2004)	47
Quadro 6- Atividade de Conscientização da Estrutura da Língua	53
Quadro 7 – A Conscientização sob diversos prismas.....	56
Quadro 8 – Síntese das propostas para o processo de Conscientização	57
Quadro 9 – Descrição de uma tarefa	68
Quadro 10 – Proposta baseada em tarefa	75
Quadro 11 – Proposta didática baseada em tarefas	76
Quadro 12 – Estrutura da Tarefa 1.....	82
Quadro 13 – Aprofundamento da tarefa 1	86
Quadro 14 – Estrutura da Tarefa 2.....	88
Quadro 15 – Aprofundamento da tarefa 2	91
Quadro 16 – Estrutura da Tarefa 3.....	92
Quadro 17 – Aprofundamento da tarefa 3	95
Quadro 18 – Estrutura da Tarefa 4.....	96
Quadro 19 – Aprofundamento da tarefa 4	100
Quadro 20 – Estrutura da Tarefa 5.....	101
Quadro 21 – Aprofundamento da tarefa 5	104
Quadro 22 – Estrutura da Tarefa 6.....	105
Quadro 23 – Aprofundamento da tarefa 6	109

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo 1: Fundamentação Teórica.....	19
1.1 Breve histórico do ensino de inglês para fins específicos	19
1.1.1 A origem do ensino de língua inglesa para fins específicos no brasil	23
1.1.2 EOP - Inglês para fins ocupacionais	26
1.1.3 Análise de necessidades.....	27
1.2 O inglês na aviação.....	32
1.2.1 Breve histórico do inglês na aviação	33
1.2.2 A comunicação no controle de tráfego aéreo	35
1.2.3 Estudos sobre o ensino-aprendizagem do inglês para atcos	40
1.2.4 As diretrizes da oaci para a formação de atcos	45
1.3 A Conscientização.....	48
1.3.1 Conscientização à luz de Paulo Freire	48
1.3.2 Conscientização e o ensino-aprendizagem de língua inglesa	50
Capítulo 2: Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa baseado em Tarefas	59
2.1 Definições do termo “tarefa”	59
2.1.1 “Atividade” e “Tarefa”	62
2.1.2 A elaboração das tarefas	65
2.1.3 Ensino baseado em tarefas: seleção e sequência de conteúdos	69
2.1.4 Propostas didáticas à luz do tblt.....	74
Capítulo 3: A elaboração das propostas de conscientização	78
3.1 Procedimentos de elaboração das tarefas.....	78
3.2 Descrição e detalhamento das tarefas elaboradas	82
3.2.1 Tarefa 1 – “profissões da aviação”	82
3.2.1.1 Discussão sobre a tarefa “profissões da aviação”	86
3.2.2 Tarefa 2 – “a realidade do atco”	88
3.2.2.1 Discussão sobre a tarefa “a realidade do Atco”.....	90
3.2.3 Tarefa 3 – “tarefas linguísticas e profissionais do atco”	92

3.2.3.1	Discussão sobre as “tarefas linguísticas e profissionais do atco”	95
3.2.4	Tarefa 4 – “acidentes linguísticos”	96
3.2.4.1	Discussão sobre a tarefa “acidentes linguísticos”	100
3.2.5	Tarefa 5 – “situação-surpresa”	101
3.2.5.1	Discussão sobre a tarefa “situação-surpresa”	103
3.2.5.2	Discussão sobre a tarefa “a relevância dos aspectos linguísticos”	109
3.3	Tarefas: modelos avaliativos	110
	CONCLUSÃO	117
	Referências	120
	Apêndice A – folha do aluno (tarefa 1)	125
	Apêndice B – folha do aluno 1 (tarefa 2)	126
	Apêndice B – folha do aluno 2 (tarefa 2)	127
	Apêndice B – folha do aluno 3 (tarefa 2)	128
	Apêndice C – folha do aluno 1 (tarefa 3)	129
	Apêndice C – folha do aluno 2 (tarefa 3)	132
	Apêndice C – folha do aluno 3 (tarefa 3)	133
	Apêndice D – folha do aluno (tarefa 4)	134
	Apêndice E – folha do aluno (tarefa 5)	135
	Apêndice F – folha do aluno (tarefa 6)	136

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das observações procedidas durante os anos de atuação profissional desta pesquisadora junto à formação de controladores de tráfego aéreo (ATCos)¹. O meu interesse em desenvolver atividades de conscientização surgiu quando, ao lecionar Inglês para fins específicos (ESP)² no contexto da aviação, percebeu-se que muitos alunos do curso de formação não tinham clareza sobre a importância do Inglês para a área escolhida como profissão, tampouco podiam perceber as nuances da Língua Inglesa que poderiam causar ambiguidade na comunicação radiotelefônica³. Conforme McMillan (1998) a percepção sobre estes aspectos linguísticos que podem causar ambiguidades e mal-entendidos no discurso é muito importante para evitar acidentes e incidentes aéreos.

Nesse contexto, foi observado que muitos alunos se inscreviam para o Curso de Formação de ATCos sem conhecer a abrangência e os desafios da profissão. Essa falta de conhecimento ficava clara durante as aulas de Inglês e resultava no desinteresse na realização das atividades e também na falta de percepção sobre os aspectos da Língua Inglesa que são considerados importantes para um voo seguro. Isso pôde ser percebido, por exemplo, através do momento em que busquei explicitar o significado da palavra “Marshaller”⁴. Muitos alunos, de diferentes salas, relataram que haviam entrado no curso de formação de ATCos, pensando que aquela seria a profissão que exerceriam depois de formados. E, muitas vezes, ao realizarem atividades simples, como as relacionadas ao tema “Direções”, confundiam as palavras *east* (leste) e *west* (oeste), sem considerar a relevância deste conteúdo. Trata-se de um fato preocupante, uma vez que, ao direcionar uma aeronave para um local equivocado, a segurança do voo fica comprometida.

Ademais, é perceptível que vários alunos não priorizavam o ensino do Inglês, já que geralmente se dedicavam com muito mais ênfase a outras disciplinas do

¹ ATCos, proveniente do inglês: Air Traffic Controllers.

² Mais adiante, detalharemos a origem do Inglês para fins específicos (ESP), também conhecido no Brasil como Abordagem Instrumental.

³ De acordo com o Manual do Comando da Aeronáutica (MCA-100), o principal objetivo das comunicações radiotelefônicas entre pilotos e controladores de tráfego aéreo é o entendimento mútuo. Essa comunicação deve ser clara e mais breve possível. Mais adiante serão expostas as características dessa comunicação.

⁴ Trata-se do profissional que fica no solo, sinalizando para o piloto encontrar a melhor posição para estacionar.

curso, tais como: Fundamentos de Voo, Meteorologia, Características de Aeronaves, Sistemas de Navegação, Controle de Área, dentre outras que compõem o curso de formação de controladores de tráfego aéreo brasileiro. Contudo, faz-se necessário considerar a relevância do uso da Língua Inglesa para a profissão dos ATCos. McMillan (1998) confirma essa declaração, ao dizer que os cursos de formação de ATCos deveriam desempenhar um trabalho relacionado à conscientização, especialmente no que se refere à relação entre o Inglês e a segurança de voo.

A função do controlador de tráfego aéreo está totalmente relacionada à execução de tarefas linguísticas, uma vez que ele deve orientar o piloto sobre as condições do tempo e altitude, bem como sobre os momentos propícios para decolagem e pouso, dando-lhe informações relevantes para um voo seguro, por meio de comunicações radiotelefônicas realizadas seguindo uma fraseologia⁵ padrão. Todavia, nesse processo de comunicação, pode ocorrer algum fato inesperado, a partir do qual se torna necessário ser mais claro para que o piloto possa entender a mensagem. Nesse momento, o controlador deverá recorrer à linguagem comum, saindo do âmbito da fraseologia.

Devemos lembrar que há, no controle de tráfego aéreo, voos nacionais e internacionais e que, quando o controlador sai do âmbito da fraseologia durante o monitoramento de um voo nacional, é possível presumir que ele terá mais facilidade em lidar com a situação em sua Língua Materna. Contudo, se o fato inesperado acontecer quando houver a necessidade de uso da língua inglesa, idioma normalmente utilizado nas interações radiotelefônicas na área da aviação, o profissional deverá recorrer a essa língua para informar a ocorrência inusitada ao piloto. No entanto, se o controlador não souber se expressar corretamente em Inglês, irá transmitir informações ambíguas ou equivocadas ao piloto, podendo causar acidentes ou incidentes aéreos.

Observamos que, apesar de ainda haver pouca literatura para a área da aviação, o número de pesquisas nesse campo vem crescendo gradativamente durante os anos. Muitos autores já se preocuparam com a relação entre a comunicação em Língua Inglesa e a segurança de voo (cf. CUSHING, 1995;

⁵ A fraseologia é um procedimento estabelecido com o objetivo de assegurar a uniformidade das comunicações radiotelefônicas, reduzir ao mínimo o tempo de transmissão das mensagens e proporcionar autorizações claras e concisas (MCA 100-16, 2013, p.10).

MCMILLAN, 1998; MONTEIRO, 2009; SÁ, 2010; CALDERÓN e NAZARETH, 2011; SILVÉRIO, 2012, dentre outros).

Calderón e Nazareth (2011), por exemplo, confirmam essa preocupação ao dizer que são inúmeros os acidentes com aeronaves, tanto no solo como no ar, causados por falhas na comunicação ou por mal-entendidos. A gravidade de tais falhas fica mais perceptível com uma notícia extraída do acervo digital do Jornal O Estado de São Paulo sobre um acidente ocorrido em Tenerife, nas Ilhas Canárias, entre uma aeronave da KLM e outra da Pan Am, em 27 de março de 1977:

[...] Em virtude de falhas na comunicação, devido ao pouco conhecimento do inglês do pessoal da torre e outros problemas técnicos, houve algum mal-entendido, e o capitão da KLM entendeu que poderia decolar. O piloto do Boeing da Pan Am tentou evitar a catástrofe realizando uma manobra para sair da pista, mas já era tarde. O 747 da KLM cortou a lateral do jato da Pan Am a uma velocidade de 250 quilômetros por hora, provocando uma enorme explosão que matou 583 pessoas que ocupavam as aeronaves. As equipes de resgate levaram nove horas para apagar o incêndio.

(O ESTADO DE SÃO PAULO, 2010) ⁶

Observa-se, a partir do acidente descrito acima, a importância da comunicação em Língua Inglesa para a segurança do voo. Nesse sentido, podemos dizer que este trabalho se justifica em razão da necessidade de conscientização sobre a relevância do idioma para o Controle de Tráfego Aéreo. Diante das observações feitas até aqui, ficou evidente a falta de conhecimento por parte de muitos alunos sobre a importância da profissão e do papel que a Língua Inglesa exerce nesse contexto. Desta forma, este trabalho tem como **objetivo** contribuir com o processo de conscientização sobre a importância da Língua Inglesa e sobre a relevância profissional dos ATCos, para alunos de cursos de formação de controladores de tráfego aéreo, por meio da elaboração de tarefas com o enfoque na conscientização.

Além disso, esta proposta também poderá contribuir com o Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico (GEIA) do qual faço parte. Conforme é possível observar no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq, este grupo busca elementos que fundamentem o ensino-aprendizagem de inglês para pilotos e controladores de tráfego aéreo, bem como a avaliação de sua proficiência linguística para que eles sejam capazes de utilizar a língua inglesa como ferramenta para a realização de suas atividades com segurança.

⁶ Disponível em: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,lembre-os-piores-acidentes-aereos-desde-a-decada-de-70,380227>. Acesso em: 15 mar. 2014.

A relevância acadêmica deste trabalho também é reforçada quando Bolitho (2003) salienta que há poucos materiais didáticos que privilegiam o processo de conscientização em suas atividades. O autor ainda afirma que esses materiais didáticos devem apresentar atividades que priorizem a realização de tarefas baseadas em um contexto significativo, pois assim o aluno poderá alcançar a conscientização. Ellis (2003) também afirma que o ensino alicerçado em tarefas privilegia a instrução baseada no significado. Ao constatar isso, definimos que as propostas didáticas de conscientização deste trabalho seriam baseadas em tarefas, principalmente, porque essa metodologia pode proporcionar ao aluno reflexões de como agir para a realização de atividades semelhantes às tarefas linguísticas do mundo real.

Esses fundamentos teóricos também convergem com a perspectiva de Paulo Freire, pois, ao executar tarefas, o aluno se torna ativo diante de sua realidade e propenso à reflexão. Freire (1967) defende que a reflexão é parte importante do processo de conscientização, pois, por meio dela, é possível alcançar a consciência de determinada situação, inclusive a consciência do indivíduo sobre o seu papel na sociedade.

Também recorreremos ao documento da OACI⁷ (2004), que estabelece diretrizes internacionais para o ensino do Inglês para ATCos, e expõe temas e tarefas que cursos de formação de controladores de tráfego aéreo devem contemplar em suas aulas de Inglês, o que também servirá de contexto para a elaboração das tarefas de conscientização desta pesquisa.

Esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, pois “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em livros, revistas, etc.” Além disso, por meio desta metodologia é possível “justificar os limites e contribuições da própria pesquisa” (RAMPAZZO, 2001, p. 57). Observamos ainda, que se trata de uma pesquisa qualitativa, pois segundo Menezes e Silva (2005, p. 20): “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas n[esse] processo [...]. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. As autoras salientam ainda, que “o pesquisador é o instrumento-chave” e “o processo e seu significado são os focos principais”, tal como neste trabalho.

⁷ Organização de Aviação Civil Internacional. Também conhecido como Doc/9835 – Manual on the implementation of language proficiency requirements.

Estruturalmente, este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro deles traz os alicerces teóricos norteadores desta pesquisa, ou seja, a conceituação do Inglês para fins específicos e suas ramificações, apoiando-se em Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St John (1998), Ramos (2005), Celani (2009) dentre outros. Em seguida, será apresentado o Inglês na aviação e o funcionamento da linguagem no contexto do tráfego aéreo, com base em Monteiro (2009), Borcony (2011), dentre outros. Posteriormente, será exposto o conceito de conscientização à luz de Freire (1967) e sua aplicação no ensino da Língua Inglesa com base em Scott (1986); também serão exibidos outros estudos na área da conscientização, tais como os realizados por Frahm e Rippel (1986), Wright e Bolitho (1993), Bolitho (2003), Svalberg (2007), dentre outros. Já no segundo capítulo, discorreremos sobre a metodologia de ensino de Língua Inglesa baseada em tarefas, na perspectiva de Ellis (2003, 2009) retomando as definições de tarefas de Long (1985), Prabhu (1987), Nunan (1989), dentre outros. O terceiro capítulo, por sua vez, apresentará a metodologia das tarefas de conscientização propostas nesta pesquisa, que serão apoiadas principalmente na perspectiva de ensino baseada em tarefas (ELLIS, 2003, 2009). Assim, apresentaremos a elaboração das tarefas voltadas para a conscientização, bem como a retomada de suas bases teóricas. Em seguida, modelo de avaliações sobre as tarefas elaboradas serão expostos, e assim, sugeridos para futuras aplicações. Dessa forma, encaminhamos esta pesquisa para as suas considerações finais.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar os alicerces teóricos que embasam esta pesquisa. Primeiramente, faremos um breve histórico sobre o Inglês para fins específicos e, em seguida, sobre o seu início no Brasil. Posteriormente, como uma das ramificações do ESP, falaremos sobre o Inglês para fins ocupacionais, que trata do uso do Inglês no contexto profissional. Em seguida, apresentaremos um breve histórico do Inglês na Aviação, enfatizando a comunicação no controle de tráfego aéreo, bem como as diretrizes da OACI e o processo de ensino-aprendizagem de Inglês para os ATCos. Depois disso, encaminharemos esta pesquisa para o foco da conscientização através das concepções pautadas nos estudos de Paulo Freire, e, por conseguinte, serão apresentados alguns trabalhos voltados para a conscientização na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

1.1 Breve histórico do Ensino de Inglês para fins específicos

Esta seção apresenta um breve histórico do Ensino do Inglês para fins específicos (English for Specific Purposes - ESP)⁸ que está inserido em uma abordagem de ensino mais ampla, denominada Ensino de Línguas para fins específicos (Language for Specific Purposes – LSP). Conforme Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St John (1998), Vian Jr (1999), dentre outros, tal abordagem consiste no ensino de uma língua estrangeira pautado nas necessidades dos alunos.

Muitos autores alegam que o ensino de línguas para fins específicos não é recente, uma vez que há indícios de sua existência desde a época dos antigos Impérios Grego e Romano, em que existia a necessidade de um estudo específico da língua estrangeira, devido ao contato que havia entre povos dominantes e dominados (VIAN, 1999).

Bloor (1997), por sua vez, cita a descoberta de um manual de ensino de 1415 destinado a mercadores de lã e produtores agrícolas. A linguagem desse manual se assemelha à de um curso de inglês voltado para negócios, já que incluía diálogos e apresentava uma grande quantidade de palavras específicas da indústria de lã.

⁸ Conforme explicitaremos mais adiante, no Brasil, o ESP também é conhecido como Abordagem Instrumental.

Conforme o autor, em 1477, na Inglaterra, também há registros de outra publicação que inclui a seguinte introdução: *Who with this book shall learn may well enterprise or take in hand merchandise from one land to another*⁹. Tal frase indica a preocupação do uso da Língua Inglesa, para as necessidades que advinham do contexto dos viajantes que negociavam naquela época.

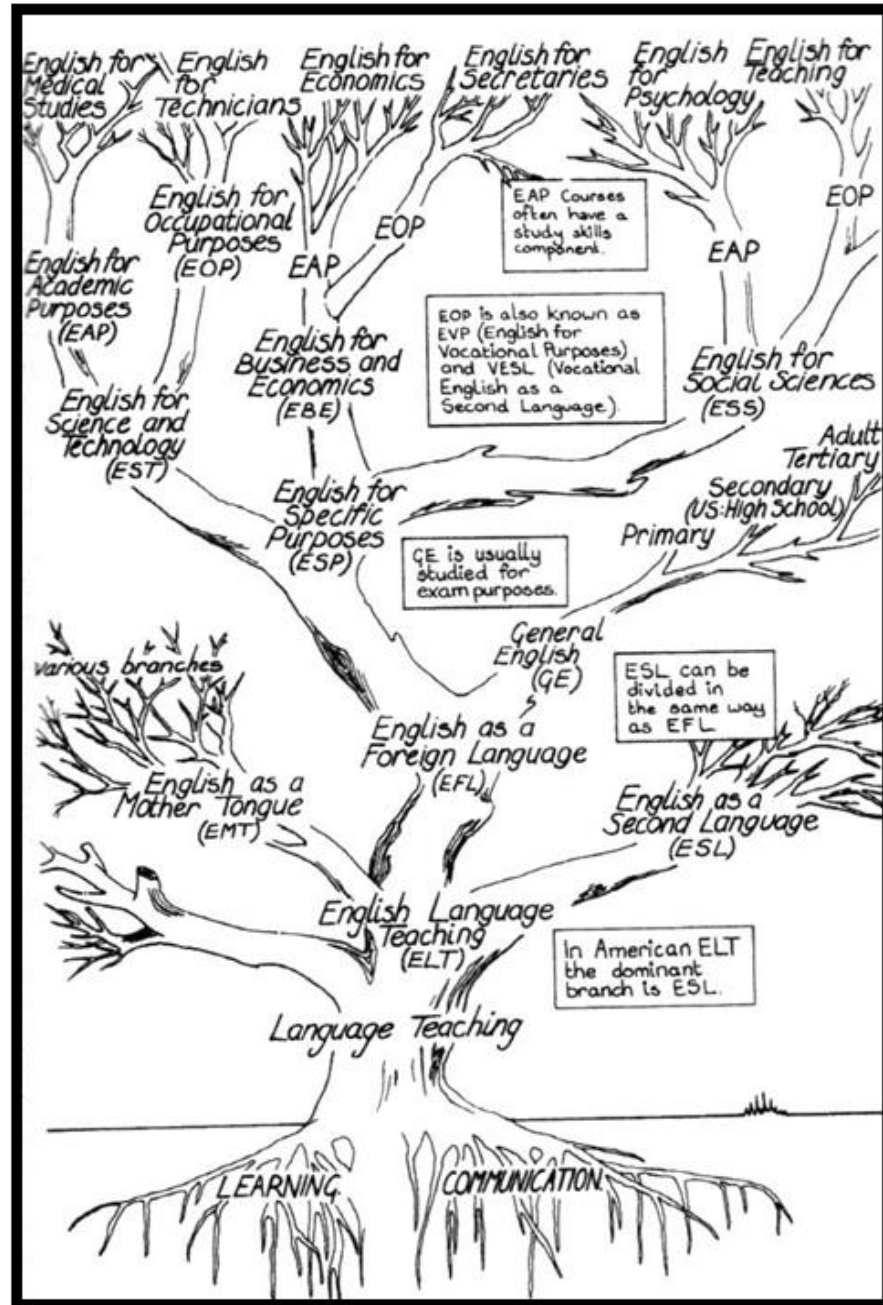
Já Swales (1984) considera que o marco inicial de tal abordagem ocorreu em 1962, quando houve a publicação do artigo de Barber, intitulado “Some measurable characteristics of modern scientific prose”.¹⁰ Hutchinson e Waters (1987), diferentemente dos autores acima, afirmam que o ESP surgiu no período após a 2ª Guerra Mundial, época em que não se buscava mais a segunda língua por *status* social ou como sinal de erudição, mas por necessidades de comunicação decorrentes dos avanços do comércio e da tecnologia. Segundo esses autores, foi nessa época que o ensino de Língua Inglesa passou a ser pautado nas necessidades dos alunos. Se a necessidade da aprendizagem existisse por razões comerciais, então o professor deveria lecionar com base nessas necessidades. Se por necessidades acadêmicas, o professor deveria direcionar suas atividades para esse universo, como apresentação de pesquisas, participação em congressos, entre outros contextos intrínsecos a esta esfera.

A partir da identificação dessas necessidades, o ensino da Língua Inglesa para fins específicos começou a se desenvolver diferenciando-se do Inglês Geral. Hutchinson e Waters (1987) ilustram esse desenvolvimento do ensino de Inglês por meio de uma árvore, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - A árvore do Ensino de Língua Inglesa.

⁹ Quem possuir este livro poderá aprender como comunicar-se bem e ter em suas mãos o domínio do mercado de um lado ao outro do mundo. (Bloor, p.2, 1997, tradução nossa).

¹⁰ Algumas características mensuráveis de prosa científica moderna. (SWALES, 1984).



Reproduzido de (HUTCHINSON e WATERS, p. 17, 1987).

Os autores explicam que os galhos mais altos representam o ensino de Inglês para fins específicos. Assim, evidenciam o contexto de estudos para fins médicos, econômicos ou psicológicos, bem como salientam as áreas do trabalho técnico e secretariado. Um pouco mais abaixo, observa-se a divisão entre o *English for Academic Purposes* (EAP) e o *English for Occupational Purposes* (EOP), isto é, o Inglês para fins Acadêmicos e o Inglês para fins Ocupacionais. Abaixo do EAP e do EOP, distingue-se o Inglês Geral do Inglês para Fins Específicos, que se divide em

EST (*English for Science and Technology*)¹¹, EBE (*English for Business and Economics*)¹² and ESS (*English for the Social Sciences*)¹³. Podemos verificar também que o EOP se dirige ao ensino da língua inglesa no contexto de trabalho e o EAP trata do ensino de inglês para propósitos mais acadêmicos. No caso deste trabalho, o foco será o EOP, visto que procuramos propor tarefas de conscientização para cursos de formação de controladores de tráfego aéreo.

Dudley-Evans e St John (1998), ao falarem do ESP, também discorrem sobre o EOP e EAP. Esses autores afirmam que o EOP se subdivide no ensino de “pré-experiência, simultânea/ em serviço e pós experiência”. Já o EAP, pode se subdividir em estudos de uma disciplina específica: “em pré-estudo, em estudo e pós-estudo”. Assim como Hutchinson e Waters (1987), eles também fazem a distinção entre o ESP e o EGP. Vale mencionar, que no ESP, os alunos possuem necessidades de aprendizagem mais específicas do que no EGP, já que no primeiro, de um modo geral os alunos se mostram sem necessidades específicas.

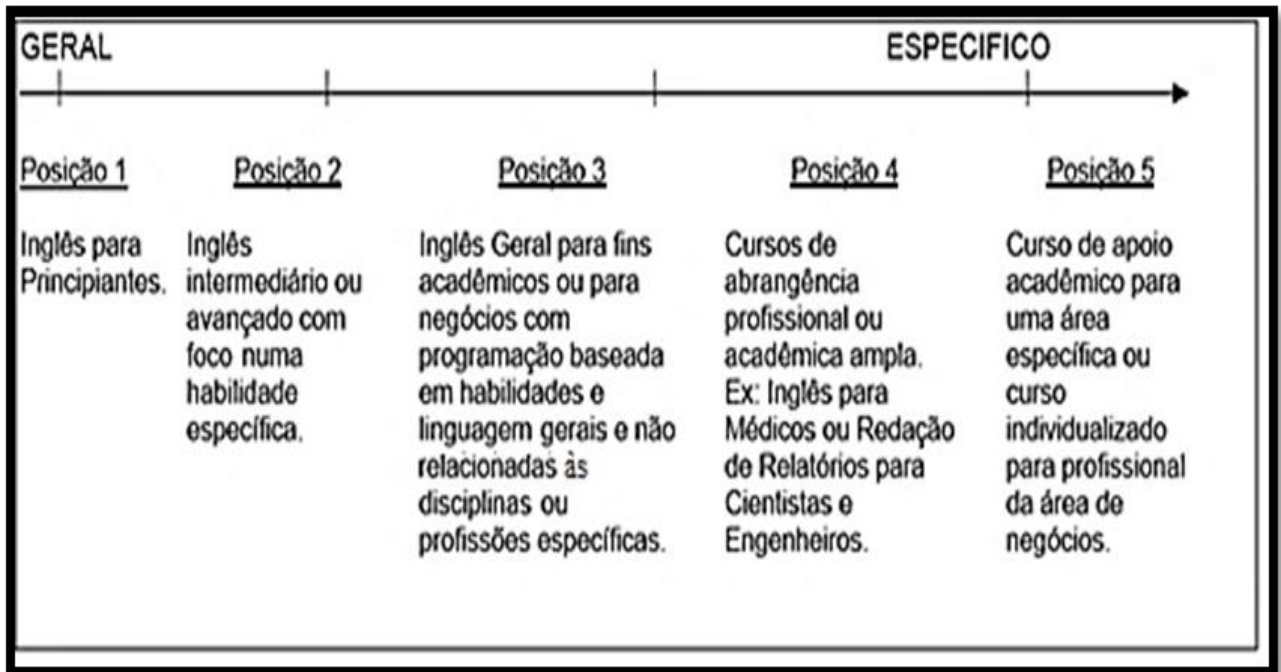
Para que houvesse uma visão clara acerca da distinção entre ESP e EGP, Dudley-Evans e St John (1998) criaram um contínuo que demonstra as diferenças das especificidades do ensino-aprendizagem do inglês. A partir desse contínuo observa-se que as necessidades de aprendizagem se iniciam sem nenhum objetivo evidente e vão até as necessidades mais específicas. É possível observar isso na figura a seguir:

¹¹ Inglês para ciência e tecnologia. (HUTCHINSON e WATERS, p. 16, 1987, tradução nossa).

¹² Inglês para negócios e economia. (HUTCHINSON e WATERS, p. 16, 1987, tradução nossa).

¹³ Inglês para ciências sociais. (HUTCHINSON e WATERS, p. 16, 1987, tradução nossa).

Figura 2 – Contínuo proposto por Dudley-Evans e St John (1998, p. 9).



Tradução reproduzida de (DAMIÃO, 2006, p.15).

Observamos que Dudley-Evans e St John (1998) apresentam em seu contínuo cinco posições para a aprendizagem do Inglês. De acordo com o esquema acima, podemos constatar que todo curso tem uma necessidade, mesmo que seja conforme o exposto na Posição 1: o Inglês para principiantes. No entanto, para esses autores, o que difere o ESP do EGP é o nível de especificidade da necessidade. No contexto desta pesquisa, podemos dizer que cursos de formação de controladores de tráfego aéreo encontram-se na Posição 5, pois esta posição se caracteriza por um grau máximo de especificação, por se tratar de cursos individualizados.

Nesta seção, a origem do ESP foi apresentada de maneira abrangente com a ênfase em suas características e concepções. Já na próxima seção, será possível verificar como esta abordagem teve origem no Brasil.

1.1.1 A origem do Ensino de Língua Inglesa para fins Específicos no Brasil

De acordo com Celani (2009), no Brasil, o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos ficou conhecido como Abordagem Instrumental e teve seu

marco inicial no país com o *Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*, iniciado em 1977, no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. O objetivo desse projeto foi aprimorar o ensino do Inglês em universidades e escolas técnicas federais. Após um levantamento de necessidades realizado nessas instituições brasileiras, identificou-se que estudantes de diversos cursos de graduação precisavam da Língua Inglesa para ler artigos de suas respectivas áreas. Assim, o enfoque do projeto foi o desenvolvimento de cursos com o foco no aprimoramento da leitura em Língua Inglesa. Para alcançar esse objetivo, foi necessário, primeiramente realizar a capacitação de professores de inglês de universidades brasileiras e, por conseguinte, nas escolas técnicas federais, especialmente no que se refere à compreensão escrita (CELANI, 2005; RAMOS, 2009).

Segundo Celani (2009), o *Projeto Nacional de Inglês Instrumental* ganhou grande visibilidade devido ao seu sucesso, o que resultou na proposta formal de auxílio do Governo Britânico para quatro anos (1980-1984). A autora enfatiza que, mesmo após o término do Projeto, por cerca de mais uma década, o British Council continuou apoiando o Brasil por meio de patrocínio de seminários e doação de livros especializados para o Centro de Recursos do LAEL (CEPRIL). Celani (2009, p.18) ressalta a força do projeto na medida em que afirma que mesmo “com o fim do patrocínio, o Projeto transformou-se em um Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, ativo até hoje, incluindo o ensino do português, do espanhol, do francês e do alemão”.

A pesquisadora também alega que a Abordagem Instrumental aconteceu com toda força no final de 1980. Afirma ainda que algumas decisões cruciais foram tomadas naquela época, tais como:

não produzir um livro didático, como projetos semelhantes em outras partes do mundo haviam feito; garantir a diversidade e as culturas locais; dar plena autonomia às universidades envolvidas na escolha de coordenadores e de professores participantes; fazer uma autoavaliação em algum momento do projeto [...]

(CELANI, 2009, p.19)

Todas as decisões do projeto levaram em consideração o contexto e as necessidades dos alunos, pois, não produzindo um livro didático, deixava-se de padronizar uma estrutura fechada a ser seguida. Ao garantir a diversidade e as

culturas locais, bem como considerar a autonomia das universidades, apresentou-se respeito ao contexto específico de aprendizagem. A questão da autoavaliação garantiria a reflexão como um aspecto positivo à aprendizagem. Essas decisões acabaram por definir as maiores características do projeto para o Ensino de Línguas para fins Específicos no Brasil.

Ainda conforme a autora, este projeto era um desafio por diversos fatores, dentre eles, a ruptura da tradição do ensino de inglês, sobretudo no tocante ao ensino de leitura em Língua Estrangeira vigente na maioria das Instituições da época. Havia uma crença, naquela época, de que “o aluno só poderia se defrontar com um texto, se conhecesse todos os padrões sintáticos e o vocabulário, previamente ensinados”. Além disso, [...] “significava, também, trair um dos princípios da chamada abordagem comunicativa, usando o português como língua da sala de aula, no ensino da leitura”. (CELANI, 2009, p.21).

Essas foram as linhas norteadoras do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Linhas que não estavam escritas em “nenhum plano formal de trabalho, resultado de reuniões com agenda fixa para estabelecê-las, mas que foram brotando à medida que o trabalho se desenvolvia” (CELANI, 2009, p.22). Assim, percebemos que tal projeto foi de grande valia para o ensino do Inglês para fins específicos. Ramos (2009) reitera isso, ao afirmar que:

É inegável que a narração feita até aqui mostra um percurso da abordagem instrumental na PUC-SP não só frutífero, mas gratificante para aqueles que o acompanharam e ajudaram a concretizá-lo. Entretanto, no olhar desta narradora, essa história não findou, porquanto ainda há inúmeras lacunas que geram novos desafios.

(RAMOS, 2009, p. 44)

Dentre esses desafios e lacunas que Ramos (2009) aponta, está a questão dos contextos ocupacionais e/ou de negócios (EOP) que, segundo ela, receberam e ainda recebem pouca atenção. Vian Jr (1999) corrobora tal afirmação quando diz que ainda há poucas pesquisas com o enfoque no ensino do Inglês para fins ocupacionais. Tal fato pôde ser claramente observado no decorrer desta pesquisa, tendo em vista que o ensino do Inglês para o contexto ocupacional é o foco deste trabalho e que sua literatura ainda é escassa.

Na próxima seção, objetivamos resgatar a literatura pertinente à base teórica do ensino do Inglês para fins Ocupacionais (EOP), que como pôde ser observado,

ainda se apresenta um grande desafio para a área do ensino de Inglês para fins específicos.

1.1.2 EOP - Inglês para fins ocupacionais

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), o EOP tinha como característica a ênfase no ensino do vocabulário especializado, o qual era visto em materiais didáticos nos quais os textos, incluindo diálogos, eram acompanhados de glossários de termos difíceis e com poucas questões de compreensão. Segundo os autores, muitos eram os materiais desenhados seguindo a perspectiva do EOP, principalmente, para a área de negócios. Em 1972, por exemplo, houve a publicação de um curso de inglês em vídeo voltado para negócios, buscando trabalhar as quatro habilidades da língua: compreensão e produção oral, escrita e leitura. Conforme apontam, esses materiais promoviam pouco conhecimento linguístico e nenhuma experiência prática.

Dudley-Evans e St. John (1998) ainda relatam que, em 1980, começava-se a considerar o contexto da aprendizagem, privilegiando as situações comunicativas, tais como reuniões de negócios e conversas telefônicas. E, desta forma, o ensino foi evoluindo e, com o tempo, as práticas foram se tornando cada vez mais refinadas, levando em consideração o contexto e as necessidades específicas dos alunos.

Ao falarem sobre o EOP, Barbosa de Vasconcellos e Koerich (2000, p.4) explicam que:

Define-se EOP como inglês ensinado para alunos que não têm o inglês como sua primeira língua e que demonstram especial interesse no desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias à realização de tarefas inerentes à sua ocupação na empresa. Cursos de EOP, tipicamente, integram o aprimoramento funcional dos alunos, através da exploração de atividades que se aproximam daquelas demandadas pelo cargo que ocupam, podendo cobrir desde habilidade para ler manuais até condução de negociações.

Assim, conforme mostram essas autoras, os cursos de EOP incluem a especialização operacional dos alunos, por meio do aprofundamento em atividades que se aproximam daquelas inerentes ao cargo que ocuparão. As autoras ainda dizem que a eficácia de um curso com as premissas do EOP resulta da atenção direcionada ao levantamento das necessidades dos alunos e a definição do perfil do estudante.

Rodriguez (2006), cujo trabalho está voltado para o ensino do Inglês para fins ocupacionais no contexto de uma multinacional da Costa Rica, também reforça a importância da análise de necessidades, uma vez que em seu contexto foi constatado que muitos funcionários não tinham a proficiência linguística necessária para atender a demanda do mundo moderno, isto é, da globalização. Nessa perspectiva, Ellis e Johnson (1994) também concordam com a importância da análise de necessidades, já que esta análise é que dará subsídios para que seja elaborado o conteúdo programático, o desenho de curso e a seleção de materiais.

Nesta seção destacamos as principais características do EOP. Na próxima, enfocaremos a análise de necessidades, que segundo Dudley-Evans e St. John (1998), pode ser considerada a pedra angular do ESP.

1.1.3 Análise de Necessidades

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o ESP difere do EGP, uma vez que a necessidade está relacionada a uma atividade específica e o aprendiz precisa ter a consciência sobre o que é essa necessidade¹⁴. Assim, os estudos iniciais do ESP são direcionados a partir dessa busca do que falta ser aprendido. Para isso, são estabelecidos meios de se avaliar as necessidades do aluno, que podem revelar ao professor as necessidades de aprendizagem do idioma. Tais meios também podem conduzir o professor à reflexão sobre a abrangência dessas necessidades no contexto da especificidade estudada. A partir dessa análise, os significados e as informações constatadas serão úteis para que o curso seja objetivo e eficaz.

Para apresentar a análise de necessidades de maneira ampla, os autores as dividem em duas partes: Necessidade-alvo (*Target Needs*) e Necessidade de Aprendizagem (*Learning Needs*). A primeira se relaciona ao que o aluno precisa aprender a fazer na situação-alvo; e a segunda consiste no que o estudante precisa fazer para aprender. A necessidade-alvo é uma terminologia que esconde um número importante de distinções. Por isso, Hutchinson e Waters (1987) sugerem que, ao estudarmos este termo, consideremos também as seguintes nomenclaturas: necessidades (*necessities*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*). As necessidades

¹⁴ “ [...] what distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need.” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 53).

(*necessities*) tratam do que o aprendiz tem que saber para atuar na situação-alvo de maneira eficaz; as lacunas (*lacks*) representam os espaços e as falhas na aprendizagem do estudante que precisam ser complementadas e trabalhadas pelo curso, entretanto, considera-se também o que o aluno já sabe. Os desejos (*wants*) são expressos pelos alunos, de acordo com o que eles supõem que precisam, gostam e querem aprender.

Hutchinson e Waters (1987) criaram um modelo, contendo várias perguntas, para exemplificar como o elaborador de cursos pode coletar dados importantes para a sua análise da necessidade-alvo:

Quadro 1 - Modelo sugerido para a Análise de Necessidade-alvo.

POR QUE A LINGUAGEM É NECESSÁRIA?
- para o estudo; - para o trabalho; - para o estágio; - para a combinação de todos esses fatores; - para algum outro propósito. Por exemplo: status, exames, promoção.
COMO A LINGUAGEM SERÁ UTILIZADA?
- meio: fala, escrita, leitura, etc.; - canal: telefone, face-a-face; - tipos de texto ou discurso: textos acadêmicos, palestras, conversações informais, manuais técnicos, catálogos.
QUAIS SERÃO AS ÁREAS DOS CONTEÚDOS?
- sujeitos: medicina, biologia, arquitetura [...] - nível: técnico, artesão, pós-graduado [...]
COM QUEM OS ALUNOS UTILIZARÃO A LÍNGUA?
- falante nativos ou não-nativos; - nível de conhecimento do receptor: avançado, leigo, estudante; - relacionamento: colega, professor, cliente, superior, subordinado;
ONDE A LINGUAGEM SERÁ UTILIZADA?
- ambiente físico: escritório, sala de conferências, hotel [...] - contexto humano: sozinho, reuniões, demonstrações, telefone; - contexto linguístico: no próprio país, no exterior.
QUANDO A LINGUAGEM SERÁ UTILIZADA?
- concomitantemente ao curso de Inglês para fins específicos ou posteriormente; - frequentemente, raramente, em pequenas quantidades [...]

(HUTCHINSON e WATERS, p. 59-60, 1987, tradução nossa).

Observa-se que todas essas questões auxiliam o professor a pesquisar com mais precisão as necessidades-alvo, já que exploram todo o contexto em que o aluno está inserido, permitindo um trabalho mais amplo e abrangente que associa à linguagem e os conteúdos a serem trabalhados.

Até aqui foram apresentados o contexto das necessidades-alvo, agora consideraremos, as necessidades de aprendizagem (*learning needs*). Enquanto, a necessidade-alvo (*target needs*) é o ponto de partida, que expressa as lacunas (*lacks*), as necessidades (*needs*) e os desejos (*wants*), as necessidades de

aprendizagem (learning needs) são o caminho para chegar ao destino, conforme indicam (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Para analisar as necessidades de aprendizagem, e assim, chegar à conclusão do que o aprendiz precisa fazer para aprender, os autores sugerem a seguinte lista:

Quadro 2- Modelo sugerido para Análise de necessidades de aprendizagem.

POR QUE OS ESTUDANTES ESTÃO FAZENDO O CURSO?
<ul style="list-style-type: none"> - obrigatoriamente ou por opção; - necessidade aparente ou não; - Status, dinheiro ou promoção estão envolvidos? - O que os alunos acham que vão aprender? - Qual é a atitude deles em relação ao curso ESP? Eles querem melhorar o Inglês ou apenas aproveitar o tempo que eles têm com isso?
COMO OS ALUNOS APRENDEM?
<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o contexto de aprendizagem? - Qual é o conceito deles de ensino e aprendizagem? - Que metodologia será introduzida? - Que tipo de técnicas provavelmente os deixarão entediados / alienados?
QUAIS SÃO OS RECURSOS DISPONÍVEIS?
<ul style="list-style-type: none"> - número e competência profissional de professores; - atitude dos professores do ESP; - conhecimento dos professores e atitude em relação ao conteúdo; - materiais; - auxílio; - oportunidades para realizar atividades extra-classe.
QUEM SÃO OS ALUNOS?
<ul style="list-style-type: none"> - Idade/ sexo/ nacionalidade; - O que eles já sabem sobre o Inglês? - Que conhecimento eles já têm? - Quais são seus interesses? - Qual é o seu contexto sócio histórico? - Com que tipo de ensino eles estão acostumados? - Qual é a atitude deles em relação ao Inglês ou à culturas do Inglês falado no mundo?
ONDE ACONTECERÁ O CURSO ESP?
<ul style="list-style-type: none"> - em ambiente agradável, tedioso, barulhento, frio etc?
QUANDO O CURSO ESP ACONTECERÁ?
<ul style="list-style-type: none"> - hora do dia; - todo dia/ uma vez na semana; - o dia todo/ meio período; - concomitante com a necessidade ou pré-necessidade.

(HUTCHINSON e WATERS, p. 62-63, 1987, tradução nossa).

A partir desses quadros que ilustram como podem ser feitas as análises de necessidade-alvo e as análises de necessidades de aprendizagem, observamos que a elaboração de um curso ESP, bem como a preparação de materiais e/ou atividades, não são tarefas simples. Esses autores confirmam isso, ao declararem: *“We have looked at the most characteristic feature of ESP course design – needs*

*analysis. We have tried to show that it is a complex process*¹⁵ [...]”. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 63). Conforme os autores apontam a análise de necessidades é um processo complexo, pois envolve muito mais do que um simples olhar sobre o que os alunos precisam fazer na situação-alvo, já que também é necessário considerar as necessidades de aprendizagem. Em suma, observamos que a análise de necessidades da situação-alvo (target needs), dá subsídios para saber o porquê as pessoas de determinados contextos utilizam a língua, e a análise de necessidades de aprendizagem (learning needs) direciona como as pessoas podem aprender o que elas precisam fazer com a língua. (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

Dudley-Evans e St John (1998, p.121), assim como Hutchinson e Waters (1987), também descrevem a análise de necessidades. Salientam que: “*needs analysis is the process of establishing the what and how of a course*¹⁶[...]”. Ao dizerem que a análise de necessidades orienta um curso, podemos dizer que também delimitará os seus objetivos e conteúdos, proporcionando mais eficiência para o processo de aprendizagem. Esses autores sugerem o levantamento de artigos relevantes para o contexto de ensino, bem como o estudo de materiais para o ensino do ESP e ainda materiais relativos à disciplina ou assunto a serem trabalhados. Além disso, discorrem sobre a importância de entrarem em contato com colegas e organizações que podem ter experiência com um público-alvo semelhante. Alegam que quanto mais bem informado o profissional estiver, melhor será o desenvolvimento da aprendizagem.

Berwick (1989 apud DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998) afirma que é importante sabermos exatamente o que estamos tentando descobrir com tal análise, bem como se faz necessário que saibamos o que será feito com essas informações, antes que o curso ESP se inicie. Esses apontamentos conduzem ao entendimento de que é relevante agirmos de maneira objetiva, para que não haja desperdício de tempo e para que o trabalho seja mais bem orientado.

Ao voltarem-se para o termo “necessidades”, Dudley-Evans e St John (1998) ressaltam vários conceitos e retomam a nomenclatura utilizada por Hutchinson e Waters (1987), já que mencionam as “necessities, wants e lacks”. Além disso, os

¹⁵ Nós olhamos para as maiores características do curso ESP - análise de necessidades. Tentamos mostrar que é um processo complexo [...]. (HUTCHINSON e WATERS, p. 63, 1987, tradução nossa).

¹⁶ Análise de necessidades é o processo que cria o *que* e o *como* de um curso [...]”(DUDLEY-EVANS e ST JOHN, p. 121, 1998, tradução nossa).

autores mencionam as características das necessidades expostas por Bridley (1989 apud DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998), que a separa em objective needs (necessidades objetivas) e subjective needs (necessidades subjetivas). E, também indicam os apontamentos de Berwick (1989 apud DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998), que classificam as necessidades em perceived (percebidas) e felt (sentidas).

Percebe-se que as necessidades intituladas como objetivas e subjetivas de Bridley (1989) estão vinculadas às necessidades percebidas e sentidas de Berwick (1989). Essa conexão de princípios acontece porque as necessidades “objetivas e percebidas” reúnem aspectos passíveis de percepção por meio da simples observação de fatos ou de uma análise de algo que já é conhecido. E as necessidades “subjetivas e sentidas”, representam necessidades advindas de fatores cognitivos e afetivos. Tais necessidades não são tão facilmente identificadas, porém devem ser consideradas na elaboração dos objetivos de um curso ESP, conforme afirmam (DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998).

Esses autores ainda propõem outras análises, que consistem na análise da situação atual (presente situation) e a análise do meio (means analysis). Na primeira, há um levantamento do que o estudante sabe no momento atual. Tal levantamento permite identificar o que falta para o aluno, em termos de aprendizagem. Já, a segunda complementa a primeira, pois se refere à infraestrutura de gerenciamento, às salas de aula e aos fatores relativos à cultura do público-alvo, fatores esses, que exercem grande influência na escolha da metodologia.

Dudley-Evans e St John (1998, p.125) expõem uma série de procedimentos para analisar as necessidades para a elaboração de cursos, os quais estão sintetizados a seguir:

- A. buscar informações profissionais sobre os estudantes: as tarefas e as atividades em que vão utilizar o Inglês. (Análise da situação-alvo e necessidades objetivas);
- B. buscar informações pessoais sobre os alunos: fatores que podem afetar a maneira que eles aprendem, tais como experiências anteriores de aprendizagem, informação cultural, razões para fazer o curso, expectativas em relação ao curso e atitude em relação à língua Inglesa – desejos, meios e necessidades subjetivas;

- C. obter informações sobre a Língua Inglesa: quais são as habilidades que os alunos têm – análise da situação atual – que permite a avaliação do item (D);
- D. identificar as lacunas dos estudantes (lacks): por meio do cruzamento do item (C) e do item (A);
- E. buscar informações sobre as maneiras efetivas de ensinar as habilidades e a língua que o estudante necessita aprender (necessidades de aprendizagem);
- F. buscar informações sobre a comunicação profissional e o conhecimento sobre como a língua e as habilidades são utilizadas na situação-alvo – análise linguística, análise do discurso e análise do gênero;
- G. identificar os objetivos do curso;
- H. fazer a análise de do meio – adquirir informações a respeito do local onde o curso será realizado.

Podemos considerar, a partir de todos esses apontamentos sobre as análises de necessidades, que é possível elaborar um curso que seja satisfatório para os estudantes, uma vez que, todos os procedimentos são realizados a fim de obter uma visão mais próxima e mais real da situação do público-alvo.

Conforme dito na Introdução deste trabalho, a necessidade de conscientizar os alunos sobre a importância da Língua Inglesa no controle de tráfego aéreo foi fruto de observações em sala de aula. No entanto, nesse contexto, há necessidades bem específicas, isto é, no ensino da Língua Inglesa para a formação de ATCos, há temas e tópicos específicos que devem ser levados em consideração pelos alunos. No caso desta pesquisa, para a elaboração das tarefas de conscientização, consideraremos tanto as percepções iniciais da pesquisadora como a análise de necessidades já realizada pela Organização de Aviação Civil Internacional – OACI (2004, 2010).

Sendo assim, na próxima seção, descreveremos o funcionamento da linguagem no controle de tráfego aéreo, focando o ensino de Inglês para fins específicos na área da Aviação. E ainda, mais adiante discorreremos sobre a elaboração de materiais didáticos, apontando os conteúdos e tópicos essenciais para a formação do aluno controlador de tráfego aéreo segundo a análise de necessidades feitas pela OACI (2004).

1.2 O Inglês na Aviação

Nessa seção, apresentaremos um breve histórico do ensino do Inglês na área da aviação, bem como explicitaremos como ocorre a comunicação no Controle de Tráfego Aéreo. Em seguida, exporemos de forma sucinta, algumas pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem para essa área e, finalmente, serão destacadas as diretrizes da OACI para o ensino do Inglês na Aviação.

1.2.1 Breve histórico do Inglês na aviação

Borcony (2011) afirma que a relação entre a língua e a aviação aconteceu com as primeiras tentativas do homem de voar e se desenvolveu ao longo das viagens ao espaço e das guerras. A autora ainda alega que nem sempre o idioma predominante na área da aviação foi a Língua Inglesa, já que o francês se destacava dentre as línguas utilizadas na aviação entre 1855 e 1918.

A pesquisadora salienta, também, que em 1855 surgem muitas obras escritas em francês, como por exemplo, a de Arthur Mangin¹⁷, que descreve a teoria de voo. No entanto, aparecem ainda, mas em número menor, obras em alemão e em inglês, fato que destaca os países de grande potência da aviação da época. Contudo, com a ascensão da Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos como potências mundiais, o francês deixa de ser o idioma predominante. As aeronaves começam a evoluir e adquirir novas características, resultando em vários glossários, dicionários e enciclopédias, em diversos idiomas.

O primeiro dicionário que se tem registro em inglês sobre a linguagem da aviação foi escrito por Pierce, em 1911, intitulado *“Dictionary of Aviation”*. Já, entre 1919 a 1943, passam a existir diversas empresas aéreas, intensificando o fluxo de tráfego aéreo. A VARIG, por exemplo, foi a primeira empresa aérea comercial do Brasil, sendo registrada em 1927. Já, em 1929, é criada a Nyrba do Brasil, a qual se torna, no ano seguinte, a Panair do Brasil, subsidiária da Pan American Airways (BORCONY, 2011). Antes da fundação dessas empresas brasileiras, a empresa alemã (Condor Syndykat) e a francesa (Aeropostale), é que prestavam serviços no

¹⁷ Obra intitulada: “La navigation aérienne_théoriquement et pratiquement démontrée_la direction de aerostatats.”

território nacional. Observamos, a partir daí, o estreitamento das relações internacionais com o Brasil, fazendo com que muitos funcionários já naquela época tivessem que aprender outros idiomas para suprir as necessidades comunicativas da aviação. No final da década de 1920, as estações de rádios se espalharam pela Europa e os controladores começaram a transmitir mensagens em diversos idiomas. Os pilotos, por sua vez, também tinham que saber falar várias línguas. Os profissionais da KLM, por exemplo, falavam francês, inglês e alemão, conforme indica Domogala (1987 apud BORCONY, 2011). Diante disso, podemos considerar que naquela época, havia uma sobrecarga linguística para os profissionais da área da aviação.

Conforme assevera Borcony (2011), das obras publicadas no período entre guerras, o Inglês começa a ser destaque, uma vez que, além das publicações de dicionários, glossários, manuais e enciclopédias em inglês, começaram a surgir obras bilíngues, como inglês/francês, inglês/espanhol e inglês/japonês. A partir disso, inferimos que a predominância da Língua Inglesa, acaba por ajudar a área da aviação, pois em vez de pilotos e controladores estudarem várias línguas diferentes, eles passariam a estudar apenas uma, que seria falada pela maior parte do sistema aeronáutico. O estabelecimento da língua inglesa como *língua franca*¹⁸ acabou sendo inevitável, uma vez que os maiores fabricantes de aeronaves e a maioria dos pilotos do pós-guerra dominavam tal idioma, tal como afirma Crystal (1997 apud BORCONY, 2011).

Em 1945, apesar da pouca literatura sobre o Inglês para aviação, o ensino de tal idioma ganha espaço no Brasil. Surge então, conforme Borcony (2011), o primeiro dicionário brasileiro aerotécnico (inglês-português), escrito por Carlos Nayfield. E, assim, aos poucos o Inglês vai tomando espaço na formação dos profissionais da aviação. Já em 1953, a partir da publicação de um relatório, encomendado pela CAA¹⁹ e pela OACI²⁰, com o título de *“International language for aviation: instrument flight”* – (Língua Internacional para aviação: voo por

¹⁸ [...] uma língua amplamente adotada para a comunicação entre dois falantes cujas línguas são diferentes e um deles, ou ambos, a estejam utilizando como segunda língua (HARMER, 2001, p. 1, tradução nossa).

¹⁹ CAA - Civil Aeronautics Administration.

²⁰ Organização de Aviação Civil Internacional (OACI) ou International Civil Aviation Organization (ICAO).

instrumento), pode-se perceber indícios do surgimento da fraseologia²¹, pois nesse relatório havia um vocabulário restrito a 800 palavras, que deveriam ser utilizadas nas comunicações radiotelefônicas.

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, em 1977, aconteceu um acidente entre uma aeronave da KLM e outra da Pan Am, em Tenerife, nas ilhas Canárias, com o maior número de mortos na história da aviação. Como a causa fundamental desse acidente foi a falha na comunicação, houve um aumento na preocupação com a segurança no tráfego aéreo. A partir disso, teve início a padronização das interações radiotelefônicas, como forma de garantir a segurança do voo. No entanto, somente em 1988, com o artigo de Cushing²², é que a linguagem passou a ser vinculada científica e academicamente à segurança de voo (BORCONY, 2011).

Com a crescente preocupação com a segurança, os estudos na área do ensino-aprendizagem de línguas começaram a ser explorados tendo como fundamento o ESP, já que o foco passou a ser:

estudar as formas de ensinar a linguagem de especialidade da aviação, fundamentalmente na situação comunicativa piloto/controlador de voo, buscando fazer generalizações que contribuam para a melhora da prática da sala de aula

(BORCONY, 2011, p. 981)

Depois deste breve panorama histórico sobre o Inglês na aviação, a próxima seção tratará das características atuais da comunicação do tráfego aéreo, bem como as dificuldades desse contexto.

1.2.2 A Comunicação no Controle de Tráfego Aéreo

A comunicação no controle de tráfego aéreo não é considerada uma tarefa simples. Embora não haja muitos trabalhos na área, alguns autores já vêm discutindo esta questão há algum tempo (cf. CUSHING, 1995; MCMILLAN, 1998;

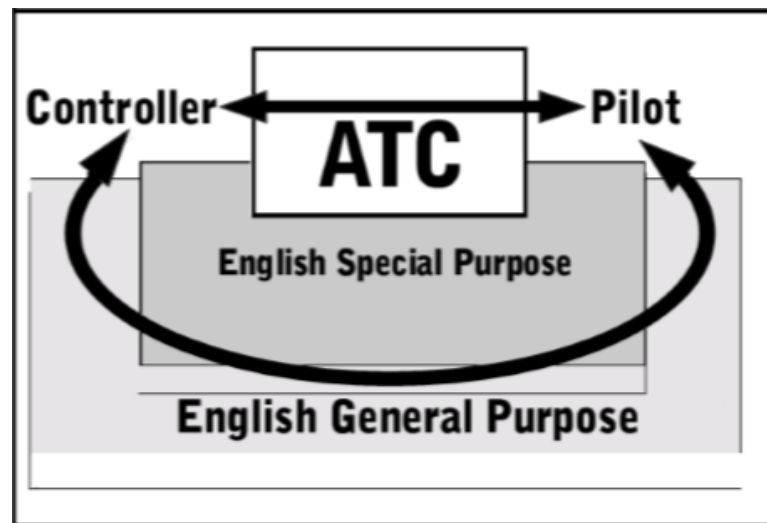
²¹ Conforme consta da Introdução, a fraseologia é um procedimento estabelecido com o objetivo de assegurar a uniformidade das comunicações radiotelefônicas, reduzir ao mínimo o tempo de transmissão das mensagens e proporcionar autorizações claras e concisas (MCA 100-16, 2013, p.10).

²² Artigo intitulado: "Language and Communication-Related Problems of Aviation Safety".

MITSUTOMI e O'BRIEN, 2004; MONTEIRO, 2009; SÁ, 2010 e SILVÉRIO, 2012; CHINI, 2014).

Mitsutomi e O'Brien (2004), por exemplo, dizem que tal comunicação se dá por meio de três componentes: a fraseologia, o inglês para fins específicos (ESP) e o inglês para fins gerais (EGP). Ressaltam, ainda, que a fraseologia não consegue abranger a eficácia da comunicação sozinha, já que é padronizada. Para as autoras, o significado deve ser negociado com a associação do ESP e do EGP, tal como é demonstrado na seguinte figura ilustrativa:

Figura 3 - Esquema de Comunicação no Controle de Tráfego Aéreo



Reproduzido de (MITSUTOMI e O'BRIEN, 2004, p.11).

As autoras demonstraram por meio deste quadro, que a comunicação no controle de tráfego aéreo é negociada. O piloto e controlador se comunicam utilizando a fraseologia, porém associada a essa comunicação padronizada, também estão o ESP e o EGP, como pano de fundo, já que para a comunicação existir faz-se necessário explorar os aspectos gerais e específicos da Língua Inglesa.

Cushing (1995), também explica a comunicação no Controle de Tráfego Aéreo; entretanto, ao falar das comunicações radiotelefônicas, ressalta a fraseologia padronizada, que envolve um círculo de confirmação e correção de quatro etapas, para garantir a compreensão:

- I. O emissor transmite a mensagem;
- II. O receptor ouve a mensagem ativamente;
- III. O receptor recebe a mensagem de volta para o emissor;
- IV. O emissor ativamente ouve um readback correto.

(CUSHING, p.5, 1995, tradução nossa).²³

A partir dessa padronização mencionada por Cushing (1995), McMillan (1998) advoga que a comunicação dos controladores e pilotos tende a se tornar mais fácil, uma vez que os profissionais ficam propensos a reduzir o erro devido às ambiguidades do contexto. Contudo, Gumperz (1999) afirma que a comunicação humana se constitui por meio de construções de interpretações compartilhadas e não somente por meio da transmissão e decodificação, como acontece nas estruturas padronizadas da fraseologia. Observa-se, também, que mesmo com a padronização, a má interpretação pode ocorrer, já que a interação entre os falantes é espontânea e depende do contexto e do que está acontecendo no momento real.

O manual da OACI (2004) descreve o estresse da profissão, que provém da responsabilidade de se comunicar no controle de tráfego aéreo, devido às barreiras linguísticas existentes no contexto da aviação, conforme observamos no excerto a seguir:

Flying and controlling aeroplanes are, to some degree, inherently stressful activities. Consequently, flying or controlling an aeroplane while communicating across linguistic barriers on a radiotelephone, devoid of visual clues, brings a number of stress-inducing factors to the communication process²⁴. [...]

(OACI, 2004, p. 3-8)

Além dos fatores estressantes do processo de comunicação, o manual da OACI (2004, p. 3-7) afirma que há algumas características da comunicação radiotelefônica que são desafiadoras para falantes não-nativos do Inglês, tal como podemos observar no excerto a seguir:

[...] if native speakers are simply aware of the challenges faced by speakers of English as a foreign language (EFL), they can take greater care in their

²³ (1) Sender transmits message (2) Recipient actively listens to message (3) Recipient repeats the message back to sender and (4) Sender actively listens for a correct read-back. (CUSHING, 1995, p.5)

²⁴ Pilotar e controlar os aviões são, até certo ponto, atividades inerentemente estressantes. Consequentemente, pilotar ou controlar um avião ao se comunicar através das barreiras linguísticas geradas pela radiotelefonía, desprovido de pistas visuais, traz uma série de fatores indutores de stress para o processo de comunicação. (OACI, 2004, p. 3-8, tradução nossa).

speech. Native and highly proficient speakers can, for example, focus on keeping their intonation neutral and calm²⁵ [...]

De acordo com a OACI é interessante que os falantes nativos²⁶ observem que os falantes não-nativos podem ter dificuldades de compreender, por isso lhes é recomendado manter uma intonação neutra e calma. Contudo, como se sabe não é tão fácil manter a comunicação desse modo em todos os momentos. E, por mais que se tente padronizar, será difícil manter um modelo de comunicação estático. No entanto, há certas características da linguagem do Controle de Tráfego Aéreo, que já foram descritas como predominantes nesse contexto. Monteiro (2009) elucida tais características, por meio do seguinte quadro:

²⁵ Se os falantes nativos são simplesmente conscientes dos desafios enfrentados pelos falantes de Inglês como língua estrangeira (EFL), eles podem ter um maior cuidado em seu discurso. Os falantes nativos e altamente proficientes podem, por exemplo, se concentrar em manter sua entonação neutra e calma [...] (OACI, 2004, p. 3-7, tradução nossa).

²⁶ Nesse trabalho, o termo “nativo e não nativo”, não faz alusão a nenhuma discussão teórica que advenha dessa terminologia. Apenas foi citado conforme descrito no documento da (OACI, 2004), no sentido denotativo.

Quadro 3 - Características e Descritores das Comunicações Radiotelefônicas

CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO	DESCRITORES
<p>1.1 Ausência de pistas visuais, de pistas sobre a recepção da mensagem pelo interlocutor e linguagem corporal;</p> <p>1.2 Qualidade do som ruim, ruídos, interferência de outras frequências;</p> <p>1.3 Sobrecarga de tarefas comunicativas para o controlador e piloto;</p> <p>1.4 Realização de todas as tarefas envolvidas na operação da aeronave (para o piloto);</p>	<p>1. Comunicar-se efetivamente em situações em que apenas a voz é utilizada (telefone/radiotelefone) e em situações face a face;</p>
<p>2.1 Requer o uso da fraseologia padronizada;</p> <p>2.2 Requer um conhecimento amplo de tópicos comuns às suas atividades de trabalho;</p> <p>2.3 Requer proficiência em uma área relativamente ampla de domínios comunicativos relacionados ao trabalho;</p>	<p>2. Comunicar-se em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho com precisão e clareza;</p>
<p>3.1 Requer pedido de — readback para confirmar entendimento de uma mensagem transmitida;</p> <p>3.3 Requer a habilidade de parafrasear uma mensagem quando estiver claro que ela não foi entendida;</p> <p>3.4 Entendimento de que o silêncio nem sempre significa compreensão;</p> <p>3.5 Requer consciência estratégica por parte de controladores e pilotos nativos da língua inglesa das ameaças apresentadas pelas comunicações interculturais e sensibilidade às estratégias de confirmação;</p>	<p>3. Usar estratégias comunicativas apropriadas para trocar mensagens e para reconhecer e resolver mal-entendidos (Ex: checar, confirmar, ou esclarecer informações) em um contexto geral ou relacionado ao trabalho;</p>
<p>4.1 Requer a habilidade de lidar com o inesperado e manter um diálogo durante qualquer evento dessa natureza;</p> <p>4.2 Reconhecer a ameaça de deixar as expectativas impedirem a interpretação da realidade;</p> <p>4.3 Aderir a procedimentos e regulamentos definidos, mas ainda ser capaz, em face a uma nova situação, de demonstrar flexibilidade em suas respostas;</p>	<p>4. Lidar com sucesso e relativa facilidade com os desafios lingüísticos apresentados por uma complicação ou eventos inesperados que ocorram dentro do contexto de uma situação de trabalho rotineira ou uma tarefa comunicativa com a qual eles estejam familiarizados;</p>
<p>5.1 A língua inglesa tem um papel nítido como língua internacional;</p> <p>5.2 A pronúncia de um falante nativo não é requerida, mas sim uma pronúncia que possa ser mutuamente compreendida;</p> <p>5.3 Muitos controladores e pilotos não estarão se comunicando com falantes nativos da língua inglesa, mas com um outro falante do inglês como segunda língua.</p>	<p>5. Usar um dialeto ou sotaque que seja inteligível para a comunidade aeronáutica.</p>

Reproduzido de (MONTEIRO, 2009, p. 38)

Em tal quadro, percebemos que por se tratar de um diálogo mediado por radiotelefonia, a comunicação entre controladores e pilotos acontece em um contexto desprivilegiado. Não há pistas visuais, tampouco linguagem corporal. Além disso, a qualidade do som é ruim, há ruídos e interferências de outras frequências. A

autora afirma, ainda, que há uma sobrecarga de tarefas de comunicação para os controladores de tráfego. Tal comunicação requer o uso de fraseologia específica, conhecimento de aspectos comunicacionais referentes ao trabalho; requer também pedido de confirmação de entendimento da mensagem, bem como habilidade para parafrasear a sentença quando ela não for compreendida. Monteiro (2009) também indica como característica nesse contexto, que é importante que os profissionais compreendam que o silêncio não significa compreensão e que é necessário que controladores e pilotos saibam lidar com o inusitado e sempre mantenham o diálogo, independentemente do que aconteça.

Em suma, a autora discorre sobre a comunicação entre pilotos e controladores de tráfego aéreo, descrevendo como esse diálogo acontece. Monteiro (2009) também expõe a dificuldade da interação entre dois falantes, muitas vezes de culturas e idiomas distintos e mostra a importância da Língua Inglesa para a aviação como elo intercultural, principalmente para as comunicações radiotelefônicas.

Finalmente, tal como a autora, podemos dizer que o Inglês é fundamental para a interação e a compreensão mútua, sobretudo porque os controladores e pilotos nem sempre são nativos, mas muitas vezes falantes da Língua Inglesa, como segunda língua²⁷. O trabalho que aqui propomos se direciona para alunos falantes não-nativos da Língua Inglesa, por isso apresentamos a necessidade de conscientizá-los acerca da importância de tal idioma no contexto da aviação, mais especificamente no contexto de Controle de Tráfego Aéreo.

Na próxima seção será apresentada uma síntese de trabalhos relacionados ao ensino e à aprendizagem do Inglês no contexto do controle de tráfego aéreo.

1.2.3 Estudos sobre o ensino-aprendizagem do Inglês para ATCos

Não são muitos os trabalhos na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para ATCos. Nesta seção destacamos McMillan (1998), Mitsutomi e O'Brien (2004) e Sá (2010). Tais trabalhos contribuem para esta pesquisa, bem como para futuras práticas pedagógicas em cursos ESP/EOP – voltados para aviação.

²⁷ Neste trabalho, não fazemos uma discussão teórica sobre os termos: Inglês como “segunda língua” e Inglês como “língua estrangeira”, ambos são entendidos como sinônimos.

McMillan (1998) trata da importância da conscientização dos controladores de tráfego aéreo e pilotos, em relação à comunicação em Inglês. De acordo com esse autor:

There is a need to heighten awareness amongst pilots and controllers of the nuances of language. As part of their training, they should be provided with a deeper insight into the structures of language and the way that phrases and words can be misinterpreted.²⁸

(MCMILLAN, 1998, p. 47)

Segundo o autor, é importante instigar a consciência dos profissionais que trabalham no Controle de Tráfego Aéreo. O pesquisador enfatiza que os problemas de comunicação entre ATCos e pilotos consiste nas frases e palavras que podem ser mal interpretadas. Ele advoga que um trabalho aprofundado sobre as nuances da língua deveria acontecer como parte da formação desses profissionais. McMillan (1998) também alega que muitos acidentes e incidentes acontecem em virtude de alguns profissionais não perceberem a complexidade da língua, que além de envolver problemas técnicos (como condições precárias da radiotelefonia), também está muito ligada à ambiguidade das frases; problemas com a pronúncia; mal-entendidos causados pela homofonia; diferenças culturais entre profissionais da aviação; e falta de conhecimento sobre a estrutura da linguagem. Ele discorre sobre a importância desses tópicos e ressalta que muitos controladores não têm essa consciência: “amongst controllers there is insufficient awareness of the pervasiveness of miscommunication problem and its various manifestations.”²⁹ Em certa medida, essa tomada de consciência mencionada pelo autor, poderia auxiliar o profissional sobre a importância da comunicação, fazendo com que ele, seja mais atento a isso.

McMillan (1998) ainda descreve cinco acidentes ocorridos entre 1974 e 1990, causados, dentre outros fatores, por problemas linguísticos. O primeiro desses acidentes ocorreu em Washington, em um aeroporto chamado Dulles, 1974. Segundo o pesquisador, esse acidente ocorreu devido à comunicação ambígua entre pilotos e controladores. Já o segundo trata da colisão entre um avião da KLM e

²⁸ Há uma necessidade de aumentar a conscientização de pilotos e controladores com relação às nuances da língua. Como parte do treinamento deveria ser oferecida a eles, uma visão mais profunda das estruturas da língua e da maneira que frases e palavras podem ser mal interpretadas. (MCMILLAN, p. 47, 1998, tradução nossa).

²⁹ Entre os controladores, há pouca consciência sobre a difusão do problema da falta de comunicação e suas diversas manifestações. (MCMILLAN, p. 5, 1998, tradução nossa).

outro Pan Am, que ocorreu no Tenerife, 1977³⁰. Entre outros problemas que causaram tal acidente, destaca-se o conhecimento insuficiente do idioma por parte de falantes não-nativos. O terceiro acidente relatado por ele ocorreu em San Diego, em 1978, e foi causado pelo uso inadequado da fraseologia falada pelos controladores. Esse acidente resultou na morte de 146 pessoas; dentre elas, algumas que estavam dentro da aeronave e outras que estavam no solo. O quarto acidente aconteceu no aeroporto John F. Kennedy (Nova Iorque), em 1990. A tripulação espanhola não soube transmitir em Língua Inglesa, que estava com pouco combustível, o que ocasionou a queda da aeronave e a morte de 76 passageiros. O último acidente relatado pelo autor também aconteceu em 1990, em Detroit, pois houve falta de clareza nas instruções de taxiamento.

Os problemas de comunicação que resultaram nesses acidentes ajudam a reforçar a necessidade de se conscientizar os profissionais da aviação sobre a relevância da Língua Inglesa nessa área. McMillan (1998) descreve alguns aspectos linguísticos que causam mal-entendidos na comunicação do Controle do Tráfego Aéreo. No quadro a seguir é possível ver a síntese de alguns desses aspectos.

Quadro 4 - Aspectos relevantes da Língua Inglesa para o Controle de Tráfego Aéreo

ASPECTO LINGUÍSTICO	RELEVÂNCIA
(A) Discurso	As pausas do discurso e a entonação são relevantes, pois podem atribuir outros significados às frases.
(B) Numerais	Erros envolvendo os numerais podem ser fatais, já que envolvem níveis de voo, posição, velocidade, faixas, vento, latitude, longitude, etc.
(C) Homônimos e homofonias	A má-interpretação de sons pode modificar o significado atribuído à palavra. Ex.: "to, too, two".
(D) Expectativas	O ouvinte infere a resposta que ele deseja ouvir e age sem a confirmação daquilo que foi entendido.
(E) Enunciação	Envolve a clareza do enunciado e também a pronúncia do profissional.
(F) Ambiguidade	Problemas podem ser causados pela ambiguidade, isso acontece quando não há precisão e objetividade na fala. Ex.: palavras vagas e descontextualizadas, como: him, it, things [...]

Adaptado de MCMILLAN (1998, p. 40-46).

³⁰ Conforme mencionado na introdução deste trabalho e na seção 1.2.1.

Muitos acidentes e incidentes aéreos já aconteceram em decorrência dos aspectos linguísticos descritos por (McMILLAN, 1998). Observamos, por exemplo, a seguinte frase dita por um controlador em 1977, em Stuttgart: *Flight level 80 clear?*³¹ – que foi entendida como uma afirmação e não como uma pergunta. Por conta desse mal entendido, duas aeronaves passaram muito próximas, no mesmo nível de voo, quase ocasionando um acidente. Esse exemplo se insere no aspecto linguístico “Discurso”, do quadro de Mcmillan (1998), pois, conforme o autor descreve, as pausas do discurso e a entonação são relevantes. Logo, as diferenças sutis na entonação e a colocação de pausas afetam a maneira como interpretamos as falas. Principalmente quando estamos distraídos ou estressados, algumas palavras podem ser omitidas ou deslocadas, resultando em falhas na comunicação, tal como enfatiza McMILLAN (1998).

Erros com numerais parecem ocorrer mais frequentemente quando os controladores passam as posições e as distâncias em conjunto com as altitudes, conforme asseveram Grayson e Billings (1981 apud MCMILLAN, 1998). No entanto, erros dessa natureza também podem estar relacionados aos homônimos. Segundo Waldock (1994 apud MCMILLAN, 1998), em 1989, quatro mortes foram causadas pela falha na compreensão das palavras “to e two”. Nesse acidente, o controlador disse ao piloto: *“Descend two four zero zero”* – (*desça dois mil e quatrocentos pés*) e o piloto entendeu: *“Descend to four zero zero”* – (*desça quatrocentos pés*). Tal mal-entendido ocasionou o choque entre as aeronaves Tigers Boeing B747 e Kuala Lumpur.

Mal-entendidos também podem ocorrer pela expectativa de resposta, que acontece quando o ouvinte pode inferir incorretamente a mensagem pretendida. Byron (1997 apud MCMILLAN, 1998) cita um exemplo disso, quando relata que o controlador disse ao piloto para manter o nível de voo de 280 pés e o piloto, por sua vez, como estava esperando ouvir sobre a velocidade, não entendeu que se tratava da altitude, fato que causou sérios riscos aos passageiros e tripulantes.

Há ainda, conforme McMillan (1998), dificuldades na enunciação, que podem causar dúvidas e incertezas para o receptor. Muitos controladores não estão conscientes de que pronunciam inadequadamente e de que esse pode ser o motivo de os pilotos pedirem tantas vezes para que a mensagem seja repetida. Silvério

³¹ Nível de voo 80 autorizado? – (HAWKINS, p.46, 1998, tradução nossa).

(2012, p. 1), por sua vez, também menciona problemas de comunicação causados por falhas na pronúncia. Destaca que esse é o “elemento-chave na promoção da segurança dos voos. Em situações de rotina e, sobretudo, em emergências, a falta de inteligibilidade da pronúncia dificulta uma comunicação eficiente [...]”.

Existem, também, as ambiguidades da comunicação verbal, que acontecem pelo uso excessivo de termos vagos e sem definição, os quais não apresentam referentes na frase falada, resultando em mal-entendidos e transtornos aéreos. Gero (1996) salienta que nos Estados Unidos, em 1974, o piloto de um Boeing 727 presumiu que poderia fazer uma aproximação final, quando lhe foi dita a seguinte frase “*cleared for a VOR/DME³² approach*” (autorizado para a aproximação VOR/DME). No entanto, o controlador quis dizer que não havia tráfego naquela área e que portanto, o piloto não teria problemas para pousar, presumindo que o piloto se responsabilizaria por outros obstáculos que pudessem aparecer. Porém, o piloto não tinha ciência da montanha que estava à sua frente. Esse fato ocasionou um grande acidente aéreo. Posteriormente, um inquérito constatou que os envolvidos agiram conforme sua própria interpretação.

Além de McMillan (1998), outros pesquisadores também deram importantes contribuições para o ensino-aprendizagem do Inglês de aviação. Mitsutomi e O’Brien (2004), por exemplo, descrevem os componentes críticos do Inglês na aviação, que devem ser considerados internacionalmente. Alguns desses componentes críticos relacionam-se à timidez, ao medo e à ansiedade sobre a comunicação. As autoras advogam que esses componentes podem ter um impacto negativo em relação à segurança do voo, pois interferem na comunicação. Logo, percebemos a necessidade de que cursos EOP para ATCos, trabalhem tais entraves para o sucesso da comunicação. As pesquisadoras também destacam que há a necessidade de que se busque a eficiência e a precisão, no que tange à linguagem. Ressaltam, ainda, a complexidade do assunto, pois os profissionais que atuam nessa área são provenientes de diferentes etnias, linguagens e culturas, o que muitas vezes pode dificultar a comunicação.

Finalmente, apontamos Sá (2010), que discorre sobre as necessidades encontradas no conteúdo programático de uma escola de formação de controladores de tráfego aéreo. A pesquisa apresenta o manual da OACI (2004) como parâmetro

³² Very High Frequency Omnidirectional Range/ Distance Measuring Equipment. Trata-se de um equipamento de auxílio à navegação eletrônica terrestre.

para a análise do currículo de tal curso de formação. Para isso, a autora investiga uma lista de eventos, domínios e subdomínios da linguagem, que devem ser trabalhados nos cursos de formação da área mencionada. Ao final da pesquisa, a autora conclui que alguns conteúdos deixaram de ser contemplados, tais como: introdução à comunicação aérea, checagem pré voo, sinais visuais de solo, decolagem, contato de aproximação, entre outros. A partir daí, Sá (2010) sugere a inclusão desses conteúdos no currículo, no intuito de atender às necessidades do ensino do Inglês para os ATCos.

Ao discorrer acerca dos estudos realizados sobre o ensino-aprendizagem do Inglês na aviação, foi possível constatar que todos eles estão alicerçados nas diretrizes da OACI (2004). Desta forma, devido à relevância de tal Organização, descreveremos seus principais parâmetros para a formação dos ATCos.

1.2.4 As diretrizes da OACI para a formação de ATCos

Ao descrever aspectos importantes para o Controle de Tráfego Aéreo, a OACI (2004) destaca que falantes nativos e não nativos devem compartilhar a mesma responsabilidade na comunicação radiotelefônica e alega ainda, que pilotos e controladores devem estar conscientes dos riscos naturais da comunicação intercultural. Nesse sentido, salienta que nas comunicações radiotelefônicas para o Controle de Tráfego Aéreo, os profissionais devem abster-se do uso de expressões idiomáticas, coloquialismos e jargões que possam confundir as interações radiotelefônicas. Assim, os ATCos devem assegurar que o idioma falado por eles é compreensível para a comunidade aeronáutica internacional.

Sob este prisma, a OACI (2004) orienta que a linguagem seja simples, específica, explícita e direta, afirmando que tanto falantes nativos, como falantes com o nível de inglês avançado, devem ter a consciência dos perigos da má utilização da língua, bem como, devem aprender estratégias para melhorar as comunicações interculturais. Conforme consta do manual: “native and other expert users of English can acquire an awareness of the dangers of, and learn strategies to improve, cross-cultural communications.”³³ (OACI, 2004, p. 3-3). Tal organização

³³ Nativos e outros usuários avançados do Inglês podem adquirir a consciência dos perigos, e aprender estratégias para melhorar a comunicação intercultural. (OACI, 2004, p. 3-3, tradução nossa).

explica, ainda, que erros na comunicação não ocorrem somente com falantes estrangeiros, mas também entre falantes nativos. Esses erros acontecem em razão da ambiguidade, da homofonia, ou ainda por resultado de descuido humano (falta de clareza na enunciação, mau uso do microfone ou impaciência), o que também é afirmado por (MCMILLAN, 1998).

A OACI (2004) ainda enfatiza que a linguagem deve apresentar clareza, concisão e correção, pois tais características são essenciais na comunicação do Controle de Tráfego Aéreo. Por isso, sugere que os falantes usem o contexto para ajudar na compreensão. Nesse sentido, os falantes devem controlar a inteligibilidade, moderando a velocidade da fala, limitando o número de informações e proporcionando quebras claras entre palavras e frases.

Com relação aos materiais didáticos para a área da aviação, a OACI (2004) afirma que professores e elaboradores de materiais têm muita dificuldade para selecionar conteúdos para a confecção de atividades. Por isso, traz várias sugestões, a fim de oferecer subsídios para a elaboração de currículos, materiais e recursos em geral, para a formação de controladores e pilotos. Tais sugestões foram elaboradas após uma extensiva análise de necessidades sobre o ensino do Inglês de Aviação no âmbito internacional, feita por pesquisadores franceses da Direção Geral de Aviação Civil e pela Escola Nacional de Aviação Civil, ambas localizadas na França.³⁴ Para a elaboração de atividades, o manual sugere o trabalho com materiais e textos autênticos da área da aviação, tais como vídeos recentes, revistas, catálogos informativos e folhetos, os quais podem ter seus textos adaptados, para que ocorra um trabalho satisfatório na sala de aula.

Nesse documento também são ressaltados alguns apêndices importantes para o ensino da Língua Inglesa, a saber:

- a) funções comunicativas da linguagem aeronáutica;
- b) eventos e domínios;
- c) domínios lexicais;
- d) tarefas, que se referem às atividades realizadas pelos controladores; e
- e) destaque de conjuntos palavras importantes aplicadas ao contexto da aviação.

³⁴ Direction Générale de l'Aviation Civile e École Nationale de l'Aviation Civile.

Todos esses tópicos apresentados são relevantes para o ensino da língua inglesa, porém destacamos apenas o item “d” do documento da OACI (2004), por apresentar as reais funções de um ATCo. Podemos observar tal tópico sintetizado a seguir:

Quadro 5 - Síntese das tarefas do ATCo, segundo a OACI (2004)

<ol style="list-style-type: none"> I. dar sequência no tráfego aéreo (discutir o gerenciamento do tráfego com o piloto, perguntar ao piloto o motivo do desvio de rota, etc); II. controlar veículo ou aeronave no solo (emitir instruções para a espera no portão, informar ao piloto o tempo estimado para a autorização de decolagem, etc); III. emitir autorização e instruções ao piloto, aprovar ou negar solicitação de autorização, etc. IV. realizar o acompanhamento da situação (receber/negar solicitações, solicitar ao piloto a localização da aeronave, etc); V. resolver situações de conflito com aeronaves (receber notícia de possíveis ou reais conflitos, solicitar/receber notificação do piloto sobre o tráfego a vista); VI. avaliar o impacto climático (receber/solicitar informação sobre o tempo de outra aeronave, informar/verificar se o piloto recebeu informação sobre o tempo); VII. responder e conduzir situações de emergências (informar o piloto sobre a posição do avião, verificar se o piloto está no plano de voo, etc); e VIII. gerenciar setor (substituir rota, questionar sobre a transmissão dos pilotos, se todos estão ouvindo, etc).

Um idioma articula muitas funções comunicativas que estão coligadas a eventos e domínios de uma situação real, que por sua vez, associam-se a conteúdos lexicais, tornando possível a execução de importantes tarefas do cotidiano do profissional da aviação. De modo geral, essas articulações da língua poderão estar inseridas em diversas atividades propostas para uma aula. Ressaltamos, a partir disso, que as atividades de conscientização, que constituem o objetivo principal desta pesquisa, dentre outros tópicos, também abordarão as tarefas que um Controlador de Tráfego Aéreo deve executar segundo a OACI (2004, 2010).

Na próxima seção, serão apresentados aspectos relevantes para fundamentar a elaboração de tarefas de conscientização.

1.3 A Conscientização

Esta seção apresenta a concepção de Conscientização na perspectiva Freiriana, e em seguida, enfatiza como esse processo de tomada de consciência pode ocorrer, segundo Scott (1986), Frahm e Rippel (1986), Bolitho (2003), Svalberg (2007), entre outros.

1.3.1 Conscientização à luz de Paulo Freire

Segundo Beisiegel (2010, p. 15), Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, em 2 de maio de 1997. Participou ativamente na vida educacional, cultural e política de sua cidade e, posteriormente, de seu estado e país. Em março de 1964, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação, disseminando um método inovador de Alfabetização de Jovens e Adultos, que associava a educação à conscientização. Devido às características de suas propostas e projetos, Paulo Freire tornou-se uma figura muito conhecida no Brasil.

Segundo Freire (1967) o processo de conscientização não deve recorrer ao autoritarismo, mas sim à própria democracia, que exigirá a autorreflexão, que faz do homem um ser integrado e crítico para interferir. Percebe-se então, que o indivíduo consciente não é passivo. Segundo esse autor, se o homem não interfere, ele vive se ajustando, não sabe o que quer, pensa e sente, acabando por “coisificar-se”³⁵ pelo domínio daquele que o oprime, fazendo com que não acredite em si mesmo, sem saber que tem o direito de optar.

Nessa perspectiva, Freire (1967) alega que a aprendizagem é uma maneira de tomar consciência do real, porém na época em que Freire vivia, havia a dificuldade de conscientizar as pessoas, pois a conscientização era uma forma de denúncia que não agradava a elite no poder, sendo tomada como um sinal de uma “perigosa estratégia de subversão” (p.11).

Mesmo com essa dificuldade, Freire se preocupava com uma educação que trouxesse à tona a decisão pela responsabilidade social e política, pois se o homem não sabe da existência dessa responsabilidade, e em que isso pode implicar, o

³⁵ Termo utilizado por Freire, 1967, p.67.

processo de aprendizagem pode se tornar ineficaz. Para ele, a conscientização, somente acontece se houver decisão, opção e compromisso em relação à responsabilidade social do indivíduo. Portanto, se o indivíduo sabe de sua responsabilidade e não age baseada nela, a conscientização ainda não ocorreu. Sem a consciência, o indivíduo perde o significado de seu papel, viciando-se em fórmulas gerais, ao passo que, com a consciência, o homem sai da condição de expectador e passa a ser participante, bem como sai da posição de objeto e passa a ser sujeito (FREIRE, 1967).

Ao escreverem sobre a intencionalidade da consciência no processo educativo, Carvalho e Oliveira (2007) fazem uma releitura das obras de Freire. De acordo com os pesquisadores, o ponto crucial que deu início às reflexões de Freire sobre a consciência e a conscientização foi a percepção da relação entre homem-mundo. Por meio desta relação aconteceria a tomada de consciência, isto é, na ação, na práxis, no trabalho, que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros.

Esses autores descrevem a existência de três estágios para se compreender o mundo à luz de Freire, sendo eles: “imersão, emersão e inserção”. Na imersão, o homem está totalmente envolvido pela realidade e não logra êxito ao tentar pensá-la. Já na emersão, há a capacidade humana de distanciar-se da realidade e de admirá-la, objetivando-a. E por último, a inserção, que nos apresenta o retorno do homem à realidade para modificá-la através de sua práxis. Ainda à luz Freiriana, os autores discorrem acerca dos termos consciência e conscientização, salientando que: “A consciência e a conscientização são realidades coligadas, mas não podem ser identificadas. A conscientização pressupõe a capacidade humana de tomar consciência dos fatos.” (CARVALHO e OLIVEIRA, 2007, p. 225). Os pesquisadores ainda descrevem-na como um ato de amor:

A conscientização é sempre um ato de amor que pode restituir ao dominador e ao dominado a razão de ser homem. Será a expressão de um amor criativo capaz de destruir para construir; que deseja restituir ao dominado, e em última instância também ao dominador, o direito de ser homem, vocação que é comum de todos. A conscientização é um ato de amor; por isso somente os homens capazes de amar conseguirão levar até o fim o processo de conscientização.

(CARVALHO e OLIVEIRA, 2007, p. 227)

Os autores afirmam que o amor é a base do processo de conscientização. Além disso, eles salientam que a conscientização “realiza-se como uma dialetização

do ato de denúncia da estrutura desumanizadora e de anúncio de uma estrutura humanizante” (p.227). Logo, os termos “denúncia e anúncio” pressupõem o conhecimento da realidade, uma vez que não se denuncia ou anuncia algo de que não se tem conhecimento. Sendo assim, a conscientização é sempre “anúncio de um anteprojeto possível, pois o anteprojeto faz-se projeto enquanto é situado na práxis e se realiza no momento histórico” (p.227). Então, a denúncia e o anúncio são necessários, para que a mudança aconteça. O primeiro passo, nesse sentido seria mostrar o que não está bom e o segundo, anunciar a mudança.

Sendo assim, Carvalho e Oliveira (2007) salientam que a conscientização é um agir e não é estática. Trata-se “de uma ação permanente que se encarna na práxis e não se cristaliza na burocratização” (p.227). Os autores também alegam que mesmo se o homem não é conduzido pela ação por meio da conscientização, essa provocará nele “um sentimento de culpa por não fazer o que deveria, pois sabe-se responsável pela transformação” (p. 227). Em suma, “o que importa, realmente, ao ajudar o homem é ajuda-lo a ajudar-se [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É repitamos, pô-lo, numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.”, tal como assevera (FREIRE, 1967, p.56).

Para isso, este trabalho busca coletar subsídios para a elaboração de atividades que contemplem a conscientização do aluno em relação à importância da Língua Inglesa, que também implica na responsabilidade profissional relacionada ao Controle de Tráfego Aéreo. Na próxima seção, apresenta-se uma síntese de diversos trabalhos acadêmicos com o foco na “Conscientização” e sua aplicação na área do ensino de Língua Inglesa.

1.3.2 Conscientização e o Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Esta seção apresenta a síntese de alguns trabalhos realizados na área de Conscientização e Língua Inglesa.

Scott (1986, p. 2) cujo trabalho tem como foco a conscientização sobre a leitura em língua estrangeira, afirma que a conscientização é:

ensuring students understand, with their hearts as well as their heads, why they are learning and practising the skills being taught, how they individually do so, and to what extent proposed strategies are effective [...]³⁶

Essa concepção tem como ponto crucial levar o aluno a entender que a aprendizagem se dá quando o aluno é capaz de compreender com o coração e com a razão, para que ele entenda o porquê daquela ação ter sido proposta pelo professor. O autor acredita que dessa forma o aluno é capaz de entender o “para quê” (o motivo pelo qual se deve realizar determinadas atividades) e isso tornará a sua aprendizagem mais eficaz, pois o aluno não repetirá ações simplesmente por que lhe solicitaram, mas sim porque ele entende os benefícios de fazer o que lhe foi ensinado. Scott (1986) propõe que o processo de aprendizagem aconteça de forma intrínseca e significativa, e, por isso, enfatiza a frase “entender com a razão e com o coração”, uma vez que, a conscientização acontece quando o indivíduo enxerga por si mesmo o propósito real da aprendizagem.

O pesquisador exemplifica isso quando explica que um indivíduo que estuda o alemão começa a progredir no momento em que observa sozinho, duas pessoas falando o idioma, e de repente percebe o real valor da linguagem. Assim, o processo de ensino-aprendizagem passa a ter sentido real. Sob este prisma Scott (1986, p.98) sugere que o processo de conscientização leve em conta os seguintes tópicos, sintetizados a seguir:

- Pedir aos alunos que considerem como eles gerenciaram a aprendizagem até o momento, com o material de inglês que eles têm.
- Levar os alunos a discutirem por que eles falharam e não aprenderam mais.
- Explicar como eles gerenciaram a própria aprendizagem sozinhos.
- Delinear possíveis estratégias de aprendizagem.
- Sugerir um diário para anotação de progressos, sentimentos e crenças.

Svalberg (2007), tal como Scott (1986), também discorre sobre a importância dos professores fomentarem a consciência no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A autora advoga que a tomada de consciência facilita a aprendizagem

³⁶ Garantir que os alunos que compreendam, com seus corações e com a razão, o porquê eles estão aprendendo e praticando as habilidades ensinadas, e como se faz isso individualmente, e em que medida as estratégias propostas são eficazes [...] (SCOTT, 1986, p.2, tradução nossa.)

do idioma, já que assim ela caminha dentro de uma instrução baseada no significado.

Donmall (1985), por sua vez, fala do significado real da aprendizagem, quando afirma que o conselho nacional para a linguagem do Reino Unido declarou em 1985, que “Language awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life”.³⁷ De acordo com essa declaração, o autor diz que o indivíduo consciente deve ter sensibilidade com relação ao papel da linguagem na vida humana. Com isso, destacamos a importância de se trabalhar a conscientização sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua aplicabilidade, em termos de uso real da língua. O estudante, então, precisa entender todos esses fatores, para que haja sucesso na aprendizagem.

Svalberg (2007, p. 288) reitera isso, ao apresentar a definição sobre a Consciência da Linguagem, dada no website da ALA (Association for Language Awareness)³⁸: “Language awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.”³⁹

Nesse sentido, alunos com maiores níveis de consciência em relação à importância da aprendizagem realizam suas atividades melhor do que os que possuem baixos níveis de consciência. Assim também reforça Leow (1997 apud SVALBERG, 2007). Borg (1994 apud SVALBERG, 2007), por sua vez, descreve as cinco características principais da metodologia sugerida para tornar a linguagem consciente ao aluno. Estas envolvem uma investigação da linguagem como um fenômeno dinâmico, bem como a análise sobre a linguagem, a exploração, a descoberta, a aprendizagem independente, e ainda, o envolvimento dos alunos no nível cognitivo e afetivo. A partir de tal citação, podemos reforçar que o envolvimento e o interesse do aluno são importantes para a conscientização.

Svalberg (2007) enfatiza que envolver a consciência crítica no processo de aprendizagem não é algo fácil, pois exige que o professor também seja consciente em alto nível. De modo geral, a autora descreve e contribui com os estudos sobre a

³⁷ A Conscientização da linguagem consiste na sensibilidade de uma pessoa para a consciência da natureza da linguagem e do seu papel na vida humana. (DONMALL, 1985, p.21, tradução nossa.)

³⁸ Associação da Consciência da Linguagem. (SVALBERG, 2007, p. 287, tradução nossa).

³⁹ A conscientização da linguagem pode ser definida como um conhecimento explícito sobre a linguagem, e da percepção consciente e a sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso da linguagem. ALA (2002, apud SVALBERG, p.288, tradução nossa).

conscientização no processo de ensino-aprendizagem, recorrendo, para isso, a diversos autores e destacando uma preocupação que vai além do nível estrutural do texto, mas que enfatiza aspectos que envolvem um contexto social da vida real.

Frahm e Rippel (1986), por sua vez, discutem sobre as dificuldades relacionadas ao ensino da leitura para alunos do curso de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. As autoras elaboraram uma unidade didática para o ensino da estrutura da Língua Inglesa, a fim de assegurar a conscientização sobre as diferenças e semelhanças existentes entre a Língua Portuguesa e Inglesa, objetivando que os alunos conseguissem se apoiar na língua materna quando necessário, de forma que tenham clareza e discernimento ao fazê-lo. Em tal Unidade Didática, as pesquisadoras utilizam perguntas sobre as estruturas gramaticais simples e avulsas, para que algumas formas estruturais sejam conhecidas em um curto espaço de tempo e de maneira contrastiva. Por exemplo, nos exercícios, são colocadas frases em língua inglesa e portuguesa e em seguida, pede-se para que os alunos façam os comentários acerca das similaridades e diferenças entre ambas, como ilustrado a seguir:

Quadro 6- Atividade de Conscientização da Estrutura da Língua

Análise os elementos de significação maior dados abaixo e verifique a diferença entre o português e o inglês.

a) P: Esta casa é bonita.

I: This house is beautiful.

_____ Não. _____ Sim.

Qual (is)? _____.

b) P: Este é um carro preto.

I: This is a black car.

_____ Não. _____ Sim.

Qual (is)? _____.

c) P: Este é o carro preto do homem.

I: This is the man's black car.

_____ Não. _____ Sim.

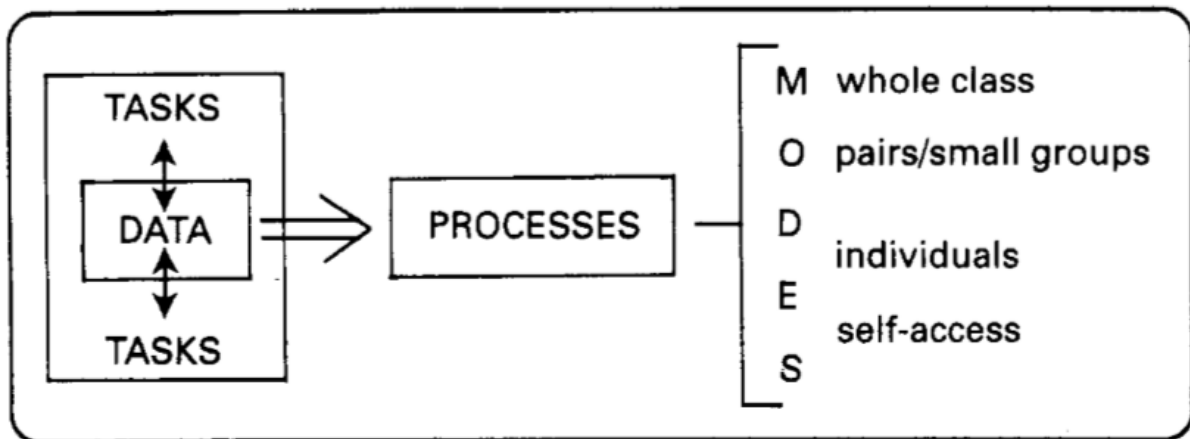
Qual (is)? _____.

(FRAHM e RIPPEL 1986, p. 63 e 64).

Observamos que tais perguntas instigam a consciência dos alunos, fazendo-os refletir e analisar a estrutura da língua, podendo também, levar a conscientização.

Bolitho e Wright (1993) também destacam a importância do preparo de atividades de conscientização como forma de contribuição para o ensino de línguas. Na figura abaixo podemos observar o esquema proposto pelos autores para a elaboração dessas atividades:

Figura 4 – Principais elementos para atividades de conscientização



Reproduzido de (BOLITHO e WRIGHT, 1993, p.301)

Na figura apresentada, podemos perceber que quatro elementos são apresentados: a) dados; b) tarefas; c) processos e d) modos. De acordo com os autores os *dados* são elementos que embasam atividades de conscientização, que podem consistir em excertos de dicionários, livros gramaticais, textos autênticos, mídias, canções e literaturas, mas que, segundo o autor, não têm valor se não forem explorados pelas tarefas. As *tarefas*, nesta perspectiva, consistem em atividades que envolvam uma ou mais das seguintes atividades: analisar, comparar, avaliar (no sentido de priorizar e escolher), identificar, classificar, explicar e responder questões. Já, os *processos* podem ser educacionais, sociais e psicológicos. Envolvem mais de um desses elementos: questionar, discutir, fazer analogias, entre outros. E, por último, os autores demonstram os modos, que envolvem atividades em grupos, individuais, pares, entre outros.

Bolitho (2003), por sua vez, afirma que embora poucos materiais incorporem a conscientização em suas atividades, uma abordagem nesse sentido, pode ajudar os aprendizes a reconhecerem as características e a relevância da língua. De acordo com ele, a utilização de textos autênticos (falados ou escritos) são importantes para esse processo de conscientização, assim como trechos de livros

didáticos, excertos de livros de referência, amostra da linguagem do aprendiz, exploração das crenças dos alunos, constructos sobre a linguagem, entre outros. O autor enfatiza ainda, a importância da contextualização das atividades, uma vez que alega que dificilmente uma frase será entendida sem o seu contexto. É salienta que alguns professores acreditam que é mais confortável usar frases quebradas e sem contextos, do que pisar em um “campo minado”⁴⁰, que é a complexidade de um texto. Conforme esse autor, o trabalho com a conscientização requer um foco nas características do discurso, que é uma teia complexa de padrões escritos e falados. Essa teia envolve a coesão gramatical e lexical, elipses e substituição, referências culturais, atitudes e intenções do falante e do escritor, relação de tempo, características lexicais, gramaticais e fonológicas.

Bolitho e Wright (1993) e Bolitho (2003) revelam que a execução das tarefas auxilia os alunos a explorarem a linguagem de diversas maneiras: fazendo comparações, respondendo questões, tomando notas, adivinhando, criando hipóteses, classificando e categorizando. Assevera ainda, que uma boa tarefa acionará um ou mais processos cognitivos: analisar, fazer analogias, aplicar o conhecimento existente a novos contextos, revisar a existência de crenças e constructos, sintetizar novos e antigos conhecimentos, avaliar evidências, entre outros processos cognitivos. Bolitho (2003) enfatiza que as tarefas devem dar ênfase no pensamento crítico, indo além das tarefas de substituição e de complemento de lacunas não significativas, que os alunos podem fazer de “olhos vendados”⁴¹.

Conforme já visto anteriormente⁴², Bolitho (2003) advoga que atividades de conscientização permitem uma diversidade de trabalhos, tanto dentro como fora da sala de aula: trabalho em pares ou em grupos, individuais, com toda a classe, entre outros. Contudo, destaca que não há garantias de que essas atividades terão um impacto imediato nas habilidades do aprendiz para usar a língua fluentemente e com precisão, mas que com certeza, essas atividades acionarão o pensamento crítico sobre como a linguagem é usada para diferentes propósitos, além de proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a complexidade e ambiguidade existente no uso real da língua.

⁴⁰ Expressão utilizada pelo autor.

⁴¹ Palavras do autor. Cf. BOLITHO, 2003, p. 424.

⁴² Cf. WRIGHT e BOLITHO, 1993.

Esta seção apresentou diversas concepções e necessidades na área da conscientização, as quais podem ser sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 7 – A Conscientização sob diversos prismas

Propósito real da aprendizagem. Processo de aprendizagem.	Scott (1986)
Estrutura da língua e palavras que podem ser mal interpretadas. (Discurso, Numerais Homônimos e homofonias, Expectativas, Enunciação e Ambiguidade)	Mcmillan (1998)
Uso da língua em contexto real	Bolitho (2003)
Comunicação Intercultural.	OACI (2004)

Elaborado pela autora.

Em resumo, estas necessidades de conscientização são indissociáveis do processo de aprendizagem, uma vez que, ao estar consciente sobre as suas necessidades, bem como o propósito real da aprendizagem e de como se dá esse processo, o aluno poderá concentrar-se mais naquilo que lhe é necessário. O mesmo acontece com a conscientização acerca da estrutura da língua, isto é, das palavras que podem ser mal interpretadas, que inclui ainda, a comunicação intercultural, pois ao ter consciência desses elementos, o aluno, futuro controlador de tráfego aéreo, tenderá a ser mais cauteloso em suas ações e, possivelmente, mais motivado para os estudos concernentes à Língua Inglesa.

Nesta seção também foram apresentadas diversas propostas para a elaboração de atividades de conscientização, as quais podem ser observadas na síntese a seguir:

Quadro 8 – Síntese das propostas para o processo de Conscientização

Não usar imposições ou palavras de ordem; motivar as decisões; colocar o aluno na condição de participante.	Freire (1967)
Provocar a autorreflexão. Contextualizar e trazer o significado do real e do papel social.	Freire (1967); Scott (1986).
Pedir aos alunos que considerem como eles gerenciaram a aprendizagem, com o material de inglês que eles têm. Levá-los a discutir por que eles falharam e não aprenderam mais. Explicar como eles gerenciaram a própria aprendizagem sozinhos. Delinear possíveis estratégias de aprendizagem. Sugerir um diário para anotação de progressos, sentimentos e crenças.	Scott (1986)
Trabalhar palavras e estruturas que podem ser mal interpretadas.	Mcmillan (1998)
Propiciar um contexto para as atividades, ou seja, contextualizar. Focar nas características do discurso, incluindo textos autênticos (falados ou escritos), trechos de livros didáticos, extratos de livros de referência, amostra da linguagem do aprendiz, crenças dos alunos, constructos sobre a linguagem, etc. Executar em tarefas que enfatizem a consciência crítica. Trabalhar em pares ou em grupos, individuais, com toda a classe, entre outros.	Bolitho (2003)
Trabalho com materiais e textos autênticos da aviação, tais como vídeos recentes, revistas, catálogos informativos e folhetos, os quais podem ter seus textos adaptados. Explorar tarefas que serão utilizadas em contexto real. Apresentar o risco da comunicação intercultural.	OACI (2004)

Diante da síntese apresentada, é possível justificar a metodologia que utilizaremos a seguir para proceder com a confecção das atividades de conscientização. Observamos que as necessidades de conscientização podem ser sanadas por meio do TBLT (task-based language teaching), visto que os procedimentos metodológicos deste tipo de ensino colocam o aluno na condição de

participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que se possa alcançar a conclusão de uma tarefa por meio do uso significativo da língua. Trata-se de uma instrução baseada no significado. Logo, esta perspectiva de ensino converge com as propostas que envolvem o processo conscientização feitas por Freire (1967), Scott (1986), Bolitho (2003), entre outros.

De modo geral, as propostas desses autores trazem sugestões importantes e pertinentes para a elaboração de atividades de conscientização no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Contudo, ressaltamos as afirmações de Bolitho (2003) ao sugerir o ensino da Língua Inglesa baseado em tarefas. Com o intuito de apresentar as características e definições desse tipo de abordagem, de modo mais detalhado, exporemos, no próximo capítulo, como tais características podem estar inseridas em atividades para o ensino do Inglês.

CAPÍTULO 2: ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA BASEADO EM TAREFAS

Este capítulo trata do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa baseado em tarefas, definindo o termo “tarefa” e expondo sua diferença com a nomenclatura “atividade”. Em sequência, há o detalhamento da metodologia desse tipo de ensino.

2.1 Definições do termo “Tarefa”

O ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas, também conhecido como TBLT (*Task-based language teaching*), já foi definido e descrito por diversos autores. Long (1985, p. 2), por exemplo, define o termo “tarefa” como:

[...] a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by task is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.⁴³

Observamos que Long (1985) não faz uma definição técnica ou linguística sobre o termo, já que descreve uma série de ações não linguísticas que explicam o que os indivíduos fazem em seu dia-a-dia. Já Richards, Platt e Weber (1986 *apud* NUNAN, 2004, p.2) relacionam a tarefa à compreensão de instruções. Esses autores afirmam que a tarefa:

an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language [...] For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of diferente kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative...since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for it own sake.⁴⁴ (p. 2)

⁴³ um trabalho empreendido para si ou para outros, livremente ou por alguma recompensa. Assim, as tarefas incluem, por exemplo, pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva de linha aérea, emprestar um livro da biblioteca, fazer um teste de direção, escrever uma carta, pesar um paciente, distribuir cartas, reservar um hotel, passar um cheque, encontrar um endereço e ajudar alguém em uma estrada. Em outras palavras, as tarefas consistem em mil e uma coisas que as pessoas fazem na vida cotidiana, no trabalho, no lazer, e entre uma coisa e outra. Long (1985 *apud* NUNAN, 2004, p. 2, tradução nossa).

⁴⁴ uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem [...] Por exemplo, desenhar um mapa enquanto escuta uma gravação, ouvir uma instrução

A definição desses autores apresenta um ponto de vista pedagógico, no qual a língua desempenha um importante papel no desenvolvimento da tarefa. Os autores mostram, ainda, como as tarefas não linguísticas também podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem. Além disso, reconhecem que o papel do professor é muito importante para que seja especificado ao aluno o que se espera como resultado daquela tarefa.

Já Breen (1987) define tarefa como um elemento facilitador para a aprendizagem, visto que esta vai dos níveis mais simples aos mais complexos e com objetivos particulares delineados. O autor cita, como exemplo, a resolução de problemas, simulações e atividades que contemplem a tomada de decisão. Prabhu (1987, p.17), por sua vez, define o mesmo termo como “ an activity that requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allows teachers to control and regulate that process”⁴⁵. Isso significa que, para o autor, a tarefa é uma atividade que requer que o aluno atinja um determinado resultado a partir de uma dada informação. Esse resultado será alcançado por meio da reflexão. Durante a realização da tarefa, o professor poderá auxiliar controlando e regulando esse processo.

Ainda, Nunan (2004, p. 4), ao definir tarefas declara:

My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.⁴⁶

e executar um comando, podem ser considerados tarefas. Tarefas podem ou não envolver a produção de linguagem. Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que é considerado uma tarefa bem sucedida. Diz-se que o uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas no ensino de línguas tornam o ensino de línguas mais comunicativo ... uma vez que fornecem um propósito para uma atividade de sala de aula que vai além da prática da linguagem por si só. Richards, Platt e Weber (1986 apud NUNAN, 2004, p.2, tradução nossa).

⁴⁵ É uma atividade que exige que os alunos atinjam um resultado a partir de uma dada informação, através de algum processo de reflexão, e que permita que os professores controlem e regulem esse processo. (Prabhu, p.17, 1987, tradução nossa).

⁴⁶ Minha própria definição é que uma tarefa pedagógica se trata de um trabalho em sala de aula que envolve os alunos em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, enquanto a sua atenção está focada em mobilizar seu conhecimento gramatical, a fim de expressar o significado em vez de manipular forma. A tarefa também deve ter um senso de completude, sendo capaz de ficar sozinha como um ato comunicativo, com um começo, um meio e um fim. (Nunan, p.3, 2004, tradução nossa).

Deste modo, o autor afirma que uma tarefa pedagógica envolve um trabalho em sala de aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam ou interajam na língua-alvo. Assim, é perceptível que o foco está no significado da comunicação.

Ellis (2009), por sua vez, assevera que as tarefas devem fazer parte de um plano de trabalho no qual o aluno deve processar a linguagem de forma pragmática para que assim atinja um resultado que possa ser avaliado para saber se o objetivo proposto foi alcançado. Para que isso aconteça, o autor ressalta a necessidade de atribuir atenção particular ao significado. Desse modo, advoga que a tarefa deve expor como o idioma é usado no mundo real. Diz ainda que, como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, oral ou escrita, e também pode incluir vários processos cognitivos.

Ainda seguindo os preceitos desse autor, uma tarefa deve atender aos seguintes critérios:

1. The primary focus should be on 'meaning' (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing both the semantic and pragmatic meaning of utterances).
2. There should be some kind of 'gap' (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning).
3. Learners should largely have to rely on their own resources – linguistic and non-linguistic – in order to complete the activity (i.e. the task materials do not dictate what linguistic forms are to be used).
4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as end in its own right).⁴⁷

(ELLIS, 2011, p. 212)

Assim como Nunan (2004), Ellis (2011) salienta que em uma tarefa deve haver a necessidade de completude. Sugere, ainda, que os alunos utilizem seus próprios recursos linguísticos e não linguísticos para executar a tarefa e que o resultado esteja claramente definido. Portanto, percebemos que o TBLT proporciona ao aluno o entendimento e a prática da língua-alvo, já que o envolve na compreensão, manipulação, produção ou interação com a língua-alvo. Assim, reconhecemos que o ensino baseado em tarefas pode ser uma prática muito válida

⁴⁷ 1. O foco principal consiste no significado (os alunos devem ter a preocupação com a semântica e pragmática). 2. Deve haver alguma lacuna na atividade que deva ser preenchida, isto é, a necessidade de completude, para que a informação possa ser veiculada, transferida, quer seja para expressar uma opinião ou inferir algum significado. 3. Os alunos devem confiar nos seus recursos linguísticos e não linguísticos, para que possam completar uma atividade (uma tarefa não expressa quais as formas linguísticas devem ser utilizadas). 4. Há um resultado claramente definido, além do uso da linguagem. Ex.: A linguagem serve como meio de atingir o resultado, não como o próprio resultado final. (ELLIS, 2011, p. 212, tradução nossa).

do ponto de vista educacional, uma vez que se trata de um instrumento facilitador do ensino da Língua Inglesa.

Na próxima seção, discorreremos sobre a diferença entre os termos “Tarefa” e “Atividade”.

2.1.1 “Atividade” e “Tarefa”

Tendo em vista a proximidade semântica entre os termos “tarefa” e “atividade” é possível que muitos cheguem a confundir o significado dessas palavras. Coughlan e Duff (1994, p. 175) definem tais nomenclaturas. Esses autores afirmam que a atividade

comprises the behavior that is actually produced when an individual (or group) performs a task. It is the process, as well as the outcome, of a task, examined in its sociocultural context⁴⁸.

Isso significa que a atividade está relacionada com o comportamento que é produzido quando um indivíduo (ou um grupo de pessoas) executa(m) uma tarefa. Em síntese, a atividade pode ser entendida como o processo ou como o resultado de uma tarefa. Nessa perspectiva, podemos considerar que a atividade relaciona-se com a prática, ao passo que a tarefa associa-se ao planejamento das possíveis ações dos alunos. De acordo com Ellis (2015), ao contrário da atividade, a tarefa é considerada como um plano de trabalho, ou um conjunto de materiais por meio dos quais as atividades são geradas.

Coughlan e Duff (1994) afirmam que uma tarefa pode gerar diferentes atividades, uma vez que cada indivíduo poderá interpretar a tarefa da sua maneira. Esses pesquisadores exemplificam isso, quando relatam a execução de uma tarefa cujo objetivo era fazer com que os alunos descrevessem algumas figuras em forma de um monólogo. Esta proposta foi aplicada em uma sala de aula com cinco alunos: um cambojano e quatro húngaros. A atividade gerada a partir dessa tarefa variou consideravelmente. O aluno cambojano, por exemplo, pelo fato de não confiar em seus recursos linguísticos, por diversas vezes solicitou o auxílio de seu avaliador,

⁴⁸ (Uma atividade [...]) compreende o comportamento que é efetivamente produzido quando um indivíduo (ou grupo) executa uma tarefa. É o processo, bem como o resultado, de uma tarefa, examinados no seu contexto sociocultural. (COUGHLAN e DUFF, p. 175, 1994, tradução nossa).

tanto para verificar se havia sido compreendido, como para pedir esclarecimento sobre algum vocabulário desconhecido que tivesse de mencionar. Isso fez com que a sua apresentação se tornasse um diálogo, ao contrário do que lhe havia sido proposto. A mesma tarefa também foi aplicada aos alunos húngaros que originou outros quatro resultados distintos. O primeiro estudante se preocupou demais com o tempo atribuído para a execução da tarefa e por isso não a executou adequadamente, fazendo-a de maneira muito rápida. Já o segundo, apenas nomeou os objetos da figura sem descrevê-la. O terceiro associou os elementos da imagem com as suas experiências pessoais, ao passo que o quarto, em vez de descrever, fez uma lista sobre as pessoas que estavam na figura e sobre as atividades que elas estavam realizando. Em resumo, esses autores concluem que uma única tarefa pode resultar em várias atividades distintas.

Assim como Coughlan e Duff (1994), Ellis (2015) também demonstra que quando uma tarefa é aplicada, não há a certeza de que as atividades previstas pelo designer do material serão realizadas conforme o planejado: “when the task is implemented it results in ‘activity’, which may or may not be that envisaged by the designer of the task”⁴⁹ (p.24). Nesse sentido, esse autor exemplifica as diferentes atividades que uma tarefa pode gerar. Um dos exemplos que Ellis (2015) cita sobre isso foi relatado por meio de uma micro-avaliação⁵⁰ feita por uma pesquisadora chamada Juanita Watts, na qual ela também pôde perceber diferentes atividades durante a execução de uma tarefa. A tarefa aplicada por Watts consistia em completar informações⁵¹ numa dada situação. Uma dupla de alunos se engajou muito mais na negociação do significado do que a outra, por isso obteve mais sucesso. A primeira dupla mencionada fez diversos pedidos de esclarecimento para que pudesse se entender (*clarification requests*), enquanto que a segunda se comunicava com respostas curtas, de maneira evasiva (*confirmation checks*), conforme é possível verificar nos exemplos a seguir:

⁴⁹ “A task is a workplan, that is, a set of materials. When the task is implemented it results in ‘activity’, which may or may not be that envisaged by the designer of the task.” Quando a tarefa é executada, esta resulta em uma “atividade” que pode ou não ser aquela prevista pelo designer da tarefa. (ELLIS, p. 24, 2015, tradução nossa).

⁵⁰ “One of the main purposes of a micro-evaluation is to investigate whether the activity that results from the performance of the task is that expected by the designers of the task.” Um dos principais propósitos de uma micro-avaliação é de investigar se a atividade que resulta do desempenho da tarefa é o esperado pelos seus criadores. (ELLIS, p. 24, 2015, tradução nossa). Discorreremos sobre a avaliação das tarefas mais adiante.

⁵¹ Este é um tipo de tarefa conhecida no TBLT como *information-gap*.

Example 1:

S1: on the left, I can see um lam – post. Lam-post.

S2: wh-pardon? What? (= clarification request)

S1: lam-sorry. Lam post.

S2: name post? (= clarification request)

S1: /leim/ post /laem/ post post post

S2: L – A? (= clarification request)

S1: L-A-M lam

S2: Ah, lamp. Ah lamp post (successfully resolved)

Example 2:

S3: And ... can you see the, can you say, electronic lines

S4: road? (= confirmation check)

S3: no, no

S4: no (not resolved)

(ELLIS, 2015, p. 25)

No exemplo 1, percebemos que a atividade é desenvolvida de uma forma em que o problema é resolvido, pois há a interação entre as partes e como resultado a palavra é entendida. Já, no exemplo 2, as perguntas e respostas feitas não contribuem para a resolução da tarefa. Portanto, é possível perceber que existem duas tarefas (planos de trabalho) iguais, que resultaram em duas atividades (práticas) diferentes.

Ellis (2003) afirma que cada aluno pode interpretar a tarefa de um jeito particular, isso faz com que diferentes resultados sejam gerados. Donato (2000 *apud* ELLIS, 2003), por sua vez, conclui que as tarefas não podem ser generalizadas, e que não se pode manipular a ação dos alunos por meio delas.

Essa discussão entre os termos “tarefa” e “atividade” tem levado muitos pesquisadores a se questionarem sobre a real necessidade de se pesquisar sobre as tarefas, em vez de colocar o foco sobre as atividades, conforme pontua (ELLIS, 2015). Contudo, esse autor advoga que:

[...] from the perspective of the teacher, ‘task’ remains a crucial pedagogic unit because it serves as the basis for planning a task-based curriculum and individual lessons. What is important for teaching is the relationship between ‘task’ and ‘activity’. The fact that the same task results in different activity is not problematic for teaching [...] What is important is that teachers develop an understanding of what factors are responsible for the differences that arise in how a task is performed.⁵² (ELLIS, 2015, p. 26-27)

⁵² [...] A partir da perspectiva do professor, a "tarefa" continua a ser uma unidade pedagógica crucial, pois serve de base para o planejamento de um currículo baseado em tarefas e para aulas individuais. O que é importante para o ensino é a relação entre a "tarefa" e a "atividade". O fato de que a mesma tarefa resulte em diferentes atividades não é problemático para o ensino [...] O que é importante é que os professores desenvolvam uma compreensão de quais fatores são responsáveis pelas diferenças que surgem na forma de como uma tarefa é executada. (ELLIS, p. 26-27, 2015, tradução nossa)

Conforme é possível observar, para esse autor a tarefa continua sendo um fator pedagógico crucial, uma vez que serve como base de planejamento de currículos e de aulas individuais. Nesse sentido, a relação entre a tarefa e a atividade se torna relevante. O fato de uma mesma tarefa gerar diferentes atividades não pode ser considerado um fator problema, no entanto, é importante que os professores entendam quais são os fatores responsáveis por essas diferentes atividades geradas.

A perspectiva defendida por Ellis (2015) é a mesma adotada nesta pesquisa, haja vista que consideramos o planejamento das tarefas fundamental para proporcionar atividades que levem o aluno a cumprir os objetivos propostos no ensino de línguas. A fim de esclarecermos como essa metodologia de ensino é estruturada, na próxima seção, apresentaremos os princípios norteadores da confecção de tarefas.

2.1.2 A elaboração das tarefas

De acordo com Ellis (2003), para confeccionar tarefas, é necessário determinar algumas diretrizes que organizem o processamento da unidade, tais como: a) os objetivos dos estudos pedagógicos, isto é, se serão gerais ou específicos; b) as habilidades linguísticas que serão privilegiadas; e c) a estrutura da língua inglesa, isto é, se será exposta aos alunos ou não. O designer, ou o responsável pela confecção do material pedagógico precisa fazer uma escolha de tipos de tarefas e especificar temas particulares. O resultado deste estágio é uma lista de tarefas organizadas pelo tema e termos específicos de uma atividade geral que os alunos devem realizar.

O autor explica que a tarefa deve ser autêntica, isto é, deve corresponder a situações do mundo real, ainda salienta que essas tarefas podem envolver a compreensão e produção oral e escrita, bem como gerar processos linguísticos e cognitivos que envolvem a capacidade de selecionar, classificar, sequenciar e transformar informações, a fim de alcançar o objetivo final da tarefa. Tais processos são indissociáveis do nível de dificuldade da tarefa. Segundo Ellis (2003) o grau de

complexidade será dado por meio da explicação: quanto menos o professor se utilizar da metalinguagem para explicar o conteúdo, mais facilmente este será entendido. Robinson (2001 *apud* ELLIS, 2003) comenta que este grau de dificuldade também se relaciona com a habilidade de cada aluno. Isso determina o quão fácil (ou difícil) a tarefa poderá ser. Assim, o nível de proficiência e também vários outros fatores como: a inteligência, atitude em relação à língua, estilo de aprendizagem, capacidade de memória e motivação influenciarão no nível de dificuldade da tarefa.

Segundo Ellis (2003) muitos autores já mencionaram como nivelam as tarefas entre fáceis, médias e difíceis. Dentre esses níveis de dificuldade, o autor discorre sobre alguns critérios que aparecem sob a forma de termos como *input*, *conditions*, *process* e *outcomes*. Sobre o *Input*, isto é, o início da tarefa, Ellis (2003) defende que este perpassa por fatores denominados: meios, complexidade de código, complexidade cognitiva, dependência do contexto e familiaridade da informação. Os meios de *Input* demonstram que a informação pode ser apresentada de forma escrita, oral ou pictórica. Segundo o autor, as formas escritas ou pictóricas permitem aos alunos processar mais facilmente a informação do que quando esta é fornecida oralmente, porém a facilidade disso dependerá do nível de proficiência de cada aluno. Tarefas que envolvem imagens e diagramas frequentemente são utilizadas em cursos elaborados para alunos que têm proficiência limitada. Já a *Complexidade de código*, dependerá da habilidade do aluno para compreender textos com vocabulário visto frequentemente e com baixo nível de subordinação, pois serão mais fáceis de entender do que textos com vocabulários de baixa frequência e estruturas frasais complexas.

De acordo com Ellis (2003), a *complexidade cognitiva* é tão importante quanto a complexidade do código, se não for mais. Brown (1984 *apud* ELLIS, 2003, p. 223) estabelece, para esta modalidade, uma distinção estrutural: tarefas estáticas, dinâmicas e abstratas. As tarefas estáticas consistem em informações que permanecem imóveis no decorrer da atividade. Já nas tarefas dinâmicas a informação contém a mudança de eventos e atividades. As tarefas abstratas, por sua vez, apresentam informações para justificar opiniões ou posições. Brown (1984 *apud* ELLIS, 2003, p. 223) conclui que as tarefas estáticas são fáceis, as dinâmicas são intermediárias e as abstratas difíceis. Sobre a *dependência do contexto*, Nunan (1989) acredita que se o tema proposto for apresentado por fatos, desenhos, tabelas

e gráficos, estes serão mais facilmente compreendidos. Ellis (2003), porém, diz que isto ainda não é conclusivo. A respeito da *familiaridade da informação*, Ellis (2003) afirma que esta implica no conhecimento de mundo do aprendiz, pois se relaciona, também, com a escolha do tema das tarefas, quanto mais familiar for para o aluno, mais fácil será. Sobre as condições (*conditions*), podemos dizer que estas envolvem a maneira como a informação será apresentada para o aluno e como esta será utilizada. Nesse sentido, Ellis (2003) pontua os seguintes fatores: a) negociação do significado; b) demandas das tarefas; e c) modo do discurso.

O primeiro tópico, negociação de significado, acontece quando os alunos interagem para buscar o significado. Caso os alunos busquem os significados sozinhos, esta modalidade é denominada por Ellis (2003) como *one-way*, porém se os alunos buscam o resultado em conjunto, o autor nomeia a ação como *two-way*. As informações podem ser “compartilhadas ou separadas” entre os alunos. Por exemplo, se aparecerem na forma compartilhada, os alunos discutem sobre a mesma informação e decidem algo em conjunto. Já se as informações forem separadas, a tarefa resulta em uma descrição individual. As informações proporcionadas pelas tarefas também podem ser caracterizadas como “divergentes ou convergentes”. No primeiro caso, citamos o exemplo de um debate, no qual as informações divergem, pois há expressão de opiniões distintas. Já as tarefas que proporcionam informações convergentes são aquelas que direcionam o aluno a tomarem decisões coletivamente para a solução de um problema. Duff (1986 *apud* ELLIS, 2003) exemplificam essa opção, com uma tarefa na qual os alunos deveriam definir coletivamente os itens que levariam para uma ilha deserta. Já, o segundo tópico “demandas da tarefa”, se relaciona com a maneira como a tarefa é apresentada, isto é, se o plano de trabalho apresenta também sub-tarefas, que deverão ser trabalhadas de diferentes formas para cada grupo de alunos. E, por último, o terceiro tópico, “modo do discurso”, define se haverá um monólogo ou diálogo na tarefa planejada. No monólogo, o autor observa que a fluência se torna mais visível e, no segundo, é possível se trabalhar mais com a precisão e complexidade.

Com relação aos processos (*processes*), podemos dizer que estes envolvem as operações cognitivas e o tipo de discurso que a tarefa requer para a sua realização. Já os resultados (*outcomes*) envolvem a natureza do produto que resulta da realização da tarefa (ELLIS, 2003, p. 217). O resultado previsto pode ser “aberto”,

permitindo diversas possibilidades ou “fechado”, o qual admite somente uma solução correta.

Apresentamos ao longo desta seção uma breve caracterização da estrutura de uma tarefa, sobretudo no que concerne ao seu estímulo inicial (*input*), suas condições de execução (*conditions*), seus processos (*process*) e seus resultados (*outcomes*). Percebemos a necessidade de avaliar todos os critérios apresentados de um modo geral durante a confecção das tarefas. Neste sentido, é necessário especificar a natureza das tarefas detalhadamente, descrevendo as opções relacionadas ao *input*, condições, processos e resultados. Ellis (2003, p. 21) complementa como esta descrição da tarefa aconteceria, apresentando o seguinte esquema explicativo:

Quadro 9 – Descrição de uma tarefa

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
1. Objetivo	É o propósito geral de uma tarefa (praticar a habilidade de descrever um objeto de forma concisa; promover oportunidades para a utilização das orações relativas).
2. Estímulo inicial (<i>Input</i>)	Informação verbal ou não-verbal fornecida pela tarefa (figuras; mapas; textos escritos).
3. Condições	A maneira como a informação será apresentada e utilizada. (informações separadas ou compartilhadas/ se convergem ou divergem).
4. Procedimentos	Procedimentos metodológicos utilizados na realização da tarefa (Ex.: se em grupo ou em duplas; se com delimitação de tempo ou sem delimitação de tempo).
5. Resultados previstos: a. Produto b. Processo	O produto é o resultado da completude da tarefa (ex.: uma tarefa completada; uma rota desenhada em um mapa; uma lista de diferença entre duas figuras). O produto previsto pode ser “aberto” (permite diversas possibilidades) ou “fechadas” (permite somente uma solução correta). Previsão do resultado do processo gerado pela tarefa: linguístico e cognitivo.

Traduzido de (ELLIS, 2003, p. 21).

Esse quadro retoma e sistematiza os tópicos já apresentados nesta seção, porém esquematizando a estruturação da descrição de tarefas. Essa estrutura apresentada no quadro 8 será a mesma adotada na descrição das tarefas elaboradas no Capítulo 3 desta pesquisa, por ter uma base metodológica bem definida sobre o ensino da língua inglesa fundamentados nos princípios do ensino significativo.

Os tópicos apresentados são de suma importância para esclarecer os procedimentos estruturais de uma tarefa. Contudo, o ensino norteado por tarefas também apresenta a necessidade de sequenciamento das tarefas elaboradas, bem como a necessidade de seleção de conteúdos, tal como será apresentado na próxima seção.

2.1.3 Ensino baseado em tarefas: seleção e sequência de conteúdos

As tarefas devem possuir uma seleção e sequência de conteúdos. De acordo com Ellis (2003), o elaborador do material poderá classificar os tipos das tarefas, isto é, se estas são pedagógicas, retóricas, cognitivas ou psicolinguísticas.

Segundo Willis (1996) as tarefas pedagógicas consistem nas operações que os estudantes devem fazer para executar as tarefas, tais como: listar; colocar em ordem, sequenciar, categorizar e classificar itens; comparar; resolver problemas; compartilhar experiências pessoais; entre outras, que podem ser consideradas como tarefas criativas, como, por exemplo, projetos que podem incorporar vários outros tipos de tarefas, inclusive pesquisas. As tarefas retóricas, por sua vez, tem como base o uso de textos, que incluem narrativas, instruções, descrições, etc (ELLIS, 2003). Já com relação às tarefas cognitivas, Prabhu (1987) ressalta que podem consistir em diversas operações, como, por exemplo: transferir informações de um lugar para o outro; realizar atividades por meio de inferências, deduções e percepções; e ainda, identificar e articular preferências pessoais, sentimentos e atitudes. Esse autor ainda separa estas tarefas em três categorias: a) *information gap*⁵³ b) *opinion gap*⁵⁴, c) *reasoning-gap*⁵⁵. Quanto ao nível de dificuldade dessas

⁵³ Este tipo de tarefa está associado à necessidade de completar lacunas com determinadas informações. Widdowson (1978 apud ELLIS, 2003).

⁵⁴ Tarefa em que o aluno necessita identificar, articular e expressar preferências, sentimentos ou atitudes em relação à situação apresentada. (PRABHU, 1987).

tarefas, considera-as respectivamente como fáceis, difíceis e intermediárias. Contudo, esses níveis de dificuldade podem variar de acordo com o número de passos envolvidos: dedução, influência, cálculo, entre outros. E, por último, é possível afirmar, que as tarefas psicolinguísticas proporcionam relacionamento mútuo, possibilitando negociação do significado e interação (ELLIS, 2003).

As tarefas necessitam de um conteúdo temático para serem desenvolvidas e, de acordo com Ellis (2003, p. 218), “the choice of theme will depend to a considerable extent on whether the pedagogic purpose of the task-based course is general proficiency or some specific use of the L2.”⁵⁶ Isso significa que a escolha do tema dependerá do objetivo do curso, isto é, se este será um curso de proficiência geral na língua ou se será focado no uso específico do Inglês. Caso se trate do ESP, como este trabalho, o autor sugere que a seleção dos temas seja motivada por uma análise das tarefas-alvo que os alunos precisam realizar.

Nessa perspectiva, esta pesquisa apresenta os temas e tarefas coletados do manual da OACI (2004, 2010), conforme descrito na seção 1.2.4. Em tal manual, esses temas e tarefas foram apresentados após uma extensiva análise de necessidades sobre o ensino do Inglês de Aviação no âmbito internacional feita por pesquisadores franceses da Direção Geral de Aviação Civil e pela Escola Nacional de Aviação Civil, ambas localizadas na França,⁵⁷ conforme visto anteriormente na seção 1.2.4 desta pesquisa.

A partir disso, tal como sugere Ellis (2003), sequenciaremos as atividades de forma que haja critérios apropriados para que o grau de dificuldade das tarefas aumente gradativamente, a fim de que se provoque nos alunos a reflexão sobre as suas necessidades. O autor ainda assevera que o conteúdo deve ser sequenciado de modo a facilitar ao máximo a aprendizagem. Isso requer a determinação da complexidade individual das tarefas para que possam ser conectadas ao nível de desenvolvimento do aprendiz.

Além deste sequenciamento apresentado, Ellis (2009) também sugere uma metodologia baseada em etapas de ensino, chamados pré-tarefa, durante-a-tarefa e

⁵⁵ A execução deste tipo de tarefa envolve os processos racionais, como inferência, dedução entre outros. (PRABHU, 1987).

⁵⁶ A escolha do tema dependerá, em larga medida, se a finalidade pedagógica do curso baseado em tarefas é proficiência geral ou algum uso específico da L2. (Ellis, p.218, 2003, tradução nossa).

⁵⁷ Direction Générale de l’Aviation Civile e École Nationale de l’Aviation Civile.

o pós-tarefa.⁵⁸ A primeira fase, a pré-tarefa, diz respeito à realização das diversas atividades de preparação para tarefa principal. Já a segunda fase, durante a tarefa, gira em torno da tarefa em si e oferece várias opções de ensino e aprendizagem, inclusive, a execução das tarefas com delimitação de tempo que envolveria um desafio maior em tal proposta de ensino. Por último, o pós-tarefa constituindo-se em procedimentos de aperfeiçoamento da tarefa.

O autor salienta que apenas a fase “durante a tarefa” é obrigatória. No entanto, afirma que as outras duas fases desempenham um papel muito importante para garantir o melhor desenvolvimento da linguagem. Por isso, sugere quatro maneiras processuais de trabalhar a pré-tarefa, enfatizando fatores linguísticos e cognitivos.

A primeira delas seria apoiar os alunos na realização de uma tarefa semelhante à tarefa principal. O pesquisador exemplifica isso explicando que se a tarefa principal for a confecção de um calendário/cronograma de atividades, o aluno deverá fazer a mesma coisa, mas com informações diferentes. A segunda maneira seria pedir aos alunos para observarem um modelo de como realizar a tarefa. Ellis (2009, p. 82) sugere a apresentação de textos orais ou escritos para demonstrar ao aluno o desempenho ideal da tarefa, ou ainda, simplesmente observar alguém realizando a tarefa. Já a terceira, trata do engajamento dos alunos em atividades simples, feitas somente para prepará-los para executar a tarefa principal. Geralmente, para tal preparo, essas atividades concentram-se mais no ensino de vocabulário do que na complexidade gramatical. Por último, o pesquisador recomenda o planejamento estratégico do desempenho da tarefa principal. Neste procedimento, o aluno pode pesquisar a melhor forma de executar a ação, sendo orientado (ou não) pelo professor.

O autor também detalha a fase 2, denominada “durante a tarefa”, apresentando três opções de desempenho. Na primeira, reitera que é possível dar aos alunos a possibilidade de realizar a tarefa em seu próprio tempo, ou ainda, colocar um limite de tempo para a execução da tarefa. A segunda opção de desempenho de tarefa apresenta a possibilidade de dar acesso para os alunos ao objeto principal da tarefa, como - por exemplo - ao recontar uma história, os alunos podem ter acesso a imagens do enredo para o auxílio na atividade em questão. No

⁵⁸ Tradução advinda dos termos: Pre-task, During task e Post-task. (ELLIS, 2009, p.7, tradução nossa).

entanto, caso não tenham essa possibilidade, o grau de complexidade da tarefa será maior. A terceira opção consiste em introduzir algum elemento surpresa na tarefa. Skehan e Foster (1997 *apud* ELLIS, 2009) ilustram essa opção ao descreverem uma tarefa na qual pediram aos alunos para completar uma decisão acerca de uma punição que deveria ser dada a quatro criminosos que cometeram crimes diferentes. No início dessa tarefa, os alunos receberam informações sobre cada criminoso e também sobre o crime cometido, mas, durante a tarefa, os alunos foram recebendo informações surpreendentes. Por exemplo, souberam que um dos acusados era um médico que havia induzido uma overdose em elevada quantidade de analgésico para uma mulher de 85 anos de idade, porque ela estava morrendo dolorosamente de câncer. O médico dizia que a mulher tinha solicitado uma overdose, mas a família o acusava de assassinato. Depois de falar por cinco minutos, os alunos receberam a seguinte informação adicional: descobriu-se que outras sete pessoas, no mesmo hospital, morreram de forma semelhante. No entanto, o médico se recusava a dizer se ele estava envolvido. Ellis (2009) afirma que este estudo de Skehan e Foster (1997) não assegura que a introdução de um elemento surpresa durante a tarefa tenha efeito sobre a fluência, complexidade ou a precisão da linguagem dos alunos, porém ressalta que isso não significa que essa opção não tenha um valor pedagógico. O pesquisador também fala dos textos referentes a essa metodologia, alegando que devem ser centrados nos alunos e o discurso desses textos devem encorajar o aprendiz a se engajar nas práticas sociais, devendo ser direcionadas à resolução de um problema social.

O autor ainda detalha a terceira fase dessa metodologia baseada em tarefas: o pós-tarefa. O pesquisador apresenta os objetivos pedagógicos dessa fase que envolvem a repetição do desempenho da tarefa principal: a reflexão sobre a forma como a tarefa foi realizada e a atenção para os problemas que os alunos tiveram quando a realizaram. Tudo isso, com vistas a resolver erros ou lacunas no conhecimento dos alunos. Nessa fase pós-tarefa, o autor sugere em casos de necessidade, um trabalho de conscientização sobre a estrutura gramatical da língua, por isso, são enfatizadas as tarefas focadas na forma gramatical.

Ellis (2003) defende que as tarefas podem ou não estar focadas em aspectos linguísticos. Segundo ele, as atividades que possuem um foco linguístico induzem os alunos a processarem, receberem e produzirem alguma característica particular do idioma, como, por exemplo, uma estrutura gramatical específica. A respeito das

atividades que não tem um foco específico, os alunos podem escolher várias formas para se expressarem. Nessas atividades, os tópicos são retirados da vida real ou de um currículo acadêmico. Contudo, é possível apresentar um tópico da língua como ponto central da tarefa. Em uma sequência de atividades pode haver tanto tarefas focadas (*focused tasks*) que promovem oportunidades para a comunicação usando características linguísticas específicas (tipicamente uma estrutura gramatical) quanto sem focos específicos (*unfocused tasks*).

Existe um detalhamento nos tipos de tarefas que focam (ou não) na forma como são utilizadas. Para focar na forma, Ellis (2003) sugere atividades que conscientizem os alunos sobre as formas gramaticais da língua. Tal atividade é denominada, pelo autor, como “*Consciousness-raising*”, doravante C-R. Neste tipo de atividade, o conteúdo da tarefa é iniciado por um tópico gramatical selecionado e sequenciado. Para isso, faz-se necessário o uso de um *check-list*, isto é, trabalho com erros comuns dos alunos e a inclusão de temas que causam problemas para os alunos. As tarefas de conscientização de Ellis (2003) se relacionam às tarefas focadas, isto é, ao conteúdo gramatical que precisa se tornar explícito aos alunos. Estas podem ser utilizadas como parte principal da aula, ou como *follow-up tasks*, ou seja, tarefas que servem para guiar os alunos na explicação de uma forma específica que eles usam incorretamente ou falham ao utilizar na tarefa principal. Quando utilizadas como *follow-up*, o uso dos arquivos de voz dos alunos pode ajudar, já que ilustram seus erros. Pode-se pedir para que identifiquem o erro, corrijam frases e trabalhem a explicação.

Essas tarefas de conscientização⁵⁹ proposta por Ellis (2003) se caracterizam por abordar o conhecimento explícito (são feitas para desenvolver a consciência no nível de entendimento mais do que no nível da percepção). E seu objetivo é o entendimento de como algumas características linguísticas funcionam. No C-R, a língua é o seu próprio conteúdo e são consideradas tarefas, porque requerem que os alunos usem significativamente os seus próprios recursos linguísticos, diferenciando-se de exercícios gramaticais comuns.

A fim de reforçar a importância do TBLT, na seção seguinte, discorreremos acerca de alguns trabalhos já realizados à luz do ensino baseado em tarefas.

⁵⁹ Esclarecimento: as tarefas apresentadas no Capítulo 3 deste trabalho não foram fundamentadas nos princípios do “*Consciousness-raising*” exposto por Ellis (2003), pois tal metodologia enfatiza tópicos gramaticais, o que não é o foco desta pesquisa.

2.1.4 Propostas didáticas à luz do TBLT

Há muitos autores que apoiam o ensino do Inglês baseado em tarefas (cf. LONG, 1985; BREEN, 1987; NUNAN, 1989; SHEHAN e FOSTER, 1997; BOLITHO, 2003; ELLIS, 1997, 2002, 2003, 2009, 2011, 2015, dentre outros). Porém, neste trabalho, predominam os preceitos estruturais de Ellis (1997, 2002, 2003, 2009, 2011, 2015). Nesta seção, apresentaremos a síntese de alguns trabalhos realizados à luz do TBLT.

A partir do ensino baseado em tarefas, Maciel e Santos (2006) procuraram contribuir para a melhoria do ensino de Língua Inglesa em contextos de salas de aulas numerosas, argumentando que

com o uso [das] tarefas, o professor deixa de ser o centro do processo e passa a ocupar o papel de facilitador da aprendizagem e os alunos passam a ter mais oportunidades para interagir, opinar, criar e se envolver com a língua estrangeira.

(MACIEL e SANTOS, 2006, p. 5)

A proposta de trabalho desses autores consiste em oportunizar momentos em que os alunos sejam os construtores do conhecimento por meio da interação e negociação de significados, sem que o professor seja o principal responsável pela mediação da aula.

Luce (2009), por sua vez, fez uso dos principais fundamentos do ensino baseado em tarefas para criar um projeto de elaboração de um guia de críticas de filme. Tal projeto aconteceu em um curso de idiomas que contava com vinte e dois participantes adultos, que executavam tarefas que tinham por objetivo aumentar a percepção sobre as características mais importantes do gênero textual “crítica de filme”, bem como sobre os aspectos gramaticais e lexicais da Língua Inglesa. Esse autor conclui que o TBLT associado à proposta de Sequência Didáticas com gêneros textuais de Dolz e Shneuwly (2004) são convergentes e que juntas trouxeram ganhos de produção escrita no que se refere às características do gênero.

Outra pesquisa baseada nos preceitos do TBLT foi realizada por Barbirato e Cassoli (2013). Essas pesquisadoras analisaram como acontece o desenvolvimento da competência comunicativa em alunos de curso de Letras, em contextos adversos. Para as autoras, o termo “adverso” se relaciona a situações que, apesar de os aprendizes terem sido expostos ao ensino do Inglês ao longo de sua vida escolar, e

também nos primeiros anos da graduação, demonstram um nível limitado de comunicação do idioma. Em síntese, o trabalho destas pesquisadoras apresentou que o ensino baseado em tarefas comunicativas pode ser uma opção para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira no contexto apresentado, em que era percebida uma limitação linguístico-comunicativa na Língua Inglesa na maioria dos participantes.

Hobbs (2013) também apoia o ensino de línguas baseado em tarefas. O autor salienta que é possível aprender muito observando os falantes da língua Inglesa a realizarem as suas atividades. Assim, sugere que professores observem como os falantes da língua-alvo realizam suas tarefas, antes de propô-las aos seus alunos. Afirma, ainda, que a atitude do aluno é influenciada pela repetição da tarefa, pelo planejamento do tempo, correção e prevenção de erros. Contudo, salienta que é importante alertar possíveis erros aos estudantes, antes que estes ocorram. Também sugere que depois que as tarefas forem realizadas, estas sejam comparadas com tarefas reais.

Damião (2015), por sua vez, relata uma experiência didática no ensino de Língua Inglesa para estudantes de Engenharia baseada na estrutura proposta por Ellis (2003, 2009). A autora explica que ao final de um curso de inglês de 48 horas/aula, os alunos deveriam produzir um vídeo de aproximadamente 5 a 10 minutos de duração. A tarefa era apresentada aos alunos com as seguintes instruções:

Quadro 10 – Proposta baseada em tarefa

- *Escolha um gênero (entrevista de emprego, documentário, propaganda de Tv, etc.);*
- *Encontre um modelo desse gênero, traga-o para a classe e o apresente para seus colegas. Siga os passos abaixo:*
 - a) *Prepare uma atividade de escuta/fala baseada no gênero escolhido e o apresente para a classe.*
 - b) *A apresentação deve ser interativa.*
 - c) *Depois da apresentação, o gênero e as atividades serão analisados pelo professor e por toda classe.*

Adaptado de (DAMIÃO, p. 155, 2015, tradução nossa).

Após a discussão e a execução desta primeira tarefa proposta, os grupos de alunos foram encaminhados para a tarefa final, ou seja, para a elaboração do vídeo, conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 11 – Proposta didática baseada em tarefas

Guia geral para a preparação do vídeo

(para ser feito depois de decidir o gênero/tema a ser explorado pelo grupo):

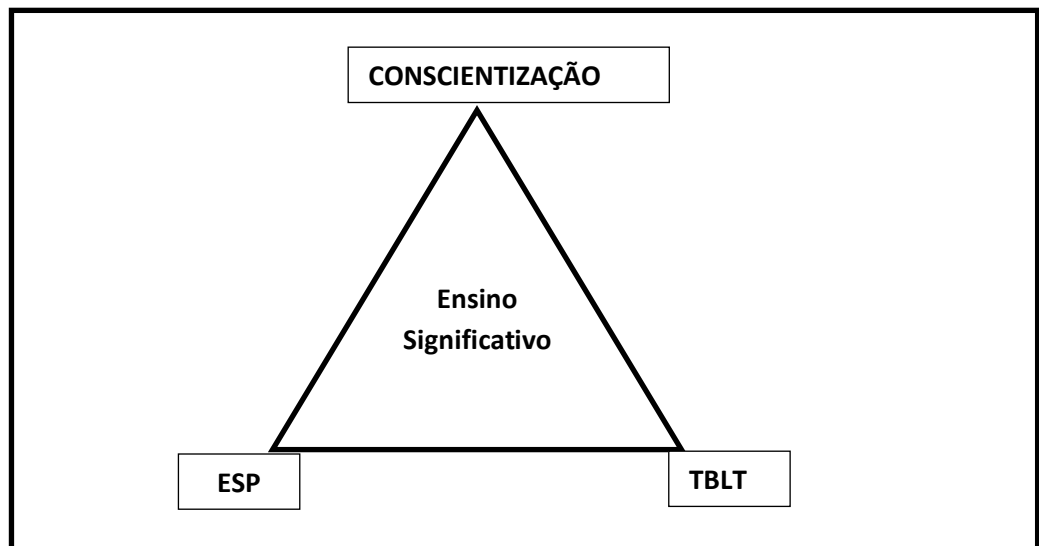
- *Draft 1: prepare a estrutura de seu vídeo (para ser entregue em...);*
- *Draft 2: escreva o script do vídeo (para ser discutido com o professor em...);*
- *Draft 3: reescreva o vídeo baseado nos comentários do professor (para ser entregue em...);*
- *Draft 4: se necessário;*
- *Prepare o vídeo clipe para ser apresentado para a classe.*

Adaptado de (DAMIÃO, p. 156, 2015, tradução nossa).

As etapas propostas por Damião (2015) são pautadas nos pressupostos teóricos de Ellis (2003, 2009), pois são fundamentadas nas seguintes características que contemplam tal tarefa: 1) os alunos têm um objetivo bem definido (produzir um vídeo) e as tarefas iniciais são organizadas para ajudá-los a se prepararem para a tarefa final; 2) o *script* do vídeo é elaborado de forma gradativa; 3) o tema do vídeo e o roteiro são produzidos por cada grupo e buscam considerar as necessidades dos alunos envolvidos; e 4) Há o envolvimento de quatro habilidades comunicativas: escrita, leitura, fala e compreensão oral.

A partir dos trabalhos apresentados, observamos que o TBLT serviu como base para diversas pesquisas e práticas pedagógicas em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. E, assim como os autores mencionados nesta seção, também acreditamos na eficácia desta proposta de ensino. Esperamos que a execução de tarefas associada ao ESP possa despertar reflexões no aluno sobre a sua realidade, uma vez que ambas as propostas de ensino trazem o significado real da Língua Inglesa para o serviço de Controle de Tráfego Aéreo. Além disso, é perceptível que o TBLT e o ESP dialogam com os pressupostos teóricos apresentados acerca da conscientização, visto que propõem atividades que envolvam o uso significativo da língua, facilitando e deixando claro para o estudante a atividade que deve desempenhar, podendo levá-lo a conscientização, tal como é possível observar na seguinte figura:

**Figura 5 – Convergência teórica entre as proposta do ESP, TBLT e
CONSCIENTIZAÇÃO**



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa figura indica que há convergência teórica entre os conceitos de Conscientização, ESP e TBLT, conforme discutido no capítulo 1 deste trabalho. Haja vista que as teorias estão coligadas pelo ensino significativo. Ao discutirmos o conceito de conscientização, observamos a necessidade de apresentar o significado real de uma proposta para o indivíduo, a fim de que este possa refletir para alcançar a consciência (FREIRE, 1967). Já no ESP, o significado surge a partir da percepção do aluno sobre a necessidade da aprendizagem, o que faz com que o ensino seja significativo (HUTCHINSON e WATERS, 1987). E, no TBLT, as tarefas fazem com que o aluno execute ações que tenham significados para eles. À luz destes conceitos, apresentaremos, no capítulo a seguir, as tarefas para alunos de cursos de formação de ATCos.

CAPÍTULO 3: A ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS DE CONSCIENTIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar as tarefas de conscientização propostas neste trabalho. Assim, exporemos a organização das tarefas elaboradas e sua descrição teórica. Ao final, serão sugeridos possíveis modelos avaliativos para essas propostas didáticas.

3.1 Procedimentos de elaboração das tarefas

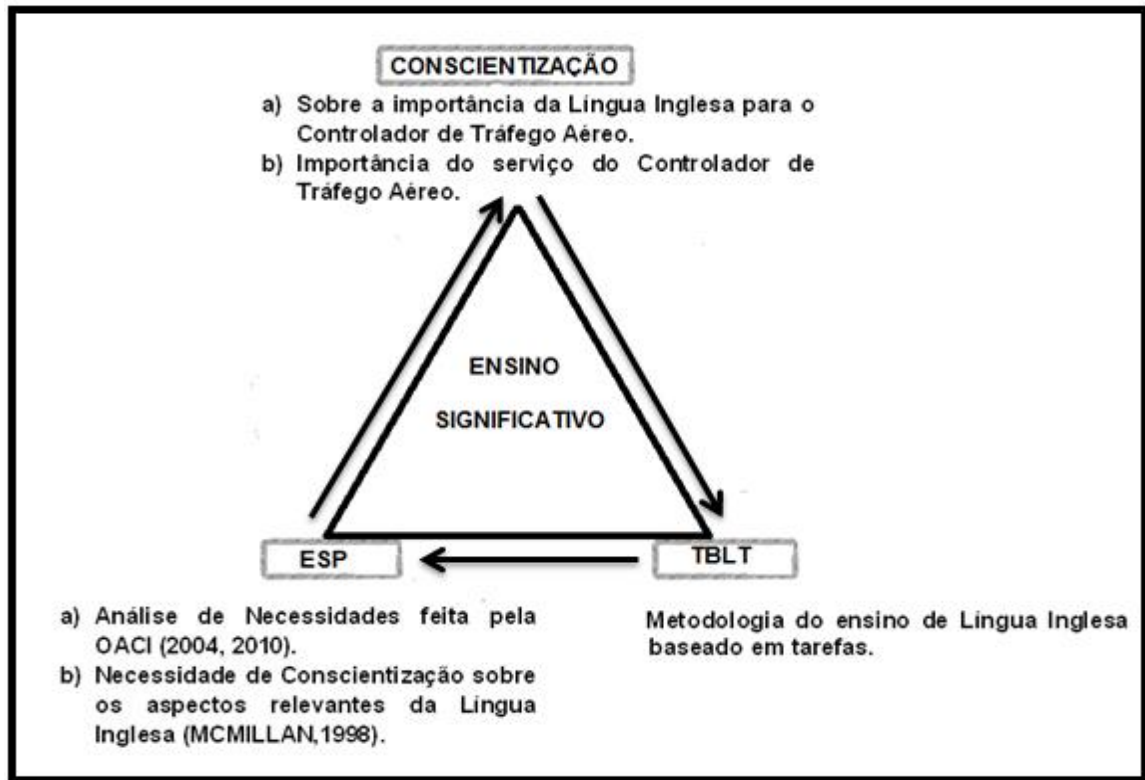
Além de utilizar os procedimentos metodológicos do TBLT que foram apresentados no capítulo anterior, as tarefas serão predominantemente pautadas nos seguintes elementos que foram expostos no capítulo 1 desta pesquisa:

- a) Diretrizes da OACI (2004, 2010).
- b) Aspectos relevantes da Língua Inglesa para o Controle de Tráfego Aéreo, conforme McMillan (1998, p. 40-46).
- c) Na síntese das propostas para o desenvolvimento do processo de Conscientização, conforme Freire (1967), Scott (1986), Bolitho (2003), entre outros.⁶⁰

Dessa forma, as tarefas estão organizadas teoricamente da seguinte forma:

⁶⁰ Conforme apresentado nos quadros 5 e 6 desta pesquisa.

Figura 7 - Organização das Tarefas de Conscientização



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser percebido na figura apresentada, a proposta das tarefas de conscientização está dividida em dois níveis: a) conscientização sobre a importância da Língua inglesa para o Controle de Tráfego Aéreo; e b) conscientização sobre a importância profissional. Os dois tópicos são igualmente importantes, uma vez que se o ATCo não estiver consciente do quanto a sua profissão é importante, este provavelmente não entenderá os motivos reais da aprendizagem da Língua Inglesa. Conseqüentemente, o aluno poderá não se dedicar aos estudos do idioma, levando-o a falta de conhecimento sobre a Língua Inglesa.

A figura 7 também apresenta a conexão entre os três principais fundamentos teóricos utilizados nesta pesquisa: 1) o ESP segundo Hutchinson e Waters (1987); Dudley-Evans e St. John (1998), dentre outros; 2) os conceitos e propostas de conscientização à luz de Freire (1967), Scott (1986), dentre outros. E, por último, 3) o TBLT, ensino baseado em tarefas, proposto por Nunan (1989), Ellis (1997), dentre outros. A convergência teórica destes elementos se dá por meio do ensino significativo. Os pesquisadores do ESP propõem um planejamento pedagógico que

contemple uma análise de necessidades, a fim de proporcionar ao aluno um ensino que leve em conta as suas reais necessidades. As propostas de conscientização, por sua vez, também sugerem o ensino significativo, ao privilegiar o contexto das ações, isto é, o indivíduo poderá ser conduzido à conscientização se aquilo que lhe estiver sendo ensinado fizer sentido. E, por último, o TBLT apresenta uma metodologia que contempla a realização de tarefas que permitem o envolvimento do aluno com a negociação do significado. Assim, podemos dizer que estas teorias se articulam e proporcionam ao aluno a reflexão acerca da realidade, tornando-os propensos à conscientização sobre a importância da profissão e também da Língua Inglesa para o seu contexto de trabalho.

Conforme é possível observar na figura exposta, o ESP apresenta-se nesta proposta por meio de uma análise de necessidade detalhada pela OACI (2004, 2010), sintetizadas na seção 1.2.4 do capítulo 1. Devido à extensão dessa análise, selecionamos apenas as tarefas essenciais que o ATCo deve saber executar, conforme podemos observar, através da retomada do quadro 5:

Quadro 5 - Síntese das tarefas do ATCo, segundo a OACI (2004)

<ol style="list-style-type: none"> I. dar sequência no tráfego aéreo (discutir o gerenciamento do tráfego com o piloto, perguntar ao piloto o motivo do desvio de rota, etc); II. controlar veículo ou aeronave no solo (emitir instruções para a espera no portão, informar ao piloto o tempo estimado para a autorização de decolagem, etc); III. emitir autorização e instruções ao piloto, aprovar ou negar solicitação de autorização, etc. IV. realizar o acompanhamento da situação (receber/negar solicitações, solicitar ao piloto a localização da aeronave, etc); V. resolver situações de conflito com aeronaves (receber notícia de possíveis ou reais conflitos, solicitar/receber notificação do piloto sobre o tráfego a vista); VI. avaliar o impacto climático (receber/solicitar informação sobre o tempo de outra aeronave, informar/verificar se o piloto recebeu informação sobre o tempo); VII. responder e conduzir situações de emergências (informar o piloto sobre a posição do avião, verificar se o piloto está no plano de voo, etc); e VIII. gerenciar setor (substituir rota, questionar sobre a transmissão dos pilotos, se todos estão ouvindo, etc).

Observamos também que outra necessidade encontrada foi exposta por McMillan (1998): o trabalho de conscientização sobre os aspectos relevantes da

Língua Inglesa para o Controle de Tráfego Aéreo⁶¹. Tais aspectos aparecem sob os seguintes tópicos: a) o discurso; b) numerais; c) homônimos e homofonias; d) expectativas; e) enunciação; e f) ambiguidade.

A partir dos preceitos apresentados até aqui, seis tarefas foram criadas e serão descritas ao longo deste capítulo. A tabela a seguir sintetiza a organização dessas tarefas.

Tabela 1 – Panorama geral das tarefas elaboradas

Número correspondente à Tarefa	Conscientização sobre a profissão (P) ou sobre a Língua Inglesa (LI)	Proposta de conscientização baseada em:	Corresponde ao aspecto da Língua Inglesa, descritos por McMillan(1998) representado pela letra:	Corresponde à tarefa da OACI representada pela ordem numérica:
1	P/ LI	Freire (1967); Scott (1986)	a/e	I, II, IV e VI.
2	P/ LI	Freire (1967); Scott (1986); Bolitho (2003).	a/e	Todas.
3	P/LI	Freire (1967); Scott (1986).	a/e	Todas.
4	P/LI	Freire (1967)	a/d/e/f	I, II, III, IV, V, VII e VIII.
5	LI	Freire (1967); Scott (1986)	Todos.	Todos.
6	P/LI	Freire (1967)	Todos.	I, III, IV, V, VI, VII e VIII.

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira coluna apresenta a identificação da tarefa por números, na ordem em que aparecem nesta pesquisa; a segunda identifica qual é o nível de conscientização proposto: se é referente à importância da profissão (P), ou se é sobre a importância da Língua Inglesa para a profissão (LI); já a terceira aponta o precursor da teoria utilizada na confecção da tarefa no que se relaciona à conscientização; a quarta coluna, por sua vez, apresenta os aspectos relevantes da Língua Inglesa que os alunos deveriam ter consciência (MCMILLAN, 1998). Cada letra corresponde a um determinado aspecto, conforme apresentado no quadro 4 desta pesquisa e também no parágrafo anterior. E, por último, a quinta coluna

⁶¹ Os aspectos da Língua Inglesa relevantes para o Controle de Tráfego Aéreo apresentados por MCMILLAN (1998) também aparecem no quadro 4 desta pesquisa.

também faz uma associação entre a letra e o tema da OACI (2004, 2010) a que a tarefa em questão está associada. O detalhamento da tabela apresentada poderá ser observado na próxima seção, bem como a descrição e aprofundamento da estrutura das tarefas elaboradas.

3.2 Descrição e detalhamento das tarefas elaboradas

As tarefas elaboradas aparecem numeradas de 1 a 6 para que seja possível relacioná-las com a tabela 1. A estrutura das tarefas segue primordialmente o modelo apresentado por Ellis (2003), conforme exposto no quadro 9, da seção 2.1.2 deste trabalho. Nesta seção as tarefas serão detalhadas à luz dos pressupostos teóricos que nortearam a sua elaboração. As folhas com as atividades entregues aos alunos estão no apêndice deste trabalho.

3.2.1 Tarefa 1 – “Profissões da Aviação”

Esta tarefa está estruturada da seguinte forma:

Quadro 12 – Estrutura da Tarefa 1

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
1. Objetivo	1) conscientizar os alunos sobre a realidade das diferentes profissões da aviação e suas funções nas tarefas do solo. 2) refletir sobre a importância da Língua Inglesa. 3) pôr em prática a produção e compreensão oral, para que os alunos observem suas próprias dificuldades.
2. Estímulo inicial (<i>Input</i>)	Informação escrita e pictórica.
3. Condições	As informações são compartilhadas e convergentes.
4. Procedimentos	Considerando uma classe de dezesseis alunos, esta deve ser dividida em grupos de oito pessoas. Contudo, pode ser adaptado de acordo com o público-alvo.
5. Resultados previstos:	
a. Produto	A associação das cartas (imagem e discurso).
b. Processo	Linguístico e cognitivo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme sintetizado no quadro apresentado, pode-se observar que a Tarefa 1 está estruturada da seguinte forma:

a) Objetivo:

Promover oportunidades para 1) conscientizar os alunos sobre a realidade das diferentes profissões da aviação e suas funções nas tarefas do solo. 2) refletir sobre a importância da Língua Inglesa. 3) a prática da produção e compreensão oral, para que os alunos observem suas próprias dificuldades.

b) Input:


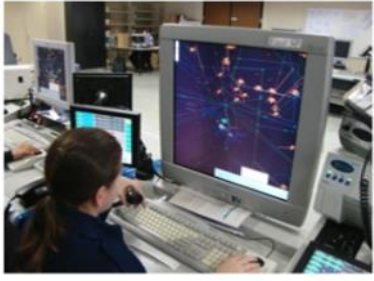

Nesta tarefa podemos perceber um input que aparece em formas pictóricas e escritas. Esta proposta traz a dependência do contexto apresentado por imagens, no entanto, demonstra baixa complexidade de código, uma vez que o discurso exposto mostra uma estrutura linguística com baixos níveis de subordinação. Esses fatores diminuem a dificuldade no que concerne à complexidade cognitiva. Contudo, uma análise mais aprofundada sobre esse input deve ser melhor investigada com a sua aplicação, haja vista que há elementos que influenciarão no grau de dificuldade da tarefa, como é o caso do nível de proficiência dos alunos e a familiaridade que estes têm com a informação apresentada.


c) Condições:

A negociação do significado ocorrerá da seguinte maneira: quatro alunos receberão a informação por meio de uma figura correspondente a uma área da aviação e outros quatro alunos receberão uma frase condizente a esta profissão. Os alunos devem conectar as frases, com o contexto apresentado. Observamos também que há três sub-tarefas nesta situação, as quais variam. A primeira tarefa consiste em apenas compreender a frase lida e associá-la a figura de uma profissão da aviação. A segunda tarefa é feita pelo aluno que lê em voz alta as palavras referentes à profissão que aparece na figura. E, por último, conjuntamente os alunos devem relacionar as profissões da aviação que foram exploradas e assinalar quais delas se relacionam a atividade realizada em solo no contexto da aviação. Quanto ao modo do discurso, perceberemos a presença do diálogo, pois para que haja a conexão entre frases e figuras, os alunos deverão interagir, por meio de uma conversa.

d) *Procedimentos:*

Considerando uma classe de dezesseis alunos, esta deve ser dividida em grupos de oito pessoas. Quatro alunos receberão uma figura correspondente a uma área da aviação e outros quatro alunos receberão uma frase condizente a esta profissão. Em seguida, o aluno que recebeu a frase deverá lê-la em alta voz. E aqueles que receberam a figura deverão ficar atentos, para que identifiquem a fala do profissional que lhe foi apresentado na imagem.

	<p>PT OFN, hold position, cancel take-off, I say again , cancel take-off.</p> <p>MCA 100-16/2013</p>
	<p>Straight ahead (Signals)</p>
	<p>Icing reported East of São Paulo, between FL 150 and FL 250.</p> <p>MCA 100-16/2013</p>

	<p>This aircraft had serious mechanical problems, without the correct tools I can't fix this.</p>
---	---

Após a execução desta tarefa, os alunos deverão assinalar as profissões que influenciam o desenvolvimento das tarefas que devem ser executadas no solo. Assim, deverão refletir e discutir com os seus colegas sobre as profissões assinaladas.

Marshaller Air traffic controller Meteorologist Aircraft maintenance technician

É importante salientar que o professor deve auxiliar na apresentação das profissões da aviação (em Inglês) aos seus alunos: “*Marshaller, air traffic controller, meteorologist, aircraft maintenance technician.*” No final da aula, o professor deve provocar uma reflexão de quais foram as dificuldades de comunicação que tiveram, e fazer com que os alunos listem o que precisam melhorar no que concerne à produção e compreensão oral.

e) *Resultados previstos:*

Produto:

O produto será apresentado por meio da correta associação do profissional com a fala apresentada. Além disso, os alunos deverão observar que todas essas profissões influenciam no pouso e na decolagem, e que conseqüentemente, são inerentes ao serviço do solo. Por exemplo: para o pouso, o “*Marshaller*” deve estar de prontidão para orientar o taxiamento; o “*air traffic controller*” é quem autorizará ou não o voo; o “*meteorologist*” é quem relatará para o controlador sobre as condições climáticas para decolagem; e o “*aircraft maintenance technician*” deve estar presente para que a aeronave seja inspecionada antes do voo. Desta forma, todas as ocupações deverão ser

assinaladas. Reforçando a importância de cada uma delas, para a atividade do solo.

Processos:

Podemos observar que o processo Linguístico acontece por meio da negociação do significado. Contudo, também observamos o processo cognitivo, uma vez que há a necessidade selecionar a informação ouvida e identificar a que profissão esta se refere.

3.2.1.1 Discussão sobre a tarefa “Profissões da Aviação”

Nesta seção, apresentaremos o detalhamento da tarefa 1, especialmente no que diz respeito ao nível de conscientização, isto é, se está relacionado à importância da profissão (P) ou se trata da relevância da Língua Inglesa (LI) para o Controle de tráfego Aéreo. Em seguida, há o nome do precursor da proposta de Conscientização apresentada. Em seguida, apresentamos as letras⁶² correspondentes às tarefas da OACI (2004, 2010) que a proposta exposta se relaciona direta ou indiretamente, bem como os aspectos relevantes da Língua Inglesa, de acordo com (MCMILLAN, 1998). Há ainda, a exposição da habilidade linguística privilegiada, a classificação, o tipo da tarefa e previsão aplicação.

Quadro 13 – Aprofundamento da tarefa 1

ELEMENTOS DA TAREFA	TAREFA 1
Nível de conscientização.	P / LI
Precursor da Proposta de Conscientização utilizada.	Freire (1967); Scott (1986).
Tarefas da OACI (2004,2010) que se relacionam direta ou indiretamente com essa proposta.	I, II, IV e VII.
Aspecto da Língua Inglesa (MCMILLAN,1998)	a/e
Habilidade linguística privilegiada	Produção e compreensão oral.
Classificação da tarefa	Tarefa Pedagógica.
Tipo de tarefa (focada ou não focada)	Não focada.
Sugestão de aplicação	Início do curso.

Fonte: Elaborada pela autora

A *tarefa 1* apresenta dois níveis de conscientização, pois oportuniza a percepção da importância da profissão e também da Língua Inglesa para o Controle

⁶² Conforme tabela 1.

de tráfego aéreo. O primeiro nível pode ser percebido quando os alunos se deparam com o contexto da aviação, e identificam as importantes tarefas dos profissionais. Já o segundo nível pode ser observado no momento em que os estudantes devem refletir sobre suas dificuldades no idioma. Conforme visto anteriormente, tal como Freire (1967), Scott (1986) também alega que ao colocar o indivíduo na condição de participante e, ainda, em uma situação de reflexão, este pode ser conduzido à conscientização acerca de sua realidade.

Por meio da leitura em alta voz e da escuta atenta da frase, o aluno deverá praticar a produção oral e a compreensão oral e escrita, e ao mesmo tempo, exercitará os aspectos mencionados por McMillan (1998) como relevantes para a Língua Inglesa, que são o discurso e o enunciado, os quais envolvem respectivamente o trabalho com as pausas do discurso, a entonação e a pronúncia.

Esta tarefa não tem foco estrutural linguístico pré-estabelecido, portanto, é denominada *unfocused task*. Segundo Willis (1996) esta tarefa pode ser considerada pedagógica, pois consiste nas operações que os estudantes devem fazer para executar as tarefas, tais como: listar; colocar em ordem, sequenciar, categorizar e classificar itens. Com a execução desta tarefa, o aluno poderá ser conduzido ao processo de conscientização, conforme os preceitos de Freire (1967). Esta proposta também atende aos critérios que Ellis (2011, p. 212) define sobre as tarefas linguísticas: a) seu foco principal consiste no significado; b) há uma necessidade de completude; c) o aluno deve confiar em seus recursos linguísticos e não-linguísticos para completar a atividade; d) há um resultado claramente definido.

Uma vez finalizada a descrição e o detalhamento da Tarefa 1, passamos à Tarefa 2.

3.2.2 Tarefa 2 – “A realidade do ATCo”

Esta tarefa (Apêndice B) se estrutura da seguinte forma:

Quadro 14 – Estrutura da Tarefa 2

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
1. Objetivo	Reconhecer a importância do serviço do controlador de tráfego aéreo, através da produção e compreensão oral.
2. Estímulo inicial (<i>Input</i>)	Pictórico e escrito.
3. Condições	Informações separadas e divergentes.
4. Procedimentos	Esta tarefa pode ser feita em até quatro grupos, porém o aplicador poderá adaptá-la, de acordo com as características do público-alvo.
5. Resultados previstos:	
a. Produto	Resultado aberto: expressão de opiniões.
b. Processo	Linguístico e cognitivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme sintetizado no quadro acima, pode-se observar que a Tarefa 2 está estruturada da seguinte forma:

a) Objetivo:

Proporcionar oportunidades para que os alunos reconheçam a importância do serviço do controlador de tráfego aéreo, através da produção e compreensão oral.

b) Input:

Esta proposta apresenta o input pictórico e escrito. Apresenta baixa complexidade de código, no entanto, há uma dependência do contexto apresentado. Em termos de compreensão, pressupomos que haverá fácil entendimento da proposta, devido à familiaridade da informação, uma vez que se associa à elementos importantes da vida do estudante ingresso no curso de formação de controladores de tráfego aéreo.

c) Condições:

A negociação do significado se dá através do diálogo e permite que os alunos discutam suas opiniões, por isso a informação apresentada poderá divergir entre os

alunos. Esta proposta apresenta sub-tarefas que podem variar de grupo para grupo. Nesse sentido, a informação pode ser denominada como “separada” (*Split-information*).

d) *Procedimentos:*

Esta tarefa será baseada na seguinte figura:



Fonte: Autor desconhecido⁶³.

A classe deverá ser dividida em quatro grupos. Dois grupos verão apenas as imagens (Apêndice B - folha do aluno 1); e os outros dois grupos verão as figuras e as frases (Apêndice B - folha do aluno 2). Os dois grupos que viram os dizeres e as figuras, se dividirão e interpretarão a vida do controlador de tráfego aéreo em questão, dizendo o que a sociedade pensa sobre ele. Ao final da apresentação, o grupo que a assistiu, deverá explicar o que foi compreendido. Em seguida, ao visualizar a figura completa, isto é, com as frases, confirmarão se a interpretação e compreensão de ambas as partes se assemelhou aos dizeres da figura ou não. Depois da conclusão da tarefa, os alunos deverão refletir e discutir, em língua inglesa, sobre as seguintes questões⁶⁴:

⁶³ Disponível em <<http://www.pinterest.com.br>>, acesso em 23Jul2014.

⁶⁴ Depois de julgar o nível de proficiência da classe, o professor poderá decidir se essas questões podem ser apresentadas em Língua Inglesa ou Portuguesa.

- I. Você concorda com as ideias expostas pela figura?
- II. Como as pessoas do seu círculo social veem a profissão que você escolheu?
- III. Por que a figura do “Marshaller” foi associada à figura do “Air traffic controller”?
- IV. Você considera o serviço de Controle de Tráfego Aéreo importante? Por quê?
- V. Se você pudesse explicar para os amigos, família e sociedade em geral, sobre o que você fará depois de formado e a importância de sua atuação, como explicaria?
- VI. Por que você escolheu esta profissão?
- VII. Como a Língua Inglesa está inserida no Controle de Tráfego Aéreo?

Caso haja opiniões distintas sobre o tema, o professor poderá aproveitar esta oportunidade para a realização de um debate.

e) *Resultados previstos:*

Produto

O produto desta atividade consiste na expressão de opiniões, oportunizando um resultado aberto. Certamente, cada classe terá um resultado diferente, uma vez que esta tarefa é subjetiva.

Processo

Tanto o processo linguístico quanto o cognitivo podem ser gerados, visto que tal proposta propicia a interpretação da imagem e a produção da oralidade.

Na próxima seção seguinte haverá a discussão sobre a tarefa apresentada.

3.2.2.1 Discussão sobre a tarefa “A realidade do ATCo”

No quadro a seguir serão apresentados os elementos que caracterizam a tarefa 2:

Quadro 15 – Aprofundamento da tarefa 2

ELEMENTOS DA TAREFA	TAREFA 2
Nível de conscientização.	P / LI
Precursor da Proposta de Conscientização utilizada.	Freire (1967); Scott (1986) e Bolitho (2003).
Tarefas da OACI (2004,2010) que se relacionam direta ou indiretamente com essa proposta.	De maneira geral, durante a discussão sobre a profissão dos ATCos, os alunos poderão mencionar essas tarefas.
Aspecto da Língua Inglesa (MCMILLAN,1998)	a/ e
Habilidade linguística privilegiada	Produção e compreensão oral.
Classificação da tarefa	Tarefa Psicolinguística.
Tipo de tarefa (focada ou não focada)	Não focada.
Sugestão de aplicação	Início do curso.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, como a Tarefa 1, esta tarefa também contempla dois níveis de conscientização: a profissional e a linguística. Tais níveis são perceptíveis através de uma discussão sobre a profissão. Esta proposta vai ao encontro dos pressupostos teóricos de Freire (1967), uma vez que, não usa imposições ou palavras de ordem, mas motiva as decisões. Também observamos as sugestões de Scott (1986), já que tal tarefa provoca a autorreflexão e coloca o aluno na condição de participante. Há também a convergência teórica com os pressupostos de Bolitho (2003), visto que há a contextualização das atividades por meio das crenças e opiniões dos alunos. Além disso, ao se depararem com opiniões distintas, haverá a oportunidade para debater ideias, enfatizando assim, a consciência crítica. Atende aos critérios de Ellis (2003) sobre o TBLT, e ainda vai encontro das definições de Bolitho e Wright (1993), que asseveram que as tarefas consistem em explicar e responder questões. Trata-se de uma *unfocused task*, já que não há o foco de uma estrutura gramatical particular. Possui características das tarefas psicolinguísticas, pois possibilita a negociação do significado e a interação.

De maneira geral, as tarefas da OACI (2004, 2010) poderão ser mencionadas pelos alunos durante as suas respostas. Possivelmente, os aprendizes não terão conhecimento de que tais tarefas são previstas pela OACI (2004, 2010), o professor poderá explicar as tarefas que o serviço do ATCo envolve, apresentando a eles este manual. Quanto aos aspectos linguísticos mencionados por McMillan (1998), perceberemos que estes não aparecem de forma explícita, porém os tópicos (a) discurso e (e) enunciação são trabalhados implicitamente durante a produção e

compreensão oral. E, por fim, sugerimos a sua aplicação no início do curso, para que os alunos tenham conhecimento da profissão desde o princípio. Uma vez apresentada a descrição e o detalhamento da Tarefa 2, passamos à Tarefa 3.

3.2.3 Tarefa 3 – “Tarefas linguísticas e profissionais do ATCo”

Esta tarefa (Apêndice C) se estrutura da seguinte forma:

Quadro 16 – Estrutura da Tarefa 3

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
1. Objetivo	Refletir sobre as tarefas do ATCo e proporcionar a reflexão ao aluno.
2. Estímulo inicial (<i>Input</i>)	Pictórico e escrito.
3. Condições	As informações propostas são compartilhadas pelas duplas, embora sejam divergentes em determinados momentos da tarefa.
4. Procedimentos	A tarefa deve ser realizada em duplas.
5. Resultados previstos:	
a. Produto	Apresentará um resultado fechado no momento em que os alunos devem reconhecer as tarefas apresentadas pelos cartuns. Será aberto e divergente, quando o aluno deve comparar e discutir criticamente a realidade da formação brasileira de controladores de tráfego aéreo em relação à realidade americana.
b. Processo	Linguístico e cognitivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme sintetizado no quadro acima, pode-se observar que a Tarefa 3 apresenta os seguintes tópicos:

a) Objetivo:

Reconhecer as tarefas do controlador de tráfego aéreo e proporcionar a reflexão de como a Língua Inglesa se insere neste contexto.

b) Input:

O *input* apresentado pode ser considerado como pictórico e escrito. Há baixa complexidade de código, devido ao auxílio de imagens proporcionados pelos cartuns. Não apresenta alta complexidade cognitiva, uma vez que as informações apresentadas são claras e estáticas.

c) Condições:

As informações propostas são compartilhadas pelas duplas, embora sejam divergentes em determinados momentos da tarefa, como acontece, por exemplo, no momento em que os alunos têm de discutir sobre o contexto de determinados cartuns.

d) Procedimentos:

Em duplas, os alunos receberão uma lista de cartuns, conforme apresentado no apêndice C, desta dissertação. Alguns dos cartuns apresentados expõem algumas tarefas que o controlador de tráfego aéreo deve executar, conforme a OACI (2004, 2010). Sabendo disso, os alunos deverão preencher o pequeno quadro que está ao lado das tarefas com os números dos cartuns que têm o tema correspondente a tais tarefas.

Cartum	Tarefas da OACI (2004, 2010)
1	a) dar sequência no tráfego aéreo (discutir o gerenciamento do tráfego com o piloto, perguntar ao piloto o motivo do desvio de rota, etc);
2	b) controlar veículo ou aeronave no solo (emitir instruções para a espera no portão, informar ao piloto o tempo estimado para a autorização de decolagem, etc);
3, 4 e 8	c) emitir autorização e instruções ao piloto, aprovar ou negar solicitação de autorização, etc.
4	d) realizar o acompanhamento da situação (receber/negar solicitações, solicitar ao piloto a localização da aeronave, etc);
5 e 6	e) resolver situações de conflito com aeronaves (receber notícia de possíveis ou reais conflitos, solicitar/receber notificação do piloto sobre o tráfego a vista);
X	f) avaliar o impacto climático (receber/solicitar informação sobre o tempo de outra aeronave, informar/verificar se o piloto recebeu informação sobre

	o tempo);
5 e 6	g) responder e conduzir situações de emergências (informar o piloto sobre a posição do avião, verificar se o piloto está no plano de voo, etc);
X	h) gerenciar setor (substituir rota, questionar sobre a transmissão dos pilotos, se todos estão ouvindo, etc).

Ainda em duplas, os alunos deverão discutir se as tarefas apresentadas nos cartuns foram executadas corretamente. E, ainda refletir se a Língua Inglesa está inserida nestas tarefas da OACI (2004, 2010), por meio da construção da seguinte lista:

TAREFA	ENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INGLESA	COMO?
A	Sim	Discutindo o gerenciamento do tráfego.
B	Sim	Emitindo instruções.
C	Sim	Emitindo autorizações.
D	Sim	Recebendo/negando solicitações.
E	Sim	Fazendo notificações.
F	Sim	Recebendo e solicitando informações sobre o tempo.
G	Sim	Respondendo e solucionando situações de emergência.
H	Sim	Questionando.

Os estudantes deverão perceber que o cartum 07 não apresenta nenhuma das tarefas do ATCo. Assim, ainda em duplas, deverão discutir entre eles em inglês, sobre o tema desse cartum. Espera-se que seja possível que os alunos analisem criticamente a ironia presente no quadrinho, já que o candidato à vaga de controlador de tráfego aparenta ser uma pessoa despreparada, ao contrário do que diz o empregador. Diante dessas considerações, o aluno deverá comparar e discutir criticamente a realidade da formação brasileira de controladores de tráfego aéreo em relação à realidade americana, haja vista, que o contexto do cartum retrata a FAA (Federal Aviation Administration).

e) Resultados Previstos:

Produto

No momento em que os alunos devem reconhecer as tarefas apresentadas pelos cartuns e posteriormente identificar como a Língua Inglesa pode estar presente neste contexto, podemos observar um resultado fechado. Contudo, quando o aluno deve comparar e discutir criticamente a realidade da formação brasileira de controladores de tráfego aéreo em relação à realidade americana, poderá haver um resultado aberto e divergente, uma vez que dependerá das considerações individuais de cada estudante.

Processos

Nesta tarefa, podem ser gerados processos linguísticos e cognitivos, uma vez que os alunos devem interpretar os cartuns e associá-los com as tarefas da OACI (2004, 2010).

3.2.3.1 Discussão sobre as “Tarefas linguísticas e profissionais do ATCo”

O seguinte quadro apresenta os elementos da tarefa 3 que serão posteriormente discutidos:

Quadro 17 – Aprofundamento da tarefa 3

ELEMENTOS DA TAREFA	TAREFA 3
Nível de conscientização.	P / LI
Precursor da Proposta de Conscientização utilizada.	Freire (1967); Scott (1986).
Tarefas da OACI (2004,2010) que se relacionam direta ou indiretamente com essa proposta.	Todas.
Aspecto da Língua Inglesa (MCMILLAN,1998)	A/E
Habilidade linguística privilegiada	Compreensão escrita.
Classificação da tarefa	Tarefa Pedagógica.
Tipo de tarefa (focada ou não focada)	Não focada.
Sugestão de aplicação	No início ou durante o curso.

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa tarefa consiste em separar os cartuns de acordo com os seus respectivos temas, por isso têm características das tarefas pedagógicas

mencionadas por Willis (1996). Além disso, há a comparação e a discussão crítica da realidade da formação brasileira de controladores de tráfego aéreo. Ademais, observamos que o conteúdo temático desta atividade expõe as tarefas que o controlador de tráfego aéreo deve executar de acordo com as diretrizes da OACI (2004, 2010) e explora a percepção de como a Língua Inglesa está inserida nesse contexto. Assim, observamos a reflexão crítica de Freire (1967) e Scott (1986), oportunizando a conscientização em dois níveis: profissional e linguístico. Esta proposta atende também, aos critérios de Ellis (2003) que tem como fundamento o ensino baseado no significado. Com a execução desta tarefa, os alunos têm a oportunidade de (re) conhecer as reais necessidades de sua profissão, e ao mesmo tempo, podem praticar a leitura, a produção e compreensão oral, inserindo-os, desta forma, no processo de conscientização. E, embora não haja a exposição explícita dos aspectos que McMillan (1998) pontua como relevantes, implicitamente tais aspectos se relacionam com as habilidades orais, apresentando o item (a) discurso e (e) enunciado.

Uma vez finalizada a descrição e o detalhamento da Tarefa 3, passamos à Tarefa 4.

3.2.4 Tarefa 4 – “Acidentes linguísticos”

A tarefa 4 (Apêndice D), denominada “Acidentes linguísticos”, se estrutura da seguinte maneira:

Quadro 18 – Estrutura da Tarefa 4

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
1. Objetivo	Apresentar aos alunos as possíveis consequências das falhas na comunicação radiotelefônica.
2. Estímulo inicial (<i>Input</i>)	Escrito.
3. Condições	1) pré-tarefa: compartilhada e convergente. 2) durante e pós- tarefa: informação compartilhada e divergente.
4. Procedimentos	Quantidade de grupos determinada pelo professor.
5. Resultados previstos:	
a. Produto	Pré-tarefa: resultado fechado. Durante e pós tarefa: resultado aberto.
b. Processo	Linguístico e cognitivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A estrutura apresentada pode ser detalhada da seguinte forma:

a) Objetivo:

Apresentar aos alunos as possíveis consequências das falhas na comunicação radiotelefônica.

b) Input:

O input apresentado nesta proposta é escrito. Observamos a alta complexidade de código para alunos com nível de proficiência limitada. Não há grande complexidade cognitiva, uma vez que as informações são estáticas. O aluno poderá sentir dificuldades de compreensão se não tiver familiaridade com a informação.

c) Condições:

Na pré-tarefa a informação compartilhada e convergente. Já na fase durante e pós-tarefa, embora a informação seja compartilhada, estas podem ser divergentes de acordo com a variação das opiniões dos alunos.

d) Procedimentos:

O aluno deverá ler o excerto a seguir, que trata dos acidentes aéreos causados por falha na comunicação.

Excerpt 1

- *The TWA crash at Dulles in 1974. This accident was caused by **communication ambiguity** on part of **both the pilots and controllers**, resulting in the misunderstanding of each other's responsibilities.*
- *the Tenerife collision in 1977 which demonstrated, amongst other issues, **the weakness of voice communications that take place by non-native English speakers**. This accident **killed 583 people**.*
- *the San Diego mid-air collision between a Boeing 727 and a Cessna 172 in 1978. **Inadequate phraseologies by controllers** were a major factor in this accident which **killed 146 people in the aircraft and on the ground**.*
- *the Avianca Boeing 707 fuel starvation crash at John F. Kennedy Airport in 1990. The **failure of the Spanish speaking crew to use standard English phraseologies to convey the urgency of their perilous fuel state** to controllers resulted in the deaths of 76 passengers and crew.*
- *the McDonnell Douglas DC-9 and Boeing 727 collision at Detroit in fog in 1990, **partly caused by the lack of clear taxi instructions and a failure to transmit a stop take off warning**.*

Adapted from MCMILLAN, 1998.

A partir do excerto lido, o estudante deverá separar os acidentes aéreos por data, local e motivo. Esta será a “pré-tarefa”.

PRÉ – TAREFA

YEAR	PLACE	REASONS	CONSEQUENCES
1974	<i>Dulles (airport)</i>	<i>Communication ambiguity</i>	<i>The TWA crashed at Dulles.</i>
1977	<i>Tenerife</i>	<i>The weakness of voice communications that take place by non-native English speakers. (expectation)</i>	<i>This accident killed 583 people.</i>
1978	<i>San Diego</i>	<i>Inadequate phraseologies by controllers (Speech)</i>	<i>This accident killed 146 people in the aircraft and on the ground.</i>
1990	<i>John F. Kennedy Airport (JFK airport)</i>	<i>Failure of the Spanish speaking crew to use standard English phraseologies to convey the urgency of their perilous fuel state. (enunciation)</i>	<i>This accident resulted in the deaths of 76 passengers and crew.</i>
1990	<i>Detroit</i>	<i>Caused by the lack of clear taxi instructions and a failure to transmit a</i>	<i>Collision at Detroit.</i>

		<i>stop take off</i> <i>warning.</i> <i>(Speech and</i> <i>enunciation)</i>	
--	--	--	--

Posteriormente, os alunos irão para a fase intitulada “durante a tarefa”. Nesta fase, os alunos, em grupos, deverão produzir uma reportagem em inglês sobre o assunto. Os “repórteres” deverão relatar a data, o local, o motivo e as consequências do acidente. Ao final, deverão expor ao público, isto é, para os outros grupos, como esses acidentes poderiam ter sido evitados. Cada grupo deverá prestar atenção na apresentação do colega, para que, posteriormente, possa sugerir melhorias no discurso.

Depois da apresentação, na fase “pós-tarefa”, os alunos compartilharão entre si, com a mediação do professor, a correção das estruturas linguísticas mal utilizadas. E, ainda discutirão sobre como os acidentes relatados poderiam ter sido evitados.

e) Resultados previstos:

Produto:

Na “pré-tarefa” observamos um resultado é fechado, já as fases “durante e pós tarefa” propiciam um resultado aberto. Espera-se que os alunos concluam que no controle de tráfego aéreo, há a necessidade de que a comunicação seja livre de ambiguidades, isto é, clara, concisa e precisa, para que não haja prejuízos para a segurança do voo. Espera-se ainda, que o aluno conclua, por si mesmo, que o estudo e a prática são as melhores maneiras de se chegar à proficiência.

Esta proposta pode ser filmada no início do curso de formação de ATCos e depois retomadas ao seu término, para que os alunos observem a evolução que tiveram durante o percurso. Esta mesma filmagem, também pode ser utilizada como material para outras atividades de conscientização, para outras turmas.

Processo:

Esta proposta poderá proporcionar os processos linguísticos e cognitivos, visto que explora a linguagem e sua interpretação por meio da cognição.

Outros aspectos desta tarefa serão apresentados na seção a seguir.

3.2.4.1 Discussão sobre a Tarefa “Acidentes linguísticos”

A tarefa 4 apresenta os seguintes elementos:

Quadro 19 – Aprofundamento da tarefa 4

ELEMENTOS DA TAREFA	TAREFA 4
Nível de conscientização.	P / LI
Precursor da Proposta de Conscientização utilizada.	Freire (1967); Scott (1986).
Tarefas da OACI (2004,2010) que se relacionam direta ou indiretamente com essa proposta.	I, II, III, IV, V, VII e VIII.
Aspecto da Língua Inglesa (MCMILLAN,1998)	A/D/E/F
Habilidade linguística privilegiada	Compreensão escrita. Produção escrita e oral. Compreensão oral.
Classificação da tarefa	Tarefa Retórica.
Tipo de tarefa (focada ou não focada)	Não focada.
Sugestão de aplicação	Em qualquer momento do curso.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta proposta, percebemos dois níveis de conscientização: profissional e linguística, que acontecem por meio da percepção da importância da atuação do profissional, na qual é perceptível que um erro dele pode ser fatal. Este plano de trabalho apresenta em seu contexto sete tarefas de um controlador, as quais são previstas pela OACI (2004, 2010), conforme correspondência do quadro anterior. Há ainda, a presença de quatro aspectos relevantes da língua Inglesa, conforme McMillan (1998).

Esta proposta segue as três fases por Ellis (2003), *a pré-tarefa, o durante a tarefa e o pós-tarefa*. Nas três fases, o aluno torna-se participante, por meio de um ensino significativo. Os fatos expressos no texto proposto são verídicos, o que de acordo com Freire (1967) pode facilitar o processo de conscientização, por meio da reflexão dos fatos reais. Ao mesmo tempo em que estariam realizando tarefas, também poderiam ser conduzidos à reflexão sobre a importância da linguagem utilizada no Controle de Tráfego Aéreo. Esta atividade tem o foco na produção e compreensão oral e também na produção e compreensão escrita, pressupondo que para elaborar a reportagem muitos alunos, certamente, planejarão o enredo através da forma escrita. Deverão ler o texto proposto, anunciarão a notícia e avaliarão a produção feita pelos colegas. Assim, observamos a conformidade com os critérios que devem conter uma tarefa, conforme (ELLIS, 2003). Esta tarefa tem

características das tarefas retóricas mencionadas por Prabhu (1987), uma vez que, tem como base o uso do texto.

Na próxima seção, apresentaremos a Tarefa 5, intitulada “Situação-surpresa”.

3.2.5 Tarefa 5 – “Situação-surpresa”

Observa-se que a tarefa 5 (Apêndice E) se estrutura da seguinte forma:

Quadro 20 – Estrutura da Tarefa 5

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
1. Objetivo	Apresentar os aspectos da Língua Inglesa que podem causar mal entendidos.
2. Estímulo inicial (<i>Input</i>)	Oral.
3. Condições	Informações compartilhadas.
4. Procedimentos	Dois grupos.
5. Resultados previstos:	
a. Produto	Resultado aberto: produção oral.
b. Processo	Linguístico e cognitivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme sintetizado no quadro acima, pode-se observar que a Tarefa 5 apresenta os seguintes tópicos:

a) Objetivo

Apresentar aos alunos os aspectos da Língua Inglesa que podem causar mal entendidos na fala.

b) Input

O input desta tarefa é oral, por isso sua execução poderá ser mais complexa e o nível de dificuldade dependerá da proficiência linguística dos aprendizes, conforme afirma Ellis (2003).

c) Condições:

Os alunos deverão negociar o significado, através das informações compartilhadas que receberem. Assim, o discurso é apresentado em forma de diálogo.

d) Procedimentos:

Os alunos deverão produzir um pequeno diálogo entre piloto e controlador. Depois que esta comunicação estiver planejada, os alunos devem ser divididos em grupos. Um grupo simulará a ação do piloto e o outro do controlador de tráfego aéreo, conforme o diálogo anteriormente planejado. Neste caso, para que a comunicação aconteça de uma forma mais próxima do real, um grupo deve ficar fora do campo visual do outro, para que os alunos não tenham pistas visuais. Dessa forma, deverão se comunicar através de um rádio transmissor portátil. Além disso, os alunos devem ser informados de que é possível que o percurso deste diálogo mude durante a conversação e, que caso isso aconteça, eles também devem encontrar, de maneira espontânea, soluções favoráveis para cada situação apresentada. O professor deverá ficar junto com os alunos que representam o controlador, para que introduza por meio de frases escritas, falas adicionais para o controlador que deverão ser adaptadas pelo aluno, fazendo com que o piloto tenha que responder espontaneamente às situações-surpresa que lhe forem apresentadas, tal como se segue:

FRASES ADICIONAIS:	TRADUÇÃO
CORRECTION	Correção
DESCEND TO TWO FOUR ZERO ZERO	Desça para 2.400
SAY AGAIN	Repita
AFFIRM	Afirmativo
CANCEL	Cancela
WILCO	Entendi sua mensagem, procederei de acordo com ela.
ROGER	Ciente
READ BACK	Repita toda a mensagem ou parte dela, exatamente como tenha recebido.
STAND BY	Espere e eu o chamarei.

Após a tarefa, sugerimos que os alunos façam uma autoavaliação, para que eles reflitam sobre o que foi aprendido.

e) Resultados previstos:

Produto:

O produto desta tarefa é a comunicação oral, por ser espontânea, haverá um resultado aberto.

Processo:

A criação dos diálogos e a resolução dos imprevistos fazem com que sejam gerados processos linguísticos e cognitivos.

A tarefa 5 será discutida e aprofundada na próxima seção.

3.2.5.1 Discussão sobre a tarefa “Situação-surpresa”

A tarefa 5 denominada “Situação-surpresa” apresenta os seguintes elementos:

Quadro 21 – Aprofundamento da tarefa 5

ELEMENTOS DA TAREFA	TAREFA 5
Nível de conscientização.	LI
Precursor da Proposta de Conscientização utilizada.	Freire (1967); Scott (1986).
Tarefas da OACI (2004,2010) que se relacionam direta ou indiretamente com essa proposta.	Todas as tarefas poderão aparecer no diálogo feito pelos alunos.
Aspecto da Língua Inglesa (MCMILLAN,1998)	Todos os aspectos poderão aparecer no diálogo feito pelos alunos
Habilidade linguística privilegiada	Produção e Compreensão oral e escrita.
Classificação da tarefa	Tarefa Cognitiva.
Tipo de tarefa (focada ou não focada)	Não focada.
Sugestão de aplicação	No final do curso, devido à complexidade da interação.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta tarefa, o professor deverá chamar a atenção dos alunos para as nuances da língua que podem provocar acidentes e incidentes aéreos. Como é o caso, por exemplo, da frase: “DESCEND TO TWO FOUR ZERO ZERO”. De acordo com Cushing (1995), esta frase já foi entendida por um piloto como “DESCEND TO FOUR ZERO ZERO”. A primeira frase 2400 pés é equivalente a 732 metros, já a segunda equivale a 122 metros, ou seja, há um grande risco de ocorrer acidentes aéreos devido à má interpretação. Por isso, os alunos devem ser alertados para as falhas decorrentes da homofonia. McMillan (1998) sugere que a preposição “to” seja distinguida do numeral, por meio do som “tah”, ou que ao dizer uma frase parecida com esta, a palavra “to” seja enfatizada: “DESCEND **TO** TWO FOUR ZERO ZERO”.

Durante a realização desta tarefa, o professor também deve ficar atento às falhas dos alunos que se relacionam à ambiguidade, para que aproveite a oportunidade para estudá-las, tais como as pausas do discurso, a entonação, erros envolvendo os numerais e a falta de clareza, pois esses fatores podem atribuir outros significados às frases.

Esta pode ser considerada uma tarefa cognitiva, pois de acordo com Prabhu (1987), nas tarefas cognitivas as atividades são realizadas através de inferências, deduções e percepções do aluno. Esta proposta envolve a produção e compreensão oral e escrita. Além de simular um contexto de atividade real e espontânea. Articula ainda as tarefas do ATCo segundo a OACI (2004, 2010). Esta tarefa também proporciona ao aluno a participação ativa e reflexiva, atendendo ainda aos pressupostos de Ellis (2003) sobre os critérios de uma tarefa. Há ainda a autoavaliação da atividade, conforme proposto por (SCOTT, 1986). Desta forma, o aluno poderá ser conduzido ao processo de conscientização sobre as suas próprias

dificuldades em relação à Língua Inglesa e sobre os aspectos que causam falhas comunicativas no Controle de Tráfego Aéreo.

Uma vez finalizada a descrição e aprofundamento da Tarefa 5, passamos à Tarefa 6.

3.2.6 Tarefa 6 – “A relevância dos aspectos linguísticos”

A tarefa 6 (Apêndice F) apresenta a seguinte estrutura:

Quadro 22 – Estrutura da Tarefa 6

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
1. Objetivo	Apresentar aos alunos os aspectos da Língua Inglesa que podem causar mal entendidos na comunicação radiotelefônica.
2. Estímulo inicial (<i>Input</i>)	Escrito.
3. Condições	Informações compartilhadas e convergentes.
4. Procedimentos	Individual ou em grupos.
5. Resultados previstos:	
a. Produto	Resultado fechado. Produto apresentado através da correta associação entre os fatos mencionados e os aspectos que McMillan (1998) pontuou como relevantes para a Língua Inglesa.
b. Processo	Linguístico e cognitivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima pode ser detalhado conforme apresentado a seguir:

a) Objetivo:

Apresentar aos alunos os aspectos da Língua Inglesa que podem causar mal entendidos na comunicação radiotelefônica.

b) Input:

Esta proposta apresenta o input escrito, cuja complexidade de código é alta devido aos frequentes índices de subordinação das frases. Além disso, o vocabulário pode ser considerado de difícil compreensão para alunos iniciantes, uma

vez que traz muitos termos técnicos, o que poderá aumentar a complexidade cognitiva da tarefa.

c) *Condições:*

As informações são compartilhadas pelos alunos e convergentes.

d) *Procedimentos:*

O professor deve apresentar o seguinte quadro aos alunos sobre os aspectos linguísticos que podem prejudicar a segurança do voo:

	ASPECTO LINGUÍSTICO	RELEVÂNCIA
1	Discurso	As pausas do discurso e a entonação são relevantes, pois podem atribuir outros significados às frases.
2	Numerais	Erros envolvendo os numerais podem ser fatais, já que envolvem níveis de voo, posição, velocidade, faixas, vento, latitude, longitude, etc.
3	Homônimos e homofonias	A má-interpretação de sons pode modificar o significado atribuído à palavra. Ex.: "to, too, two".
4	Expectativas	O ouvinte infere a resposta que ele deseja ouvir e age sem a confirmação daquilo que foi entendido.
5	Enunciação	Envolve a clareza do enunciado e também a pronúncia do profissional.
6	Ambiguidade	Problemas podem ser causados pela ambiguidade, isso acontece quando não há precisão e objetividade na fala. Ex.: palavras vagas e descontextualizadas.

Adaptado de MCMILLAN (1998, p. 40-46).

Os alunos deverão fazer a correspondência entre os aspectos linguísticos que podem causar prejuízos à segurança do voo e as situações reais abaixo apresentadas:

2

An aircraft was flying on a heading of 300 degrees at FL 270 (27,000 feet [8,235 meters]). ATC vectored the aircraft to "three one zero". The airplane first officer acknowledged "three one zero" and then climbed to FL 310 (31,000 feet [9,455 meters]), instead of turning to a course of 310 degrees. (CUSHING, 1993, p. 5).

4

When I was sequencing traffic into Sydney. A vector I issued to “Tango alpha delta” (TAD) was acknowledged by “Tango alpha alpha” (TAA) and the wrong aircraft commenced a turn before I could cancel it, fortunately without consequences. Homophony confusion with “alpha” and “delta” occurs occasionally with most controllers, as does a pilot reading back “Flight level two seven zero” when the controller has issued “Climb to flight level two zero zero”. These are also examples of ‘expectation error’ because pilots of both TAD and TAA were expecting vectors, and the crew of a departing jet is expecting to climb higher than twenty thousand feet. But they may also be due to poor pronunciation, poor microphone technique, a distracted, busy crew or a noisy frequency—perhaps all of these. (MCMILLAN, 1998, p. 5)

6

On March 27, 1977, around 17:05, a KLM Boeing 747 was about to depart from Tenerife Airport at Canary Islands, of the West African coast. Many planes were queuing to take off and it was foggy. The pilot repeated to the tower the instructions that he had just received: ‘We are cleared to the papa beacon, climb and maintain flight level 90 until intercepting the 325.’ Then he said: ‘We are now at take off.’ The tower replied: ‘OK...Stand by for take off. I will call you.’ During these last two short sentences there was a squeal on the line. The KLM plane sped up on the runway, where a Pan Am 747 was still taxiing after landing. The two 747s collided and 583 people died. It is still the worst accident in aviation history. As often, the accident was probably caused by a combination of factors. It was foggy, so the pilots did not have an overview of the runway. There was pressure on the pilots to leave quickly because weather conditions would grow worse again and all planes were late already; the chief KLM pilot was convinced the runway was free, but his co-pilot was not, etcetera. But in this case miscommunication was probably the main factor causing this tragic incident. The KLM pilot’s native language was Dutch, the controller’s native language was Spanish; they were talking in English over a radio with squeals and in very noisy surroundings, especially the pilot. With the sentence ‘We are now at take off,’ the KLM pilot meant ‘We are

taking off'. The controller in the tower understood that the plane was standing still at take off point. (WESTENDORP e WAARDE, 2003, p. 1).

5

Many controllers are not aware that they have inadequate enunciation and that it is the reason for unacknowledged instructions or requests for message repeats. Some people find certain words innately difficult to enunciate, particularly when they are busy, so, for example, 'Juliet Juliet Tango' becomes 'Jew Jew Tango'. (MCMILLAN, 1998, p. 43)

3

[...] a captain, who was the pilot flying, heard his copilot say "Cleared to seven". He began a descent to 7,000 feet (2, 135 meters), but at 9,500 (2,898 meters) the copilot advised the captain that 10, 000 (3,050 meters) was the correct altitude. The copilot's communication, which the captain had heard as "cleared to seven", was in fact "cleared two seven" - meaning the assigned runway for landing was 27L. (CUSHING, 1993, p. 3).

1

A query of "flight level 80 clear?" was interpreted as an affirmation "flight level 80 clear". Consequence: two aircraft passed within 400m of each other at the same level. Adapted from Hawkins (1963 apud MCMILLAN,1998).

e) Resultados Previstos:

Produto:

O resultado desta proposta é fechado. E o seu produto é apresentado pela correta associação entre os fatos mencionados e os aspectos que McMillan (1998) pontuou como relevantes para a Língua Inglesa.

Processos:

O aluno deverá envolver os processos linguísticos e cognitivos, uma vez que deverão fazer uso de suas habilidades linguísticas para ativar seus processos cognitivos e executar a tarefa.

A tarefa 6 será discutida e aprofundada na próxima seção.

3.2.5.2 Discussão sobre a tarefa “A relevância dos aspectos linguísticos”

A tarefa 6 apresenta os elementos do quadro a seguir:

Quadro 23 – Aprofundamento da tarefa 6

ELEMENTOS DA TAREFA	TAREFA 6
Nível de conscientização.	P/ LI
Precursor da Proposta de Conscientização utilizada.	Freire (1967)
Tarefas da OACI (2004,2010) que se relacionam direta ou indiretamente com essa proposta.	I, III, IV, V, VI, VII e VIII.
Aspecto da Língua Inglesa (MCMILLAN,1998)	Todos.
Habilidade linguística privilegiada	Compreensão escrita.
Classificação da tarefa	Tarefa Pedagógica.
Tipo de tarefa (focada ou não focada)	Focada.
Sugestão de aplicação	No final do curso, devido à complexidade de código.

Fonte: Elaborada pela autora.

A tarefa apresentada é uma tarefa pedagógica, tal como definiu Willis (1996), uma vez que há a necessidade de classificação de itens. Pode ser considerada uma *focused task*, já que houve clara explicação inicial de como o idioma deve ser articulado em uso. Embora seja uma tarefa que envolva o conhecimento sobre a produção e compreensão oral, a inserção do aluno no processo de conscientização se dá por meio de sua habilidade de compreensão leitora. A conscientização está voltada predominantemente para os aspectos linguísticos. Contudo, a importância da profissão aparece de forma implícita, uma vez que, os textos apresentam a atitude do ATCo como responsável pelas situações apresentadas.

No primeiro excerto apresentado nesta tarefa, aparece claramente a confusão envolvendo os numerais. Nesta situação, os números foram entendidos corretamente, porém não havia clareza se esses números eram referentes ao rumo da aeronave, isto é, referente aos graus de posicionamento ou ao nível de voo. Na segunda situação, há um problema de “expectativa”, que acontece quando os pilotos ou controladores, já esperam ouvir algo e interpretam mal, pois esperavam ouvir outra mensagem. Na terceira situação, há um problema de ambiguidade relatado, pois o piloto da KLM, falava holandês, idioma no qual a partícula “at” indica

movimento, já no inglês “at” significa um ponto fixo. Ao dizer “*we are now at take off*”, o piloto quis dizer que já estava decolando. No entanto, o controlador havia entendido que o piloto estava no ponto de decolagem, aguardando instruções. Na quarta situação, McMillan (1998) retrata o problema com o enunciado e exemplifica como muitos ATCos não têm consciência de como isso pode ser prejudicial, assim apresenta a troca da letra J “*Juliet*” pela pronúncia “*Jew*”. No penúltimo excerto, Cushing (1993) relata o ocorrido com um capitão que trocou a palavra “*to*” preposição, por “*two*” numeral e ainda salienta a troca de referente, já que não se referia à troca de nível de voo como ele imaginava, mas sim que a pista havia sido liberada. Por último, Hawkins (1963) apresenta a entonação inadequada ao discurso, já que uma pergunta foi entendida como uma afirmação no contexto apresentado. Diante dos fatos reais apresentados, os alunos poderão perceber a importância do estudo da língua inglesa e ainda terão a oportunidade de observar minuciosamente as características que podem causar prejuízos à segurança do voo. Desta forma, poderão ser conduzidos ao processo de conscientização, conforme os preceitos de (FREIRE, 1967).

Apresentamos nesta seção, o processo de elaboração de tarefas de acordo com os pressupostos teóricos expostos. Na próxima seção, demonstraremos como pode ser realizada a avaliação das tarefas elaboradas.

3.3 Tarefas: modelos avaliativos

De acordo com Ellis (2011) o ensino baseado em tarefas pode ser avaliado a partir de duas perspectivas, as quais foram denominadas como “*Macro e Micro-evaluation*”. A primeira busca responder pelo menos uma das seguintes questões: 1) Até que ponto o programa ou projeto do curso foi eficaz e eficiente no cumprimento dos seus objetivos? 2) De que forma o programa ou projeto do curso pode ser melhorado? Já a *Micro-evaluation* é caracterizada pelo enfoque de algum aspecto específico. Este tipo de avaliação permite investigar as seguintes circunstâncias: 1) Se os alunos poderiam participar de forma mais produtiva em uma aula e 2) Se as tarefas dos materiais utilizados são eficazes e eficientes.

A principal diferença entre os dois tipos de avaliação é que ao contrário da Micro-avaliação, a Macro envolve um estudo sistematizado de todo o processo de ensino, avalia inclusive a instituição, corpo docente, currículos, entre outros. Contudo, oferece pouco conhecimento sobre a eficácia das tarefas. Ellis (2011) afirma que a eficácia de um curso TBLT depende em grande parte das tarefas individuais que compõem o programa do curso e é por esta razão que o autor salienta a necessidade de se utilizar as micro-avaliações das tarefas individuais: para investigar a eficácia do plano de trabalho no TBLT.

Como esta pesquisa tem como objetivo a elaboração de tarefas individuais e não de programas/ currículos de cursos, discorreremos mais especificamente sobre a micro-avaliação. Conforme mencionado anteriormente, um dos principais propósitos deste tipo de avaliação é o de investigar se a atividade que resulta do desempenho da tarefa é o esperado por seus criadores (ELLIS, 2015). Segundo esse autor, uma micro-avaliação pode angariar diferentes tipos de informações sobre a tarefa, como por exemplo: a) informações sobre as opiniões dos alunos acerca da tarefa; b) sobre como a tarefa foi realizada; c) sobre quais foram os resultados em termos de aprendizagem que ocorreram após a execução da tarefa. Essas informações podem gerar três abordagens diferentes para a avaliação das tarefas: 1) uma avaliação baseada no estudante; 2) uma avaliação com base em respostas (em que o avaliador determina se a tarefa provocou processos positivos durante a realização, bem como os resultados pretendidos); e 3) uma avaliação baseada na aprendizagem (na qual o avaliador investiga se a tarefa resultou em algum tipo de aprendizagem). Cada uma dessas abordagens apresentarão diferentes tipos de dados. O primeiro tipo de avaliação apresentado poderá acontecer com base no aluno, através de instrumentos como o auto-relato, questionários, entrevistas e discussões de grupo. O segundo modelo avaliativo, por sua vez, poderá ser realizado a partir da gravação do desempenho de uma tarefa. Já na terceira opção, observamos que esta requer algum tipo de pré e pós-teste para determinar se ocorreu alguma evolução na capacidade do aluno em relação ao idioma ensinado. Ellis (1998 *apud* ELLIS, 2011, p. 225) pontua os seguintes procedimentos para a realização da micro-avaliação de uma tarefa:

1. O ponto de partida é a descrição dos objetivos da tarefa, que envolve o tipo de dados fornecidos por ela (por exemplo, se pictórico ou linguístico), bem como os procedimentos para a realização da tarefa (por exemplo, se há ou não oportunidade para os alunos se planejarem antes de executá-la). E, ainda a especificação da natureza do resultado pretendido.
 2. O próximo passo é planejar a avaliação:
 - decidir sobre os seus objetivos [...]
 - delimitar o âmbito da avaliação (por exemplo, se a avaliação vai simplesmente se concentrar se os benefícios pretendidos foram alcançados ou se houve também benefícios inesperados).
 - decidir quem vai realizar a avaliação (ou seja, o professor ou alguém de fora).
 - o tempo (ou seja, se a avaliação é formativa, envolvendo a coleta de dados durante o progresso da tarefa, ou sumativa, na qual os dados são recolhidos apenas após a conclusão da tarefa) e
 - determinar os tipos de informações a serem coletadas (por exemplo, se será baseada no aluno, em respostas ou à base da aprendizagem).
 3. Os dados são recolhidos para a avaliação.
 4. Os dados são analisados.
 5. Finalmente, conclusões e recomendações têm de ser feitas.⁶⁵
- Ellis (1998 *apud* ELLIS, 2011, p. 225, tradução nossa).

Esse tipo de avaliação, em que há a necessidade de aplicar o material elaborado para provar a sua eficácia, foi denominado por Ellis (1997) como “avaliação empírica ou retrospectiva”. O autor ainda alega que por falta de tempo muitos professores deixam de esse tipo de avaliação (ELLIS, 1997, p. 41). Contudo, para aqueles que podem fazê-las, o autor apresenta um quadro de escolhas que envolvem o planejamento de uma avaliação empírica das tarefas:

⁶⁵ 1. The starting point is a description of the task in terms of its objectives, the kind of input provided by the task (e.g. pictorial or linguistic), the task procedures (e.g. whether or not there is opportunity for students to plan before they perform the task) and the nature of the intended outcome. 2. The next step is to plan the evaluation by deciding on: the objectives and purpose (i.e. accountability or development); the scope of the evaluation (e.g. whether the evaluation will simply focus on whether the intended benefits were achieved or whether there were also unexpected benefits); who will conduct the evaluation (i.e. the teacher or some ‘outsider’); the timing (i.e. whether the evaluation is formative, involving collecting data during the progress of the task, or summative, where data is collected only on completion of the task) and; the types of information to be collected (e.g. relating to whether the evaluation is student-, response- or learning-based). 3. The data for the evaluation are collected. 4. The data are analysed. 5. Finally, conclusions and recommendations need to be made. Ellis (1998 *apud* ELLIS, 2011, p. 225).

Figura 6 - Planejamento de uma Avaliação Empírica de Tarefas

Question	Choices
1 Purpose (Why?)	<ul style="list-style-type: none"> a. The task is evaluated to determine whether it has met its objectives (i.e. an objectives model evaluation). b. The task is evaluated with a view to discovering how it can be improved (i.e. a development model evaluation).
2 Audience (Who for?)	<ul style="list-style-type: none"> a. The teacher conducts the evaluation for him/herself. b. The teacher conducts the evaluation with a view to sharing the results with other teachers.
3 Evaluator (Who?)	<ul style="list-style-type: none"> a. The teacher teaching the task. b. An outsider (e.g. another teacher).
4 Content (What?)	<ul style="list-style-type: none"> a. Student-based evaluation (i.e. students' attitudes towards and opinions about the task are investigated). b. Response-based evaluation (i.e. the outcomes—products and processes—of the task are investigated). c. Learning-based evaluation (i.e. the extent to which any learning or skill/strategy development has occurred) is investigated.
5 Method (How?)	<ul style="list-style-type: none"> a. Using documentary information (e.g. a written product of the task). b. Using tests (e.g. a vocabulary test). c. Using observation (i.e. observing/recording the students while they perform the task). d. Self-report (e.g. a questionnaire to elicit the students' attitudes).
6 Timing (When?)	<ul style="list-style-type: none"> a. Before the task is taught (i.e. to collect baseline information). b. During the task (formative). c. After the task has been completed (summative): <ul style="list-style-type: none"> i) immediately after ii) after a period of time.

Reproduzido de (ELLIS, 1997, p. 39)

No planejamento apresentado pela autor, constatamos as seguintes questões sobre: 1) os propósitos (por quê?), 2) o público (para quem?), 3) o avaliador (quem?), 4) o conteúdo (o quê?), 5) o método (qual?) e 6) o tempo (quando?). Sobre os propósitos, o autor afirma que podem ser direcionados para determinar se a tarefa cumpriu os seus objetivos, ou ainda para definir aprimoramentos do plano de trabalho. A respeito do público, o docente pode conduzir a avaliação para ele mesmo, ou ainda compartilhar os resultados com outros professores. Com relação ao avaliador, o autor esclarece que este pode ser o

próprio professor ou outro indivíduo. Sobre o conteúdo, Ellis (1997) afirma que podem ser consideradas as atitudes e opiniões dos alunos em relação a tarefa, bem como os resultados, produtos e processos da tarefa investigada e ainda, qual habilidade ou estratégia foi aprendida/desenvolvida. Já o método, envolverá o uso de informação documental (por exemplo, um produto escrito da tarefa); bem como o uso de testes, observação e relatório (questionários para elicitare as atitudes dos alunos). E, por último, o tempo incluirá o momento em que se dará a avaliação da tarefa, se antes, durante ou depois de sua execução.

É importante mencionar que além da avaliação empírica (retrospectiva), Ellis (1997) também apresenta uma avaliação denominada “preditiva”, a qual consiste na investigação do material didático quando este ainda não foi utilizado, para que o professor defina se deve ou não adotá-lo. Este tipo de avaliação não requer aplicação. O autor alega que há duas formas de realizá-la:

One is to rely on evaluations carried out by 'expert' reviewers. Journals like *ELT Journal* assist teachers in this respect by providing reviews of published coursebooks. In some cases [...] the reviewers identify specific criteria for evaluating materials. However, in reviews of individual coursebooks, the criteria often remain inexact and implicit. [...] Alternatively, teachers can carry out their own predictive evaluations. There are numerous checklists and guidelines available to help them do so (e.g. Cunningsworth 1984, Breen and Candlin 1987, Skierso 1991, McDonough and Shaw 1993) [...]⁶⁶
(ELLIS, 1997, p. 36)

Assim, percebemos que a avaliação preditiva pode ser guiada por colaboradores especialistas que definem determinados critérios para a avaliação dos materiais em certas revistas científicas (como *ELT Journal*), ou por meio das inúmeras listas e orientações existentes para ajudar os professores nesse sentido, das quais cita alguns autores que fazem recomendações para esta área como: Cunningsworth, 1984; Breen e Candlin, 1987; Skierso, 1991; McDonough e Shaw 1993.

Tsiplakides (2011), por sua vez, expõe os critérios que tal modelo avaliativo deve seguir de acordo com Cunningsworth (1995), tal como sintetizamos a seguir: a)

⁶⁶ Uma delas é confiar em avaliações realizadas por colaboradores especialistas. Revistas como *ELT Journal* podem ajudar os professores nesse sentido, fornecendo avaliações de livros já publicados. Em alguns casos [...] os revisores identificam critérios específicos para a avaliação de materiais. No entanto, em avaliações de livros individuais, os critérios muitas vezes permanecem inexatos e implícitos. [...] Outra alternativa é que os professores realizem suas próprias avaliações preditivas. Existem inúmeras listas e orientações disponíveis para ajudá-los a fazer isso (ex.: Cunningsworth 1984, Breen e Candlin 1987, Skierso 1991, McDonough e Shaw 1993). (ELLIS, p. 36, 1997).

corresponder com as necessidades dos alunos, bem como coincidir com os objetivos do programa de aprendizagem da língua; b) refletir sobre o uso que os aprendizes farão da língua (no presente ou no futuro). c) facilitar o processo de aprendizagem sem a imposição de um método rígido; e d) apresentar claramente que servem de suporte para a aprendizagem.

Entendemos que os critérios pontuados por Cunningsworth (1995 *apud* TSIPLAKIDES, 2011) auxiliam no processo de avaliação sobre a qualidade do material, uma vez que, demonstra aspectos relacionados às necessidades dos alunos e ainda envolvem a avaliação sobre o uso significativo da língua. Além disso, há também a preocupação com a metodologia aplicada e com a facilitação da aprendizagem. Tsiplakides (2011) também elenca algumas questões que podem guiar uma avaliação. Sintetizamos a seguir algumas delas: a) As tarefas apresentadas são adequadas para os objetivos e metas do programa do curso? b) Os alunos consideram as tarefas e textos interessantes e relevantes para eles? c) A língua aparece de forma relevante nas tarefas? d) Existem variedades nos tipos de tarefas? e) As tarefas são autênticas, simulam situações da vida real, ou são artificiais? f) Os objetivos estão claramente definidos para cada tarefa?[...] g) As tarefas e os textos estão culturalmente adequados para os alunos? [...]

Tais questões podem auxiliar em uma avaliação preditiva, para que um professor possa selecionar um material didático para ser posteriormente utilizado em um curso. Observamos que apenas a questão (b) exigiria uma suposição prévia do avaliador do material, uma vez que este não seria aplicado.

Ornestein (1995 *apud* TSIPLAKIDES) ressalta ainda outros critérios avaliativos acerca do material, os quais resumimos nos seguinte tópicos: 1) deve estar alinhado com os objetivos de ensino; 2) deve estar bem organizado; 3) deve haver uma correspondência entre o nível de dificuldade do livro e a capacidade linguística dos alunos; 4) deve estar bem elaborado; 5) deve ser atraente, com ilustrações agradáveis e claras [...]; 6) as tarefas individuais e a seqüências destas devem estar cuidadosamente planejadas. 7) o número de diferentes materiais deve ser limitado a fim de não sobrecarregar ou confundir os estudantes; 8) as imagens nos materiais devem ser compatíveis com o texto; 9) aspectos não funcionais do material que consomem espaço e tempo devem ser evitados; e 10) Se for o caso, os materiais devem estar acompanhados de breves explicações de propósito para professores e alunos.

Podemos dizer que tal modelo de avaliação preditiva pode ser adaptada de acordo com cada contexto de aplicação e poderá servir para que o professor defina se a utilização de determinado material será relevante ou não para o seu contexto de atuação. Observamos que muitos dos critérios apontados para a avaliação do material dependem de uma análise subjetiva, uma vez que levam em consideração as opiniões do indivíduo avaliador, como pode ser observado nos itens 2, 4, 5 e 6 apresentados por Ornestein (1995 apud TSIPLAKIDES, 2011).

Vasiljevic (2011), por sua vez, afirma que qualquer modelo que pretende fornecer orientações científicas para a realização da avaliação de materiais didáticos está sujeito a ter limitações. Ellis (1997) também fala das restrições das avaliações preditivas e ainda demonstra que há limites de quão científico estas avaliações podem ser. Sheldon (1988 *apud* ELLIS, 1997) observa que não haverá fórmula pura, grade ou sistema para fornecer um parâmetro definido.

Mesmo com as limitações que as avaliações podem apresentar, consideramos que estas sejam de grande valia para a investigação dos resultados que a tarefa elaborada pode proporcionar, mas assim como afirma Ellis (2011), também reconhecemos que tal procedimento é “sistemático e demorado” (p. 225). Dessa forma, devido à complexidade dos procedimentos avaliativos, optou-se por não avaliar as tarefas propostas por esta pesquisa, uma vez que as avaliações empíricas (ou retrospectivas) exigem detalhamento e aplicação de grande complexidade; e as avaliações preditivas, por apresentarem caráter subjetivo, resultariam em conclusões que poderiam ser consideradas tendenciosas, visto que o próprio elaborador do material seria quem o avaliaria de acordo com as suas próprias opiniões. Contudo, sugerimos que material apresentado por esta pesquisa seja avaliado nas perspectivas apresentadas. E, que ainda sejam feitas sugestões quanto aos conteúdos, procedimentos, entre outros, para que as tarefas sejam sempre aprimoradas e reformuladas de acordo com as necessidades apresentadas.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo contribuir com o processo de conscientização sobre a importância da Língua Inglesa e sobre a relevância da profissão dos ATCos, para alunos de cursos de formação de controladores de tráfego aéreo, por meio da elaboração de tarefas com o enfoque na conscientização.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo foi possível reforçar a premissa de que o idioma pode interferir na segurança do voo e que os alunos de cursos de formação de controladores de tráfego aéreo deveriam estar conscientes disso. Também identificamos que há bases teóricas que dialogam entre si e podem conduzir o aluno ao processo de conscientização sobre a importância da profissão escolhida e também sobre a relevância da Língua Inglesa para o Controle de Tráfego Aéreo. Constatamos que Freire (1967) elenca importantes sugestões acerca do processo de conscientização, tais como: não usar imposições ou palavras de ordem; motivar as decisões; colocar o aluno na condição de participante e ainda provocar a autorreflexão. Scott (1986), por sua vez, adota a mesma perspectiva teórica que Freire (1967) para discorrer sobre esta questão, ressaltando, assim como Freire, que o aluno deve ser ativo e não passivo diante de seu processo de aprendizagem. Verificamos, então, que as tarefas propostas por Ellis (2003) auxiliam no processo de conscientização, uma vez que estas colocam o aluno em um papel ativo, pois tem de executar tarefas em contextos significativos, condizentes à realidade do aluno. Assim, ficou definido, neste trabalho, que a estrutura das propostas de conscientização utilizadas seriam pautadas no ensino baseado em tarefas, que proporciona o ensino centrado no aluno e a instrução baseada no significado (ELLIS, 1997, 2003, 2009, 2011).

Constatamos, ainda, que no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, a conscientização já foi vista sob diversos prismas, como por exemplo: sobre o real propósito da aprendizagem e seu processo (SCOTT, 1986); sobre as necessidades da aprendizagem do idioma (HUTCHINSON e WATERS, 1987); sobre as palavras que podem ser mal interpretadas no Controle de Tráfego Aéreo (MCMILLAN, 1998); sobre o uso da linguagem em seu real contexto (BOLITHO, 2003); sobre a comunicação intercultural (OACI, 2004; MONTEIRO, 2009); e sobre a estrutura gramatical do idioma (ELLIS, 2003).

Todas estas necessidades de conscientizar vão ao encontro das necessidades de conscientização propostas por esta pesquisa e contribuem, em certa medida, para a confecção das tarefas de conscientização. Contudo, definimos que essas tarefas visariam proporcionar o processo de conscientização em dois níveis: 1) sobre a realidade do serviço no Controle de Tráfego Aéreo; 2) sobre a importância da Língua Inglesa para o Controle de Tráfego Aéreo. Haja vista, que observamos que se o aluno não estivesse consciente do primeiro tópico apresentado, seria difícil conscientizar-se do segundo. Em outras palavras, se o aluno não perceber a importância e a realidade do serviço do ATCo, certamente este não estará consciente da importância da Língua Inglesa neste contexto, o que provavelmente faria com que o aprendiz não se interessasse em aprimorar os seus conhecimentos na Língua Inglesa.

Assim, sugerimos que as tarefas proporcionam a visualização da realidade e fazem com que o aluno seja ativo, permitindo que ele reflita sobre a importância e realidade de sua futura profissão, tanto no que se refere às funções que exercerá, quanto ao que se refere ao uso da língua inglesa. Ademais, o aluno também estará mais propenso a refletir sobre o seu papel social, visto que o seu futuro trabalho influencia na segurança da vida muitas pessoas.

Consideramos que a tomada de consciência não pode ser exigida ou imposta pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a conscientização é uma decisão do indivíduo, um compromisso, tal como pontua Freire (1967). Contudo, o professor pode proporcionar ao aluno o início desse processo, que pode ser retomado ao longo de toda a trajetória de ensino através de tarefas que proporcionam a reflexão sobre a realidade. Assim, constatamos que é importante que também o professor esteja consciente de seu papel, pois somente assim poderá inserir o seu aluno nesse processo.

Observamos, ainda, que há a necessidade de promover mais cursos e materiais didáticos voltados para o controlador de tráfego aéreo brasileiro e também para o professor que leciona para este público-alvo, uma vez que os materiais didáticos encontrados para esta área são internacionais e, na maioria das vezes, não enfatizam as situações que ocorrem no contexto nacional, fazendo com que o ensino fique longe da realidade do aprendiz brasileiro.

Reconhecemos que este trabalho apresenta limitações, já que as tarefas elaboradas não foram aplicadas e, portanto, não foram avaliadas empiricamente. A

avaliação preditiva também não ocorreu, por se basear em uma análise subjetiva do avaliador, logo poderia apresentar resultados tendenciosos e com qualidade científica questionável, conforme afirma (ELLIS, 1997). Contudo, incentivamos a aplicação e avaliação deste material, para o aprimoramento e continuação desta pesquisa.

Sugerimos, que o triângulo apresentado no último capítulo, o qual esquematiza o diálogo teórico entre ESP, TBLT e Conscientização, seja utilizado para diversas áreas do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, pois a necessidade de conscientização não é exclusiva da aviação. Consequentemente, ressaltamos que estas tarefas não possuem uma estrutura fechada, mas que podem ser adaptadas, modificadas, reestruturadas e aprimoradas de acordo com cada público-alvo. Por fim, recomendamos a elaboração de propostas como esta, com vistas a conscientizar instituições, professores e alunos de cursos de formação de controladores de tráfego aéreo, visto que há ainda pouca discussão sobre esse assunto nas escolas de formação e nos meios acadêmicos nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

- BARBIRATO, R. de C.; CASSOLI, E. R. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras em curso temático baseado em tarefas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, n. 1, p. 15-48. 2013.
- BEISEGEL, C. de R. Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. In: *ESP in Latin America*. F. MEYER, A. BOLIVAR, J. FEBRES, M. B. SERRA (eds.) Universidad de los Andes. CODEPRE. 1997.
- BOLITHO, R. Materials for language Awareness. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2003. p. 422-425.
- BOCORNY, A. E. P. Panorama dos estudos sobre a linguagem da aviação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 963-986, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 14 mar. 2014.
- BRASIL. Departamento de Controle do Espaço Aéreo. Publicações. Fraseologia de Tráfego Aéreo (MCA 100-16). Rio de Janeiro: DECEA, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.decea.gov.br>> Acesso em: 27 abr. 2014.
- BREEN, M. Learner contributions for task design. In: CANDLIN, C.; Murphy, D.(Org.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, Prentice Hall. 1987.
- CALDERÓN, A.I.; NAZARETH, L.M.U. Ensino de inglês na aviação brasileira: a emergência de um campo de conhecimento científico no Brasil. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 167-182. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 10 jul. 2014.
- CARVALHO, P. de.; OLIVEIRA, P. C. de. A intencionalidade da consciência no processo educativo de Paulo Freire. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.17, n. 37, p. 219-230, ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/paideia> Acesso em: 24 ago. 2014.
- CASTRO, S.T.R.; DAMIÃO, S.; RAMOS, R.C. G. Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos. 2015.
- CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. C. G. e FREIRE, M. M. (Org.). *A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- CHINI, M. R. R. C. *Ensino-aprendizagem de inglês para o controlador de tráfego aéreo brasileiro: em busca de novos rumos*. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.
- COUGHLAN, P.; DUFF, P. A. *Same task, different activities: analysis of SLA task from the activity theory perspective*. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Org.). *Vygostkian approaches to second language research*. Norwood: Ablex, 1994.

CUSHING, S. Pilot-air traffic control communications: It's not (only) what you say, it's how you say it. *Flight Safety Foundation*, v. 14, n. 7, p. 1-10, jul. 1995. Disponível em: <<http://www.skybrary.aero>> Acesso em: 25 jun. 2014.

DAMIÃO, S. M. *Desenho e redesenho de um curso instrumental de Inglês mediado pela construção de um site: uma experiência com tecnologia*. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAMIÃO, S. M. Desenho de curso e recursos tecnológicos: harmonia ou caos? In: CASTRO, S. T. R.; DAMIÃO, S. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Experiências Didáticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Contextos Diversos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DONMALL, B. H. The history of language awareness in the United Kingdom. In: LIER, V.; CORSON. (Org.). p.21-30.1985.

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

ELLIS, M.; JOHNSON, C. *Teaching business English*. Oxford: Oxford, 1994.

ELLIS, R. The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, v. 51, n. 1, p. 36- 42. Jan. 1997. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/>> Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. Grammar teaching : practice or consciousness-raising? In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Org.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 167–174.

_____. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal Special Edition*, Cebu, edição especial, p. 6-23, ago. 2009. Disponível em: <<http://asian-efl-journal.com/special-editions/>> Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. Macro and micro-evaluations of task-based teaching. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2011. p. 212-234.

_____. *Teachers evaluating tasks*. Nova Zelândia: Universidade de Auckland, 2015. Mimeografado.

FRAHM, Z.I.B.; RIPPEL, G. F. Conscientização linguística um enfoque contrastivo L1-L2 para ensino de inglês instrumental na UFPR. *The Specialist*, n. 13, 51-68, abr. 1986. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9608>> Acesso em: 10 Abr. 2014.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERO, D. *Aviation Disasters*. 2. ed. Somerset: Patrick Stephens Ltda, 1996.

GUMPERZ, J. Interactional Sociolinguistic Method. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. (Org.). *Talk, Work and Institutional Order*. New York: Berlin, 1999.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3.ed. Longman, 2001.

HOBBS, J. Task structure and patterns of interaction. In: SHEHADEH, A.; COOMBE, C. A. *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2012.

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

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. *Manual on the Implementation of ICAO Language Requirements*. DOC 9835. Montreal: ICAO, 2004.

_____. *Manual on the Implementation of ICAO Language Requirements*. DOC 9835. Montreal: ICAO, 2010.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Org.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual matters, 1985.

LUCE, M. S. *O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes*. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MACIEL, R. F.; SANTOS, F. T. *Tarefas comunicativas: contribuições para salas numerosas*. 2006. Disponível em: <www.uems.br/cursos/letras_jardim/Fabiana%20e%20Ruberval.pdf> Acesso em: 20 jul. 2015.

MCMILLAN, D. *Say again? Miscommunications in Air Traffic Control*. 1998. 61f. Dissertação (Projeto de Mestrado em Educação), Universidade de Tecnologia de Queensland. Brisbane, Austrália.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. da. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

MITSUTOMI, M.; O'BRIEN, K. Fundamental aviation language issues addressed by new proficiency requirements. *ICAO Journal*, v. 59, n. 1, p. 7-9 / 26-27, 2004. Disponível em: <<http://www.icao.int/publications/Pages/ICAO-Journal>> Acesso em: 17 mar. 2014.

MONTEIRO, A. L. T. *Comunicações entre pilotos e controladores de voo: fatores linguísticos, discursivo-interacionais e interculturais*. 2009. 382 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NUNAN, D. *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

_____. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP, 2004.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Relembre os piores acidentes aéreos desde a década de 70. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,relembre-os-piores-acidentes-aereos-desde-a-decada-de-70/> Acesso em: 10 ago. 2014.

PRABHU, N. *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford university Press, 1987.

RAMOS, R. de C. G. *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. The ESPECIALIST, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129. 2004. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371/6944> Acesso em: 20 Dez 2013.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 109-123.

_____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 35-45.

RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

RODRIGUEZ, X. *Ensino de pronúncia e inglês para aviação: uma interseção possível e necessária*. 2006.

SÁ, P. P. T. F. *Novos caminhos para o conteúdo programático das disciplinas Inglês 2 e Inglês 3 do Curso de Formação de Controladores de Tráfego Aéreo militares*. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

SCOTT, M. *Conscientização*. Working papers, São Paulo, n. 18, p. 1-28. 1986. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers>. Acesso em: 20 Dez 2013.

SHEHADEH, A.; COOMBE, C. A. *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2012.

SILVÉRIO, A. *Ensino de pronúncia e inglês para aviação: uma interseção possível e necessária*. 2012.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, Hong Kong, v. 17, n. 1., p. 38-62.1996. Disponível em: <<http://edilinguistics.ir>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

SVALBERG, A.M.L. Language awareness and language learning. *State-of-the-art article*. United Kingdom, p. 287-308. 2007. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

SWALES, J. M. ESP comes of age? 21 years after Some measurable Characteristics of Modern Scientific Prose. Unesco, Denmark, v.7, n.2, p. 9-20. 1984. Disponível em: <ej.lib.cbs.dk/index.php/UANL/article/.../2387> Acesso em: 16 Jan 2015.

TSIPLAKIDES, I. Selecting an English Coursebook: Theory and Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 1, n. 7, p. 758-764, Jul. 2011. Disponível em: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/0107758764/3235>> Acesso em: 20 jul. 2015.

VASCONCELLOS, M. L. B.; KOERICH, R. D. Treinamento em serviço: curso de inglês para fins ocupacionais. *Fragmentos*, Florianópolis, n. 18, p. 23-34, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>> Acesso em: 20 jul. 2014.

VASILJEVIC, Z. The Predictive Evaluation of Language Learning Tasks. *English Language Teaching*, v. 4, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/.../6902> Acesso em: 20 jul. 2015.

VIAN JR., O. Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, n. especial, p. 437-457, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta>> Acesso em: 15 out. 2014.


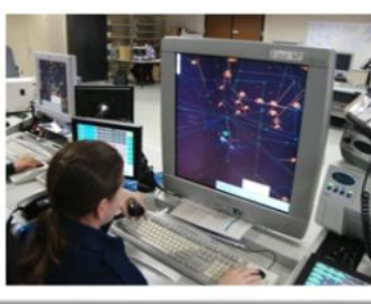


WAARDE, K. V. D.; WESTENDORP, P. From avionics to aviation information architecture. *Information Design Journal*, v. 11, n. 1, p. 1-3, 2003. Disponível em: <<http://www.researchgate.net/>> Acesso em: 15 out. 2014.

WILLIS, J. A framework for task-based learning. Harlow: Longman. 1996.

WRIGHT, T. BOLITHO, R. Language awareness: a missing link in language teacher education?. *ELT Journal*, Oxford, v. 47, n. 4., p. 292-304. 1993. Disponível em: <203.72.145.166/ELT/files/47-4-2.pdf> Acesso em: 05 jan. 2015.

APÊNDICE A – FOLHA DO ALUNO (TAREFA 1)

O professor deverá recortar a marca pontilhada para entregar para os alunos.

	<p>PT OFN, hold position, cancel take-off, I say again , cancel take-off.</p>
	<p>Straight ahead (Signals)</p>
	<p>Icing reported East of São Paulo, between FL 150 and FL 250.</p>
	<p>This aircraft had serious mechanical problems, without the correct tools I can't fix this.</p>

Os alunos deverão assinalar as profissões que influenciam o desenvolvimento das tarefas que devem ser executadas no solo.

- () Marshaller () Air traffic controller () Meteorologist () Aircraft maintenance technician

APÊNDICE B – FOLHA DO ALUNO 1 (TAREFA 2)

AIR TRAFFIC CONTROL



APÊNDICE B – FOLHA DO ALUNO 2 (TAREFA 2)

AIR TRAFFIC CONTROL



What my friends think I do



What my mom thinks I do



What society thinks I do



What I think I do



What I actually do

APÊNDICE B – FOLHA DO ALUNO 3 (TAREFA 2)

Refleta sobre as seguintes questões:

- I. Você concorda com as ideias expostas pela figura?
- II. Como as pessoas do seu círculo social veem a profissão que você escolheu?
- III. Por que a figura do “Marshaller” foi associada à figura do “Air traffic controller”?
- IV. Você considera o serviço de Controle de Tráfego Aéreo importante? Por quê?
- V. Se você pudesse explicar para os amigos, família e sociedade em geral, sobre o que você fará depois de formado e a importância de sua atuação, como explicaria?
- VI. Por que você escolheu esta profissão?
- VII. Como a Língua Inglesa está inserida no Controle de Tráfego Aéreo?

APÊNDICE C – FOLHA DO ALUNO 1 (TAREFA 3)

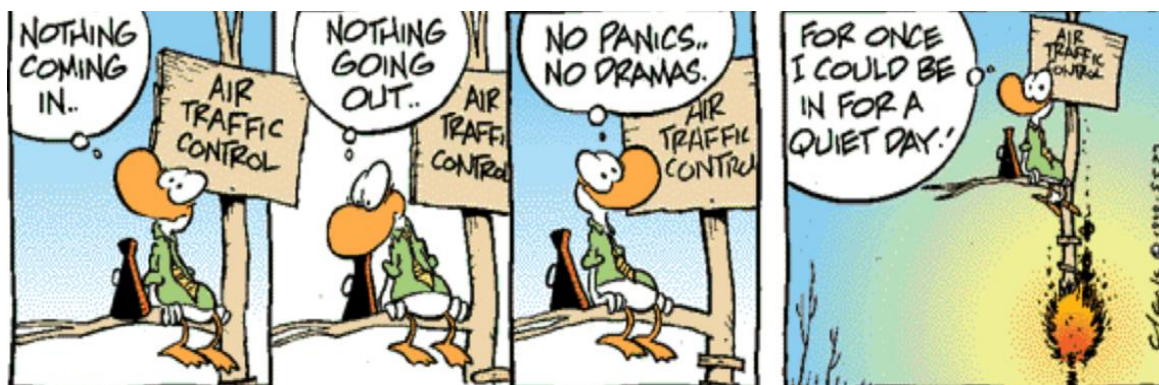
O professor deve distribuir os cartuns abaixo para a classe:

Cartum01



Fonte: Produzido por CLARK, Gary.⁶⁷

Cartum 02



Fonte: Produzido por CLARK, Gary.

Cartum 03



Fonte: Produzido por CLARK, Gary.

Cartum 04

⁶⁷ Todos os cartuns da autoria de Gary Clark estão disponíveis em: <<http://www.swamp.com.au>>.



Fonte: Produzido por CLARK, Gary.

Cartum 05



Air traffic controllers, as always, cool, calm and collected.

Fonte: Produzido por MCCRACKEN, Theresa.⁶⁸

Cartum 06



"You're a bit low on approach, Flight 203!"

Fonte: Produzido por JUDD, Phil.⁶⁹

Cartum 07

⁶⁸ Disponível em: <https://www.cartoonstock.com/directory/a/air_traffic_controller.asp>

⁶⁹ Disponível em: <https://www.cartoonstock.com/directory/a/air_traffic_controller.asp>



Fonte: Produzido por LOWE, Chan.⁷⁰

Cartum 08



Fonte: Produzido por WOLVERTON, Monte.⁷¹

⁷⁰ Disponível em: <<http://blogs.trb.com/news/opinion/chanlowe/blog/2011/04/>>

⁷¹ Disponível em: <<https://www.pinterest.com/pin/392305817515123047/>>

APÊNDICE C – FOLHA DO ALUNO 2 (TAREFA 3)

Associe numericamente as tarefas abaixo de acordo com as atividades apresentadas em cada cartum⁷². Marque um X no cartum cujo contexto não corresponde a nenhuma tarefa apresentada.

Cartum	Tarefas da OACI (2004, 2010)
	a) dar sequência no tráfego aéreo (discutir o gerenciamento do tráfego com o piloto, perguntar ao piloto o motivo do desvio de rota, etc);
	b) controlar veículo ou aeronave no solo (emitir instruções para a espera no portão, informar ao piloto o tempo estimado para a autorização de decolagem, etc);
	c) emitir autorização e instruções ao piloto, aprovar ou negar solicitação de autorização, etc.
	d) realizar o acompanhamento da situação (receber/negar solicitações, solicitar ao piloto a localização da aeronave, etc);
	e) resolver situações de conflito com aeronaves (receber notícia de possíveis ou reais conflitos, solicitar/receber notificação do piloto sobre o tráfego a vista);
	f) avaliar o impacto climático (receber/solicitar informação sobre o tempo de outra aeronave, informar/verificar se o piloto recebeu informação sobre o tempo);
	g) responder e conduzir situações de emergências (informar o piloto sobre a posição do avião, verificar se o piloto está no plano de voo, etc);
	h) gerenciar setor (substituir rota, questionar sobre a transmissão dos pilotos, se todos estão ouvindo, etc).

⁷² Referente aos cartuns apresentados no Apêndice C - Folha do aluno 1.

APÊNDICE C – FOLHA DO ALUNO 3 (TAREFA 3)

Considere as tarefas da OACI (2004, 2010)⁷³. Em seguida, escreva se as tarefas apresentadas se associam com a Língua Inglesa de alguma forma. Se sim, explique de que forma isso acontece.

TAREFA	ENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INGLESA	COMO?
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		

⁷³ Apresentadas em ordem alfabética no Apêndice C – Folha do aluno 2.

APÊNDICE D – FOLHA DO ALUNO (TAREFA 4)

Leia o excerto a seguir e separe as informações apresentadas abaixo (em ano, local, razões e consequências).

- *The TWA crash at Dulles in 1974. This accident was caused by **communication ambiguity** on part of **both the pilots and controllers**, resulting in the misunderstanding of each other's responsibilities.*
- *the Tenerife collision in 1977 which demonstrated, amongst other issues, **the weakness of voice communications that take place by non-native English speakers**. This accident **killed 583 people**.*
- *the San Diego mid-air collision between a Boeing 727 and a Cessna 172 in 1978. **Inadequate phraseologies by controllers** were a major factor in this accident which **killed 146 people in the aircraft and on the ground**.*
- *the Avianca Boeing 707 fuel starvation crash at John F. Kennedy Airport in 1990. The **failure of the Spanish speaking crew to use standard English phraseologies to convey the urgency of their perilous fuel state** to controllers resulted in the deaths of 76 passengers and crew.*
- *the McDonnell Douglas DC-9 and Boeing 727 collision at Detroit in fog in 1990, **partly caused by the lack of clear taxi instructions and a failure to transmit a stop take off warning**.*

Adapted from MCMILLAN, 1998.

YEAR	PLACE	REASONS	CONSEQUENCES
1974			
1977			
1978			
1990			
1990			

APÊNDICE E – FOLHA DO ALUNO (TAREFA 5)

O professor deve recortar os comandos a seguir e entregá-los aos alunos durante o diálogo criado por eles.

FRASES ADICIONAIS:	TRADUÇÃO
CORRECTION	Correção
DESCEND TO TWO FOUR ZERO ZERO	Desça para 2.400
SAY AGAIN	Repita
AFFIRM	Afirmativo
CANCEL	Cancela
WILCO	Entendi sua mensagem, procederei de acordo com ela.
ROGER	Ciente
READ BACK	Repita toda a mensagem ou parte dela, exatamente como tenha recebido.
STAND BY	Espere e eu o chamarei.

APÊNDICE F – FOLHA DO ALUNO (TAREFA 6)

Associe numericamente os aspectos linguísticos a seguir com as situações abaixo apresentadas.

	ASPECTO LINGUÍSTICO	RELEVÂNCIA
1	Discurso	As pausas do discurso e a entonação são relevantes, pois podem atribuir outros significados às frases.
2	Numerais	Erros envolvendo os numerais podem ser fatais, já que envolvem níveis de voo, posição, velocidade, faixas, vento, latitude, longitude, etc.
3	Homônimos e homofonias	A má-interpretação de sons pode modificar o significado atribuído à palavra. Ex.: “to, too, two”.
4	Expectativas	O ouvinte infere a resposta que ele deseja ouvir e age sem a confirmação daquilo que foi entendido.
5	Enunciação	Envolve a clareza do enunciado e também a pronúncia do profissional.
6	Ambiguidade	Problemas podem ser causados pela ambiguidade, isso acontece quando não há precisão e objetividade na fala. Ex.: palavras vagas e descontextualizadas.

An aircraft was flying on a heading of 300 degrees at FL 270 (27,000 feet [8,235 meters]). ATC vectored the aircraft to “three one zero”. The airplane first officer acknowledged “three one zero” and then climbed to FL 310 (31,000 feet [9,455 meters]), instead of turning to a course of 310 degrees. (CUSHING, 1993, p. 5).

When I was sequencing traffic into Sydney. A vector I issued to “Tango alpha delta” (TAD) was acknowledged by “Tango alpha alpha” (TAA) and the wrong aircraft commenced a turn before I could cancel it, fortunately without consequences. Homophony confusion with “alpha” and “delta” occurs occasionally with most controllers, as does a pilot reading back “Flight level two seven zero” when the controller has issued “Climb to flight level two zero zero”. These are also examples of ‘expectation error’ because pilots of both TAD and TAA were expecting vectors, and the crew of a departing jet is expecting to climb higher than twenty thousand feet. But they may also be due to poor pronunciation, poor microphone technique, a distracted, busy crew or a noisy frequency—perhaps all of these. (MCMILLAN, 1998, p. 5)



On March 27, 1977, around 17:05, a KLM Boeing 747 was about to depart from Tenerife Airport at Canary Islands, of the West African coast. Many planes were queuing to take off and it was foggy. The pilot repeated to the tower the instructions that he had just received: 'We are cleared to the papa beacon, climb and maintain flight level 90 until intercepting the 325.' Then he said: 'We are now at take off.' The tower replied: 'OK...Stand by for take off. I will call you.' During these last two short sentences there was a squeal on the line. The KLM plane sped up on the runway, where a Pan Am 747 was still taxiing after landing. The two 747s collided and 583 people died. It is still the worst accident in aviation history. As often, the accident was probably caused by a combination of factors. It was foggy, so the pilots did not have an overview of the runway. There was pressure on the pilots to leave quickly because weather conditions would grow worse again and all planes were late already; the chief KLM pilot was convinced the runway was free, but his co-pilot was not, etcetera. But in this case miscommunication was probably the main factor causing this tragic incident. The KLM pilot's native language was Dutch, the controller's native language was Spanish; they were talking in English over a radio with squeals and in very noisy surroundings, especially the pilot. With the sentence 'We are now at take off,' the KLM pilot meant 'We are taking off'. The controller in the tower understood that the plane was standing still at take off point. (WESTENDORP e WAARDE, 2003, p. 1).



Many controllers are not aware that they have inadequate enunciation and that it is the reason for unacknowledged instructions or requests for message repeats. Some people find certain words innately difficult to enunciate, particularly when they are busy, so, for example, 'Juliet Juliet Tango' becomes 'Jew Jew Tango'. (MCMILLAN, 1998, p. 43)



[...] a captain, who was the pilot flying, heard his copilot say "Cleared to seven". He began a descent to 7,000 feet (2, 135 meters), but at 9,500 (2,898 meters) the copilot advised the captain that 10, 000 (3,050 meters) was the correct altitude. The copilot's communication, which the captain had heard as "cleared to seven", was in fact "cleared two seven" - meaning the assigned runway for landing was 27L. (CUSHING, 1993, p. 3).



A query of "flight level 80 clear?" was interpreted as an affirmation "flight level 80 clear". Consequence: two aircraft passed within 400m of each other at the same level. Adapted from Hawkins (1963 apud MCMILLAN,1998).