



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

ANA LÍGIA BARBOSA DE CARVALHO E SILVA

UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE USO DA LÍNGUA
INGLESA POR OFICIAIS AVIADORES DO ESQUADRÃO DE
DEMONSTRAÇÃO AÉREA DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

CAMPINAS
2016

ANA LÍGIA BARBOSA DE CARVALHO E SILVA

UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE USO DA LÍNGUA
INGLESA POR OFICIAIS AVIADORES DO ESQUADRÃO DE
DEMONSTRAÇÃO AÉREA DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos exigidos para a
obtenção do título de Mestra em Linguística
Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. MATILDE VIRGINIA RICARDI SCARAMUCCI

Este exemplar corresponde à versão
final da Dissertação defendida pela
aluna Ana Lígia Barbosa de Carvalho e
Silva, e orientada pela Profa. Dra.
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

CAMPINAS
2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, Não se aplica

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

Si38a Silva, Ana Lúcia Barbosa de Carvalho e, 1967-
Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira / Ana Lúcia Barbosa de Carvalho e Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Brasil. Força Aérea Brasileira. Esquadrão de Demonstração Aérea. 2. Aviadores militares - Brasil. 3. Avaliação de necessidades. 4. Língua inglesa - Conversação e frases (para aviadores). 5. Aprendizagem. I. Scaramucci, Matilde V. R., 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: A language needs analysis for the usage of English by aviator officers of the Air Demonstration Squadron of the Brazilian Air Force

Palavras-chave em inglês:

Brazil. Brazilian Air Force. Air Demonstration Squadron

Military air pilots - Brazil

Needs assessment

English language - Conversation and phrase books (for air pilots)

Learning

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci [Orientador]

Ana Cecília Cossi Bizon

Patrícia Tosqui Lucks

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Maria Rita Salzano Moraes

Data de defesa: 17-08-2016

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Ana Cecilia Cossi Bizon

Patrícia Tosqui Lucks

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Maria Rita Salzano Moraes

**IEL/UNICAMP
2016**

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

A todos os meus alunos e
ex-alunos, que tanto têm
me ensinado a aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem que me foram concedidas em cada etapa desta caminhada.

À Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, que com seu exemplo, diretrizes seguras e muita paciência, me orientou, incentivou e acreditou em meu projeto, auxiliando-me a superar minhas próprias limitações.

Às Profas. Dras. Ana Cecília Bizon Cossi e Patrícia Tosqui Lucks, pelas excelentes contribuições e sugestões, muito pertinentes e oportunas, durante o exame de qualificação e a defesa da dissertação.

A toda a minha família, pelo apoio incondicional e pela compreensão em minhas muitas ausências. Em especial aos meus pais, exemplos eternos de firmeza, caráter e perseverança. Também à minha querida Teté, mistura perfeita de tia e anjo da guarda, por seu amor gratuito e por sua imensa generosidade. Aos meus irmãos e suas famílias, por sempre se alegrarem com minhas conquistas.

Um agradecimento muito especial às minhas filhas Laura, Luísa e Beatriz, com quem compartilho sonhos e projetos, pelo grande auxílio diante dos inúmeros desafios tecnológicos que enfrento enquanto imigrante para a era digital.

A você, Pedro, meu companheiro e amigo desde sempre, homem de fé e piloto convicto, que, com muito amor e paciência, há trinta anos tem me mostrado a beleza e a ousadia que há em cada voo, seja ele qual for.

Ao Comandante, Ex-Comandantes e demais pilotos da Esquadrilha da Fumaça, que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa, em especial ao Coronel-Aviador Gobett, que comandou o EDA durante grande parte do período da geração de dados, e ao Tenente-Coronel-Aviador Caldas, Comandante do EDA em 2016, por terem mantidas sempre abertas as portas do Esquadrão a esta pesquisa, de modo cordial e amigo.

Ao Tenente-Médico Novaes, que com muita presteza e solicitude cumpriu a missão que lhe foi designada pelo comando do EDA, no sentido de coordenar e viabilizar as inúmeras visitas, entrevistas e grupos focais realizados para este estudo. Agradeço também por seu inestimável auxílio no reconhecimento de vozes dos pilotos, durante a fase de transcrição de dados.

Aos oficiais da Seção de Comunicação Social do EDA, com destaque à Tenente-Jornalista Cocate, por todo o auxílio prestado, em especial pelo envio de material digitalizado, proveniente do acervo histórico do grupo.

Ao Comandante, ao chefe da Divisão de Ensino, ao Coronel de Infantaria R1 Martins, e aos professores de Língua Inglesa e Inglês Técnico de Aviação na AFA, por todo o apoio prestado durante a geração de dados.

Às bibliotecárias e funcionárias das bibliotecas do IEL e da AFA, em especial, à Dionary e à Tenente-Bibliotecária Fernanda Santiago, que, gentilmente, auxiliaram-me, por meio de empréstimos entre bibliotecas, na localização dos inúmeros livros e artigos que fundamentaram esta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação do IEL, Unicamp, Cláudio, Miguel e Rose, que, com muito profissionalismo, sempre se dispuseram a solucionar as questões administrativas e burocráticas relativas ao desenvolvimento seguro desta pesquisa.

À minha querida amiga e vizinha, Profa. Dra. Paula Marques Meyer, por sua leitura, atenta e cuidadosa, desta dissertação.

À minha grande incentivadora e amiga, Profa. Dra. Dirley Lemos Vilela, e às minhas queridas amigas e colegas de orientação, Beatriz Aragão, Luciana Amgarten Quitau, Maria Cecília Fraga, Maria Gabriela Pileggi, Marcela Dezotti Cândido, Meirélen Salviano Almeida, Mônica Panigassi Vicentini, Natália Guerreiro e Paula Ribeiro, pela companhia, apoio, conversas, sugestões, risadas e troca de experiências. A todas e cada uma de vocês, o meu respeito, carinho e a mais profunda admiração.

À CAPES, pelo apoio financeiro destinado a esta pesquisa.

Fumaça, já!

RESUMO

Embora seja crescente o interesse por estudos voltados para o inglês necessário à aviação internacional, ainda se observa uma lacuna em investigações sobre as necessidades de uso de inglês por pilotos da aviação militar brasileira. Neste estudo, realizamos uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por Oficiais Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA) da Força Aérea Brasileira (FAB), popularmente conhecido como “Esquadrilha da Fumaça”. O EDA tem por missão representar a FAB e o Brasil por meio de demonstrações aéreas. Entre suas várias atribuições estão: representar a FAB no exterior e difundir a Política de Comunicação Social do Comando da Aeronáutica (COMAER). Por meio de uma pesquisa qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso envolvendo vários procedimentos metodológicos, tais como entrevistas não estruturadas e semiestruturadas, grupos focais, análise documental e observação, bem como ouvimos diversos participantes – Pilotos em Atividade, Pilotos Veteranos e professores de inglês da Academia da Força Aérea Brasileira (AFA). A Análise da Situação Atual (PSA) demonstrou que, durante a formação dos futuros Oficiais Aviadores da FAB, a habilidade de produção oral em inglês – para fins específicos (ESP) e para fins gerais (EGP) – não tem sido diretamente avaliada. Não obstante, os resultados mostram que todos os 13 Pilotos em Atividade do EDA detinham, durante o estudo, o chamado “Cartão S”, que comprova proficiência em inglês geral, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo COMAER. A Análise da Situação Alvo (TSA) demonstra que a língua inglesa necessária ao grupo é multifacetada, pois inclui, durante as comunicações entre pilotos e controladores de voo, o uso de fraseologia padrão para situações rotineiras, e *plain English*, para situações não rotineiras. Em solo, há evidências de necessidade de uso de inglês geral (EGP) e vocabulário específico para aviação para o desempenho de tarefas administrativas e operacionais. Similarmente, o EGP e o vocabulário específico para aviação são necessários para a interação com o público, a imprensa, autoridades, membros de outras equipes, entre outros interlocutores, e também durante intercâmbios e o recebimento de visitas internacionais na sede do grupo. As comunicações podem ocorrer por meios diversos, tais como radiofonia, face a face e meios eletrônicos. As habilidades mais necessárias ao grupo são a compreensão oral e a produção oral, tanto em voo como em solo, em ESP e em EGP. Em alguns casos, as habilidades de compreensão escrita e produção escrita se fazem igualmente necessárias. Este estudo gera discussões teóricas e práticas sobre o ensino e a avaliação de inglês para aviação no âmbito militar brasileiro, o que pode fundamentar o desenvolvimento de cursos, *syllabuses*, a produção de material didático, o treinamento especializado de professores de inglês, além de ensejar novos estudos sobre aspectos metodológicos, que poderão ser úteis para a condução de outras análises de necessidades de línguas, na área militar ou não.

Palavras-chave: Análise de necessidades de línguas. Inglês para Fins Específicos. Inglês para Aviação. Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira.

ABSTRACT

Although the interest in studies into the necessary English for international aviation has been growing, it still can be noticed that there is a gap in research on the needs for the use of English by pilots from the Brazilian military aviation. In this study we conducted a language needs analysis for the usage of English by Aviator Officers of the Air Demonstration Squadron (EDA) of the Brazilian Air Force (FAB), popularly known as "Smoke Squadron". EDA's mission is to represent the Brazilian Air Force and Brazil through air shows. Among its various responsibilities EDA represents FAB abroad as a diplomatic tool, and it spreads the media policy of the Air Force Command (COMAER). Through a qualitative research, we developed a case study in which we employed various methodological procedures, such as nonstructured and semistructured interviews, focus groups, document analysis and observation, and we heard several participants – Pilots in Activity, Veteran Pilots and English teachers from the Brazilian Air Force Academy (AFA). The Present Situation Analysis (PSA) showed that the speaking ability in English – for specific purposes, (ESP), and for general purposes, (EGP) – has not been directly assessed. Nevertheless, the results show that all the 13 Pilots in Activity from EDA held, during the study, the so-called "Card S", which proves proficiency in EGP, according to the parameters established by COMAER. The Target Situation Analysis (TSA) demonstrates that the English language needed by the group is multifaceted. It includes the usage of standard phraseology for flight communication between pilots and air traffic controllers, in routine situations, and *plain English* for non-routine situations. On ground situation, there is evidence of need for the usage of general English (EGP) and specific vocabulary for aviation, in the performance of administrative and operational tasks. Similarly, EGP and specific vocabulary for aviation are required for interaction with the public, the press, authorities, members of other teams, among other parties, and also during exchange visits and the welcoming of international visits at the group's headquarters. The results also indicate that communications may occur by various means, such as radiotelephony, face to face and electronic media. The most needed skills to the group are listening and speaking, both during flight and on the ground, in ESP and EGP. In some cases, the reading and writing abilities become also necessary. This study provides theoretical and practical discussions about teaching and assessing English for aviation in the Brazilian military sphere, which can support the development of courses, syllabuses, production of teaching materials, specialized training for English teachers, and give rise to new studies about methodological aspects which may be useful to conduct further language needs analyses, in the military context or not.

Key words: Language Needs Analysis. English for Specific Purposes. Aviation English. Air Demonstration Squadron from the Brazilian Air Force.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aviões do EDA com as cores da bandeira nacional	23
Figura 2	Espírito de corpo e trabalho e equipe	26
Figura 3	Coesão e sinergia	27
Figura 4	Uso não técnico ou amplo do termo proficiência	90
Figura 5	Uso técnico do termo proficiência	90
Figura 6	Relação entre <i>aviation communication</i> , <i>aviation language</i> , <i>Aviation English</i> , <i>ELF</i> e <i>plain language</i>	96
Figura 7	Modelo de Aviation English	106
Figura 8	Nomenclatura de manobras aéreas acrobáticas em inglês	125
Figura 9	Representação esquemática da análise e interpretação dos dados	130
Figura 10	Descrição do nível B2 de proficiência em línguas – Quadro Comum Europeu de Referência (QCER)	135
Figura 11	Matéria em boletim informativo do EDA sobre missão internacional	162
Figura 12	<i>Continuum</i> de especificidades de inglês necessário aos Oficiais Aviadores do EDA	197
Figura 13	Representação visual da língua inglesa necessária aos Oficiais Aviadores do EDA	200
Figura 14	Providências tomadas pela Seção de Pessoal em preparação para uma viagem internacional em 1984	204
Figura 15	Providências tomadas pela Seção de Relações Públicas em preparação para uma viagem internacional em 1984	205
Figura 16	Notícia sobre participação de Oficiais Aviadores do EDA em evento internacional nos Estados Unidos	225
Figura 17	Notícia em jornal local de Pirassununga, SP, sobre intercâmbio internacional realizado por Oficiais Aviadores do EDA na Inglaterra	226
Figura 18	Militares da Força Aérea da Turquia em visita ao EDA, juntamente com Oficiais Aviadores do grupo e a pesquisadora	229
Figura 19	Publicação em rede social sobre visita do esquadrão de demonstração aérea do Canadá, Snowbirds, ao EDA	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Checklist</i> metodológico adaptável para a prática de análises de necessidades confiáveis e válidas	39
Quadro 2	Número de participantes e instrumentos de pesquisa empregados nas entrevistas não estruturadas, semiestruturadas e grupos focais	55
Quadro 3	Entrevistas e grupos focais realizados, participantes, justificativa, meios e duração	56
Quadro 4	Comparação entre o Modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem	73
Quadro 5	Resumo das fases de um voo	111
Quadro 6	Pesquisas sobre a aprendizagem e o uso de inglês por pilotos da FAB, realizadas nas escolas de aperfeiçoamento de oficiais do COMAER (ECEMAR e EAOAR) entre os anos 2002 e 2014	120-21
Quadro 7	Nomenclatura de manobras aéreas, em inglês, e seus empréstimos de outras línguas realizados pelos pilotos do EDA	125
Quadro 8	Categorias iniciais para a análise dos dados referentes à TSA	202
Quadro 9	Novas categorias para análises	202
Quadro 10	Situações de uso de inglês para desempenho de tarefas administrativas pelos Oficiais Aviadores do EDA, em solo, no Brasil	210-211
Quadro 10.1	Situações de uso de inglês para desempenho de tarefas administrativas pelos Oficiais Aviadores do EDA, em solo, no Brasil	212-213
Quadro 11	Situações de uso de inglês durante deslocamentos aéreos e paradas em voos internacionais	219
Quadro 12	Situações de uso de inglês antes e depois de demonstrações aéreas no exterior	223
Quadro 13	Situações de uso de inglês durante visitas e intercâmbios Internacionais	232
Quadro 14	Principais resultados da TSA	235

SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO¹

1 – Falas simultâneas	[[
2 – Sobreposição de vozes	[
3 – Sobreposições localizadas	[]
4 – Pausas de 0.5 segundo e silêncios	(+)
5 – Dúvidas	(incompreensível)
6 – Truncamentos bruscos	/
7 – Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
8 – Alongamento de vogal	(::) podem ser repetidos
9 – Comentários da pesquisadora	()
10 – Silabação	- - - (usa-se hifens)
11 – Sinais de entonação	” (subida rápida) ' (subida leve) , (descida leve ou brusca)
12 – Repetições	reduplicação de letra ou sílaba (Ex: ca cada um)
13 – Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	eh, ah, oh, ih:: mhm, ahã, etc
14 – Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	[...] eliminação de trechos, nomes ou postos hierárquicos
15 – Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou siglas	
16 – Não se indica o ponto de exclamação	
17 – Podem-se combinar sinais	
18 – Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula	

Obs.: usamos aspas simples para sinalizar a fala de outra pessoa, que não a do enunciador.

¹ Itens 1-14, com base em Marcuschi (2008); itens 15 -18 adaptados de Castilho, Preti e Urbano (1986)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	<i>Aviation English</i>
AFA	Academia da Força Aérea
ALCPT	<i>American Language Course Placement Test</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEAR	Centro de Instrução Especializada da Aeronáutica
CFOAV	Curso de Formação de Oficiais Aviadores da Aeronáutica
COMAER	Comando da Aeronáutica
DE	Divisão de Ensino
DECEA	Departamento de Controle do Espaço Aéreo
DEPENS	Departamento de Ensino
DLIELC	<i>Defense Language Institute English Language Center</i>
DOD	<i>Department of Defense</i>
EAOAR	Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
ECEMAR	Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica
EDA	Esquadrão de Demonstração Aérea
EGP	<i>English for General Purposes</i>
EIL	<i>English as International Language</i>
ELF	<i>English Lingua Franca</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EPCAR	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
FAA	<i>Federal Aviation Administration</i>
FAB	Força Aérea Brasileira
ICA	Instrução do Comando da Aeronáutica
ICAO	<i>International Civil Aviation Organization</i>
ICEA	Instituto de Controle do Espaço Aéreo
IMA	Instrução do Ministério da Aeronáutica
LE	Língua Estrangeira
LFE	Língua para Fins Específicos
L2	Segunda Língua
OACI	Organização da Aviação Civil Internacional
P	Pesquisadora
PE	<i>Plain English</i>
PSA	<i>Present Situation Analysis</i>
TAI	Tráfego Aéreo Internacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSA	<i>Target Situation Analysis</i>
UNIFA	Universidade da Força Aérea

LISTA DE CODINOMES DE PARTICIPANTES²

Pilotos em Atividade

Fumaça amarela	FAM
Fumaça azul	FAZ
Fumaça branca	FBR
Fumaça cinza	FCZ
Fumaça laranja	FLR
Fumaça marrom	FMR
Fumaça ocre	FOC
Fumaça prata	FPA
Fumaça preta	FPR
Fumaça roxa	FRX
Fumaça verde	FVD
Fumaça vinho	FVH
Fumaça vermelha	FVM

Pilotos veteranos

Fumaça <i>black</i>	FBK
Fumaça <i>blue</i>	FBL
Fumaça <i>brown</i>	FBW
Fumaça <i>green</i>	FGR
Fumaça <i>orange</i>	FOG
Fumaça <i>purple</i>	FPP
Fumaça <i>red</i>	FRD
Fumaça <i>silver</i>	FSV
Fumaça <i>white</i>	FWH
Fumaça <i>yellow</i>	FYL

² Para preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, os 23 Oficiais Aviadores ouvidos, por meio de entrevistas ou grupos focais, foram identificados por cores de fumaça, em português (Pilotos em Atividade), ou em inglês (Pilotos Veteranos). No texto, foram utilizados os trigramas correspondentes, conforme a lista acima, organizada por ordem alfabética, evitando-se, desse modo, a ordem de antiguidade seguida na hierarquia militar.

SUMÁRIO

1	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	19
1.1	INTRODUÇÃO	19
1.2	CONTEXTO DA PESQUISA	22
1.2.1	Principais características do EDA	25
1.3	JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TÓPICO	31
1.4	O PROBLEMA DE PESQUISA	34
1.5	A QUESTÃO DE PESQUISA	36
1.6	A METODOLOGIA DE PESQUISA	37
1.6.1	Particularidades metodológicas da análise de necessidades	37
1.6.2	Opções metodológicas para este estudo	40
1.6.3	Participantes da pesquisa	42
1.6.4	Procedimentos para a geração de dados	44
1.6.4.1	<i>Análise de documentos</i>	45
1.6.4.2	<i>Observação com participação periférica</i>	46
1.6.4.3	<i>Entrevistas não estruturadas</i>	47
1.6.4.4	<i>Entrevistas semiestruturadas</i>	48
1.6.4.5	<i>Grupos focais</i>	49
1.6.5	Roteiros de perguntas para entrevistas e grupos focais	53
1.6.6	Panorama dos procedimentos metodológicos empregados	54
1.6.7	Procedimentos para análise dos dados	57
1.7	A ESTRUTURA GERAL DA DISSERTAÇÃO	58
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	61
2.1	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	61
2.2	ANÁLISE DE NECESSIDADES	61
2.2.1	O conceito de necessidades	68
2.2.2	Análise da situação-alvo e Análise da situação de aprendizagem	70
2.3	O QUE É SABER UMA LÍNGUA?	75
2.3.1	Língua	75
2.3.2	Proficiência	81
2.3.2.1	<i>O senso comum</i>	81
2.3.2.2	<i>Modelos tradicionais e concepções teóricas mais contemporâneas</i>	86
2.4	INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (ESP)	91
2.4.1	Inglês para Aviação	93
2.4.1.1	<i>Questões terminológicas</i>	95
2.4.1.2	<i>Fraseologia e plain English</i>	99

2.4.1.3	<i>Componentes do inglês aeronáutico: diferentes visões</i>	104
2.4.1.4	<i>Inglês para aviação e inglês geral para o EDA</i>	108
2.4.1.5	<i>A avaliação de proficiência em inglês para pilotos no Brasil</i>	115
2.4.1.6	<i>Pesquisas sobre inglês para aviação relacionadas a pilotos da FAB</i>	118
2.4.1.7	<i>O bilinguismo no contexto de aviação</i>	123
3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	128
3.1	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	128
3.2	ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL, <i>PRESENT SITUATION ANALYSIS</i> (PSA)	130
3.2.1	A formação em inglês dos Oficiais Aviadores do EDA	131
3.2.1.1	<i>A formação dos cadetes da FAB em inglês geral</i>	135
3.2.1.2	<i>A formação dos cadetes da FAB em inglês para fins de aviação</i>	142
3.2.2	A proficiência em inglês dos Pilotos em Atividade	148
3.2.3	O EDA: sua missão e representatividade	159
3.3	ANÁLISE DA SITUAÇÃO ALVO, <i>TARGET SITUATION ANALYSIS</i> (TSA)	163
3.3.1	A relevância do uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA	165
3.3.2	Necessidade/desejo de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA	170
3.3.2.1	<i>Necessidade/desejo dos Pilotos em Atividade</i>	172
3.3.2.2	<i>Necessidade/desejo dos Pilotos Veteranos</i>	178
3.3.3	Inglês para aviação e inglês geral na visão dos participantes	186
3.3.4	Componentes do inglês necessário aos Oficiais Aviadores do EDA	196
3.3.5	Situação-alvo: categorização, análise e interpretação dos dados	201
3.3.5.1	<i>Em solo, no Brasil, antes e depois de viagens internacionais</i>	203
3.3.5.2	<i>Durante deslocamentos e paradas em voos internacionais</i>	218
3.3.5.3	<i>Antes e depois das demonstrações aéreas no exterior</i>	223
3.3.5.4	<i>Durante visitas e intercâmbios internacionais</i>	224
3.3.5.5	<i>Compilação de dados provenientes da TSA</i>	234
3.4	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	237
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
	REFERÊNCIAS	247
	APÊNDICE A – Convite a Comandantes Veteranos para participação em pesquisa	264
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	266
	APÊNDICE C – Entrevista com Professores de Inglês da AFA	269
	APÊNDICE D – Entrevista com o Comandante do EDA	270
	APÊNDICE E – Questões para Grupos Focais e Entrevistas Semiestruturadas	272

APÊNDICE F – Regras para Condução de Grupos Focais	274
ANEXO – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	275

I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1.1 INTRODUÇÃO

A análise de necessidades como parte de um processo que busca conhecer as necessidades de uso de uma língua estrangeira³, em especial o inglês, em contextos diversos, tem se consolidado como tema de interesse por estudiosos e profissionais da área de Linguística Aplicada, na qual este estudo se insere. De modo singular, tem sido enfatizada por estudiosos comprometidos com o ensino de Inglês para Fins Específicos, *English for Specific Purposes*, ESP (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998)⁴, e suas ramificações sugeridas por Robinson (1991, p. 3), como o Inglês para Fins Acadêmicos, *English for Academic Purposes*, EAP, e o inglês para Fins Ocupacionais, *English for Occupational Purposes*, EOP, em foco neste estudo.

Com frequência, o inglês é o idioma escolhido para a comunicação entre profissionais de vários setores, tais como tecnologia, comunicação e, notadamente, aviação. De tal modo, a proficiência em inglês, nas mais diversas áreas, tem se mostrado fundamental nas relações profissionais e sociais estabelecidas em empresas e instituições governamentais, civis ou militares, com destaque para aquelas cujos membros viajam ao exterior, revestidos da atribuição de representar seu país diplomaticamente. No Brasil, um exemplo dessas organizações é o Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA)⁵, grupo militar subordinado ao Comando da Aeronáutica (COMAER), conhecido popularmente como “Esquadrilha da Fumaça”. Apesar da grande representatividade e projeção que a equipe tem no meio internacional, suas necessidades de uso de inglês para o desempenho de atividades ocupacionais não estão expressamente delineadas.

³ Não consideramos, neste estudo, a distinção conceitual entre “Língua Estrangeira” e “Segunda Língua”. Doravante, preferimos nos referir à língua materna como L1, e à língua estrangeira, ou adicional, como L2/LE.

⁴ Neste estudo, usamos as siglas a partir dos termos em inglês, ESP para Inglês para Fins Específicos, EAP para Inglês para Fins Acadêmicos e EOP para Inglês para Fins Ocupacionais.

⁵ O documento Brasil (2014b, art. 2º, I) define: “Demonstração Aérea: tarefa do EDA, realizada com o propósito de difundir, em âmbito nacional e internacional, a imagem da Força Aérea Brasileira, conforme programação elaborada pelo Centro de Comunicação Social da Aeronáutica (CECOMSAER) e aprovada pelo Chefe do Gabinete do Comandante da Aeronáutica (GABAER)”. Entendemos que o termo é usado no meio aeronáutico para designar a apresentação de um conjunto de manobras aéreas acrobáticas, que são realizadas por pilotos altamente capacitados e treinados, a fim de demonstrar a operacionalidade desses profissionais e o desempenho da aeronave utilizada. É por meio delas que o EDA tem a missão oficial de difundir, em âmbito nacional e internacional, a imagem institucional da FAB (BRASIL, 2014a, art. 1º).

As contribuições aqui esperadas relacionam-se, precipuamente, a aspectos metodológicos que devem direcionar a condução de uma análise de necessidades de línguas. Ao escolhermos o estudo de caso como opção metodológica, estamos cientes das restrições quanto à possibilidade de generalização dos resultados aqui alcançados. Por outro lado, entendemos que, muito além dos dados gerados e dos resultados obtidos, as contribuições desta pesquisa respaldam-se, justamente, em nossas opções metodológicas, que poderão apontar caminhos a serem trilhados por outros pesquisadores. Os diversos procedimentos selecionados para a geração e análise dos dados – análise documental, grupos focais, entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, participação periférica, triangulação de dados para análise – poderão ser aplicados, de modo similar, a investigações desenvolvidas em outras organizações ou instituições, no âmbito da FAB ou fora dela, a fim de se identificarem as necessidades de uso de inglês de seus membros na situação-alvo. Neste estudo, foram ouvidos todos os Oficiais Aviadores do EDA, que eram membros do grupo durante o período de geração de dados, incluindo-se seu Comandante⁶, bem como Oficiais Aviadores veteranos, também incluindo-se ex-líderes do EDA, desde 1986 até o início de 2016, cobrindo um período de trinta anos, portanto.

Ademais, esta pesquisa pode trazer outras contribuições teóricas e práticas. Nela se discutem conceitos eminentemente teóricos sobre língua, proficiência em L2/LE e análise de necessidades, que podem ter implicações práticas na elaboração de cursos e avaliações de proficiência em línguas para fins específicos. Na FAB, os resultados obtidos poderão fundamentar decisões relativas a uma política linguística direcionada ao aprimoramento da proficiência em inglês dos membros do EDA, com reflexos na elaboração de cursos, *syllabuses*, currículos⁷, materiais didáticos, e na formação especializada de professores, sempre visando às especificidades, idiosincrasias e necessidades da equipe. Aliás, a relevância da análise de necessidades em contextos de ensino de inglês para fins específicos tem sido assim ressaltada:

⁶ O termo “Comandante” é utilizado, no EDA, para designar o Oficial Aviador que, em posição de chefia operacional e administrativa, lidera a equipe. O tempo de permanência no cargo pode variar, mas costuma ser de dois anos.

⁷ Na literatura consultada, observamos que “*syllabus*” e “*curriculum*” podem ser utilizados como termos sinônimos para designar “o plano que estabelece exatamente o que os alunos devem aprender como parte de uma disciplina escolar”, segundo o dicionário *Longman dictionary of contemporary English* (2001). No entanto, Brown, H. D., (2007, p. 225) esclarece que, nesse sentido, “*syllabus*” é mais usado no Reino Unido, enquanto “*curriculum*” é mais comum nos Estados Unidos. Neste estudo, afiliamo-nos a Rodgers (1989, p. 25–26) que vê uma diferença conceitual entre os dois termos: “*syllabus*” designa apenas o conteúdo programático de determinado curso, enquanto “*curriculum*” – em português, currículo – é um termo mais amplo que envolve todo o planejamento educacional e suas diversas atividades. O mesmo autor utiliza ainda as expressões “*syllabus design*” e “*curriculum development*” para referir-se ao processo de elaboração de cada um. Em tempo: quanto à forma plural do termo, preferimos “*syllabuses*” a “*syllabi*”.

É claro que a análise de necessidades no século XXI continua sendo conduzida em uma ampla variedade de contextos, em resposta à variedade de necessidades especializadas de aprendizes, uma tendência a ser acelerada, uma vez que o inglês continua sendo a língua franca em muitos contextos em todo o mundo (SERAFINI; LAKE; LONG, 2015, p. 16, tradução nossa)⁸.

Vale ressaltar que as contribuições pretendidas por meio deste estudo tornam-se bastante oportunas, tendo em vista a recente assinatura, pelo Comandante da Aeronáutica, Tenente-Brigadeiro do Ar Nivaldo Luiz Rossato, de um documento da maior relevância para a FAB e para o Brasil, conforme informações disponíveis no site oficial da FAB⁹. Trata-se da chamada “Concepção Estratégica – Força Aérea 100”, uma Diretriz do Comando da Aeronáutica (DCA 11-45), que delineia os objetivos e principais desafios para os próximos vinte e cinco anos, quando a instituição completará cem anos. Em entrevista, publicada no mesmo site¹⁰, o Comandante da Aeronáutica descreve o perfil do militar da FAB em 2041 e, sem meias palavras, diz que o integrante da Força deverá possuir capacidade de se manter atualizado em diversas áreas, inclusive línguas estrangeiras. Em uma prospectiva visionária, a autoridade acrescenta que o militar “terá condições plenas” (COMANDANTE DA AERONÁUTICA, 2016, [s.p.]) de atuar de modo integrado com agências governamentais e outras Forças Armadas, inclusive internacionais.

O arcabouço teórico desta investigação fundamenta-se no conceito de Análise da situação-alvo, ou *Target Situation Analysis*, proposto por Chambers (1980), e desenvolvido por Hutchinson e Waters (1987) – que distinguem a Análise da situação-alvo da Análise da situação de aprendizagem –, e por Robinson (1991) e Dudley-Evans e St. John (1998), que discorrem sobre os elementos constitutivos da análise de necessidades. Após traçarmos um breve histórico sobre o conceito de “língua” – e apoiados nos modelos tradicionais de proficiência sugeridos por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) – discorremos sobre a proficiência em L2/LE, sob a perspectiva da competência comunicativa, segundo Hymes (1972), em consonância com a perspectiva

⁸ No original: “It is clear that NA in the 21st century continues to be carried out in a wide variety of contexts in response to a variety of specialized learners, a trend that is bound to accelerate, given that English continues to be the lingua franca in many contexts worldwide”.

⁹ Disponível em:

<<http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/24411/FOR%C3%87A%20A%C3%89REA%20100%20-%20Documento%20traz%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20futuro%20da%20For%C3%A7a%20A%C3%A9rea%20Brasileira>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

¹⁰ Disponível em:

<<http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/24425/FOR%C3%87A%20A%C3%89REA%20100%20E2%80%93%20Comandante%20da%20Aeron%C3%A9utica%20detalha%20planos%20para%20os%20100%20anos%20da%20FAB>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

teórica de Scaramucci (2000), que distingue o uso do termo “proficiência” em seu sentido técnico e não técnico. O conceito de proficiência em línguas é também iluminado pela visão de língua como um caleidoscópio, proposta por César e Cavalcanti (2007), e pelos ensinamentos de Scaramucci e Rodrigues (2004), para quem o aprendiz de L2/LE deve ser dotado da capacidade de agir na língua do outro para se tornar um cidadão do mundo.

Já o uso de inglês específico para fins de aviação é discutido com base nos ensinamentos de Mitsutomi e O’Brien (2003), Emery (2008; 2014), Scaramucci (2011a) e Estival e Farris (2016), conforme explicitado no capítulo 2. Trabalhos de conclusão de cursos provenientes da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (EAOAR), e da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR), que nos esclarecem sobre o funcionamento do ensino de inglês no âmbito do COMAER, também agregaram informações relevantes a este estudo.

Considerando-se as especificidades do meio militar e aeronáutico aqui investigado, e para melhor situar o leitor, achamos por bem, desde já, delinear o cenário em que este estudo se desenvolve.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA no desempenho de suas funções, para o cumprimento da missão designada ao grupo, é o contexto que motivou esta pesquisa. De acordo com informações disponibilizadas no site oficial do grupo na internet¹¹, o EDA tem como missão oficial realizar demonstrações aéreas a fim de difundir, em âmbito nacional e internacional, a imagem institucional da FAB. Além disso, tal unidade tem como visão de futuro ampliar toda a sua potencialidade como instrumento de comunicação social, com o intuito de expandir a notoriedade da Força Aérea Brasileira. Os valores que norteiam a conduta ética do EDA são: patriotismo, disciplina e respeito à hierarquia, lealdade, espírito de corpo, conduta moral irrepreensível em todas as circunstâncias, comprometimento com a missão, segurança operacional, cortesia e atenção no trato com o público e preservação da história e cultura organizacional. Dentre suas várias atribuições estão o compromisso de representar a FAB no exterior como instrumento diplomático e difundir a Política de Comunicação Social do COMAER.

¹¹ Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/missao-visao-e-valores>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

No exterior, o EDA representa não só a FAB, mas também o Brasil, pois conforme Silva (2007, p. 70), os aviadores do grupo são “[...] verdadeiros ‘embaixadores’ do Brasil no exterior”. Esse é também o discurso que se manifesta por meio das cores e da pintura da bandeira brasileira estampadas na fuselagem das novas aeronaves A-29, recém-incorporadas ao grupo, conforme se pode observar em foto, e em sua legenda (Figura 1) publicada no espaço do grupo na rede social Facebook, no dia 19 de novembro de 2015, onde se lê: “Temos muito orgulho de carregar as nossas cores e a nossa bandeira em nossas aeronaves. E temos o maior prazer em levar esse sentimento aos brasileiros” (ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA, 2016, *on-line*).



Figura 1 – Aviões do EDA com as cores da bandeira nacional
Fonte: ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA, 2016a, *on-line*.

Ao longo dos anos, o EDA tem se confirmado como um eficiente instrumento de Relações Públicas e Comunicação Social da FAB, o que o coloca em lugar de destaque nos principais meios de comunicação dos locais por onde passa, tanto em território nacional como no exterior. Conforme dados fornecidos, por e-mail, pela Seção de Comunicação Social do EDA, desde sua criação, em 1952, até fevereiro de 2016, quando foram gerados os dados desta pesquisa, a Esquadilha já representou o Brasil em vários eventos aeronáuticos em diferentes países, tais como: Alemanha, Argentina, Bolívia, Canadá, Chile, Colômbia, Egito, Equador, Estados Unidos, França, Guatemala, Guiana, Honduras, Inglaterra, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Suriname, Uruguai e Venezuela.

Em voos internacionais, a língua comumente utilizada pelos pilotos do EDA para comunicação com os órgãos de controle de tráfego aéreo é o inglês. Tal procedimento é baseado em recomendações feitas pela Organização da Aviação Civil Internacional (OACI)¹² – agência especializada, da qual o Brasil é membro desde 1941, ligada à Organização das Nações Unidas, ONU, para tratar de assuntos relativos à aviação civil internacional – que sugere, de modo preferencial, o uso da língua inglesa, quando os interlocutores falarem originariamente línguas diferentes¹³. Nas missões internacionais do EDA, além do uso em voo, o inglês tem sido também o idioma utilizado pelos integrantes do grupo para se relacionarem diretamente com o público, dar entrevistas, participar de intercâmbios e eventos aeronáuticos, salvo em casos em que o espanhol, como língua próxima que é, mostra-se suficiente para a comunicação, em especial, entre países vizinhos.

Há que se ressaltar, entretanto, que o português é o idioma invariavelmente utilizado entre os pilotos das diversas aeronaves do EDA, durante as demonstrações aéreas no Brasil ou no exterior, tanto para a comunicação entre eles, como para os comandos dados pelo líder para a realização das manobras acrobáticas, conforme enfatizou o Comandante do EDA, durante entrevista para esta pesquisa.

Devido ao destaque que recebe na mídia e à receptividade que encontra junto ao público, o EDA tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas para a elaboração de seus trabalhos científicos. Conforme Rotter (2010, p. 15):

Profissionais de Educação Física, Fisioterapeutas, Administradores e Engenheiros Mecânicos já realizaram algum tipo de trabalho científico com o objetivo de constatar e explicar a superioridade da equipe em termos físicos, administrativos, mapas mentais de decisão, dentre outros assuntos.

¹² Disponível em: <<http://www.icao.int/about-icao/Pages/member-states.aspx>>., Acesso em: 31 out. 2015.

¹³ No Brasil, o tema é regulamentado pelo COMAER por meio do documento MCA 100-16/2016, item 2.4

É preciso dizer que o EDA, desde sua criação em 1952, apresenta características de um esquadrão militar *sui generis* dentro da FAB. Enumeramos, a seguir, algumas dessas peculiaridades, que serão explicitadas no capítulo 3, onde, com base em uma análise documental, descreveremos melhor o EDA e as funções de seus integrantes.

1.2.1 Principais características do EDA

Ainda para melhor contextualizar a pesquisa, enumeramos algumas das principais características do EDA, muitas delas mencionadas durante a geração de dados, e que serão aprofundadas no capítulo 3. Por ora, é mister esclarecer que todos os pilotos do EDA são oficiais militares, pertencentes ao Quadro de Aviadores da FAB.

Em geral, os pilotos permanecem no grupo por um período de, no máximo, cinco anos, exceto o Comandante, que ocupa o cargo por dois anos, em média. Os Oficiais Aviadores integrantes do EDA – até o final da geração de dados para este estudo – são todos do sexo masculino, embora haja no grupo integrantes também do sexo feminino, pertencentes a outros Quadros e patentes.

O grupo já foi identificado por Silva (2007, p. 7), professor e pesquisador na AFA, como uma equipe de alta performance:

Como se sabe o EDA – FAB, conhecido carinhosamente pelo público brasileiro como “ESQUADRILHA DA FUMAÇA”, é hoje um dos principais símbolos nacionais. Esta equipe é reconhecida nacional e internacionalmente como uma equipe de alta performance devido ao elevado grau de profissionalismo e rigor técnico empregado pelos seus membros.

Em um estudo realizado na área de administração, o referido autor constatou que os membros do EDA compartilham objetivos e sentimentos comuns, o que gera um efeito sinérgico em suas atividades e potencializa a capacidade técnica de cada indivíduo que compõe a equipe. É o que se entende por “espírito de corpo”, termo comum no âmbito militar e que constitui um dos valores perseguidos pela equipe¹⁴, fruto também do treinamento militar recebido e potencializado, no caso específico do EDA, pela proximidade entre as aeronaves durante os treinamentos e as demonstrações aéreas.

O sentimento de pertencimento ao grupo, sugerido por Silva (2007), foi observado durante uma conversa informal entre a pesquisadora deste estudo e um dos pilotos do grupo.

¹⁴ Disponível em: < <http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/missao-visao-e-valores> >. Acesso em: 2 fev. 2016.

Na ocasião, este veementemente a repreendeu por ter utilizado o termo “ex-Fumaceiro”¹⁵ para referir-se a um Oficial Aviador veterano, ex-integrante do grupo. Em sua correção, o piloto advertiu a pesquisadora: “Não existe, entre nós, ex-Fumaceiro. Uma vez Fumaceiro, para sempre Fumaceiro!”.

O próprio grupo, em seu site oficial na rede social Facebook, faz questão de reforçar o espírito de corpo como um valor para a equipe. É o que se pode observar na foto, e nos dizeres que a acompanham (Figura 2). Até o dia 26 de maio de 2016, essa publicação havia recebido uma vasta avaliação positiva de leitores, por meio de mais de 7.300 “curtidas” e 616 compartilhamentos.



Figura 2 – Espírito de corpo e trabalho em equipe
Fonte: EDA, 2016a, *on-line*.

¹⁵ “Fumaceiro” é o termo usual, entre os militares da FAB, para designar os integrantes, atuais ou veteranos, do EDA.

Também a coesão e a sinergia são enaltecidas pelo próprio grupo no comentário que acompanha a foto apresentada na Figura 3, já que os significados das palavras e das imagens não ocorrem de forma somativa – o significado da palavra mais o da imagem –, mas sim, de forma multiplicativa, pois “[...] o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual” (LEMKE, 2010, p.456), fazendo do todo algo muito maior que a soma das partes.



Figura 3 – Coesão e sinergia
Fonte: EDA (2016a, *on-line*).

Os sentimentos comuns do grupo são assim destacados por Silva (2007, p. 3):

Se perguntarmos ao membro de um time de alta performance como este grupo pode ser definido, a resposta apareceria menos em forma de ações que caracterizariam a equipe, e mais em forma de sentimentos comuns que são compartilhados pelo grupo.

Na publicação postada em 07 de outubro de 2015, na página oficial da Esquadrilha da Fumaça da rede social Facebook, lê-se o seguinte: “[...] o mais legal do trabalho em equipe é poder ver o seu melhor se transformar em excelência com a força dos outros integrantes” (EDA, 2015, *on-line*).

Todos os membros da equipe comprometem-se igualmente com o sucesso da missão a eles destinada, sempre respeitando suas responsabilidades, funções e competências, de acordo com regulamentos e com a hierarquia militar.

Outra característica marcante do EDA diz respeito ao tipo de voo que realiza. De acordo com informações obtidas no jornal da FAB, NOTAER, ano XXVIII, n. 8, agosto 2015¹⁶, em suas demonstrações aéreas as aeronaves A-29 utilizadas pelo EDA – fabricadas pela empresa brasileira Embraer – voam com velocidade que varia entre 160 km/h e 560 km/h, a uma distância de não mais que dois metros entre si. Durante os 45 minutos de acrobacias, tempo médio das demonstrações, sete aeronaves voam em conjunto – tecnicamente, “em voo de formação” (BRASIL, 2013) – e realizam cerca de 50 manobras no ar. Quando o grupo se desloca em voo de formação ao exterior, são oito as aeronaves que compõem a formação. Voam conjuntamente e operam como se fossem uma única aeronave, para efeitos de navegação e notificação de posição. Observa-se, portanto, que os voos do EDA se distinguem daqueles realizados diariamente na aviação civil para transporte de passageiros ou carga, voos comerciais ou executivos, em que as aeronaves se deslocam isoladamente, sem acrobacias, ou, como dizem os pilotos, “em voo reto e nivelado”.

A comunicação piloto/controlador de tráfego aéreo, em deslocamentos internacionais, tanto da aviação civil como militar, ocorre por meio de fraseologia padrão por radiofonia, que consiste em “[...] um código que permite a transmissão breve, concisa e precisa de informação específica relativa ao voo” (EMERY, 2014, p. 199, tradução nossa)¹⁷. A Organização da Aviação Civil Internacional (OACI ou ICAO, em inglês), por meio de seu documento 9432/2007, p. iii, expressamente prescreve que a fraseologia deve ser “eficiente”,

¹⁶ Disponível em: < http://issuu.com/portalfab/docs/notaer_2015_agosto>. Acesso em: 06 de outubro de 2015.

¹⁷ “[...] is a code that allows for the brief, concise and accurate transmission of specific information pertaining to the flight”.

“clara”, “concisa” e “não ambígua”¹⁸, e acrescenta que, em situações onde piloto e controlador de voo não compartilhem a mesma língua nativa, o que geralmente ocorre em deslocamentos aéreos internacionais, a fraseologia deve ser realizada, preferivelmente, em inglês¹⁹. Já o documento 9835 da OACI, intitulado “Manual de Implementação dos Requisitos de Proficiência Linguística da OACI”, em sua segunda edição, 2010, doravante DOC 9835, estabelece que, em casos de situações excepcionais, ou de emergência, durante um voo internacional, será necessário o uso da linguagem comum, relacionada à atividade fim, e que é denominada pelos teóricos da área como *plain English*. Sobre o tema discorreremos mais profundamente no capítulo 2 deste estudo.

A missão do EDA não se esgota em seus voos e demonstrações aéreas. Os trabalhos do grupo, em solo, iniciam-se muito antes das apresentações, e prosseguem em solo. Ao pousarem, logo após as demonstrações, os aviadores têm a oportunidade de entrar em contato direto com o público e com a mídia, e de interagir também com seus pares em eventos aéreos operacionais e/ou sociais como feiras, recepções, além de diversos eventos da mídia falada e escrita, como participação em entrevistas e programas televisivos. Soma-se a isso a participação da equipe em eventos aeronáuticos diversos como feiras especializadas, shows aéreos e exposições. Os aviadores do EDA também realizam intercâmbios com outras Forças Aéreas e recebem visitas internacionais em suas instalações. Em grande parte das viagens ao exterior que o EDA realiza, o idioma utilizado em eventos dessa natureza é o inglês. Em solo, já que as situações de uso podem ser as mais diversas, a necessidade de uso de inglês pela equipe extrapola o uso da fraseologia padrão e do *plain English*, ampliando-se para o domínio do inglês geral, ou *English for General Purpose* (EGP).

Em solo, os aviadores do EDA exercem funções administrativas²⁰, como chefia de Seções e Subseções, por exemplo, de Manutenção, Operações, Materiais, e Comunicação Social, entre outras, conforme prescrevem os documentos “Regulamento do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira”, ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a), e “Regimento Interno do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira”, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b). Para o desempenho de tais funções, quando na preparação ou

¹⁸ No original: “Efficient, clear, concise and unambiguous”.

¹⁹ Regras específicas para o uso da fraseologia padrão são encontradas também no Anexo 10, volume II e capítulo 12 do documento DOC 4444, 5^o ed., 2007, intitulado *Air Traffic Management*. No âmbito do COMAER, o documento que normatiza o uso da fraseologia de tráfego aéreo é o MCA 100-16/2016.

²⁰ A expressão “funções administrativas”, para efeitos deste estudo, será compreendida de forma ampla, como sinônimo de funções de gerenciamento, coordenação, que podem envolver atividades operacionais, de logística (material, suprimento, pessoal), comunicação social, entre outras.

execução de missões ao exterior, o uso de inglês geral, e o uso da terminologia própria utilizada nos meios militares, e, obviamente, na área de aviação, poderão ser úteis.

Todos os aviadores do EDA já estudaram inglês por, pelo menos, quatro anos, enquanto cadetes na Academia da Força Aérea (AFA). Alguns Oficiais Aviadores, que frequentaram a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), cursaram a disciplina Língua Inglesa por mais três anos. Na AFA, por onde passam todos os pilotos do EDA, essa disciplina – que contempla o chamado Inglês Geral (EGP) – é ministrada igualmente a todos os cadetes dos distintos Quadros: Aviação, Intendência e Infantaria. Além disso, atualmente, os cadetes que são aviadores recebem aulas de Inglês Técnico de Aviação, durante um semestre, no terceiro ano do curso. Cumpre ressaltar que não há qualquer avaliação externa de proficiência em inglês, geral ou específico, que seja obrigatória ao final do curso na AFA.

O conhecimento e a capacidade de uso de fraseologia em inglês e regras de Tráfego Aéreo Internacional (TAI), também em inglês, são alvo de uma avaliação de conteúdo específico, produzida e aplicada pelo COMAER por especialistas em tráfego aéreo internacional, após a realização de um curso (Curso de Tráfego Aéreo Internacional – CTAI), de, aproximadamente, uma semana. Os aprovados recebem uma certificação denominada “Certificação CTAI – categoria S1”, ou “Cartão S1”, de caráter obrigatório a todos os pilotos da FAB, inclusive do EDA, para a realização de voos internacionais.

Em 2016, ao final da geração de dados para este estudo, todos os pilotos do EDA possuíam, além do “Cartão S1” válido, outra certificação, chamada “S”, conferida aos aprovados em um teste de habilitação em língua inglesa, que compreende apenas inglês geral, denominado “Certificado de Tráfego Aéreo Internacional - CTAI, categoria S”. Segundo os participantes, a exigência do COMAER é de que, em cada tripulação em voo internacional haja, no mínimo, um piloto com o “Cartão S” válido.

Assim, até o final da geração de dados para este estudo, foi possível constatar que não se exigia, dos Oficiais Aviadores do EDA, aprovação na mesma avaliação de proficiência em inglês específico para aviação que é aplicada, no Brasil, aos pilotos da aviação civil internacional. Esses, sim, devem ser aprovados – com grau 4, no mínimo, em uma escala de proficiência que vai até 6 – no *Santos Dummont English Assessment* (SDEA)²¹, exame de proficiência em inglês específico para aviação, elaborado e aplicado pela Agência Nacional da Aviação Civil, ANAC, em concordância com as regras previstas pela OACI, no DOC 9835.

²¹ Disponível em: <<http://www2.anac.gov.br/anac/proficiencia.asp>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Por fim, salientamos que a língua inglesa não é critério determinante no processo de seleção de candidatos a integrar o EDA. Durante o conselho operacional realizado para a escolha dos novos pilotos, são observados critérios operacionais e pessoais dos candidatos, segundo Rotter (2010), nos quais a proficiência em inglês não é incluída como essencial.

Faz-se necessário lembrar, por fim, que no primeiro semestre de 2015, ocasião em que se deu grande parte da geração de dados para este estudo, o EDA encontrava-se no auge de um complexo processo de reestruturação e troca de aeronaves, que teve início em 2013 e durou 27 meses conforme relata o informativo NOTAER, 2015²². Durante esse período, as demonstrações aéreas, dentro e fora do Brasil, ficaram suspensas, só voltando a ocorrer em julho de 2015. Por conta disso, durante os procedimentos para a geração de dados, alguns pilotos recém-integrados ao grupo nunca utilizaram o inglês em situação real de viagem ao exterior com a equipe.

Tal circunstância justificou a inclusão de Oficiais Aviadores veteranos entre os participantes desta pesquisa. Conforme o mesmo informativo supracitado, o EDA retomou oficialmente sua agenda de demonstrações, com as novas aeronaves A-29, em agosto de 2015. Entretanto, a agenda de viagens internacionais para o ano subsequente não havia sido divulgada até o final da geração de dados.

1.3 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TÓPICO

A escolha do tópico justifica-se, em especial, devido à lacuna que há nas pesquisas, no Brasil, sobre a necessidade de uso de inglês por pilotos militares, embora, nos últimos tempos, o uso de línguas estrangeiras por militares em operações internacionais e multinacionais venha ganhando destaque entre os pesquisadores.

Em um estudo sobre proficiência em línguas estrangeiras para militares norte-americanos, constatou-se que “[...] os requisitos para a proficiência na língua associados a determinada atividade militar devem ser conhecidos, pois o desempenho satisfatório de tal atividade pode vir a ser uma questão de vida ou morte” (LETT, 2005, p. 105)²³. Aliás, em todo o mundo cresce o interesse específico por análises de necessidades de línguas no contexto militar (BIASE; GRATTON, 2010; THOMSON, 2015; PARK, 2015; KUSHI, 2013;

²² Conforme informações obtidas no *NOTAER*, jornal da FAB, ano XXVIII, n. 8, agosto de 2015. Disponível em: <http://issuu.com/portalfab/docs/notaer_2015_agosto>. Acesso em: 6 out. 2015.

²³ No original: “[...] the language proficiency requirements associated with a given military job must be known, because satisfactory job performance may well be a life or death matter”.

QADDOMI, 2013; SOLAK, 2012). A observação que se pontua é que nenhuma dessas pesquisas recentemente publicadas desenvolveu-se na América Latina.

Também o inglês necessário no contexto de aviação – em especial para a comunicação entre pilotos e controladores de tráfego aéreo em voos internacionais – tem sido amplamente discutido em um número considerável de estudos (ANDRADE, 2003; OLIVEIRA, 2007; ALDERSON, 2008; 2011; BIESWANGER, 2016; CHINI, 2014; DOUGLAS, 2004; EMERY, 2014; ESTIVAL et al., 2016; GALLO, 2006; BONIFÁCIO, 2015; GARCIA, 2015; PRADO, 2010; 2012; 2015; KATERINAKIS, 2014; MACHADO, 2010; MELL, 2004; MITSUTOMI; O'BRIEN, 2003; 2004; MONTEIRO, 2009; 2010; SCARAMUCCI, 2011, para citar alguns)²⁴.

Entre nós, há vários estudos em andamento²⁵ sobre o tema, mas ainda são escassas, no Brasil, as pesquisas que têm por principal objetivo a realização de “análises de necessidades de línguas” para o contexto de aviação. Dentre elas destacamos aquelas conduzidas por Andrade (2003), que investigou as necessidades de inglês de comissários de voo, e Gallo (2006), que realizou uma pesquisa cujo foco eram as necessidades das situações-alvo de uso da língua por pilotos brasileiros de linhas domésticas e internacionais, ou seja, pilotos da aviação civil. Ambas as pesquisas constituíram dissertações de mestrado, desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, como parte do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL, da mesma instituição. Também Chini (2014), da Universidade de Taubaté, UNITAU, no bojo de sua dissertação de mestrado sobre ensino-aprendizagem de inglês para controladores de tráfego aéreo brasileiro, desenvolveu uma análise de necessidades para tal contexto.

Observa-se, no entanto, que a maioria das pesquisas sobre inglês em contexto de aviação que foram encontradas²⁶ direciona-se, primordialmente, ao estudo do inglês específico utilizado por pilotos da aviação civil e controladores de voo – da aviação civil ou militar –, sem adentrarem questões relativas ao contexto do uso da língua por pilotos militares. Em consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio dos descritores “inglês

²⁴ Uma substancial lista de referências bibliográficas de estudos publicados sobre o tema “*Aviation English*” pode ser encontrada no site <<https://aviationenglishhub.wordpress.com/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

²⁵ Somente no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp encontram-se em andamento, em 2016, três dissertações de mestrado, esta inclusa, e duas teses de doutorado sobre o inglês no contexto da aviação.

²⁶ Monteiro (2009), no “Apêndice A” de sua dissertação de mestrado, traz uma completa lista de referências bibliográficas, com indicações de teses e artigos, publicados entre 1981 e 2008, sobre inglês para pilotos e controladores de voo.

para aviação” e “pilotos militares”, nos últimos cinco anos, ou seja, entre 2011 e 2015, foi publicada apenas uma dissertação de mestrado cujo tema relaciona-se à língua inglesa para pilotos militares da Força Aérea Brasileira (NAZARETH, 2011). Entretanto, não se trata de uma análise de necessidades, mas sim de uma avaliação do ensino de inglês, geral e específico, oferecido aos cadetes da Academia da Força Aérea (AFA), durante os anos de 2006 a 2008, para conhecer até que ponto o curso então oferecido possibilitava a aquisição da fluência necessária na língua para a atuação competente do Cadete Aviador. As pesquisas que são desenvolvidas por Oficiais Aviadores em escolas de pós- formação da Aeronáutica, embora constituam documentos militares de caráter ostensivo²⁷, não estão disponíveis nas grandes redes de dados consultadas no meio acadêmico. Até onde foi possível consultar, não encontramos nenhuma análise de necessidades de uso de inglês por pilotos da FAB.

Sendo assim, até o momento em que se encerrou o levantamento de dados para este estudo, em fevereiro de 2016, não localizamos pesquisas, no Brasil, que tenham como foco principal uma análise de necessidades do uso de inglês por pilotos militares da FAB e, por consequência, do EDA. Daí a contribuição esperada e o desafio desta pesquisa.

No que se refere ao fato de linguistas aplicados e pesquisadores lançarem-se à investigação de tópicos tão específicos e singulares, como é a necessidade de uso de inglês pelos pilotos da Esquadrilha da Fumaça, preferimos o posicionamento já manifesto por Alderson (2008) em contexto semelhante, quando se pronunciou sobre testes de línguas para a aviação:

Quem somos nós para considerarmos elaboradores de testes de línguas para aviação, ou até mesmo autoridades da aviação civil nacional, responsáveis pelo que fazem ou deixam de fazer, por suas decisões quanto à aceitabilidade de testes, ou pelas decisões que se recusam a tomar? (ALDERSON, 2008, [s.p.], tradução nossa)²⁸.

E o mesmo autor conclui:

Nossa resposta é que se ninguém está tomando essas decisões, ou fornecendo certo grau de supervisão, então é melhor que o façamos do que ninguém o faça. Mas isso bastaria? Pensamos que não (ALDERSON, 2008, [s.p.], tradução nossa)²⁹.

²⁷ “No Brasil, um documento pode ser classificado como ostensivo ou sigiloso. Um documento é ostensivo quando a ele não foi atribuído nenhum grau de sigilo, tendo em vista que o acesso ao seu conteúdo não põe em risco direitos individuais ou coletivos” (WIKPÉDIA, 2016, *on-line*).

²⁸ No original: “Who are we to hold aviation language test developers, or indeed national civil aviation authorities, accountable for what they do or fail to do, for the decisions they take as to test acceptability, or the decisions they refuse to take?”

²⁹ No original: “Our answer is that if nobody is taking those decisions, or providing a degree of oversight, then it is better that we do it than nobody does it. But is that good enough? We think not”.

Assim sendo, esclarecemos que não é nossa intenção criticar o modo como o ensino de inglês tem sido conduzido ou avaliado no contexto militar da Aeronáutica. Pelo contrário, são reconhecidos os inúmeros esforços da organização em alcançar e manter o mais alto nível de formação de seu pessoal, com destaque para a área de ensino. É neste sentido que este estudo pretende prestar alguma contribuição, apontando caminhos e propiciando reflexões, já que, na busca pela excelência, sempre há espaço para melhorias. Ademais, como em todas as questões de ESP, a ação conjunta entre especialistas em línguas e especialistas na área específica é primordial para o desenvolvimento de ações eficazes. Como enfatiza Scaramucci (2011a, p. 10), ao se manifestar sobre o inglês para aviação, “A natureza complexa dessa linguagem torna absolutamente imprescindível a interação constante entre os especialistas no contexto aeronáutico e os especialistas em linguagem”.

Cabe destacar que a motivação pessoal para a realização deste estudo encontra-se no fato de a pesquisadora ter estado em contato direto com o grupo, por mais de 10 anos, como professora particular de inglês de vários de seus membros, incluindo-se entre seus ex-alunos os últimos cinco Comandantes do EDA, até final de 2015.

Durante todo o período em que trabalhou com membros do grupo, a pesquisadora jamais teve qualquer vínculo profissional direto com a FAB. No entanto, enquanto professora particular, atuou na capacitação de vários Oficiais Aviadores do EDA para o uso do inglês na situação-alvo³⁰, por exemplo, em missões ou intercâmbios nos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Tal convivência tornou viável seu acesso ao grupo que, muito prontamente, se dispôs a participar desta pesquisa.

1.4 O PROBLEMA DE PESQUISA

No período em que a pesquisadora ministrava aulas particulares de inglês geral a membros do EDA, foi possível observar que os aviadores que a procuravam apresentavam, em maior ou menor grau, dificuldade para interagir oralmente por meio do inglês. Tanto a compreensão oral como a fluência apresentadas pareciam não ser compatíveis com as necessidades comunicativas na situação-alvo, o que gerava entre os pilotos, por vezes, sentimentos de desconforto e frustração. Por esse motivo, as aulas, individuais ou em pequenos grupos, concentravam-se em atividades eminentemente de uso da língua.

³⁰ Neste estudo optamos pelo termo “situação-alvo”, original em inglês *target situation*, utilizados por Hutchinson e Waters (1987), para designar a situação real de uso da língua. O termo corresponde a *target language use domain*, adotado por Bachman e Palmer (1996), e também a *target language use (TLU) situation*, utilizado por Douglas (2000).

O que parecia mover os Oficiais Aviadores do EDA a estudar inglês era uma motivação intrínseca, ao mesmo tempo profissional e também pessoal. Embora não houvesse imposição da FAB para que aperfeiçoassem a proficiência em inglês, os aviadores desejavam adquirir fluência para se comunicar com desembaraço em viagens internacionais em missões do EDA, e demonstravam igual interesse em aperfeiçoar suas habilidades para utilização da língua em situações variadas do cotidiano³¹.

Contudo, havia problemas de ordem prática que dificultavam a regularidade do curso. Devido à intensa rotina de atividades e treinamentos no Esquadrão, os alunos constantemente vinham para as aulas já cansados, e sem terem tido o devido tempo para realizar tarefas extraclasse. Também era recorrente a interrupção na sequência das aulas, devido às inúmeras viagens, cursos regulares de carreira, compromissos de ordem administrativa ou de representação institucional, que faziam com que os pilotos se ausentassem da sede do EDA por vários dias, ou até semanas.

O que mais chamava a atenção, entretanto, era o fato de os Oficiais Aviadores buscarem, invariavelmente, um curso de línguas voltado para o uso de inglês geral, e não específico. Com efeito, quando indagados sobre a necessidade de aprender ou praticar o inglês para aviação, composto por fraseologia e vocabulário específico, os aviadores afirmavam que essa não lhes parecia ser uma prioridade, pois julgavam suficiente o conhecimento já adquirido nessa área, por meio do curso de Tráfego Aéreo Internacional, Curso TAI, oferecido pela FAB, que será melhor explicitado no item 2.4.1.5 deste estudo.

Paulatinamente, as observações informais em sala de aula indicavam a existência de um descompasso entre a necessidade incontestável de proficiência em inglês para fins muito específicos, no caso, fraseologia e inglês voltado para aviação, e a necessidade de proficiência em inglês geral, considerada necessária pelos pilotos, em maior ou menor grau, para auxiliá-los no desempenho de atribuições do EDA, em voo ou em solo, e para situações do cotidiano. Durante as aulas, a pesquisadora observou que, a despeito de alguns pilotos/alunos já possuírem a certificação “S”, mostravam-se, por vezes, inseguros para utilizar a língua em atividades de conversação.

Nesse contexto, parecia urgente que se desenvolvesse um estudo que pudesse delinear como é a formação em inglês e a proficiência desses pilotos no âmbito do COMAER,

³¹ Dados obtidos por meio de um estudo anterior, desenvolvido pela pesquisadora, e ainda não publicado, intitulado “Ensino Personalizado de Inglês para Adultos: estudo de caso para membros do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira”, como requisito para obtenção do título de Especialista, *Lato Sensu*, em “Recursos para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira”, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, em 2012.

e que se propusesse, por fim, identificar as reais necessidades de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA. Em suma, a prática mostrou à pesquisadora que, antes mesmo de se lançar ao planejamento e à execução de ações pedagógicas voltadas para a sala de aula, fundamental seria identificar as necessidades de uso da língua pelo grupo na situação-alvo. Lendo a literatura da área em busca de soluções, foi possível observar que a análise de necessidades seria o instrumento adequado para isso, dado que, por meio dela, busca-se conhecer a situação atual e a situação-alvo de uso da língua. No decorrer da pesquisa, percebemos que a dificuldade encontrada na definição da natureza da linguagem necessária ao grupo não era apenas das pessoas envolvidas (professora e alunos), mas era própria da área específica de inglês para aviação.

1.5 A QUESTÃO DE PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é realizar uma análise de necessidades, ou *needs analysis*, de uso da língua inglesa por Oficiais Aviadores do EDA, ou pilotos da Esquadrilha da Fumaça, a fim de identificar o que eles devem ser capazes de fazer por meio dessa língua, para o amplo cumprimento da missão que lhes é atribuída.

A partir do problema acima identificado, do objetivo definido, e considerado o pressuposto que os Oficiais Aviadores do EDA precisam de inglês, tanto em voo como em solo, para o amplo cumprimento de sua missão, propomos a seguinte questão: quais são as necessidades de uso de inglês por Oficiais Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA)? Para responder a tal pergunta, propomos algumas subperguntas, sendo as primeiras referentes à Análise da situação-atual, ou *Present Situation Analysis* (PSA), e as últimas à Análise da situação-alvo, *Target Situation Analysis* (TSA), que serão explicitadas na próxima seção:

- a) PSA: 1) como é a formação em inglês (geral e específico) que os Oficiais Aviadores do EDA recebem na AFA?;
2) qual o nível de proficiência dos Pilotos em Atividade?
- b) TSA: 1) qual o grau de representatividade do grupo em missões internacionais?;
2) em que situações os Oficiais Aviadores do EDA necessitam de proficiência em inglês?

1.6 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Como toda análise de necessidades, em si mesma, tem um caráter procedimental, passamos a discorrer, no item 1.6.1, sobre alguns aspectos metodológicos que lhe são peculiares e, em seguida, no item 1.6.2, destacamos alguns que foram selecionados para a condução deste estudo.

1.6.1 Particularidades metodológicas da análise de necessidades

Para responder à pergunta de pesquisa, realizamos, preliminarmente, uma etapa da análise de necessidades, que Robinson (1991) e Dudley-Evans e St. John (1998) denominam Análise da situação-atual, *Present Situation Analysis* (PSA), por meio da qual delineamos o perfil do grupo. Buscamos conhecer como é o ensino e a avaliação de inglês oferecido aos Oficiais Aviadores do EDA, desde o ingresso dos cadetes na Academia (AFA) até a situação presente. Para tanto, realizamos entrevistas com professores de inglês da AFA, e observação de aplicação de prova de tráfego aéreo internacional, oferecida pela FAB aos pilotos do EDA.

Em seguida, passamos a outra etapa da análise de necessidades, denominada Análise de Situação Alvo, *Target Situation Analysis*, (TSA), conforme Hutchinson e Waters (1987) e Chambers (1980), que será melhor explicitada na seção 2.2.2. É nessa fase que, por meio de consulta a documentos, entrevistas e grupos focais, guiados pela pergunta de pesquisa e seus desdobramentos, identificamos e descrevemos as principais atividades ocupacionais desenvolvidas pelos Oficiais Aviadores do EDA, para as quais o uso de inglês pode ser necessário na situação-alvo, e identificamos as principais habilidades que o desempenho dessas atividades requer.

É elemento constitutivo da TSA, em contexto profissional, a chamada *job analysis*, que McNamara (1996) define como a “categorização de tarefas comunicativas no ambiente de trabalho (ou outra situação-alvo de uso da língua) baseada em observação, entrevistas, questionários/*surveys* e outros métodos” (McNAMARA, 1996, p. 95, tradução e grifos nossos)³². O autor destaca, assim, que as atividades e as tarefas comunicativas no ambiente de trabalho devem ser descritas a partir de diversas fontes de geração de dados, não apenas uma.

³² No original: “[...] categorization of communicative tasks in the workplace (or other target language use situation) based on observation, interviews, questionnaires/surveys, and other methods”.

Nesse sentido, Dudley-Evans e St. John (1998), Jasso-Aguilar (1999), Long (2005), Brown, J. D. (2009), e, mais recentemente, Serafini, Lake e Long (2015) enfatizam a necessidade de uso diversificado de métodos para a obtenção e triangulação de dados, a fim de proporcionar maior confiabilidade à investigação.

West, L. (1984), ao dissertar sobre a análise de necessidades de uso da língua estrangeira para fins ocupacionais, sugere que seja realizada uma descrição detalhada do trabalho, por meio de várias fontes como consulta a manuais descritivos da atividade, observações no local de trabalho e entrevistas. A autora enfatiza que, ao visitar o local de trabalho, é recomendável conversar com gerentes e supervisores, a fim de se identificar eventuais falhas na comunicação, e observar de perto os funcionários, a fim de se determinar o fluxo de trabalho e as situações de comunicação (WEST, L., 1984, p. 145).

Para análises de necessidades de uso de línguas no contexto empresarial, Vian Jr. (2008, p. 152) sugere a utilização de uma técnica específica denominada *work shadowing*³³ que, como o próprio nome em inglês sugere, consiste na convivência do pesquisador com o profissional durante o desempenho de suas tarefas diárias, a fim de observar possíveis situações de uso da língua estrangeira. Dudley-Evans e St. John (1998, p. 135) empregam o termo “*shadowing*” como sinônimo de observação, para afirmarem que essa técnica pode ser utilizada em diferentes etapas da análise de necessidades, quais sejam, na PSA e na TSA.

Serafini, Lake e Long (2015) realizaram um detalhado estudo sobre aspectos metodológicos presentes em análises de necessidades desenvolvidas em um período de 30 anos (de 1984 a 2014), em diversos contextos de aprendizagem de inglês. Os autores demonstraram que, no período observado, há certa inconsistência entre os vários tipos de fontes e métodos³⁴ escolhidos, o que pode comprometer a confiabilidade e a validade dos dados. Desse modo, embora a multiplicidade de fontes e procedimentos seja fortemente recomendada, Serafini, Lake e Long (2015, p. 16–21) advertem que há também riscos em seu uso.

Alguns dos aspectos positivos nos estudos analisados ao longo dos anos, que, segundo os mesmos autores, denotam “sofisticação e consciência” por parte dos pesquisadores, incluem a presença de especialistas sobre o conteúdo específico analisado, a triangulação de fontes e dados e, em pesquisas mais recentes, o uso mais frequente de métodos mistos, qualitativo e quantitativo.

³³No meio corporativo, é comum o uso do termo sinônimo *job shadowing*.

³⁴No original, os autores utilizaram o termo *methods* para designarem procedimentos metodológicos.

Por outro lado, a fim de evitar riscos futuros na escolha de procedimentos metodológicos para análises de necessidades, Serafini, Lake e Long (2015) propõem algumas recomendações práticas, adaptáveis a contextos diversos, que podem ser úteis aos interessados na realização de análises de necessidades para elaboração de currículos e cursos de ESP. Então, sugerem: i) métodos variados, quantitativos, qualitativos e mistos; ii) fontes variadas, internas e externas; iii) “teste piloto” do material a ser utilizado na geração de dados; iv) relatos detalhados da elaboração e do conteúdo desses materiais; v) triangulação de múltiplas fontes e métodos.

Observa-se, portanto, que, além de procedimentos metodológicos diversificados, autores como Dudley-Evans e St. John (1998, p. 131), Robinson (1991, p. 68) e Serafini, Lake e Long (2015, p. 12) recomendam, igualmente, que haja nas análises de necessidades uma multiplicidade de participantes. É entendimento comum entre esses autores o fato de que tanto *insiders* quanto *outsiders* devam se envolver no processo. Isso porque aqueles que estão diretamente ligados à situação analisada – os *insiders* – conhecem de perto os fatos. Por outro lado, tal proximidade pode gerar visões parciais, tendenciosas ou distorcidas, que podem comprometer os dados. Daí a importância de haver também participantes que apenas indiretamente vinculam-se à situação avaliada – os *outsiders* – que, por não conhecerem a situação analisada em profundidade, podem ter uma visão mais objetiva dos fatos, livre de preconceitos, o que pode agregar à análise novas visões e alternativas.

Uma lista, ou *checklist*, para guiar a prática das análises de necessidades foi fornecida por Serafini, Lake e Long (2015, p. 25), conforme transcrevemos e traduzimos a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – *Checklist* metodológico adaptável para a prática de análises de necessidades confiáveis e válidas

CHECKLIST METODOLÓGICO ADAPTÁVEL: PRÁTICA CONFIÁVEL E VÁLIDA DE ANÁLISE DE NECESSIDADES	
(1) Fontes	
(i) Insiders:	especialistas sobre o conteúdo na área, tanto nativos como não nativos e aprendizes já fazendo um curso de línguas
(ii) Outsiders:	Linguistas aplicados, professores e administradores
(2) Métodos	
(i) Qualitativo e quantitativo	
(ii) Ordem de procedimentos:	abertos (indutivos) > fechados (dedutivos)
(iii) Realizar teste piloto	de todos os materiais e fazer as revisões necessárias
(3) Triangulações:	
(i) Validar	resultados preliminares, comparando dados entre múltiplas fontes e múltiplos métodos
(ii) Considerar	a cultura como fonte potencial de barreiras para a comunicação

Fonte: Serafini, Lake e Long (2015, p. 25, tradução nossa).

Em grandes empresas ou instituições, Robinson (1991, p. 15) recomenda que a análise de necessidades seja repetida, em menor escala, em intervalos regulares – a cada ano, ou a cada cinco anos, por exemplo – já que podem ocorrer mudanças na PSA. No entanto, Chambers (1980) chama a atenção para a TSA e sugere que ela goza de certa estabilidade. Segundo o autor, há necessidades de curto, médio e longo prazo, sendo aquelas determinadas pela TSA consideradas as de longo prazo. Assim, importa dizer que elas não mudam com facilidade, a menos que a própria situação-alvo mude. Já as necessidades de curto e médio prazo, o autor prossegue, não constituem parte da TSA, pois possuem natureza pedagógica e, por essa razão, devem ser estabelecidas por elaboradores de cursos, em outro momento. Após essas considerações gerais, passemos agora às opções metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

1.6.2 Opções metodológicas para este estudo

Guiados pelos ensinamentos de Serafini, Lake e Long (2015) que argumentaram “[...] a aplicação consistente de técnicas relevantes, adaptadas a contextos locais, podem melhorar a confiabilidade e a validade da prática da análise de necessidades”, fizemos as escolhas necessárias para a condução da análise de necessidades em questão.

O procedimento metodológico escolhido para esta investigação é o estudo de caso, descrito e explicitado por Nunan (1992), Yin (2005), Martins (2008) e Gil (2009). Os aspectos metodológicos gerais desta pesquisa são apresentados segundo os ensinamentos de Lankshear e Knobel (2008) e Gil (2010). Já aqueles que são específicos à análise de necessidades foram direcionados por Brown, J. D. (2009), Long (2005) e, mais recentemente, Serafini, Lake e Long (2015). A realização de grupos focais deu-se conforme as orientações fornecidas por Barbour e Schostak (2005) e Trad (2009).

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que tem como característica o fato de não buscar elencar eventos numericamente, por meio de análises estatísticas, mas sim aprofundar a compreensão sobre um determinado grupo social, que, no caso específico, é um esquadrão operacional militar. Neste sentido, para Lankshear e Knobel (2008, p. 66), as pesquisas qualitativas buscam compreender “[...] como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural [...]”, o que coincide com os objetivos deste estudo.

Quanto à natureza da pesquisa, diz-se que é descritiva porque delinea as características do EDA, traça seu perfil e suas necessidades, de acordo com o dinamismo

próprio das organizações em constante processo de mudanças. Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 253) destacam o aspecto qualitativo dos estudos de casos, por adentrarem determinadas situações de maneiras nem sempre suscetíveis a análises numéricas. Stark e Torrance (2005, p. 33) ressaltam o aspecto descritivo do estudo de caso, por “[...] identificar e descrever eventos, antes de analisá-los e teorizar sobre eles”.

Durante a pesquisa, os fatos foram observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Para tanto, a geração de dados ocorreu por meio do contato direto e interativo da pesquisadora com o objeto de seu estudo, a fim de procurar compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos participantes.

O estudo de caso, segundo Ventura (2007, p. 383–4), é uma modalidade de pesquisa que “[...] visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. A autora enumera algumas vantagens dos estudos de caso, a saber: apresentam várias dimensões de um problema como um todo; apresentam procedimentos simples; permitem uma análise profunda dos processos e de suas inter-relações. Como principal limitação desse tipo de pesquisa, a autora ressalta a dificuldade de generalização de resultados.

Para Gil (2009), o estudo de caso é um delineamento de pesquisa que preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, investiga um fenômeno contemporâneo, não separa o fenômeno de seu contexto, é um estudo em profundidade e requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Não obstante, o mesmo autor aponta, como limitações, a falta de adoção de procedimentos metodológicos rígidos e o longo período de tempo demandado para a obtenção de dados consistentes.

Entendemos estar diante de um estudo de caso único, cujo objeto é o uso de inglês pelo EDA, porém com múltiplas unidades de análise. É também um estudo de caso revelador e intrínseco. Segundo Gil (2010), é único porque o foco de observação e estudo é uma única organização, no caso, o EDA, através de seus vários membros, Pilotos em Atividade e Pilotos Veteranos³⁵ (unidades de análise). É revelador, porque por meio deste estudo de caso “[...] o pesquisador tem oportunidade de observar e analisar um fenômeno inacessível a outros pesquisadores” (GIL, 2010, p. 118). É também um estudo de caso intrínseco, pois conforme o mesmo autor “[...] é selecionado porque o pesquisador pretende conhecê-lo em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de qualquer teoria” (GIL, 2010, p. 118).

³⁵ “Pilotos em Atividade” é o termo escolhido, neste estudo, para designar os Oficiais Aviadores do EDA que compunham a equipe durante a geração de dados. “Pilotos Veteranos” são ex-integrantes da equipe. Nesses agrupamentos podem se encaixar, respectivamente, o “Comandante em Atividade” e os “Comandantes Veteranos”. Por designarem categorias de participantes, tais expressões são grafadas em caixa alta.

O local onde os dados foram gerados, por meio de consultas a documentos, visitas ao acervo histórico do grupo, entrevistas, grupos focais e observações, foi a sede do EDA, e salas da Divisão de Ensino, na AFA, em Pirassununga, SP.

O convite aos Comandantes Veteranos para participação em grupo focal foi feito por meio de uma carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A), ou *Cover Letter*, elaborada conforme sugestões de Dörnyei e Taguchi (2010, p. 65–67), e enviada por correio eletrônico. Também por meio digital foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE — Apêndice B), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp, a fim de que todos tivessem ciência prévia do conteúdo da pesquisa e de seus direitos como participantes.

Já o convite a todos os demais participantes da pesquisa, integrantes de grupos focais ou não, foi feito pessoalmente ao Chefe da Divisão de Ensino da AFA, e aos Comandantes do EDA e da AFA, sempre respeitando a cadeia hierárquica militar. As autorizações para a condução da pesquisa foram concedidas por escrito.

1.6.3 Participantes da pesquisa

Devido à multiplicidade de membros que compõem o EDA, e à consequente diferença de suas necessidades, foram selecionados para participar desta pesquisa apenas os Oficiais Aviadores, em atividade e veteranos, ou seja, os pilotos, excluindo-se os demais membros do grupo, como oficiais da área de Comunicação Social (Relações Públicas, Publicidade e Jornalismo), além de outros oficiais Especialistas em Saúde e Manutenção de aeronaves. Igualmente, não são participantes desta pesquisa suboficiais, sargentos, soldados e funcionários civis ligados ao EDA.

Os Oficiais Aviadores do EDA exercem, concomitantemente, as seguintes funções: i) administrativas em solo, na preparação de missões e demonstrações no exterior; ii) operacionais, em voo, ao pilotar aeronaves e realizar demonstrações aéreas; iii) sociais, de representar a FAB e o Brasil ao redor do mundo.

Todos os Oficiais Aviadores do EDA são pilotos militares da FAB, altamente qualificados e selecionados por meio de um criterioso processo seletivo. No período em que ocorreu a geração de dados, os Pilotos em Atividade, todos do sexo masculino, tinham idades entre 28 e 45 anos. Apenas a título de acréscimo, até o final da geração de dados, o EDA nunca teve uma Oficial Aviadora como parte de seu quadro de pilotos, embora a equipe conte, entre seus integrantes e ex-integrantes, com várias oficiais de outros Quadros (da área médica

e de comunicação social, por exemplo) e sargentos (da área administrativa e operacional). Os Oficiais Aviadores permanecem no EDA por, aproximadamente, cinco anos, exceto o Comandante que fica no cargo, em média, por dois anos. Esse sistema de troca de pilotos faz com que a equipe se renove, parcialmente, a cada ano.

No total, além da pesquisadora, esta pesquisa conta com 25 participantes assim agrupados: todos os 13 Pilotos em Atividade, incluindo-se o Comandante em Atividade; 10 Oficiais Aviadores veteranos (2 pilotos e 8 Comandantes Veteranos, que também são pilotos); e 2 membros da Divisão de Ensino (DE) da AFA, professores responsáveis pelo ensino de inglês, geral e específico para aviação, aos cadetes, futuros oficiais da FAB.

Todos os participantes foram selecionados a partir do princípio da “Conveniência e Oportunidade da Amostra”, proposto por Dörnyei e Taguchi (2010, p. 61), para quem é preciso considerar a proximidade geográfica, disponibilidade de tempo, facilidade de acesso aos participantes, e, obviamente, relação estreita com o propósito da investigação.

Também norteou a escolha dos participantes aquela recomendação dada por Serafini, Lake e Long (2015, p. 13) de que *insiders* devem, sempre que possível, ser ouvidos em uma análise de necessidades, pois conhecem a fundo o conteúdo a ser investigado, e *outsiders* agregam uma nova perspectiva aos fatos. Nisso há algo de peculiar em relação aos Pilotos Veteranos, participantes deste estudo: podem ser considerados *insiders*, por terem integrado ativamente o grupo por vários anos, em épocas em que o EDA realizou várias demonstrações aéreas no exterior, e também *outsiders*, porque já não atuam diretamente no grupo.

Todos os Oficiais Aviadores do EDA já estudaram inglês por, no mínimo, quatro anos, durante o Curso de Formação de Oficiais, na Academia da Força Aérea (AFA), em Pirassununga, SP. Alguns também tinham estudado inglês, por três anos, na Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica, EPCAR, que, na Aeronáutica, corresponde ao Ensino Médio.

Já os Oficiais Aviadores veteranos são pilotos ex-integrantes do EDA, alguns deles Comandantes Veteranos, que agora ocupam outras funções fora do grupo, e até da FAB. Foram incluídos como participantes por poderem proporcionar a esta pesquisa um panorama das necessidades do grupo ao longo dos anos, pois participaram efetivamente de atividades do EDA – como demonstrações, intercâmbios, feiras e eventos aéreos – em uma época muito profícua em missões ao exterior. Foram ouvidos Comandantes Veteranos que estiveram à frente do grupo desde 1986. Desse modo, seus relatos cobrem os últimos 30 anos de história do EDA, ou até mais, se considerarmos que todos os seus Comandantes já foram membros do EDA em períodos anteriores, antes de se tornarem líderes do grupo.

A inclusão dos Pilotos Veteranos justifica-se, principalmente, porque eles tiveram experiências no Esquadrão ainda não vivenciadas por alguns dos jovens Pilotos em Atividade, que não tiveram oportunidade de participar de missões ao exterior com o grupo, até o final da geração de dados desta pesquisa, por conta da reestruturação do Esquadrão e da troca de aeronaves pela qual o EDA passou, que causou a suspensão temporária das demonstrações aéreas tanto no Brasil como no exterior.

Participaram também da pesquisa dois professores da Divisão de Ensino (DE) da AFA, responsáveis por lecionar, respectivamente, as disciplinas Língua Inglesa e Inglês Técnico de Aviação aos cadetes dos Quadros de Aviação, Intendência e de Infantaria, no Curso de Formação de Oficiais, CFO, da AFA. A disciplina Língua Inglesa, que visa ensinar EGP, é ministrada por vários professores com formação acadêmica e profissional na área de línguas. Já a disciplina Inglês para Aviação, no período em que se deu a geração de dados, era ministrada por profissional que, apesar de não ter formação acadêmica em línguas, havia morado por vários anos no exterior e possuía ampla experiência profissional na aviação militar e também na aviação civil.

Além dos participantes já descritos, a pesquisadora também participou da pesquisa sob a modalidade de “participação periférica”, conforme denominação cunhada por Lankshear e Knobel (2008, p. 192), que será explicitada no item 1.6.4.2. Sua participação envolveu o acompanhamento de comitiva internacional em visita oficial à sede do EDA, a observação de aplicação de prova de tráfego aéreo internacional e a observação da atuação dos pilotos do EDA em eventos comemorativos diversos, como a “Festa de Aniversário do EDA”, “Portões Abertos na AFA” e “Passagem de Comando do EDA – 2015”. A pesquisadora atuou, ainda, como moderadora em dois grupos focais distintos: com Pilotos em Atividade, e com Pilotos Veteranos.

1.6.4 Procedimentos para a geração de dados

Preliminarmente, destacamos nossa opção pelo termo “geração de dados”, e não “coleta de dados”, por entendermos ser o primeiro mais condizente com as pesquisas de natureza qualitativa. Merriam (1998, p. 69), citado por Lankshear e Knobel (2008, p. 149), sugere que os dados não estão prontos, “fora dali”, para serem coletados, mas, ao revés, são sempre construídos durante a pesquisa.

A geração de dados primários neste estudo foi facilitada pelo fato de a pesquisadora ter sido professora de inglês de alguns dos membros do grupo. Tal convivência

anterior viabilizou o acesso à instituição militar e agilizou vários procedimentos burocráticos para a obtenção de autorizações para a realização da pesquisa, conforme já salientado anteriormente.

Antes de ir a campo, a pesquisadora visitou o EDA e a AFA, explicou o conteúdo da pesquisa aos Comandantes das duas unidades e requisitou as devidas autorizações para dar prosseguimento ao estudo, com a geração de dados. Somente após a obtenção das referidas autorizações, por escrito, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pertinente, tendo sido aprovado, em 08/02/2015, sob o protocolo número 39594714.5.0000.5404.

Vários procedimentos metodológicos foram adotados e vários participantes foram ouvidos com a finalidade de conferir maior confiabilidade aos dados, conforme sugerem Serafini, Lake e Long (2015, p. 12, tradução nossa) para quem “[...] para aumentar a confiabilidade e a validade, os dados devem idealmente ser coletados a partir de duas ou mais fontes usando dois ou mais métodos”³⁶. Os autores apontam como aspectos positivos de análises de necessidades mais recentes a escolha por consulta a especialistas na área investigada (*domain experts*) e a triangulação de fontes e métodos (SERAFINI; LAKE; LONG, 2015, p. 16), o que procuramos observar neste estudo.

Assim, os principais procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: i) análise documental; ii) entrevistas não estruturadas e semiestruturadas; iii) grupos focais; iv) observação participante periférica. Quanto ao modo de triangulação de dados para análise, optamos por triangulação de fontes e métodos, conforme Serafini, Lake e Long (2015).

Lembramos, ainda, que o Comandante do EDA designou um oficial não aviador do EDA para trocar informações com a pesquisadora, por e-mail, a fim de viabilizar e agilizar o agendamento de procedimentos para a geração de dados, o que muito facilitou o cumprimento do cronograma previsto para esta pesquisa.

1.6.4.1 Análise de documentos

Dois documentos oficiais foram consultados e analisados: o Regulamento do EDA, ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a) de 2014; e o Regimento Interno do EDA, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b). O acesso a tais documentos disponibilizou informações referentes à estrutura, organização, descrição de cargos e funções, critérios para a escolha de novos

³⁶ No original: “To increase reliability and validity, data should ideally be collected from two or more sources using two or more methods”.

integrantes por meio de conselho operacional, informações essas que são pertinentes à descrição do perfil do EDA. Tais dados foram fundamentais para a realização da *job analysis* (McNAMARA, 1996), durante a etapa da Análise da situação-alvo, *Target Situation Analysis* (TSA), da análise de necessidades.

Na revisão bibliográfica, consultamos também documentos da OACI, como o DOC 9835 (OACI, 2010) e o DOC 9432 (OACI, 2007a), para conhecermos melhor os requisitos de proficiência estabelecidos por esse órgão internacional, do qual o Brasil é membro signatário, e para entendermos o que é a fraseologia aérea padrão. Vários documentos do COMAER – disponibilizados livremente na internet – também foram consultados, a fim de viabilizar a triangulação de dados da pesquisa.

Por meio de visitas ao acervo histórico do EDA e também de consultas ao material de divulgação do grupo, veiculado de forma impressa ou digital, buscamos conhecer mais profundamente as atividades que a equipe tem desenvolvido ao longo dos anos. Dois relatos escritos de visitas ao exterior, enviados por pilotos à pesquisadora, via e-mail, também serviram como fontes para a triangulação de dados.

1.6.4.2 Observação com participação periférica

O registro de dados gerados por meio de observação mostra-se particularmente significativo em estudos de caso, porque as anotações podem ser realizadas no ambiente e no momento em que os fatos ocorrem. Neste sentido, a observação participante, segundo Matias Pereira (2010, p. 74) “[...] ocorre quando o investigador utiliza os sentidos na obtenção de dados a respeito da realidade [...]”, de forma contextualizada.

Neste estudo, observamos o desempenho dos Oficiais Aviadores do EDA durante o recebimento de uma comitiva internacional, em que o uso de inglês se fez necessário. Quatro membros da Força Aérea da Turquia, dois oficiais e dois cadetes, visitaram a sede do EDA e foram acompanhados por uma comitiva composta por dois oficiais e dois cadetes da AFA, além de quatro oficiais do EDA: seu Comandante, um Oficial de Relações Públicas, um Oficial Publicitário e um Oficial Aviador, chefe da Seção de Comunicação Social do EDA.

A pesquisadora também observou a aplicação de prova de regras de tráfego aéreo internacional e fraseologia em inglês, realizada pelos Oficiais Aviadores do EDA ao final do CTAI, que foi ministrado na sede do EDA, em 2016. Durante a observação, a pesquisadora juntou-se ao grupo para a realização da prova e registrou dados por meio de notas de campo.

Há que se ressaltar que o tipo de observação que desenvolvemos nesta pesquisa enquadra-se na descrição que Lankshear e Knobel (2008, p. 192) fazem de “[...] observação com participação periférica”. Para os autores, isso compreende uma mescla entre participação plena, parcial e não participação. Para este estudo, em particular, isso quer dizer que a pesquisadora teve participação plena em algumas situações, envolvendo-se direta e completamente com o contexto investigado, porém em outras teve participação apenas parcial, ou até mesmo não participação, dependendo das atividades ou eventos observados.

Durante a realização da prova de fraseologia e regras de tráfego aéreo internacional, a participação da pesquisadora foi plena. Sentou-se junto ao grupo e realizou o teste, nas mesmas condições que os pilotos, a fim de observar de perto suas percepções, atitudes, reações e comentários. Já, ao participar de evento onde o uso de inglês se fez necessário, como o recebimento de comitiva internacional em visita oficial ao EDA, a pesquisadora não participou ativamente das interlocuções, mas apenas observou o uso da língua pelos Oficiais Aviadores presentes e tomou notas em diário de campo.

1.6.4.3 Entrevistas não estruturadas

O aspecto dialógico das entrevistas em geral é ressaltado por Lankshear e Knobel (2008, p. 172) ao afirmarem que ela “[...] pode ser vista como um processo de entrevistador e entrevistado coconstruindo dados”. Como afirma Mattos (2005, p. 834), pela perspectiva teórica da pragmática da linguagem, os relatos provenientes de entrevistas devem levar em conta que “[...] a dimensão simbólica do que se diz é mais forte que a semântica, e o significado é uma resultante global do ato de fala”.

Alinhados com a natureza qualitativa deste estudo, por meio de entrevistas não estruturadas e semiestruturadas, buscamos obter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes sobre a aprendizagem e o uso da língua inglesa pelo grupo. Procuramos, da mesma forma, resgatar narrativas de fatos e eventos ocorridos ao longo da história do EDA, que nos auxiliam a conhecer as necessidades de uso de inglês pelo grupo, a partir de uma dimensão mais ampla.

Lankshear e Knobel (2008, p. 180) chamam as entrevistas não estruturadas de “conversas com um propósito”, que são úteis para ampliar a variedade e a profundidade de temas abordados durante outros procedimentos, como as entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Tais entrevistas, dado o modo informal como são normalmente realizadas, sem

uma lista de questões previamente preparadas, minimizam o controle das respostas dos participantes, que se sentem livres para opinar sobre o tema abordado.

Long (2005, p. 36) justifica o uso de entrevistas não estruturadas em situações em que o entrevistador não conhece ao certo o conteúdo que deverá ser explorado por meio da investigação. Desse modo, as entrevistas não estruturadas, por não ficarem restritas a categorias, perguntas e opções de respostas pré-estabelecidas, podem oferecer ao entrevistador uma cobertura mais profunda de questões que, inicialmente, não haviam sido sequer consideradas, mas que o entrevistado demonstrou serem relevantes.

No total, 4 participantes foram ouvidos por meio de entrevistas não estruturadas. Dois deles são Oficiais Aviadores veteranos do EDA, que foram selecionados por terem ocupado posições-chave no grupo em uma época em que o Esquadrão viajava muito ao exterior, e também por razões práticas, porque puderam ser contatados pela pesquisadora durante breves visitas que realizaram ao EDA. Por meio do mesmo procedimento, foram ouvidos dois Comandantes Veteranos do grupo, que não puderam participar do grupo focal para o qual haviam sido convidados.

1.6.4.4 Entrevistas semiestruturadas

A opção por esse tipo de entrevista justifica-se por permitir a utilização de um roteiro com perguntas previamente elaboradas, mas que podem ser expandidas conforme o conteúdo das respostas dadas pelos participantes. Esse procedimento é flexível o bastante para permitir o aprofundamento de tópicos relevantes ou muito específicos, como é o caso da aviação, o que é vital em estudos de caso.

Foram ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas dois professores encarregados de ministrar aulas das disciplinas Língua Inglesa e Inglês Técnico para Aviação, na AFA, que é a escola de formação de Oficiais da Aeronáutica. Essas entrevistas tiveram por finalidade explicitar o processo de ensino/aprendizagem/avaliação de inglês que é normalmente aplicado aos cadetes da Aeronáutica, futuros oficiais da FAB, que poderão tornar-se membros do EDA, um dia. O roteiro de questões para essa entrevista encontra-se no Apêndice C.

De modo análogo, o Comandante do EDA³⁷ foi ouvido por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice E), embora tenha participado também de um dos grupos focais – juntamente com Comandantes Veteranos – e de observações. Essa multiplicidade de procedimentos aplicados a um mesmo participante possibilita a triangulação de dados mencionada por Serafini, Lake e Long (2015), e que é comum em análises de necessidades. O roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada com o Comandante em Atividade encontra-se no Apêndice B.

Um dos Comandantes Veteranos preferiu compartilhar suas experiências por meio de entrevista, e não de grupo focal. Então, aproveitamos a oportunidade para realizar com ele uma entrevista semiestruturada com a finalidade de pré-testar, ou “pilotar”, para usar o termo escolhido por Serafini, Lake e Long (2015), o roteiro de perguntas utilizado, posteriormente, nos grupos focais (Apêndice E). Após tal entrevista, as perguntas foram reformuladas e reagrupadas para uso com outros participantes, porém os dados, então gerados, foram transcritos e considerados nas análises.

Na tentativa de enriquecer a quantidade de amostras, decidiu-se contatar, por e-mail, todos os Comandantes Veteranos que não puderam participar do grupo focal para eles organizado, e convidá-los, uma vez mais, a participar da pesquisa, agora por meio de entrevistas semiestruturadas. Três deles prontamente concordaram: um foi entrevistado pessoalmente, e dois, que se encontravam no exterior ou em outro Estado, foram entrevistados via Skype. Nesses casos de entrevistas *online*, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), previamente assinados e digitalizados, foram enviados e devolvidos à pesquisadora por e-mail. O roteiro de perguntas utilizado foi o mesmo dos grupos focais (Apêndice E).

Dois Pilotos em Atividade, que por motivo de viagem não puderam participar do grupo focal a eles destinado (Grupo focal B), foram entrevistados simultaneamente em data posterior, na sede do EDA, também por meio de entrevista semiestruturada, seguindo-se o mesmo roteiro de questões dos grupos focais (Apêndice E). Essa entrevista em dupla gerou entre os participantes um tipo de interação semelhante àquela existente em grupos focais. Durante a interação, a opinião expressa por cada um provocava a reflexão e, às vezes, a reformulação da fala do outro, o que agregou dinamismo ao procedimento.

³⁷ Neste estudo, “Comandante do EDA”, ou “Comandante em Atividade” é o Oficial Aviador que liderava a equipe durante grande parte do período em que ocorreu a geração de dados, em 2015. Ele permaneceu no cargo até o final de 2015, quando houve troca de comando no EDA.

No total, foram aplicadas 9 entrevistas semiestruturadas. Por esse procedimento, foram ouvidos 2 professores da AFA, 1 Comandante em Atividade, 4 Comandantes Veteranos e 2 Pilotos em Atividade. Os propósitos das diferentes entrevistas foram: i) com os professores: conhecer o ensino e a avaliação de inglês na AFA; ii) com o Comandante em Atividade: sanar dúvidas quanto a aspectos técnicos e específicos inerentes ao funcionamento do EDA, além de conhecer melhor a opinião do Comandante sobre as necessidades de uso de inglês pelo grupo; iii) com Pilotos Veteranos e em Atividade: conhecer as necessidades de uso de inglês desses aviadores que não puderam participar dos grupos focais realizados.

1.6.4.5 Grupos focais

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que tem por objetivo “[...] apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado num ambiente de interação” (TRAD, 2009, p. 777). De modo similar, Martins (2008, p. 28) ressalta o aspecto interativo dos grupos focais e enfatiza que “Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias, às experiências e aos eventos colocados pelo moderador”.

Assim, grupos focais diferem-se das entrevistas em grupo, pois neles os participantes não são entrevistados um por vez. Ao contrário, a própria interação é geradora dos dados, pois os participantes são encorajados a conversar, “[...] fazendo perguntas, contando histórias, e comentando sobre as experiências e pontos de vistas de cada um” (KITZINGER; BARBOUR, 1999, p. 4, tradução nossa)³⁸.

Trad (2009, p. 783) cita Barbour e Kitzinger (1999) e afirma que os participantes de grupos focais devem ser “[...] indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido e que tenham profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes”. Neste mesmo sentido, Stark e Torrance (2005, p. 34), ao discorrerem sobre estudos de caso, destacam a relevância da perspectiva do *insider* – aquele que está do lado de dentro da questão examinada. No mesmo sentido, especialistas em análises de necessidades asseveram: “O conhecimento interno de especialistas é um requisito mínimo para a validade” (SERAFINI; LAKE; LONG, 2015, p. 21, tradução nossa).³⁹

A opção pela inclusão do grupo focal como um dos procedimentos para a geração de dados desta pesquisa justifica-se pelo fato de a interação – inerente a essa técnica – já ser

³⁸ No original: “[...] asking questions, exchanging anecdotes, and commenting on each others’ experiences and points of view”.

³⁹ No original: “Insider knowledge from domain experts is a minimum requirement for validity”.

habitual entre os membros do grupo. Devido às suas peculiaridades, por voarem muito próximos uns dos outros, os pilotos do EDA necessitam interagir, dialogar e manter a harmonia necessária para executar seus voos com segurança. Tal característica do grupo mostra-se igualmente propícia à realização de um procedimento metodológico para fins de pesquisa, uma vez que a soma das intervenções individuais dos participantes pode resultar em uma riqueza e profundidade de detalhes superior às respostas dadas individualmente, o que condiz com a sinergia, que é uma das características do EDA enquanto grupo de alta performance, conforme apontado por Silva (2007) e confirmado por Rotter (2010).

Três princípios metodológicos, propostos por Lankshear e Knobel (2008, p. 161-162), também nortearam a opção por grupos focais nesta pesquisa. São eles: o princípio da “Elegância e da Parcimônia”, da “Natureza Prática” e do “Realismo”. O primeiro consiste em “conseguir a maior quantidade de dados de alta qualidade com o uso mínimo de recursos e com a menor complexidade possível na operação”, ou seja, “fazer mais, mais facilmente, com menos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 161–62); o segundo e o terceiro estão interligados e orientam a pesquisa no sentido de alinhar a geração de dados com os recursos e as oportunidades disponíveis, dentro de uma perspectiva factível e viável.

Por tudo isso, decidiu-se realizar dois grupos focais, doravante Grupo focal A, e Grupo focal B. Para o primeiro, convidamos os Comandantes Veteranos, pilotos experientes que lideraram várias missões ao exterior com o grupo. O procedimento ocorreu durante a “Festa de Aniversário da Fumaça”⁴⁰, que é um evento anual, frequentado tradicionalmente por integrantes e ex-integrantes do grupo. Dessa forma, procuramos viabilizar a presença dos participantes com a maior otimização de recursos possível. Para o segundo, convidamos os Pilotos em Atividade. Intencionamos ouvir a todos por meio de um único procedimento, procurando, assim, não causar transtornos à intensa agenda de treinamentos e atividades que ocupam a rotina desses pilotos.

O Comandante em Atividade participou, juntamente com os Comandantes Veteranos, da realização do Grupo focal A. Decidiu-se por sua inclusão por ocupar função semelhante àquela já desempenhada pelos veteranos, na liderança do grupo. Entendemos que haveria muita coisa em comum a ser compartilhada entre eles, o que, de fato, ocorreu. Outro motivo, de ordem prática, que levou a tal inclusão foi o fato de que, apesar de onze⁴¹ Comandantes Veteranos terem sido contatados, apenas dois compareceram na data e local

⁴⁰ É comum o uso do termo “a Fumaça” para se referir ao EDA.

⁴¹ Onze era o número total de Comandantes Veteranos vivos do EDA, durante o período da geração de dados.

estipulados para a realização do procedimento. Assim, com a presença do Comandante em Atividade, formou-se um grupo com três participantes, e o procedimento viabilizou-se.

O Grupo focal B, por sua vez, teve como participantes os Pilotos em Atividade. Do total de 13 pilotos que compunham a equipe na época, dez estavam presentes. O Comandante em Atividade, como líder da equipe, esteve presente na data e local previamente agendados e deu as boas-vindas a todos, ressaltou a relevância da pesquisa, porém não participou do procedimento, visto que já havia participado do Grupo focal A. Dois Pilotos em Atividade, que estavam ausentes por motivo de viagem, foram ouvidos, posteriormente, por meio de entrevista, conforme explicitado no item 1.6.4.4. Em suma, no total, 3 participantes integraram o Grupo focal A, e 10 participantes integraram o Grupo focal B.

Antes de dar início às sessões dos grupos focais, a pesquisadora certificou-se de que todos os participantes leram e assinaram o TCLE, permanecendo cada um deles com uma cópia desse documento, devidamente datada e assinada. A pesquisadora exerceu, em ambos os grupos focais, a função de moderadora, que, consoante Gatti (2012, p. 29), resume-se em “introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir”, ou seja, garantir, de forma ordenada, a equidade de participação entre os integrantes, a fim de conceder oportunidades de expressão a todos, com foco no tema em discussão. Com esse propósito, a pesquisadora, e também moderadora, explicou aos participantes as regras para a condução do grupo focal (Apêndice F), adaptadas a partir daquelas empregadas por Gondim (2002, p. 302), e deixou-as expostas em tela de projeção, por alguns minutos, para sanar eventuais dúvidas.

A fala dos participantes foi estimulada por meio de um roteiro de questões (Apêndice E), descrito no item 1.6.5, e por um filme introdutório, com menos de um minuto de duração, elaborado pela pesquisadora a partir de fotografias com imagens de eventos internacionais em que o grupo participou ao longo dos últimos trinta anos. Parte das fotos foi digitalizada e enviada à pesquisadora, por e-mail, pela Seção de Comunicação Social do EDA. Outras foram obtidas no site oficial do EDA⁴², na internet. O objetivo da projeção foi criar um clima de empatia entre os participantes, além de estimular a fala sobre o uso do inglês nas circunstâncias ali representadas, lembrando que muitas delas revelam experiências de viagens ainda não experimentadas pelos novos membros da equipe.

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 182), práticas comuns na pesquisa educacional recente como o uso de “[...] abordagens projetivas e os dispositivos de evocação [...]” – no caso, o filme apresentado – justifica-se quando é necessário trazer à lembrança dos

⁴² Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/eda/>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

participantes eventos ou práticas passadas que podem agregar informações relevantes ao estudo. Porque o EDA esteve com suas demonstrações aéreas suspensas durante a geração de dados, mostrou-se necessário o recurso do estímulo visual, a fim de provocar a lembrança dos participantes sobre experiências vividas por outros colegas, e provocar a reflexão acerca das necessidades de uso de inglês pelo grupo, de forma atemporal.

A pesquisadora incumbiu-se, com o auxílio inestimável de sargentos e outros oficiais do EDA, de preparar a sala de reuniões para a realização dos grupos focais, com a disposição de cadeiras em número suficiente para todos os participantes, material para vídeo-gravação, televisão, computador e cabos para a projeção de arquivo digitalizado.

1.6.5 Roteiros de perguntas para entrevistas e grupos focais

Todos os roteiros de perguntas utilizados nas entrevistas semiestruturadas e grupos focais desta pesquisa são compostos por questões abertas, que podem desdobrar-se em outras ao longo da conversa, conforme a necessidade de aprofundamento no tema. Podem também ser abreviadas ou suprimidas durante a interação, caso o assunto ou o tempo previsto já tenham se esgotado com as respostas anteriores.

A elaboração das perguntas, tanto para as entrevistas semiestruturadas como para os grupos focais, fundamentaram-se, quanto à sua forma, nos ensinamentos de Lankshear e Knobel (2008) e de Trad (2009). Quanto ao conteúdo, tiveram por base a experiência da pesquisadora como ex-professora de membros do grupo, e o estudo de Gallo (2006), que desenvolveu uma análise de necessidades para pilotos civis.

No roteiro de perguntas para a entrevista semiestruturada com os professores responsáveis pelo ensino de inglês na AFA (Apêndice C) constam 10 perguntas gerais, por meio das quais se busca conhecer o processo de ensino/aprendizagem/avaliação de inglês para os cadetes da AFA, potenciais membros do EDA. Questionou-se a estrutura, o conteúdo, a carga horária do curso e a metodologia utilizada, bem como as principais habilidades trabalhadas, formas de avaliação, motivação de alunos e formação de professores.

O roteiro da entrevista semiestruturada com o Comandante do EDA (Apêndice D) contém 13 perguntas gerais, que buscam informações sobre a organização do EDA, sua estrutura e suas funções. Tais perguntas têm por finalidade esclarecer informações específicas sobre documentos, como o Regulamento do EDA, ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a), e o Regimento Interno do EDA, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b), além de auxiliarem no esclarecimento de dúvidas que restaram à pesquisadora quanto a termos técnicos e outras

situações muito específicas, que fogem de sua área de conhecimento. Foram incluídas perguntas que buscavam conhecer as necessidades do grupo em relação ao uso de inglês, sob a ótica do Comandante em Atividade, isoladamente.

Por sua vez, o roteiro utilizado para guiar ambos os grupos focais (Apêndice E), composto por 15 perguntas, foi estruturado da seguinte forma: i) 3 perguntas introdutórias, que servem como um quebra-gelo. Buscamos, por meio delas, gerar uma ampla reflexão sobre necessidades, desejos e motivação quanto ao uso e ao estudo da língua inglesa pelo grupo; ii) 7 perguntas relativas ao uso de inglês específico (ESP) para aviação. Procuramos conhecer o que os membros do grupo entendem por inglês para aviação e indagamos quais são suas necessidades em relação a esse tipo específico de inglês; iii) 5 perguntas relativas ao uso de inglês geral. Similarmente, indagamos o que os membros do grupo entendem por inglês geral e buscamos identificar suas necessidades sobre o tema.

Torna-se pertinente ressaltar que utilizamos esse mesmo roteiro de perguntas (Apêndice E) em procedimentos semelhantes – Grupos focais A e B – com fontes distintas (Pilotos Veteranos e Atuais). Aliás, o mesmo roteiro foi útil também em entrevistas semiestruturadas com participantes (Pilotos Veteranos e Pilotos em Atividade) que não puderam comparecer aos grupos focais. A decisão de utilizar o mesmo instrumento metodológico deu-se por razões práticas, conforme os princípios que também norteiam a condução de outros procedimentos desta pesquisa, já que todos os dados a serem gerados, no caso, eram da mesma natureza. Um roteiro de perguntas único nas entrevistas facilitou a triangulação dos dados, tendo em vista que as diversas discussões foram similarmente direcionadas.

1.6.6 Panorama dos procedimentos metodológicos empregados

Todos os 25 participantes da pesquisa foram ouvidos por meio de entrevistas ou grupos focais. Inicialmente, planejava-se que apenas os professores da AFA e o Comandante do EDA fossem ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Os demais participantes seriam todos ouvidos por meio de grupos focais. No entanto, devido às ausências nos grupos focais, incluímos novas entrevistas, com o propósito de aumentarmos o número de amostras. A seguir, por meio do Quadro 2, apresentamos esses procedimentos, explicitamos o número de participantes e os instrumentos de pesquisa utilizados.

Quadro 2 – Número de participantes e instrumentos de pesquisa empregados nas entrevistas não estruturadas, semiestruturadas e grupos focais

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	PARTICIPANTES (TOTAL: 25) PARTICIPAÇÕES: 26*	INSTRUMENTOS DE PESQUISA / ROTEIROS DE PERGUNTAS
Entrevistas não estruturadas	2 Comandantes Veteranos que não participaram do Grupo focal A 2 Pilotos Veteranos	—
Entrevistas semiestruturadas	2 Professores AFA 1 Comandante em Atividade* 4 Comandantes Veteranos que não participaram do Grupo focal A 2 Pilotos em Atividade que não participaram do Grupo focal B	(Apêndice C) (Apêndice D) (Apêndice E) (Apêndice E)
Grupo focal A	2 Comandantes Veteranos e 1 Comandante em Atividade*	(Apêndice E)
Grupo focal B	10 Pilotos em Atividade	(Apêndice E)
	25 - Total de participantes	

*O Comandante em Atividade foi ouvido duas vezes, por procedimentos distintos

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 3, listamos as entrevistas e grupos focais realizados, seus participantes, a justificativa, os meios empregados e o tempo de duração para cada procedimento. Com isso, logamos nosso intento de ouvir 100% dos Pilotos em Atividade no EDA em 2015 (13 pilotos), incluindo-se seu Comandante em Atividade. Ouvimos também 72% dos Comandantes Veteranos do EDA vivos (8 de um total de 11), além de 2 Pilotos Veteranos não Comandantes e dois Professores da AFA (das disciplinas Língua Inglesa e Inglês Técnico para Aviação).

Dada a quantidade dos dados gerados, é de se supor necessário aqui resumir algumas ações realizadas, de acordo com a abordagem metodológica escolhida:

- análise documental em documentos organizacionais do EDA (ROCA 21-44/2014 RICA 21-110/2014) e publicações constantes no acervo histórico do EDA;
- registro de relatos de 25 participantes (professores da AFA, Pilotos Veteranos e Pilotos em Atividade) por meio de entrevistas (não estruturadas e semiestruturadas) ou grupos focais;
- observação de aplicação de prova de regras de tráfego aéreo internacional e fraseologia em inglês, ao final do CTAI, oferecido aos Pilotos em Atividade, na sede do EDA, em 2016;
- observação da atuação de Pilotos em Atividade durante visita internacional à sede do EDA.

Quadro 3 – Entrevistas e grupos focais realizados, participantes, justificativa, meios e duração

PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES	JUSTIFICATIVA PARA O PROCEDIMENTO	MEIOS	TEMPO
Entrevistas não estruturadas	Piloto Veterano	Relevância do cargo ocupado Conveniência e oportunidade*	face a face	6 min
	Piloto Veterano	Relevância do cargo ocupado Conveniência e oportunidade *		10 min
	Comandante Veterano	Não comparecimento ao Grupo focal A Conveniência e oportunidade *		4 min
	Comandante Veterano	Não comparecimento ao Grupo focal A Conveniência e oportunidade *		9 min
Entrevistas semiestruturadas	Comandante em Atividade	Relevância do cargo ocupado Necessidade de esclarecimentos sobre questões pontuais e vocabulário específico	face a face	50 min
	Comandantes Veteranos	Não comparecimento ao Grupo focal A	face a face	40 min
				50 min
			Skype	1h40m 1h15m
	Pilotos em Atividade	Não comparecimento ao Grupo focal B	face a face	1h
	Professor na AFA	Natureza das informações		25 min
	Professor na AFA	Natureza das informações		50 min
Grupo focal A	Comandantes Veteranos Comandante em Atividade	Dinamismo do procedimento Princípio da “Elegância e da Parcimônia”, da “Natureza Prática” e do “Realismo**	face a face	1h15m
Grupo focal B	Pilotos em Atividade	Dinamismo do procedimento Princípio da “Elegância e da Parcimônia”, da “Natureza Prática” e do “Realismo**	face a face	1h20m

Obs.: *Dörnyei e Taguchi (2010); **Lankshear e Knobel (2008).

Fonte: elaboração própria.

A consulta a documentos almejou angariar informações quanto à estrutura e à história do grupo, a fim de descrevermos as situações de uso da língua. Foram identificadas as atividades, tarefas, cargos e funções dos Oficiais Aviadores do EDA, além de eventos dos quais normalmente participam, o que auxiliou o delineamento da *job analysis*, parte integrante de análises de necessidades na área ocupacional.

A observação de prova ao final do curso CTAI teve por finalidade identificar o modo como é realizada a avaliação de conteúdo específico, regras de tráfego aéreo internacional e fraseologia em inglês. Não foi possível observar a aplicação do teste de proficiência em inglês geral aos pilotos do EDA, porque, em 2016, ao final da geração de dados para este estudo, todos os pilotos do EDA estavam com suas certificações “S” válidas, o que não justificou a realização de novos testes.

As entrevistas e os grupos focais foram realizados com o propósito de gerar dados semelhantes, ou seja, conhecer as necessidades do grupo em relação ao uso do inglês geral e de aviação, no solo e em voo. Já as pessoas foram selecionadas tendo em vista a atividade que desempenham (pilotos, professores de inglês da AFA) e, entre os pilotos, o momento em que

atuaram no grupo (Pilotos Veteranos, Pilotos em Atividade). Passamos agora a discorrer sobre o modo como esses dados foram tratados e analisados.

1.6.7 Procedimentos para análise dos dados

Todas as entrevistas e os grupos focais foram gravados, com o devido consentimento dos participantes, para posterior análise. Ambos os grupos focais foram filmados, de modo a facilitar o reconhecimento das vozes dos participantes e melhor captar imagens de gestos e expressões faciais, que ganham importância nesse tipo de procedimento.

Os dados gerados foram transcritos, conforme adaptações de regras de transcrição sugeridas por Marcuschi (2008a) e por Castilho, Preti e Urbano (1986). Com o intuito de preservarmos a privacidade dos participantes, a cada um foi dado um codinome. Os professores foram identificados por PA e PB. Já os pilotos foram identificados com trigramas formados a partir de cores, em inglês, para os Pilotos Veteranos, e em português, para os Pilotos em Atividade.

No total, somaram-se 10 horas e 15 minutos de gravações, que resultaram em 160 páginas de transcrições, digitadas em programa *Word*. Após a transcrição, os dados foram examinados, classificados e categorizados para análise, por meio de triangulação. A busca de tópicos correlatos deu-se por semelhanças de palavras em relatos de participantes diversos, gerados por fontes diversas, e pela relevância dada a cada tema pelos participantes.

Segundo Martins (2008), não há um roteiro único a ser seguido para a análise de dados em um estudo de caso, pois grande parte dela já é concomitante à própria geração dos dados.

As triangulações de dados e o encadeamento de evidências, eventualmente realizado junto com o trabalho de campo, irão dar força, confiabilidade e validade aos achados da pesquisa e às conclusões formuladas. Em um Estudo de Caso não são estanques e distintas as etapas que compõem a abordagem metodológica (MARTINS, 2008, p. 86).

No mesmo sentido, Gil (2010, p. 122) sustenta que nos estudos de caso “[...] a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento”. Em seguida, o mesmo autor enumera algumas etapas que podem ser úteis ao processo de análise e interpretação dos dados em estudos de caso. São elas: i) codificação de dados; ii) estabelecimento de categorias analíticas; iii) exibição dos dados; iv) busca de significados; v) busca de credibilidade – por meio de verificação da representatividade dos

participantes, da qualidade dos dados, do controle dos efeitos do pesquisador, da triangulação de dados, do *feedback* dos participantes e de avaliação externa (GIL, 2010, p. 122–24).

A triangulação de dados, que para o referido autor “[...] consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa” (GIL, 2010, p. 124), justifica-se duplamente neste estudo, já que é fundamental em estudos de casos e também em análises de necessidades.

Reforçando também a opção pela triangulação de pessoas neste estudo de caso sobre o EDA:

Embora a triangulação de dados de pessoas seja mais frequente em estudos de casos múltiplos, também pode se verificar em estudos de caso único, já que estes podem envolver múltiplas unidades de análise. É possível, por exemplo, num estudo de caso constituído por uma única organização, a realização de entrevistas com pessoas de diferentes níveis (GIL 2009, p. 115).

Denzin (1989 *apud* GIL, 2009, p. 115) afirma que a triangulação de dados se faz necessária para se asseverar a validade aos estudos de casos, e pode relacionar-se ao tempo, ao espaço e às pessoas ouvidas, pois os fenômenos podem ser observados a partir de dados gerados em diferentes momentos, em diferentes locais, ou podem partir de diferentes pessoas. De modo análogo, Serafini, Lake e Long (2015), citando estudos recentes, apontam a tendência em se utilizar, cada vez mais, uma multiplicidade de fontes (documentos e pessoas), e de métodos (análise documental, entrevistas e grupos focais), postura à qual nos afiliamos nesta investigação.

1.7 A ESTRUTURA GERAL DA DISSERTAÇÃO

Este estudo está organizado em três capítulos. Conforme já visto, no Capítulo 1, que aqui se encerra, apresentamos a pesquisa e algumas de suas contribuições metodológicas, teóricas e práticas.

A seguir, no Capítulo 2, construímos um referencial teórico com a finalidade de lançar luzes sobre o contexto em foco, que é o da necessidade de uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA. Para tanto, na seção 2.2, discorreremos sobre a análise de necessidades e sua relevância na elaboração de cursos e avaliações de inglês para fins específicos, com especial ênfase ao conceito de necessidades, ou “necessidades, desejos e lacunas”, segundo Hutchinson e Waters (1987). Discorreremos também sobre o possível conteúdo de uma análise

de necessidades, com ênfase na Análise da situação-alvo (*Target Situation Analysis - TSA*), conforme os mesmos autores. Na seção subsequente, 2.3, discorremos sobre “O que é saber uma língua?”, a partir de diferentes visões de língua/linguagem, que têm direcionado investigações sobre os diversos modos de ensiná-la. Na sequência, fizemos uma revisão da literatura sobre as principais visões de proficiência, com ênfase na perspectiva proposta por Scaramucci (2000), e na descrição dos modelos mais tradicionais de proficiência. Na seção 2.4, tratamos do uso de inglês para fins específicos (ESP), em especial, o inglês para aviação. Levantamos questões terminológicas relevantes, traçamos um panorama das avaliações de proficiência em inglês para aviação existentes no Brasil, fazemos uma revisão da literatura sobre o uso de inglês por pilotos da FAB, a partir de estudos desenvolvidos em escolas de pós-graduação no âmbito do COMAER, e, por fim, discorremos sobre o bilinguismo no contexto da aviação, com reflexos no uso de vocabulário específico pelos pilotos do EDA.

No Capítulo 3, dedicamo-nos à análise e discussão dos dados. Apresentamos os resultados da PSA e da TSA. Na seção 3.2, realizamos a Análise da situação presente, PSA, na qual discorremos sobre a formação em inglês dos Oficiais Aviadores do EDA e sobre a proficiência dos Pilotos em atividade. Identificamos também a representatividade que o EDA exerce em suas missões internacionais. Na seção 3.3, damos cabo à análise da situação-alvo, TSA, na qual dissertamos sobre a relevância do inglês para os Oficiais Aviadores do EDA, e sobre o que os participantes têm entendido por necessidades e desejos de uso de inglês, tanto sob a visão de Pilotos em Atividade como de Pilotos Veteranos. Analisamos, também, a percepção dos participantes sobre os conceitos de inglês para aviação e inglês geral. Por fim, identificamos as necessidades de uso da língua em vários momentos da situação-alvo, a saber: i) em solo, no Brasil, antes e depois de viagens internacionais; ii) durante deslocamentos e paradas em voos internacionais; iii) antes e depois de demonstrações aéreas no exterior; iv) durante visitas e intercâmbios internacionais. Na seção 3.4, contemplamos algumas contribuições que almejamos alcançar com esta pesquisa.

Por fim, tecemos as Considerações Finais deste estudo, recapitulando os principais temas tratados. Incluímos aí algumas limitações da pesquisa, bem como as implicações teóricas e metodológicas desta investigação, que podem ensejar contribuições práticas para o meio acadêmico e para o ensino e a avaliação de inglês na FAB.

O apêndice, subdividido em seis partes, inclui: o Convite para os Comandantes Veteranos participarem da pesquisa (Apêndice A); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B); o Roteiro de perguntas para entrevistas de professores de inglês da AFA (Apêndice C); o Roteiro de perguntas para entrevistas com o Comandante do

EDA (Apêndice D); o Roteiro de perguntas para grupos focais e entrevistas semiestruturadas (Apêndice E); e as Regras para condução dos grupos focais (Apêndice F). Em forma de anexo, juntamos a esta dissertação o parecer favorável para o desenvolvimento desta pesquisa, devidamente emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Unicamp.

II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Como vimos na seção anterior, este é o capítulo no qual apresentamos o aparato teórico que dará sustentação às análises e reflexões que faremos no capítulo 3 desta dissertação. Optamos por dividi-lo em três grandes partes: i) na primeira, apresentamos as principais características da análise de necessidades; ii) em seguida, refletimos sobre o que é saber uma língua e sobre o conceito de proficiência em L2/LE, tanto de forma geral como em contexto específico para aviação, aqui investigado; iii) por fim, discorremos sobre aspectos relativos ao inglês para fins específicos (ESP), com ênfase no inglês para aviação, problematizamos questões terminológicas relevantes e traçamos um panorama das avaliações de proficiência em inglês para aviação existentes no Brasil. Fazemos uma revisão inédita da literatura sobre o uso de inglês por pilotos da FAB e discorremos sobre o bilinguismo e seus reflexos no uso de vocabulário específico pelos pilotos do EDA.

2.2 ANÁLISE DE NECESSIDADES

Nesta seção, fazemos uma breve revisão na literatura sobre o que se tem entendido por “análise de necessidades” no contexto de ensino de línguas, porém destacamos que o termo tem sido amplamente utilizado em vários campos, como administração, negócios e outras áreas da Educação.

A fim de demonstrar o crescente interesse pela análise de necessidades na esfera do ensino de línguas para militares, citamos aqui algumas publicações mais recentes: Biase e Gratton (2015) discorrem sobre um estudo conjunto, realizado entre a Escola de Língua do Exército Italiano e a Força Aérea Italiana, que enumera as necessidades de uso de inglês por um grupo específico de militares em zonas de conflito; Thomson (2015) realizou um estudo na Escola de Línguas da Força de Defesa Australiana para analisar a necessidade de uso de línguas diferentes do inglês, ou *Languages Other Than English* (LOTEs), em missões a países estrangeiros; Park (2015) realizou uma análise de necessidades para cursos de inglês oferecidos em escolas da Marinha coreana; Kushi (2013), no Paquistão, e Qaddomi (2013), na Palestina, analisaram as necessidades de língua inglesa para cadetes em escolas militares;

Solak (2012), na Turquia, desenvolveu um estudo para investigar as necessidades de um grupo da militares da Gendarmaria⁴³, na Turquia.

O termo “análise de necessidades”, de acordo com West, R. (1994), surgiu na Índia, no início dos anos 20, em um contexto de necessidades de inglês geral para alunos em uma escola secundária. A análise compreendia, então, duas vertentes: o que os aprendizes deveriam ser capazes de fazer com a língua estrangeira na situação-alvo e como aprenderiam essa língua-alvo⁴⁴.

Por 50 anos o termo permaneceu latente, tendo em vista que o ensino se apoiava, fundamentalmente, na análise intuitiva e informal que professores faziam das necessidades de seus alunos, em contextos de uso de inglês geral, que Abbott (1981) chamou de TENOR (*Teaching English for No Obvious Reason*).

A análise de necessidades ressurgiu no início dos anos 70, devido ao crescente interesse pelo inglês para fins específicos, ou *English for Specific Purposes* (ESP), emergente nas contingências de uma época em que as comunicações e a tecnologia expandiam-se em ritmo acelerado. Assim, a expressão “análise de necessidades” passou a designar o processo por meio do qual se buscava delinear a situação-alvo em que a aprendizagem de línguas poderia se desenvolver. Tal situação encontrava-se, basicamente, no âmbito do Inglês para Fins Ocupacionais, conhecido pela sigla EOP, *English for Occupational Purposes*, e no âmbito do Inglês para Fins Acadêmicos, EAP, *English for Academic Purposes*.

No entanto, a análise de necessidades somente passou a ser vista como processo formal de investigação a partir de um minucioso modelo proposto por John Munby, em 1978, em sua obra *Communicative Syllabus Design*, que se tornou referência nas pesquisas sobre elaboração de cursos na área de ESP, por reconhecer – por meio de procedimentos que denominou Processador de Necessidades de Comunicação (*Communicative Needs Processor*) – a “função” e a “situação” como fundamentais para o ensino de línguas.

Constitui tarefa difícil definir o termo “análise de necessidades” justamente porque, segundo West, R. (1994, p. 70), o próprio conceito de “necessidades de língua”⁴⁵

⁴³ Para entendermos o termo: “Muitos países europeus possuem gendarmarias, que são forças militares com funções de polícia no âmbito da população civil, como a *Gendarmerie Nationale* na França, os *Carabinieri* na Itália, a *Guardia Civil* na Espanha e a Guarda Nacional Republicana em Portugal”, segundo Vianna (2013, *online*).

⁴⁴ Por questão de praticidade, e porque o termo aparentemente já está estabilizado na literatura da área, neste estudo usamos o termo “língua-alvo” para designar “a língua que se almeja aprender”, conforme Paiva (2014, p. 177), a despeito da ressalva, feita pela autora, no sentido de que a metáfora do alvo pode ter uma conotação que remeta a algo fixo e imóvel a ser atingido. Nosso entendimento é o mesmo de Tilio (2013, p. 65) para quem “[...] a língua-alvo não é uma entidade fixa, estática, que possa ser apreendida e replicada; a língua está em constante movimento, adequando-se às necessidades das sociedades contemporâneas”.

⁴⁵ No original: “language needs”.

nunca ficou claramente estabelecido, permanecendo, até hoje, ambíguo. West, R. (1994) afirma, ainda, que tal dificuldade de definição é proveniente das distintas maneiras pelas quais o conceito e também o foco da análise de necessidades se desenvolveram, e propõe quatro perspectivas para a análise de necessidades, a saber:

a) análise da situação-alvo: essa é a forma mais tradicional de análise de necessidades, na qual é possível identificar tudo aquilo que é linguisticamente necessário, por meio de questionamentos e da observação da ação daqueles que se encontram na situação-alvo. Tais necessidades, também chamadas *necessities*, ou necessidades objetivas, representam o fim último da aprendizagem. Em uma visão metafórica, elas representam o destino final da viagem realizada pelo aprendiz de uma língua estrangeira. A Análise da situação-alvo pode operar em vários níveis de detalhes, como estabelecer prioridades quanto às várias línguas, às habilidades linguísticas ou às situações de línguas para fins específicos, como funções e tarefas, a serem ensinadas:

b) análise de deficiências: analisa-se a lacuna no aprendizado existente entre a necessidade presente e a necessidade-alvo;

c) análise de estratégia: na mesma linha da metáfora apresentada, tendo-se estabelecido o ponto de partida e o destino da viagem rumo ao aprendizado de uma língua estrangeira, são necessárias informações sobre os meios preferidos para se viajar, ou seja, as abordagens, os métodos e as preferências dos aprendizes quanto a seus estilos e estratégias de aprendizagem;

d) análise de meios: por esse conceito, a análise de necessidades visa examinar o ambiente de ensino no qual um determinado curso de idiomas se desenvolverá, o que abrange o exame da cultura de sala de aula, fatores relacionados ao aluno, perfil de professores e funcionários, condições para o ensino de línguas, perfil institucional e gerenciamento de mudanças e inovações necessárias ou possíveis para se estabelecer um programa de Línguas para Fins Específicos (LFE) eficaz.

West, R. (1994) sustenta, ainda, que a análise de necessidades pode ser útil em operações em larga escala, a fim de estabelecer políticas linguísticas dentro de empresas, organizações e instituições em geral. A análise de necessidades, portanto, pode revestir-se de características de uma “auditoria linguística”, que teria por finalidade determinar quais as línguas e habilidades prioritárias a serem ensinadas, as deficiências, por exemplo, em termos de níveis de proficiência apresentados por interessados em um curso de idiomas, avaliação de métodos já utilizados e de outros disponíveis, bem como avaliação das possíveis implicações advindas da implantação de uma política linguística de LFE.

Por outro lado, a falta de uma análise de necessidades, que indique de forma clara e precisa os objetivos para um curso, pode comprometer a motivação para o aprendizado, conforme afirma o autor de um estudo que contempla uma análise de necessidades de línguas, desenvolvida em uma escola de cadetes no Paquistão:

Quando as necessidades específicas de um programa de línguas não estão bem definidas, há sempre a possibilidade de insatisfação em se alcançar seus objetivos e os alunos acabam o programa de línguas sem qualquer proficiência em línguas que seja apropriada. Como resultado, os esforços dos elaboradores do curso, professores e aprendizes serão desperdiçados (KUSHI, 2012, p. 1, tradução nossa)⁴⁶.

Também nesse sentido vão os resultados de um estudo, conduzido recentemente no Irã, em que alunos de um curso de inglês para fins específicos, em um programa de treinamento em aviação, mostravam-se insatisfeitos, porque o curso a eles oferecido “não atendia a suas expectativas”, e porque ao curso faltava “a eficiência que deveria ter” (KARIMI; SANAVI, 2014, p. 857).

No início dos anos 80, a análise de necessidades, fortemente associada a contextos de ensino/aprendizagem e influenciada por tendências teóricas da época, voltou-se para a elaboração de currículos, desenho de cursos, métodos, materiais e estudos sobre estratégias e estilos de aprendizagem. Apesar de sua natureza pragmática, a análise de necessidades relaciona-se, sobremaneira, à teoria da natureza da linguagem empregada em seu procedimento, conforme West, R. (1994, p. 2). Assim, por exemplo, as bases teóricas que sustentaram o modelo de Munby (1978), voltadas para as necessidades comunicativas dos aprendizes em seu contexto social, estavam relacionadas ao conceito de competência comunicativa, tão marcante à época, derivada dos ensinamentos de Hymes (1972).

No final dos anos 90, Dudley-Evans e St. John (1998) propuseram um conceito de análise de necessidades que, além de considerar a situação-alvo e a situação de aprendizagem, levava em conta também o nível de aprendizagem do interessado antes de iniciar um curso, de acordo com uma visão centrada no aluno/aprendiz, que se delineava à época (WEST, R., 1997). Por essa perspectiva, tornou-se possível determinar o ponto de partida, onde o aprendiz se encontra inicialmente, o ponto de chegada, que é a situação-alvo onde se pretende chegar, e os meios para se chegar até lá.

⁴⁶ No original: “When the specific needs of a language programme are not well defined, there is always a possibility of dissatisfaction in achieving its aims and objectives and the students will end up the language programme without any proper language proficiency. As a result, the efforts of the course designers, teachers and the learners will go wastage”.

A literatura na área de ESP tem mostrado que a análise de necessidades traz as marcas de um recurso dinâmico e multifacetado, por meio do qual as necessidades de aprendizes, ou examinados em avaliação de proficiência de L2/LE, podem ser conhecidas, categorizadas e avaliadas. Nesse sentido, Robinson (1991) recomenda que a análise de necessidades seja revista em intervalos regulares.

Como sustenta Graves (2001, p. 178, tradução nossa):

Basicamente, avaliação de necessidades requer que se descubra o que os aprendizes sabem e são capazes de fazer, e o que precisam aprender ou fazer para que o curso preencha essa lacuna (ou parte dela). Assim, a análise de necessidades inclui procurar e interpretar informações sobre as necessidades dos alunos para que o curso possa direcionar-se a eles de modo efetivo⁴⁷.

A análise de necessidades é, portanto, um processo com características variadas e peculiares, que pode servir a diferentes propósitos. Por exemplo, pode ser útil no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como na identificação das situações-alvo de uso da língua estrangeira, ou ainda, na elaboração de avaliações de proficiência em línguas.

Em primeiro lugar, destacamos a importância da análise de necessidades no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Como ressalta Brindley (1989, p. 63, tradução nossa), “A análise de necessidades é um pré-requisito vital para a especificação de objetivos de aprendizagem em línguas⁴⁸”. Nessa perspectiva, ela pode ser definida como um processo que compreende a coleta sistemática de informações sobre um grupo, a fim de se determinar as necessidades de aprendizagem de uma língua, servindo como o primeiro passo no desenvolvimento de um currículo defensável (BROWN, J. D., 2009, p. 269). Estudos realizados por Flowerdew (2013) e Chostelidou (2011) demonstram, empiricamente, que a análise de necessidades pode servir de auxílio à organização de novos cursos de línguas e à preparação e à revisão de currículos e materiais didáticos.

Em segundo lugar, a análise de necessidades pode ser útil para conhecermos em profundidade as necessidades e os anseios daqueles que precisam fazer uso de uma língua estrangeira, em especial aqueles que precisam fazê-lo como parte de suas obrigações ocupacionais. Lett (2005), em um estudo realizado com um grupo de militares americanos, relatou que os dados obtidos por meio de uma análise de necessidades de línguas estrangeiras

⁴⁷ No original: “At its most basic, needs assessment involves finding out what the learners know and can do and what they need to learn or do so that the course can bridge the gap (or some part of it). Thus needs analysis involves seeking and interpreting information about one’s students’ needs so that the course will address them effectively”.

⁴⁸ No original: “[...] needs analysis is a vital prerequisite to the specification of language learning objectives”.

poderiam servir de auxílio a comandantes que desejassem formar grupos de profissionais a serem designados para certas missões militares específicas. Jasso-Aguilar (1999), por sua vez, realizou um estudo de caso, a fim de identificar as tarefas de rotina desempenhadas por camareiras de um hotel no Waikiki, e os aspectos linguísticos necessários para a realização de tais tarefas.

Por fim, ressaltamos que a análise de necessidades pode ter uma aplicação prática no âmbito das avaliações. Além de ser um auxílio no delineamento do conteúdo de testes de línguas em ESP, pode servir de base para a elaboração de especificações e tarefas para testes de desempenho nesse mesmo contexto, conforme Douglas (2000) e McNamara (1996). Nas avaliações de ESP, a análise de necessidades tem a finalidade precípua de coletar informações sobre o perfil da atividade e sobre os demais fatores que compõem a situação real de uso da língua, para a qual a avaliação é intencionada. As tarefas que farão parte do teste deverão ser fiéis representações da situação identificada pela análise de necessidades. Assim, a escolha de itens para testes deve basear-se, primeiramente, em uma teoria de aprendizagem da língua e, em seguida, em uma análise de necessidades que possibilite “[...] uma descrição das tarefas específicas que esperamos que o aprendiz seja capaz de desempenhar, e a importância que damos a cada uma delas” (SPOLSKY, 1989, p. 144, tradução nossa)⁴⁹.

Em que pese a natureza multifacetada da análise de necessidades, conforme acabamos de apresentar, Flowerdew (2013, p. 325), ao tratar do desenvolvimento de cursos de ESP, destaca a coesão que deve haver entre atividades como o desenho de um currículo, a seleção de material, a opção ou o modo de avaliação. Para a referida autora, esses são estágios de um mesmo processo, que por isso não devem ser vistos de forma linear e separada, mas sim como ações que se sobrepõem, de modo interdependente, em um processo cíclico. Desse modo, a análise de necessidades apresenta-se como um recurso útil em diferentes fases de um mesmo processo.

Chini (2014, p. 60) cita Graves (2000) e esclarece que, por meio de uma análise de necessidades, é preciso que o professor decida qual informação deve buscar e determine o porquê ela é necessária. Em seguida, deverá estabelecer quando, de quem e como deve coletá-la. Será ainda preciso compilar as informações, interpretá-las e, por fim, avaliar seus efeitos.

Graves (2001, p. 181) faz menção a algumas limitações e dificuldades impostas pela análise de necessidades, justamente por entender que tal processo não é livre de valores. A autora destaca que a análise de necessidades pode ser um processo novo para os

⁴⁹ No original: “[...] a description of the specific tasks we expect the learner to be able to perform, and the importance we attach to each”.

participantes, o que pode tornar difícil a articulação de seus propósitos e desejos mais intrincados. Outro obstáculo relaciona-se às perguntas propostas aos participantes, que poderão ser interpretadas diferentemente, ou até mesmo poderão não produzir as respostas esperadas. Desse modo, as várias percepções das necessidades, a partir das diferentes partes envolvidas no processo de análise (alunos, professores, pesquisadores, instituição), poderão não coincidir completamente.

Não obstante, uma recente publicação na área de ESP reforça a relevância da análise de necessidade antes da elaboração de cursos de línguas:

Em resumo, uma análise de necessidades de línguas é um processo que deve ser conduzido antes da elaboração de um curso de línguas, de um *syllabus*, da escolha de materiais, da metodologia para ensino/aprendizagem e avaliação. Os profissionais de ESP devem ser capazes de utilizar os resultados das análises de necessidades, por eles conduzidas, para desenvolver um curso de línguas, ou um programa de treinamento, que seja adequado, prático e que obtenha êxito para um determinado contexto (RAHMAN, 2015, p. 26, tradução nossa)⁵⁰.

Na mesma direção, outros autores têm ressaltado que os *syllabuses* voltados para cursos em ESP, quando pautados por uma análise da situação-alvo, podem ser mais motivantes para os aprendizes:

Um *syllabus* baseado em situações-alvo é motivante para os aprendizes de ESP, que vêem sua relevância prática, envolvem-se mais ativamente em seus processos de aprendizagem, e perdem seus medos de barreiras na língua estrangeira durante relações profissionais reais⁵¹ (BENAVENT; SÁNCHEZ-REYES, 2015, p. 147, tradução nossa).

Também outros autores (HUTCHINSON; WATERS, 1987; ROBINSON, 1991; WEST, R., 1994, 1997; DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998; BROWN, J. D., 2009; DUDLEY-EVANS, 2010; FLOWERDEW, 2013) concordam que a análise de necessidades deve constituir o primeiro passo na elaboração de um curso de ESP. A seguir, discorreremos sobre como diversos estudiosos interpretam o conceito de “necessidades”.

⁵⁰ No original: “In summary, a language needs analysis is a process that must be conducted prior to a language course and syllabus design, materials selection, teaching and learning methodology and evaluation. The ESP practitioners should be able to utilize the results of needs analysis research which he or she conducts to develop a language course or training program that is suitable, practical and successful for a particular context”.

⁵¹ No original: “A syllabus based on target situation is motivating for ESP apprentices, who see its practical relevance, get more actively involved in their learning process, and lose their fear of foreign language barriers in real professional intercourses”.

2.2.1 O conceito de necessidades

Apesar de parecer demasiadamente simplificado afirmar que o principal motivo para se realizar uma análise de necessidades é conhecer as necessidades de alguém em relação a algo, complexo mesmo é conhecer o que tais necessidades significam de fato. Há que se indagar: necessidades de quem; em que contexto; para que finalidade?

Brindley (1989, p. 65, tradução nossa), fundamentado em conceitos relativos à educação para adultos, define necessidades como “[...] a lacuna entre o que é e o que deveria ser [...]”⁵², lembrando, porém, que “alguém” sempre deve decidir “o que deve ser”, permeando-se o conceito de necessidades por interpretações contextualizadas, eivadas por juízos de valor. Nesse mesmo cenário, outro autor, Berwick (1989, p. 52, tradução nossa) define necessidades como “[...] uma lacuna ou discrepância mensurável entre o estado atual das coisas e um estado futuro desejado”⁵³.

Antes, porém, Richterich (1972, p. 4) já havia definido as “necessidades de línguas” como algo que surge a partir de seu próprio uso:

Necessidades de línguas por adultos aprendendo uma língua moderna são as exigências que surgem a partir do uso daquela língua na grande quantidade de situações que podem surgir nas vidas sociais de indivíduos e grupos⁵⁴.

Tanto Brindley (1989) quanto Richterich (1972) distinguem necessidades objetivas e subjetivas, mas é em Richterich (1972, p. 4) – em seu Modelo de definição de necessidade de línguas por adultos – que encontramos os conceitos com os quais mais nos identificamos. As objetivas correspondem às necessidades presumidas como gerais, que são conhecidas a partir de situações típicas do dia a dia; já as subjetivas não são tão gerais, porque dependem de eventos, pessoas e circunstâncias nem sempre previsíveis.

Berwick (1989, p. 55), por sua vez, traça uma distinção entre “necessidades sentidas”, “*felt needs*”, que são aquelas sentidas e exteriorizadas pelos aprendizes de línguas, e “necessidades percebidas”, “*perceived needs*”, que representam o outro lado da moeda, ou seja, que manifestam julgamentos feitos por especialistas e educadores sobre o que falta ao aprendiz. O autor justifica que o melhor meio para se determinar as necessidades de alguém é

⁵² No original: “[...] a gap between what it is and what it should be [...]”.

⁵³ No original: “[...] a gap or measurable discrepancy between a current state of affairs and a desired future state”.

⁵⁴ No original: “The language needs of adults learning a modern language are the requirements which arise from the use of the language in the multitude of situations which may arise in the social lives of individuals and groups”.

a interpretação sensível, ou seja, o meio-termo entre aquilo que os aprendizes afirmam necessitar e o entendimento dado a isso pelos especialistas.

Hutchinson e Waters (1987), muito didaticamente, fazem uma distinção entre “necessidades-alvo”, que correspondem a tudo que o aprendiz deve ser capaz de realizar na situação-alvo, e “necessidades de aprendizagem”, que se referem a tudo que o aprendiz necessita fazer durante o processo de aprendizagem, a fim de aprender.

As necessidades-alvo, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 58–59), são subdivididas em três categorias: necessidades, lacunas e desejos⁵⁵. Por “necessidades”, ou *necessities*, entende-se tudo aquilo que o aprendiz precisa saber para funcionar, ou desempenhar-se, na situação-alvo; o termo “lacunas” é utilizado para designar a diferença entre aquilo que o aprendiz já sabe, e aquilo que ainda lhe falta. É a distância entre a proficiência que o aprendiz já traz consigo e a proficiência almejada; “desejos” são as expectativas, ou seja, tudo aquilo que o aprendiz subjetivamente espera alcançar. São representações ligadas àquilo que os aprendizes querem realizar por meio da língua-alvo, independentemente do que os responsáveis pelo curso, ou o professor, afirmem ser necessário.

Já as necessidades de aprendizagem estão ligadas a fatores inerentes ao processo de aprendizagem em si, como o local, a frequência, o conteúdo, os participantes e os estilos de aprendizagem de cada um, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 60–63). Esses autores sugerem algumas perguntas para nortear a análise das necessidades de aprendizagem. São elas: Por que os aprendizes estão fazendo o curso? Como eles aprendem? Que recursos estão disponíveis? Quem são os aprendizes? Onde e quando o curso de ESP ocorrerá?

Chambers (1980, p. 25–26), em um estudo detalhado sobre a ambiguidade e imprecisão do termo “análise de necessidades”, reconhece que ambos os termos “análise” e “necessidades” suscitam esclarecimentos. O autor apresenta dois exemplos para ilustrar os diferentes significados de “necessidades”. No primeiro, “O homem precisa de água para viver”, o sentido em português encaixa-se em “ter necessidades” ou “precisar de algo”, que muito se assemelha a necessidades em sentido estrito, ou *necessities*, conforme Hutchinson e Waters (1987). No segundo, “O que preciso são longas férias em um lugar com sol” o sentido corresponde a “desejar” ou “ansiar por”, que traz semelhança com o conceito de desejos, ou *wants*, proposto pelos mesmos autores.

⁵⁵ No original: “Necessities, lacks and wants”.

No tocante ao termo “análise”, Chambers (1980) defende que o termo não se restringe à coleta de informações, mas pressupõe também a categorização e a análise dos dados. Para o autor, qualquer análise compreende dois aspectos:

[...] primeiro, o estabelecimento dos elementos dos quais o todo é composto, e segundo, o exame profundo desses elementos. Qualquer análise deve consistir de mais que a coleta de informações. Ela deve ser capaz de uma categorização que, espera-se, auxiliará na avaliação⁵⁶ (CHAMBERS, 1980, p. 28, tradução nossa).

Ao considerar a análise de necessidades como um processo útil na elaboração de cursos de línguas, Chambers (1980, p. 27) inquieta-se com duas questões relacionadas a esse contexto, em particular: i) de quem são as necessidades?; ii) como lidar com a transitoriedade das necessidades? O autor responde às suas próprias indagações e afirma que cinco são os tipos de participantes no processo de elaboração de um curso de línguas, cujas necessidades devem ser consideradas. É preciso que sejam ouvidos não só os alunos como também o seu empregador, a instituição de ensino relacionada, os responsáveis pelo ensino e os elaboradores do material didático. Já quanto à transitoriedade das necessidades, Chambers (1980, p. 27–28) acredita que as necessidades em um curso de línguas mudam devido a fatores como dificuldades por falta de recursos financeiros, mudança de interesses, ou erro na análise original. Com isso, o autor afirma que tais necessidades precisam ser negociadas ao longo do tempo.

Esse é também o entendimento de Vian Jr. (2008, p. 146), para quem a análise de necessidades deve ter um caráter contínuo e dinâmico, e não deve ser vista como um produto estanque e determinante de todo o processo de ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, autores como Hutchinson e Waters (1987, p. 59) e Dudley-Evans e St. John (1998, p. 121) ressaltam a continuidade no desenvolvimento de um curso de ESP, conferindo à análise de necessidades um aspecto cíclico. As necessidades mudam, logo, a análise não pode ser única e isolada.

2.2.2 Análise da situação-alvo e Análise da situação de aprendizagem

Chambers (1980, p. 29–30, tradução nossa) sustenta que o conteúdo da análise de necessidades deve fundamentar-se na Análise da situação-alvo, ou *Target Situation Analysis*

⁵⁶ No original: “[...] first, the establishment of the elements of which the whole is composed, and second, their thorough examination. Any analysis must consist of more than the collation of information. It must be capable of then categorizing, which, hopefully, will help in evaluating”.

(TSA) que compreende o “[...] estabelecimento das necessidades comunicativas e suas realizações, resultante de uma análise de comunicação na situação-alvo”.⁵⁷ Para o autor, o que deve ser central em uma análise de necessidades é conhecer qual a língua necessária na situação-alvo. Em outras palavras, é preciso coletar e analisar dados para se conhecer as comunicações que de fato ocorrem, suas funções, formas e frequências. Assim, na elaboração de um curso de idiomas, por exemplo, a análise não deve se esgotar nas necessidades dos alunos apenas, mas deve se estender aos demais interessados.

Similarmente, Munby (1978) sustenta que a análise de necessidades deve se voltar para a situação-alvo, para o aluno e para o contexto em que ele está inserido. O modelo de análise proposto pelo mesmo autor estabelece um perfil de necessidades de comunicação que leva em conta o contexto sociolinguístico de uso da língua, seguindo a concepção de competência comunicativa defendida por Hymes (1972). Assim, sustenta o autor:

Antes mesmo de se decidir o que ensinar ao aprendiz, é preciso conhecer suas necessidades em termos de, por exemplo, seu modo de comunicação, suas atividades e seus interlocutores. Em outras palavras, a especificação dos requisitos ou necessidades de comunicação é anterior à seleção das funções de fala ou atos comunicativos a serem ensinados. Ao delinear-se o perfil da necessidade de comunicação torna-se possível especificar mais validamente as habilidades e as formas linguísticas particulares a serem ensinadas (MUNBY, 1978, p. 24, tradução nossa)⁵⁸.

O foco nas necessidades do aprendiz constitui a grande inovação trazida por Munby (1978). É bom lembrar que suas ideias surgiram em meio ao crescente interesse pelo ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP), e que antes disso o ensino da língua não considerava relevantes as necessidades específicas dos aprendizes, mas baseava-se em critérios determinados por instituições de ensino e professores que preferiam o ensino do Inglês Geral, como parte da educação geral das pessoas (MUNBY, 1978, p. 2). Percebe-se, então, que as necessidades são vistas sob o prisma das diferentes concepções de língua/linguagem que são mais recorrentes em determinadas épocas. De acordo com os seguidores de Hymes (1972), necessário é que se considere o contexto sociolinguístico de uso da língua.

⁵⁷ No original: “[...] the establishment of communicative needs and their realizations, resulting from an analysis of the communicative needs and their realizations, resulting from an analysis of the communication in the target situation”.

⁵⁸ No original: “Before deciding what to teach the learner one wants know his requirements in terms of, for example, communicative mode and activities, and the relationships between him and his interlocutors. In other words, the specification of communication requirements or needs is prior to the selection of speech functions or communicative acts to be taught. By drawing up a profile of communication needs one can more validly specify the particular skills and linguistic forms to be taught”.

Para Dudley-Evans e St. John (1998, p. 126), uma análise de necessidades deve ter por finalidade conhecer o aprendiz como pessoa, primeiramente, para em seguida conhecê-lo como aprendiz e usuário da língua. Deve, ainda, procurar compreender melhor como a aprendizagem de línguas pode ser maximizada para um determinado grupo, além de buscar conhecer as situações-alvo e o ambiente de aprendizagem.

Em uma publicação posterior, Dudley-Evans (2010, p. 133) afirma que, uma vez realizada uma análise preliminar de cunho objetivo e descritivo, pode-se iniciar outra investigação mais detalhada e subjetiva, caracterizada pela busca de informações sobre os aprendizes da língua estrangeira, propriamente ditos, seu nível de proficiência, suas dificuldades de aprendizagem, as habilidades que lhes faltam e suas percepções sobre o que precisam e desejam aprender.

Para que uma análise de necessidades seja abrangente, segundo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 124), ela deve compreender várias etapas: uma *Target Situation Analysis* (TSA), Análise da situação-alvo, que compreende as necessidades objetivas, percebidas, orientadas para o produto; uma *Learning Situation Analysis* (LSA), Análise da situação de aprendizagem, que inclui necessidades subjetivas, sentidas e orientadas para o processo; uma *Present Situation Analysis* (PSA), Análise da situação-atual, que enumera o que o aprendiz já sabe em relação à língua, suas habilidades, experiências, seus pontos fortes e fracos, a fim de se determinar o que lhe falta; e, em caso de estruturação de um curso, faz-se necessária, igualmente, uma *Means Analysis* (MA), Análise de Meios, com foco para o ambiente em que o curso ocorrerá, ou seja, para o gerenciamento da cultura e da infraestrutura da sala de aula.

Tais ensinamentos estão calcados em Hutchinson e Waters (1987, p. 58–63), que anteriormente já haviam proposto seus próprios modelos de análise de necessidades de línguas nos quais traçam uma distinção entre a Análise da situação-alvo e a Análise das necessidades de aprendizagem. Esses autores comparam a primeira a uma viagem em que é preciso conhecer o ponto de partida (lacunas), o ponto de chegada (necessidades) e as diversas visões do destino onde se pretende chegar (desejos); já a segunda, para os mesmos autores, seria a rota a ser seguida, ou seja, o caminho a trilhar desde o ponto de partida até o destino.

Gallo (2006) assim resume os ensinamentos de Hutchinson e Waters (1987) sobre o tema: “Se, por um lado, a análise da situação-alvo nos aponta para *o que* o aprendiz precisa saber/aprender, a análise de aprendizagem tenta descobrir *como* ele poderá aprender” (GALLO, 2006, p. 24, grifos da autora).

Esses dois modelos de análise de necessidades foram resumidamente representados por Vian Jr. (2008, p. 145) em um quadro que transcrevemos abaixo:

Quadro 4 – Comparação entre o Modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem

	MODELO PARA ANÁLISE DA SITUAÇÃO-ALVO	MODELO PARA ANÁLISE DAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM
Por que	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
Como	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
Qual	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
Quem	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
Onde	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
Quando	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Fonte: Vian Jr. (2008, p. 145).

Essa divisão entre Modelo para Análise da situação-alvo e Modelo para Análise das necessidades de aprendizagem, baseada em perguntas propostas por Hutchinson e Waters (1987, p. 59–63), é fundamental para entendermos “o que” deve ser alvo de análise em cada caso concreto. É possível observar, a partir do quadro proposto por Vian Jr. (2008), que determinadas perguntas, sugeridas por Hutchinson e Waters (1987, p. 59–63), são necessárias no contexto em que se busca tão somente conhecer a situação-alvo, por exemplo, na elaboração de tarefas para testes de proficiência em L2/LE; outras, no entanto, devem ser feitas quando se busca conhecer a situação de aprendizagem, por exemplo, durante a elaboração de um currículo, *syllabus*, curso de línguas, material didático ou na formação de professores de ESP.

Todavia, cabe ressaltar que, para a área de avaliação, os dois modelos propostos por Hutchinson e Waters (1987) podem ser úteis, a depender do tipo de avaliação que se pretende elaborar. Por exemplo, se o que se busca é a elaboração de um exame de rendimento ou uma avaliação diagnóstica, que pressupõe um curso em andamento, o “Modelo para Análise das Necessidades de Aprendizagem” será útil para identificar como os alunos aprendem. Porém, para a elaboração de uma avaliação de proficiência, por meio da qual se pretende avaliar as habilidades que o examinado possui, independentemente de um curso ou *syllabus* pré-determinado, necessário se fará o uso do “Modelo para a Análise da Situação-alvo”, a fim de se identificar o que o examinado sabe, e em que medida, sendo irrelevante indagar-se, nesse caso, o modo como ele aprendeu.

Tendo em vista a diferença apontada por Hutchinson e Waters (1987) entre os Modelos de Análise da situação-alvo e Análise da situação de aprendizagem, observamos que

antes de iniciarmos uma análise de necessidades é preciso determinar, com acuidade, o que se busca realizar por meio dela.

Se o que tivermos como meta for, por exemplo, a definição de um construto para um exame de proficiência específico, ou ainda, se o que se busca é o processo de validação de um teste de proficiência já existente, bastará realizar a Análise da situação-alvo, ou da *Target Language Use* (TLU), conforme Douglas (2000). Será, então, preciso investigar por que a língua se faz necessária, como a língua será usada, quais serão as áreas de conteúdo necessárias, quem serão os interlocutores, onde, por quais meios e quando a língua será usada, ou, ainda, qual a frequência de exposição à língua. Mais que saber “como” o aprendiz chegou até o nível de proficiência em que se encontra, é preciso conhecer em quais situações se dará o uso futuro da língua. A Análise da situação-alvo tem por finalidade conhecer aquilo que Scaramucci (2000) aponta como essencial para o conceito de proficiência, ou seja, é preciso saber “em que e para que” alguém deve ser proficiente em um dado contexto.

Por outro lado, se o que se busca é a elaboração de um novo currículo, *syllabus*, curso, material didático, a formação e o treinamento de professores, então, os dois modelos de análises serão necessários. Será preciso ir além da Análise da situação-alvo, que determina o objetivo a ser alcançado, e prosseguir rumo à Análise das Necessidades de Aprendizagem, procurando conhecer em profundidade as razões que levam o aprendiz a buscar um curso de ESP, seu histórico de aprendizagem, suas preferências e atitudes em relação à língua a ser aprendida. Fundamental será também investigar quais os métodos de ensino mais adequados, quais os meios e recursos de aprendizagem disponíveis, tais como o local, o horário e a frequência do curso, dentre outros aspectos diretamente ligados ao processo de ensino/aprendizagem.

Percebe-se, assim, que para cada finalidade a que se destina, a análise de necessidades poderá ter um conteúdo diferente. Sabendo-se claramente o que se busca conhecer por meio dela, é possível tornar seu processo de realização mais ágil, preciso e viável.

O recorte temático deste estudo se adstringe à realização de uma Análise da situação-alvo (TSA), fundamental tanto para a elaboração e validação de uma avaliação de proficiência em línguas, como para o desenho de um curso, *syllabus*, material e formação de professores de línguas para fins específicos. Lembramos, apenas, que como parte integrante da análise de necessidades que realizamos, desenvolvemos, preliminarmente, uma Análise da situação presente (PSA). Somente após conhecermos “o ponto de partida” (PSA) e “o ponto de chegada” (TSA) de uma suposta viagem, no dizer de Hutchinson e Waters (1987), novos

estudos poderão nos levar a identificar, por meio de uma Análise da situação da aprendizagem, quais são os meios necessários para se chegar até o “destino final”, que é a aprendizagem de uma L2/LE.

Guiados pela pergunta de pesquisa deste estudo – quais as necessidades de uso de inglês por Oficiais Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA)? – e demais subperguntas, passamos a discorrer sobre o que se entende por língua, seu uso e seu papel, em especial, no contexto de aviação.

2.3 O QUE É SABER UMA LÍNGUA?

Frente ao questionamento “o que é saber uma língua”, Tilio (2013, p. 62) constata que “Devido ao seu caráter dinâmico, a língua está em um processo constante de reconstrução – nunca se ‘chega lá’, no seu fim (isso significaria a morte da língua)”. No bojo da pergunta “O que é saber uma língua?”, encontram-se latentes vários outros questionamentos como: “O que é língua?”, ou ainda, “Saber uma língua é o mesmo que conhecê-la, adquiri-la, dominá-la?”; “Saber uma língua é o mesmo que possuir a capacidade intrínseca de utilizá-la?”; “Saber uma língua é o mesmo que fazer uso dela pragmaticamente?”. Como afirma Spolsky (1989, p. 140) sobre o tema, não há uma resposta única para uma boa pergunta. As respostas são tantas quantas são as diferentes visões que se tem de língua e de linguagem. Desse modo, é nosso intento refletirmos sobre algumas delas, ainda que brevemente, de modo a nos levar a conhecer outro conceito basilar correlato, que é a “proficiência” em L2/LE. É o que nos propomos fazer a seguir.

2.3.1 Língua

Para a Linguística Aplicada, mais que definir o conceito de língua, importa mostrar como ela funciona, em movimentos e fluxos diversos, de acordo com paradigmas epistemológicos diferentes. Entretanto, em uma perspectiva histórica, consideramos igualmente relevante abordar, inicialmente, língua como o objeto científico dos estudos da linguística.

Logo na virada do século XIX para o século XX, sob forte influência positivista, Ferdinand de Saussure instituiu a chamada linguística científica, por meio de sua obra “Curso de Linguística Geral”, publicada por seus alunos em 1916. A língua foi, então, por ele dividida em duas partes: uma social, denominada *langue*, ou língua, e outra individual,

chamada *parole* – fala. Para Saussure, o que importava à linguística enquanto ciência era o conhecimento da língua e de seus elementos constitutivos, por meio do estudo de seu sistema e de sua forma. Por essa perspectiva, a língua é entendida como um sistema complexo de comunicação, que pode ser analisado de acordo com seus distintos aspectos, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, não havendo consonância entre os estudiosos quanto ao grau de separação, ou de integração, entre cada um desses aspectos (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013, p. 6).

Diante das diversas visões de língua existente entre os teóricos, respaldamo-nos nos ensinamentos de Marcuschi (2008b, p. 59, grifos nossos), que assim as resume:

- a) como *forma ou estrutura* – um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como *instrumento* – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como *atividade cognitiva* – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como *atividade sociointerativa situada* – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos.

Assim, os anos 40 e 50, como ensina Brown, H. D. (2007, 9-10), foram perpassados por ideias baseadas no estruturalismo, sustentado por linguistas como Leonard Bloomfield, Edward Sapir, Charles Fries, Robert Lado, dentre outros, e no *behaviorismo*, alicerçado em grandes nomes da psicologia, como John Broadus Watson e Burrhus Frederic Skinner. Para esses teóricos a língua era vista como um sistema linear, unidimensional, estruturado, que descreve as sequências gramaticais de acordo com os vários elementos que compõem a sentença. Desse modo, tal sistema poderia ser aprendido/ensinado por meio da simples repetição de estímulos e respostas.

Os anos 60 foram influenciados por novos conceitos elaborados por linguistas gerativistas, liderados por Noam Chomsky, e psicólogos cognitivistas, como David Ausubel, que se opunham às ideias de que um mero estímulo-resposta pudesse levar à compreensão de uma língua (BROWN, H. D., 2007, p. 11). De modo simplificado, a dicotomia *chomskyana* pode ser assim compreendida: competência é o conhecimento que se tem de uma língua, enquanto desempenho é o uso que se faz dela, lembrando que, para Chomsky importava a competência, analisada pelo espectro de um falante idealizado, sem levar em conta os fatores sociais da língua.

Foi em meados dos anos 60 que teve início um novo processo epistemológico conhecido como “virada pragmática”, ou “guinada pragmática”, dando sustentação à análise de uso e funcionamento da língua, com ênfase na produção de sentido de modo situado e negociado, trazendo novos referenciais para a língua, vista agora como forma de ação no mundo (MARCUSCHI, 2008, p. 37–39). O uso da língua passou a ser o novo objeto dos estudos linguísticos, havendo um deslocamento de foco do sistema para a atividade comunicativa. Foi nesse contexto pós-estruturalista que surgiu a escola de pensamento construtivista, defendida por Piaget e Vygotsky, que enfatizavam, ao mesmo tempo, a construção de sentido pelo aprendiz, a partir de um dado insumo linguístico, bem como a criação de um novo sistema linguístico por meio da interação social (BROWN, H. D., 2007, p. 13).

O início dos anos 70, influenciado por ideias construtivistas, foi marcado por um novo paradigma que valorizava a interação. O momento histórico mostrava-se propício para o surgimento da teoria interacionista que, por definição, pressupõe a língua como interação entre sujeitos socialmente situados em diversos contextos. Para Morato (2004, p. 315), o termo interação está “[...] ligado – como se observa na raiz (*inter*) – à ideia de influência recíproca; em segundo lugar, ele nos convida a pensar em algo compartilhado de forma reflexiva (isto é, *ação*)”. Assim, o interacionismo volta-se para as categorias “ação”, “outro”, “prática”, “sociedade” e “cognição” (MORATO, 2004, p. 312), elementos esses que se concentram-se na proposição *bakhtiniana* segundo a qual “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Ao mesmo tempo, linguistas textuais, sociolinguistas e analistas do discurso alinharam-se às ideias de Hymes (1972), que, opondo-se a Chomsky, afirmava que há regras de uso sem as quais as regras gramaticais não funcionam, deixando claro que o conhecimento da gramática, embora importante, não é suficiente para que alguém seja capaz de usar a língua, de modo eficaz, em determinados contextos sociais. Hymes propôs, então, o conceito de competência comunicativa, segundo o qual para que se possa considerar que alguém seja competente em uma língua, não basta o conhecimento de regras gramaticais, mas é necessária também a habilidade para se utilizar tais regras. A língua deixa de ser vista como um sistema linear isolado e passa a ser vista como um instrumento de interação. Como salienta McNamara (2000, p. 17, tradução nossa): “A teoria da competência comunicativa representa uma mudança profunda de uma perspectiva psicológica sobre a língua, que a vê como um

fenômeno interno, para uma perspectiva sociológica, focalizando nas funções externas, sociais da língua”⁵⁹.

Muitas, portanto, são as visões sobre o que se tem entendido por língua. Como consequência, discussões acirradas têm surgido também entre os teóricos acerca da melhor abordagem, ou método, para se ensinar uma L2/LE, havendo aqueles que até mesmo questionam o fim dos métodos; outros, no passado, propuseram modelos de proficiência, que se tornaram clássicos, na tentativa de identificar os seus diversos componentes; outros, ainda hoje, na área de avaliação, não formam consenso quanto ao modo mais eficiente de se avaliar a proficiência em uma L2/LE, havendo correntes que variam desde as mais estruturalistas – que defendem o uso de testes objetivos, ou de itens isolados, em que as habilidades são avaliadas separadamente – até correntes alinhadas com uma abordagem comunicativa da língua – que defendem uma avaliação das habilidades de forma integrada e direta, em testes de desempenho.

Cabe-nos, então, esclarecer que a visão de língua à qual nos afiliamos neste estudo e em nossa prática pedagógica – como forma de agir e interagir no mundo, ou seja, como instrumento de exercício da cidadania e de construção de identidades e saberes – é aquela que se manifesta nos postulados de Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 70):

O professor, portanto, deveria pensar se o que está fazendo em sala está dando condições aos seus alunos de agirem no mundo real de maneira eficiente através da linguagem, de forma que possam exercer a cidadania, conscientes sobre o papel da linguagem na construção de identidades e no estabelecimento das relações de poder.

Também lançam luzes sobre nossas reflexões a noção de língua sob a forma imagética de um caleidoscópio, proposta por César e Cavalcanti (2007). Identificamo-nos com tal perspectiva à medida em que nos detemos e vislumbramos a complexidade da L2/LE necessária aos Oficiais Aviadores do EDA no desempenho de suas atribuições. Pressupõe o domínio de inglês específico para o contexto de aviação (fraseologia aérea por radiofonia, *plain English* e vocabulário específico para aviação), e também inglês geral (EGP). Tudo isso implica, ainda, na capacidade/habilidade de uso da língua (compreensão e produção oral e escrita) e conhecimento/desempenho em L2/LE nos campos lexical, semântico, morfológico,

⁵⁹ No original: “The theory of communicative competence represented a profound shift from a psychological perspective on language, which sees language as an internal phenomenon, to a sociological one, focusing on the external, social functions of language”.

fonológico, discursivo, pragmático, incluindo-se aí o uso de estratégias comunicativas e a produção oral e escrita por meio de gêneros diversos.

De modo semelhante aos desenhos que se formam em um caleidoscópio – objeto que, pelo princípio óptico da reflexão, gera novas imagens e composições, a partir do movimento – também a língua, L2/LE, necessária ao EDA, em seu uso, delineia-se com complexidade e dinamismo. Diante disso, concordamos com César e Cavalcanti (2007) quando afirmam que um *continuum*, por exemplo, seria insuficiente para explicar o conceito de língua, pois teria como pressuposto a aceitação de diversas dicotomias, a partir de uma linha que se traça entre dois extremos. Já o caleidoscópio, conforme as mesmas autoras, parece melhor refletir e articular a visão de língua que pressupõe uma “rede de interseções” e movimentos. Assim dissertam:

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Lembramos, ainda, que essa noção dinâmica de língua/linguagem deve estar amalgamada com concepções similares de ensino/aprendizagem/avaliação de línguas, indissociáveis também aqui no contexto estudado, de modo a formar um todo coerente. Afinal, uma visão de língua cuidadosamente delineada é basilar para sustentar vários outros conceitos correlatos, pois como bem pontua Scaramucci (2000, p. 5), as maiores divergências quanto ao entendimento sobre “proficiência” residem nas concepções primeiras “do que é saber uma língua”.

Nesse sentido, duas vertentes para o ensino e a aprendizagem de inglês – Ensino Comunicativo e Letramento Crítico – consoante Mattos e Valério (2010), apontam caminhos, naquilo que têm em comum, para práticas pedagógicas que são, igualmente, determinantes para o estudo que ora desenvolvemos. O modo como a língua é concebida tende a nortear as práticas do professor para o modo como deverá ensiná-la. Tais práticas, em ambas as abordagens mencionadas, são voltadas para o protagonismo do aprendiz, a heterogeneidade (valorização das diferenças), a autenticidade de material didático, a multiplicidade de gêneros textuais e a consciência linguística (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140 – 49). Apesar dos pontos convergentes entre essas duas abordagens, Jordão (2013, p. 87) assinala que há entre

elas diferenças que merecem ser ressaltadas. Na perspectiva da abordagem comunicativa, língua é meio de comunicação, enquanto no letramento crítico ela se destaca por seu aspecto discursivo, *locus* de construção de sentidos.

Desse modo, a comunicação, objetivo principal do ensino/aprendizagem da abordagem comunicativa, tem sido entendida como um “[...] instrumento pelo qual encontros de serviços são viabilizados [...]” no cotidiano das pessoas, no trabalho ou no lazer (TILIO, 2013, p. 55), o que nos remete, em um primeiro momento, a uma visão funcionalista da língua. Entretanto, este mesmo autor sustenta que, pela perspectiva do letramento crítico “[...] os aprendizes precisam ser empoderados para usar a língua(gem) de maneira crítica e responsável, consciente do seu papel no mundo globalizado e preparado para agir nele” (TILIO, 2013, p. 51).

Ao nos voltarmos para as necessidades de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA, admitimos o pressuposto de que não apenas o inglês próprio para as comunicações com os órgãos de controle de tráfego aéreo se faz necessário, mas também o inglês dito geral, para comunicação e representação diplomática que o grupo exerce no exterior. Assim, em uma futura Análise da situação de aprendizagem, com vistas ao ensino de inglês para o grupo, ambas as abordagens – letramento crítico e abordagem comunicativa – deverão ser consideradas. Aliás, a abordagem comunicativa é expressamente recomendada para o ensino de inglês para aviação pelo documento Circular 323 NA (OACI, 2009) item 1.3.4.

Muito elucidativa nos parece ser a visão de LE defendida por Jordão (2013, p. 82) no sentido de que:

Aprender uma LE é abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos. É perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e portanto históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos transitando entre linguagens e seus procedimentos de meaning-making.

Após termos refletido sobre o conceito de língua, nas seções seguintes tecemos algumas considerações sobre o que se tem entendido por proficiência. Primeiramente, o fazemos sob a perspectiva do senso comum para, em seguida, dedicarmo-nos ao estudo de algumas questões terminológicas e conceituais, imbricadas nos principais modelos de proficiência, o que nos levará a conhecer o que dizem sobre o tema os mais respeitáveis estudiosos.

2.3.2 Proficiência

O uso de uma língua estrangeira, em especial o inglês, no desempenho de atividades profissionais das mais diversas áreas tem se tornado uma necessidade constante nos dias de hoje. A discussão sobre “O que é saber uma língua?”, ou o que é ser proficiente nela, deve interessar não apenas aos teóricos nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, mas também a professores, elaboradores de currículos, *syllabuses*, cursos e avaliações de línguas, proprietários de institutos de idiomas e, em particular, a autoridades responsáveis por políticas linguísticas em diversos âmbitos.

2.3.2.1 *O senso comum*

Não raro, o termo proficiência é utilizado pelas pessoas para se referirem a certo nível, pressuposto e idealizado, de “saber fazer algo”, não só em relação a línguas. As definições trazidas por dicionários não são suficientemente esclarecedoras, pois, além de imprecisas, são, por vezes, carregadas de subjetividade. No entanto, iniciamos nossas reflexões sobre proficiência a partir de tais definições, posto que elas representam o entendimento proveniente do *locus* em que o termo mais genuinamente parece ganhar forças: o senso comum.

Crenças arraigadas ao longo do tempo, estereótipos, superstições, mitos e preconceitos formam um conjunto de ideias que recebem o nome coletivo de *senso comum*. O senso comum é essa nebulosa de opiniões que resistem durante muito tempo a todo tipo de reflexão crítica, de questionamento, porque, de tão impregnadas no imaginário coletivo, acabam sendo consideradas como “naturais”, quando de fato são resultado de uma longa construção *cultural* (BAGNO, 2014, p. 29, grifos do autor).

Neste estudo, parece-nos inapropriado apagar tais percepções gerais, com o fito de adentrar a questão da proficiência tão somente pela perspectiva teórica. Isso porque na análise dos dados deste estudo sobram exemplos de concepções pouco precisas, até mesmo equivocadas, apoiadas no senso comum, que os participantes apresentam sobre proficiência, conforme se poderá observar.

O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001, p. 2.306) define “proficiência” como “[...] o domínio num determinado campo; capacidade; habilitação”. Já o adjetivo “proficiente”, segundo a mesma fonte, significa “[...] competente e eficiente no que faz; capaz, preparado, conhecedor”. Ao trazermos tais definições para o campo da LE/L2, ser proficiente seria o mesmo que dominar outra língua, ter capacidade ou habilitação, ser

competente, eficiente, capaz e preparado para usá-la. Já o *Dictionary of language testing*, dicionário específico para a área de avaliação, desenvolvido por Davies et al. (1999, p. 153), apresenta três definições básicas para o termo proficiência: i) um tipo geral de conhecimento (de) ou competência (para) o uso da língua, não importando como ela foi adquirida; ii) a capacidade de se fazer algo específico na língua, por exemplo, proficiência em inglês para estudar em uma universidade na Inglaterra; iii) desempenho medido por determinado procedimento avaliatório, por exemplo, “superior” ou “intermediário”, de acordo com determinada escala.

Com certa frequência, encontramos o uso do termo “proficiente” (*proficient*) para qualificar aquele indivíduo que se encontra no topo de uma escala imaginária de capacidades para realizar algo. Também chama a nossa atenção a escolha da nomenclatura dada a exames e qualificações de renome, como é o caso do exame *Cambridge Proficiency Exam* (CPE) e da qualificação dele advinda, *Cambridge English: Proficiency* (CPE). Conforme informação disponível no site oficial da organização promotora do exame⁶⁰, essa qualificação “[...] comprova que você é capaz de se comunicar com a fluência e a sofisticação de um usuário de inglês altamente competente⁶¹” (CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT, 2016, *on-line*, tradução nossa).

A primeira idealização sobre proficiência, que parece fazer parte do senso comum, diz respeito à associação que as pessoas em geral fazem entre “saber uma língua” e a capacidade de produção oral nessa mesma língua. De um modo bastante simplista, a habilidade de produção oral é tomada de modo absoluto, generalizado, totalizante, como se fosse hierarquicamente superior às demais habilidades (compreensão oral, produção e compreensão escrita), e por isso as abarcasse, sempre e necessariamente. Por essa perspectiva, os termos “fluência” e “proficiência” têm sido comumente percebidos como sinônimos, conforme salienta Scaramucci (2000, p. 3). É o que ocorre quando, por vezes, somos indagados: Quantas línguas você fala?; ou quando ouvimos: Fulano(a) é muito culto/a. Ele/ela fala várias línguas.

Surge, então, uma segunda idealização, que parece ganhar ares de axioma para alguns. Trata-se da associação entre saber uma língua e “falar como um nativo”, o que quer que isso possa significar em tempos em que as fronteiras são porosas e as línguas são amplamente alternadas, intercaladas, sobrepostas, mescladas e modificadas. A ideia de um

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.cambridgeenglish.org/exams/proficiency/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

⁶¹ No original: “[...] it proves you can communicate with the fluency and sophistication of a highly competent English user”.

suposto “falante nativo”, como o detentor de capacidades linguísticas nas quais os aprendizes de línguas deveriam supostamente se espelhar, tem sido refutada por renomados teóricos (SCARAMUCCI, 2000, MAHER, 2007; MAKONI; PENNYCOOK, 2012; RAJAGOPALAN, 2012; ASSIS-PETERSON; COX, 2013, entre tantos outros), em uma discussão que viceja e se arrasta há tempos por várias esferas da Linguística Aplicada. É cabível, então, o questionamento:

Quem é este “falante nativo” tomado como modelo e qual é o seu “controle” linguístico? Considerando que no conjunto dos falantes nativos de uma dada língua sempre encontramos uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização etc., não nos resta alternativa a não ser entender este “falante nativo e sua competência” como uma abstração. Como uma abstração idealizada [...] (MAHER, 2007, p. 6).

McNamara e Shohamy (2016, p.67) – grandes expoentes da área de ensino e avaliação de L2/LE –, em recente publicação, opõem-se veementemente à meta idealizada e imposta aos aprendizes de L2/LE, de falar como um nativo, já que o inglês, hoje em dia, goza de status de língua franca para a comunicação entre pessoas de todo o mundo, que, não importando em que país nasceram, usam a língua em suas mais diversas formas. Assim exortam os autores:

Legitimar e aceitar os diferentes status contemporâneos e modos de usar a língua constitui uma grande mudança na área de aprendizado de línguas. Para aqueles que não são falantes nativos representa uma libertação de um objetivo imposto e inapropriado em relação ao que pode realisticamente ser alcançado (McNAMARA; SHOHAMY, 2016, p. 67, tradução nossa)⁶².

No contexto de inglês para aviação, central para este estudo, a idealização do falante nativo é abordada pelo próprio DOC 9835 da OACI, em seu item 2.4.1.3, quando afirma ser insustentável que os falantes nativos sejam considerados possuidores de uma língua por meio da qual os padrões de proficiência para pilotos e controladores de tráfego aéreo devam ser estabelecidos. O texto esclarece que:

Os falantes nativos podem não ter o vocabulário para discutir certos temas, ou talvez eles falem com um sotaque regional que seja um impedimento à inteligibilidade para aqueles de fora da região. Eles podem ter dificuldade em levar em conta ou utilizar diferenças sociolinguísticas no registro. Eles podem ser usuários ineficientes da língua em termos de sua competência pragmática (OACI, 2010, p. 5, tradução nossa)⁶³.

⁶² No original: “Legitimizing and accepting the different contemporary status and ways of using the English is a major turning point in the field of language learning. For those who are not native speakers it presents a liberation, from an imposed and inappropriate goal to what it is realistic to achieve”.

⁶³ No original: “Native speakers may lack the vocabulary to discuss certain themes or may speak with a regional accent that is an impediment to intelligibility for those from outside that region. They may fail to take into

É assim, portanto, que se posiciona a OACI, a desmistificar, até certo ponto, a idealização do falante nativo como modelo de proficiência a ser alcançada por pilotos e controladores de voo.

No entanto, fora do contexto específico de aviação, não é exatamente da mesma natureza o entendimento externado pela reconhecida escala de proficiência em línguas para militares, STANAG 6001 – que constitui parte do acordo de padronização STANAG (ou *STANdardisation AGreement*), da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), em inglês, *North Atlantic Treaty Organization* (NATO). Essa escala foi desenvolvida para permitir comparação entre capacidade linguística de militares em diferentes países, membros dessa organização. Dado o contexto deste estudo, que envolve pilotos militares, vale a pena nos determos para melhor conhecê-la, posto que tal escala explicitamente estabelece como nível máximo de proficiência, a ser alcançado por militares da OTAN, aquele do “falante nativo”.

Conforme ensina King et al. (2004, p. 5), a STANAG 6001 é constituída por um conjunto de descritores de habilidades de proficiência divididos em 6 níveis assim estabelecidos: Nível 0, *No practical proficiency*; Nível 1, *Elementary*; Nível 2, *Fair = Limited working*; Nível 3, *Good = Minimum professional*; Nível 4, *Very good = Full professional*; Nível 5, *Excellent = Native/Bilingual*. A proficiência em línguas, nessa escala, é representada por meio do código SLP, que quer dizer *Standardised Language Profile*, seguido por quatro dígitos que representam os níveis do examinado nas quatro habilidades, nessa ordem: L (*Listening*), S (*Speaking*), R (*Reading*) e W (*Writing*). Assim, King et al. (2004, p. 5) dão como exemplo um hipotético resultado SLP 3232, que representa um examinado cujo nível de proficiência é: 3 em *Listening*, 2 em *Speaking*, 3 em *Reading* e 2 em *Writing*.

Chama a atenção, e chega a causar estranhamento, o descritor do nível mais alto da escala STANAG 6001, denominado Nível 5, *Excellent = Native/Bilingual*, ou nativo/bilíngue. Questionamos: seria recomendável considerar o saber de um “falante nativo/bilíngue” – muito provavelmente oriundo de um país cuja língua/cultura, seja ela qual for, se pretende disseminar sem medir esforços – como o topo de uma escala de proficiência em L2/LE para militares? Parece-nos algo anacrônico e inapropriado. Perguntamos: “Nativo” de que país? Com que capacidades e habilidades? “Bilíngue” a partir de que base teórica?

A denominação dada ao nível máximo de proficiência da STANAG 6001 não se restringe à ideia de perfeição idealizada ao falante nativo, mas estende-a ao conceito de sujeitos “bilíngues”⁶⁴. No entanto, como adverte Maher (2007):

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender de sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 6).

Na tentativa de desmistificar ambas as concepções de proficiência que são frutos do senso comum – falante nativo e do sujeito bilíngue idealizado –, parece-nos sensato afirmar que “saber uma língua”, ser proficiente nela, não significa, necessariamente, dominar todos os seus aspectos (semântico, lexical, fonológico, discursivo, pragmático) completamente, nem todas as habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita), de uma só vez. Tampouco significa ser capaz de desempenhar, igualmente, com a mesma desenvoltura e grau de complexidade, tarefas diversas em mais de uma língua. Como bem pontua Scaramucci (2000, p. 4):

Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Assim, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso.

Desse modo, parece-nos perfeitamente possível sermos capazes de apenas ler ou falar determinada língua, assim como ocorre quando somos compelidos a assumir nosso nível de proficiência em línguas, quando preenchemos currículos e formulários. Podemos afirmar, por exemplo: francês (leio e escuto bem, mas não escrevo e não falo). De modo análogo, muito elucidativo é o exemplo formulado por Maher (2007, p. 6), ao colocar-se no lugar de um falante de português-inglês que é capaz de ler igualmente textos acadêmicos nas duas línguas, porém não demonstra igual desempenho em ambas as línguas durante uma discussão sobre o mesmo tema em um congresso científico.

Pertinente, nesse ponto, é o questionamento feito por Tilio (2013, p. 62) que, ao ressignificar o conceito de abordagem comunicativa com amparo na teoria dos multiletramentos, indaga-se: “Dominar as quatro habilidades é realmente suficiente para o

⁶⁴ Sobre o bilinguismo no contexto de aviação discorreremos no item 2.4.1.7.

entendimento da língua? Um indivíduo que domine as quatro habilidades está preparado para agir no mundo globalizado?” Tilio mesmo afirma que não. Segundo o autor, o domínio das quatro habilidades (compreensão e produção oral e escrita) está relacionado apenas à competência linguística, ficando de lado as competências sociolinguística, discursiva e estratégica, sobre as quais trataremos no próximo item deste estudo. Assim se pronuncia o autor:

Além disso, as quatro habilidades não são sempre necessárias. Já que não existe um saber total, único, os saberes são plurais e parciais, e cada saber parcial requer tipos de conhecimentos diferentes. Sendo assim, dependendo do objetivo do aprendiz com a língua estrangeira, ele só precisa dos conhecimentos necessários para o alcance daquele objetivo, e tais conhecimentos podem não envolver um conhecimento por igual das quatro habilidades linguísticas (TILIO, 2013, p. 62).

Como podemos notar, proficiência em línguas é uma questão intrincada. Percebemo-nos diante de um construto eminentemente teórico, porém com inúmeras implicações práticas na vida das pessoas. É, portanto, na literatura específica da área que buscamos mais ensinamentos a fim de compreendermos como diversos teóricos têm se posicionado frente ao tema.

2.3.2.2 *Modelos tradicionais e concepções teóricas mais contemporâneas*

Apartando-nos das concepções de proficiência que brotam do senso comum, passamos agora a considerar o que pensam os teóricos sobre o tema. Em oposição às proposições do estruturalismo, surgiram os modelos de proficiência mais tradicionais encontrados na literatura, como os propostos por Canale e Swain (1980) – que foi posteriormente expandido em Canale (1983) –, Bachman (1990), Bachman e Palmer (1996), todos eles derivados do conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972). Tais modelos, embora referenciais na teoria, são complexos e, por isso mesmo, de difícil aplicação na prática. Nesse sentido já se pronunciou Chalhoub-Deville (1997, p. 16, tradução nossa) “[...] os modelos têm se tornado cada vez mais completos e detalhados, porém difíceis de serem aplicados completamente”⁶⁵.

Desde o início dos anos 70, a nova visão de língua, e de uso da língua, que passou a permear o ensino e a avaliação de línguas tornou propício o cenário para que as ideias de

⁶⁵ No original: “[...] models have become increasingly more comprehensive and detailed, but difficult to apply in their entirety”.

Hymes se disseminassem de modo significativo. Hymes (1972, p. 278) refuta a concepção estruturalista, que restringe a língua a significados e sons e que define a organização da linguagem apenas como a mera ligação entre as duas coisas, e propõe um modelo voltado para a condução comunicativa e social da vida. Daí sua conhecida frase “[...] existem regras de uso sem as quais as regras de gramáticas seriam inúteis” (HYMES, 1972, p. 278, tradução nossa)⁶⁶.

Conforme pontua Widdowson (1989, p. 132, tradução nossa), “Para Chomsky, competência é conhecimento. Para Hymes, competência é conhecimento e capacidade”⁶⁷. E sustenta ainda: “Mas as regras, de uso ou de qualquer outra coisa, são inúteis, a menos que possam ser utilizadas efetivamente, a menos que a oportunidade e as condições de seu emprego sejam compreendidas” (WIDDOWSON, 1989, p. 136, tradução nossa)⁶⁸.

Assim, na perspectiva de Hymes, ser proficiente em uma determinada língua não se resume em conhecer sua gramática e seu vocabulário, mas, além disso, é preciso conhecer o contexto em que as estruturas e as palavras serão usadas. Dito de outra forma, podemos afirmar que os modos de falar ou escrever para se comunicar com amigos podem não ser os mesmos a serem utilizados na comunicação com estranhos ou com profissionais, em outros contextos.

A competência comunicativa, aos moldes de Hymes, passou a oferecer uma fundamentação teórica aos interessados em um ensino de línguas mais voltado para a comunicação. Portanto, os anos 70 e 80 foram propícios à disseminação desses aspectos comunicativos, socioculturais e situacionais da linguagem, por caracterizarem uma época em que a língua inglesa se internacionalizava, dentre outras razões, devido a avanços nas áreas de tecnologia e comunicação.

É nesse contexto que está inserido outro modelo de proficiência, um dos mais marcantes de sua época, proposto por Canale e Swain (1980), segundo o qual a competência comunicativa é composta não apenas pela competência gramatical e sociolinguística, como no modelo de Hymes (1972), mas também pela chamada competência estratégica.

De acordo com Canale e Swain (1980, p. 29–30), a competência gramatical refere-se ao conhecimento do léxico e das regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência sociolinguística compreende as regras de uso da língua de acordo com que deve ser apropriado nos diversos contextos socioculturais. A competência estratégica é composta por um conjunto de estratégias verbais e não verbais de comunicação que podem

⁶⁶ No original: “[...] there are rules of use without which the rules of grammar would be useless”.

⁶⁷ No original: “For Chomsky, competence is knowledge. For Hymes, competence is knowledge and ability”.

⁶⁸ No original: “But rules, of use, or anything else, are useless unless they can be effectively acted upon, unless the scope and conditions of their employment are understood”.

ser utilizadas com o propósito de compensar falhas na comunicação devido a variáveis de desempenho ou insuficiência de competência.

Posteriormente, Canale (1983) expande ainda mais o modelo proposto em 1980, e passa a incluir um quarto componente: a competência discursiva, que envolve a capacidade de ligar sentenças dentro do discurso, de modo a formar um todo significativo, por meio da coesão e da coerência.

Ainda outro influente modelo de proficiência, muito difundido entre estudiosos na área de linguística aplicada, e que sustenta a abordagem comunicativa, foi proposto por Bachman (1990, p. 81–107) e é conhecido como modelo da “Capacidade Linguística Comunicativa” (*Communicative Language Ability*). É composto por três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Em consonância com o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), Bachman reconhece que a capacidade de uso comunicativo da língua envolve tanto o conhecimento da língua como a habilidade de usar tal competência de modo contextualizado e apropriado. Nesse sentido, também Llorca (2000, p. 92, tradução nossa) sugere que o termo proficiência seja entendido como “[...] a capacidade de se usar uma língua, seja ela a primeira ou a segunda”⁶⁹.

Chama a atenção o fato de as estratégias comunicativas, propostas inicialmente por Canale e Swain (1980), serem apresentadas posteriormente por Bachman e Palmer (1996) de modo singular, pois passam a ser vistas não apenas como compensatórias, em caso de problemas na comunicação, mas também como um recurso retórico, para aumentar a capacidade de comunicação.

Ao longo dos anos, percebe-se que o conceito de competência – desde Chomsky, perpassando pelas ideias de Hymes, Canale e Swain, Canale, Bachman, Bachman e Palmer – tem sido repensado e reinventado. Em uma perspectiva mais contemporânea, pós-colonialista, Canagarajah (2013) dedica todo um capítulo de sua obra *Translingual Practice* para propor o que chama de competência performativa, dando ares novos ao tradicional conceito de competência/proficiência em línguas.

Segundo esse autor, para que a comunicação logre sucesso em zonas de contato, é necessária uma competência que pressuponha pluralidade de normas e recursos semióticos, além do uso de estratégias de negociação e práticas recíprocas (CANAGARAJAH, 2013, p. 173). Para dar ênfase à pragmática, à construção do sentido entre os interlocutores por meio da língua em uso, e não ao apego exacerbado às normas gramaticais, o autor argumenta em

⁶⁹ No original: “[...] the ability to use a language, whether it be first or second”.

prol do uso do termo “*Lingua franca English*”, ou LFE. Assim o faz não simplesmente para designar mais uma variedade estável e sistematizada de língua, mas, ao contrário, como um modo de prática comunicativa (CANAGARAJAH, 2013, p. 73).

À vista do exposto, podemos resumir, *grosso modo*, que “ser proficiente em uma L2/LE” pode ter várias interpretações. De acordo com a visão formalista saussuriana ou chomskyana, seria o mesmo que dominar aspectos estruturais e sistemáticos da língua. Na visão de funcionalista, segundo Hymes, corresponderia a ser capaz de usar a língua em contextos variados. Na visão sociointerativa, conforme explicitada por Marcuschi (2008b), ser proficiente significaria ser capaz de usar a língua de modo dialógico, historicamente situado, considerando-se suas diferentes matizes e nuances, em meio a suas variações, para ser cidadão no mundo. Tal postura sinaliza as visões mais contemporâneas de língua e linguagem, em que o foco é afastado das características estruturais e cognitivas da língua, com maior atenção voltada aos aspectos sociais, culturais e pragmáticos da comunicação em L2, com ênfase na negociação de sentidos. E é justamente a negociação de sentidos, da língua em uso, que ocupa um lugar central na competência performativa defendida na contemporaneidade, conforme Canagarajah (2013).

Como pudemos observar ao longo de nossas reflexões, definir o que se entende por proficiência tem sido um tema complexo e desafiador, a depender do quadro teórico em que nos apoiamos, e que, por isso mesmo, não pretendemos esgotar neste estudo. Para efeitos desta investigação, o conceito de proficiência que deve orientar o ensino e a avaliação para os Oficiais Aviadores do EDA está imbricado na concepção de linguagem como forma de agir e interagir socialmente no mundo, de modo situado e em contextos diversos, conforme propõem Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 7):

Proficiência significa “saber uma língua”, que sem dúvida alguma, está relacionada à visão do que é uma língua e para que serve. Se acreditamos que a função da linguagem é, antes de mais nada, construir sentidos, expressar sentimentos, ideias, ações, representar o mundo; que a linguagem é uma forma de agir e interagir com nossos semelhantes e, por isso mesmo, “variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso” (Marcuschi, 1996:72), não podemos deixar de observar esses aspectos não apenas em nossas avaliações mas também em nosso ensino.

Em um artigo seminal sobre “proficiência”, intitulado “Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais”, Scaramucci (2000) lança um olhar sobre

algumas confusões terminológicas sobre proficiência e reconhece dois usos do termo, que merecem aqui serem abordados.

Em sentido não técnico, representado pelas definições dos dicionários mencionadas no item 2.3.2.1, como parte do senso comum compartilhado por leigos, proficiência seria um conceito absoluto, muitas vezes utilizado de forma impressionista, baseado no desempenho oral do falante, tendo como ideal o falante nativo da língua. Assim, Prado (2012, p. 30) também afirma que “O desejo pela língua estrangeira torna-se um desejo por um objeto inalcançável, se julgarmos o ponto de chegada sendo um falante ideal – e irreal”. Scaramucci (2000, p. 3) explica que essa proficiência, utilizada comumente como sinônimo de fluência em sentido amplo, pode ser representada por meio de uma escala, como mostra a Figura 4. O nível 3 representaria o ponto de corte entre proficientes e não proficientes, sendo que todos os níveis inferiores a 3 seriam considerados não proficientes.

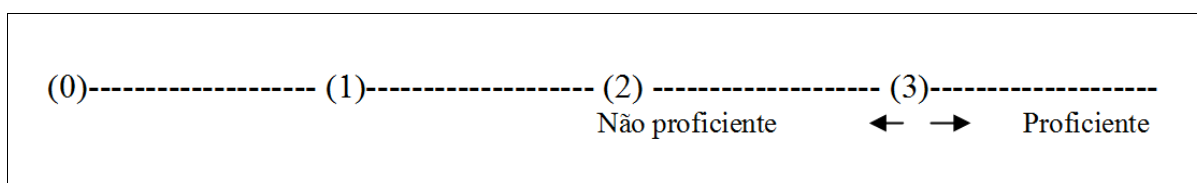


Figura 4 – Uso não técnico ou amplo do termo proficiência
 Fonte: Scaramucci (2000).

Em seu sentido técnico, segundo Scaramucci (2000), proficiência refere-se ao domínio e controle operacional da língua, definida de forma local e relativa. Essa definição pressupõe o propósito de uso da língua em situação real. Nesse sentido, Scaramucci (2000, p. 4) afirma que em vez de uma proficiência única, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, a depender da especificidade da situação de uso da língua. Para ilustrar esse uso, a autora sugere outra escala, conforme a Figura 5 a seguir.

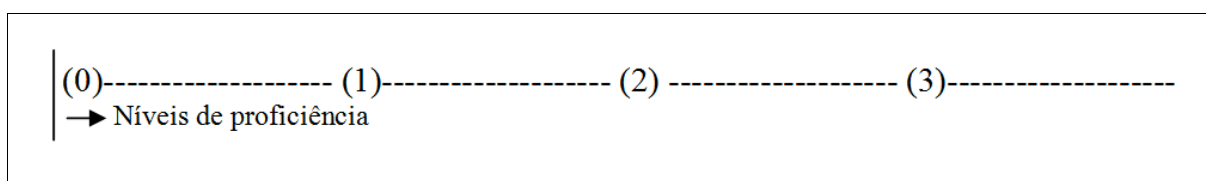


Figura 5 – Uso técnico do termo proficiência
 Fonte: Scaramucci (2000).

Nessa acepção técnica, segundo Scaramucci (2000, p. 4), o propósito da situação de uso deve ser incluído. Por exemplo, seria possível afirmar, segundo a autora: “*Ele é*

proficiente em inglês para viver e estudar na Inglaterra”, que inclui um propósito de uso mais geral, ou até mesmo, “*Ele é proficiente em leitura de manuais técnicos em Inglês*”, que inclui uma habilidade linguística e uma natureza de linguagem muito específicas. Por essa visão, é possível afirmar que pode haver proficiência em todos os níveis, não apenas no mais alto deles, dependendo da complexidade da língua que é necessária para o desempenho de cada tarefa, em situações de uso diferentes.

Esse uso técnico do termo proficiência interessa, em particular, aos estudiosos de ESP, pois, conforme veremos na seção 2.4, a seguir, o ensino e a avaliação de ESP devem se pautar por uma análise de necessidades da situação-alvo, que determina em que e para que o uso da LE/L2 pode ser útil.

2.4 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (ESP)

Nesta seção analisamos aspectos teóricos relativos ao inglês para fins específicos, com foco no inglês para aviação, a fim de melhor compreendermos quais as necessidades de uso desse tipo de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA. Primeiramente, discorreremos sobre as características do Inglês para Fins Específicos, ou *English for Specific Purposes* (ESP) e, em seguida, apresentamos o Inglês para Aviação e algumas de suas peculiaridades.

Língua para Fins Específicos, LFE, (ou LSP, *Language for Specific Purposes*) e Línguas para Fins Gerais, LFG, (ou LGP, *Language for General Purposes*), não são denominações diametralmente opostas, mas que se complementam por representar propósitos distintos para o ensino (JOHNSTONE, 1997, p. 11). Como exemplo, temos o ensino de inglês para pilotos ou controladores de voo, ou de espanhol para guias turísticos. Nesse sentido, mais apropriado que traçar diferenças entre LSP e LGP⁷⁰, é preciso considerar que a especificidade representada pelo “S” da sigla LSP deve ser definida levando-se em conta não apenas as necessidades objetivas dos aprendizes, mas também suas necessidades subjetivas, por serem tais sujeitos participantes ativos do processo de ensino/aprendizagem (TUDOR, 1997, p. 94–98).

As proposições de Robinson (1991, p. 3–4) acentuam que, conforme já explicitado na seção 2.2, um curso de ESP normalmente direciona-se a um determinado objetivo e, por isso, baseia-se em uma análise de necessidades, cuja finalidade é identificar, da melhor forma possível, o que exatamente os alunos devem ser capazes de fazer por meio do inglês. Isso reforça o entendimento sobre ESP, postulado por Rahman (2015, p. 30), para quem “Esse termo refere-se

⁷⁰ Para designar esses vários tipos de inglês, neste estudo, utilizaremos siglas em inglês por serem as mais recorrentes na literatura consultada.

ao ensino de um gênero específico de inglês para alunos com objetivos específicos”⁷¹. Dada a ampla variedade de contextos em que o ESP pode se inserir, o que deve ser levado em consideração para a elaboração de cursos nessa área, mais que o ensino de inglês para fins específicos, deve ser o ensino de inglês para pessoas específicas (ROBINSON, 1991, p. 5).

O ESP teve origem a partir das grandes mudanças científicas e tecnológicas ocorridas no cenário internacional, no período Pós-Segunda Guerra, quando novas ideias quanto à elaboração de cursos e métodos de ensino-aprendizagem de línguas ganharam espaço. Os alunos buscavam cursos que viessem ao encontro de suas necessidades, de forma rápida e objetiva. Assim, o ensino de ESP caracterizava-se por:

[...] uma abordagem essencialmente pragmática, nascida da prática, e preocupada especialmente com a clareza de propósitos na fixação de objetivos. Resultava de uma pedagogia realista, que partia da análise de necessidades e dos desejos dos aprendizes (CELANI, 1997, p. 153).

O interesse pela língua inglesa, em especial, ganhou destaque ao longo dos anos devido ao crescente acesso à educação superior, e à consequente busca pelo conhecimento, em geral disponibilizado em inglês. Paralelamente, as rápidas mudanças socioeconômicas dos anos 60 pressionaram profissionais da área de ensino de línguas a identificar as necessidades-alvo de uso da língua, a fim de elaborar cursos e programas de aprendizagem que fossem coerentes com o novo contexto (TUDOR, 1997, p. 93).

Assim, nos anos 70, os aprendizes de inglês demonstravam necessidade para atuar em contextos específicos por meio da língua, o que estava bem de acordo com o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), que valorizava as funções e o contexto social de uso da língua, no lugar da forma. Foi nesse cenário que surgiu, como uma derivação do chamado “Inglês Geral”, essa nova abordagem para o ensino da língua inglesa, denominada “Inglês para Fins Específicos”, que, no Brasil, também recebe a denominação de “Inglês Instrumental” (GALLO, 2006, p. 12). Nesse sentido, Vian Jr. (2008) esclarece:

A análise de necessidades é o fator primordial que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades; o fato é que, nos cursos instrumentais, os aprendizes são, geralmente, conscientes de suas necessidades. Hutchinson & Waters (1987:53) apontam que não é a natureza da necessidade que distingue o curso instrumental do curso para fins gerais, mas sim a conscientização sobre ela.

⁷¹ No original: “This term refers to teaching a specific genre of English for students with specific goals”.

Ramos (2008) chama a atenção para a existência de certos mitos sobre o ESP, entre nós no Brasil, sendo que o principal deles consiste em relacionar o ESP à habilidade de leitura, o que, também segundo Celani (2008), é uma ideia equivocada. Em estudo anterior, Ramos (2004) já havia proposto um novo sentido de se pensar o ESP, de modo dissociado do ensino exclusivo de leitura, sugerindo o uso de gêneros no ensino de línguas para fins específicos.

Entre outros mitos mencionados pela autora está a ideia recorrente de que “[...] ESP é inglês técnico [...]” (RAMOS, 2008, p. 8; 12)⁷², ou ainda que “[...] o ensino de ESP é possível apenas depois que os alunos já dominam o ‘inglês básico’ [...]”⁷³, sendo “básico” entendido a partir de uma concepção estruturalista de língua. Esse tipo de aprendizado sequencial está em desalinho com os princípios teóricos que norteiam o ESP. O que é “básico”, elucida a mesma autora, depende das necessidades de cada um, pois “[...] o que pode ser considerado ‘básico’ para um garçom pode não ser para um piloto, ou uma recepcionista, e assim por diante” (RAMOS, 2008, p. 12, tradução nossa)⁷⁴.

Dentre as diversas modalidades de ESP, uma delas nos interessa sobremaneira. Trata-se da língua inglesa utilizada por pilotos no desempenho de suas atividades profissionais. Esse é o tema sobre o qual tratamos a seguir.

2.4.1 Inglês para Aviação

Embora nosso estudo esteja centrado nas necessidades de uso de inglês por um grupo específico de pilotos militares brasileiros, buscamos em uma organização civil, a Organização da Aviação Civil Internacional, OACI⁷⁵, braço da Organização das Nações Unidas para questões aeronáuticas, regras com orientações gerais sobre a proficiência em inglês para pilotos em voos internacionais, dado que o Brasil é membro signatário da OACI.

Convém lembrar que essa mesma questão foi anteriormente ventilada em um trabalho de conclusão de curso, realizado por um Major-Aviador em uma das escolas de pós- formação da Aeronáutica, Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR):

⁷² No original: “ESP is technical English”.

⁷³ No original: “the teaching of ESP is possible only after the students master ‘basic English’”.

⁷⁴ No original: “[...] what is ‘basic’ for a waiter may not be for a pilot, a receptionist and so forth”.

⁷⁵ A sigla equivalente, em inglês, para OACI é ICAO (*International Civil Aviation Organization*).

Alguns leitores poderiam se questionar sobre os motivos que levariam o COMAER a atender as regras impostas pela OACI. Não se pode desprezar uma herança de cinquenta anos da OACI tratando desse mesmo assunto. Análises têm sido realizadas e soluções adotadas para minimizar os riscos de um acidente aeronáutico. Além disso, *a IMA 100-12*,⁷⁶ no item 15.2.2, destaca que a FAB segue as recomendações da OACI. O COMAER, por intermédio da IMA 100-12, acata a definição da OACI sobre a fraseologia, considerando-a como um procedimento estabelecido com o objetivo de assegurar a uniformidade das comunicações radiotelefônicas, reduzir ao máximo o tempo de transmissão das mensagens e proporcionar autorizações claras e concisas. Sendo assim, não só a OACI, como a FAB admitem, através das suas normas reguladoras, que existe a necessidade da utilização de uma comunicação padronizada para a aviação (RIBEIRO, 2005, p. 17–18, grifo nosso).

Após vários acidentes e incidentes aéreos, ocorridos entre as décadas de 70 e 90, que tiveram como parte da cadeia de eventos que os gerou a proficiência insuficiente em língua inglesa de pilotos e controladores de voo – segundo Mathews (2004, p. 4) e Monteiro (2010, p. 9), a OACI passou a adotar medidas e regular a proficiência linguística para a aviação civil internacional. Entre os vários documentos regulatórios da OACI, destacamos o DOC 9835, publicado pela primeira vez em 2004, e atualizado em 2010, intitulado “Manual de Implementação dos Requisitos de Proficiência Linguística da OACI”, DOC 9835, que descreve a linguagem de inglês para aviação, o modo de avaliá-la, e estipula uma proficiência mínima para pilotos, controladores de tráfego aéreo e operadores de estação aeronáutica.

Em uma escala de proficiência⁷⁷, com níveis que variam de 1 a 6, o documento da OACI supramencionado estabelece o nível 4 como “Operacional”. Os seis níveis estão assim divididos: Pré-elementar (1), Elementar (2), Pré-operacional (3), Nível Operacional (4), Avançado (5), Expert (6). Para cada um deles são descritas as seguintes áreas de desempenho linguístico: pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interações. Conforme o item 2.8.4 do DOC 9835 (OACI, 2010), para que a operacionalidade seja atestada, é preciso que se alcance o nível 4 em todas essas categorias linguísticas, visto que esse é o nível mínimo necessário para que as comunicações aeronáuticas por radiofonia sejam consideradas seguras.

Aliás, segundo Estival e Farris (2016, p. 1), uma das características que diferem o *Aviation English*⁷⁸ de outras variedades de ESP é justamente o fato de ser altamente

⁷⁶ O autor, em nota de rodapé, especifica que tal documento, publicado em 1979, denomina-se “Regras do Ar e Serviços de Tráfego Aéreo”. Tal documento foi substituído pela ICA 100-12/2013, modificada em 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.decea.gov.br/?i=publicacao&id=3953>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

⁷⁷ Disponível em: <<http://www2.anac.gov.br/arquivos/escaladeniveisdaOACI.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

⁷⁸ Devido à ampla variedade de termos utilizados para designar esse tipo de inglês utilizado no âmbito da aviação, preferimos, por ora, utilizar o termo em sua forma original, em inglês, e grafado com as iniciais em caixa alta, conforme Estival e Farris (2016).

regulamentado por normas. Nesse sentido, o DOC 9835 (OACI, 2010) tem por finalidade assegurar a proficiência linguística de pilotos e controladores de tráfego aéreo, a fim de reduzir a possibilidade de problemas na comunicação entre eles. Isso porque, conforme esclarece o mesmo documento, em seu item 1.4.6, o uso de medidas alternativas para contornar a falta de proficiência entre controlador e piloto, como a presença de intérpretes dentro da cabine ou na sala de controle de voo, pode adicionar ainda mais barreiras entre os dois polos já existentes, podendo complicar e causar riscos à comunicação.

2.4.1.1 *Questões terminológicas*

Antes da existência do DOC 9835, as pesquisas sobre as comunicações entre pilotos e controladores ficavam circunscritas aos campos da linguística ou de fatores humanos ligados à aviação, porém com o crescente interesse pelo ESP, e o uso do inglês como *lingua franca* da aviação, tem aumentado o número dessas pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e Avaliação de línguas (ESTIVAL; FARRIS, 2016, p. 10).

Diante da miscelânea terminológica existente entre os vários termos afetos ao inglês no contexto de aviação – *aviation communication*, *aviation language*, *Aviation English*, *plain language*, *plain English*, e *English as a lingua franca* (ELF) –, Estival e Farris (2016), muito didaticamente, apresentam um esquema, que transcrevemos na Figura 6, com o propósito de elucidar a questão. Mantivemos os termos em inglês, como no original, a fim de evitar entendimentos diversos daqueles pretendidos pelas autoras e, conseqüentemente, ainda mais confusões terminológicas.

Como explicam Estival e Farris (2016), “*aviation communication*” é uma expressão muito ampla, que engloba toda a comunicação própria do meio aeronáutico, e que pode incluir, até mesmo, a comunicação por sistemas não verbais. Citamos como exemplo a sinalização, por meio de gestos, realizada por funcionários de pistas a pilotos, durante o estacionamento de aeronaves no pátio, após aterrissagem.

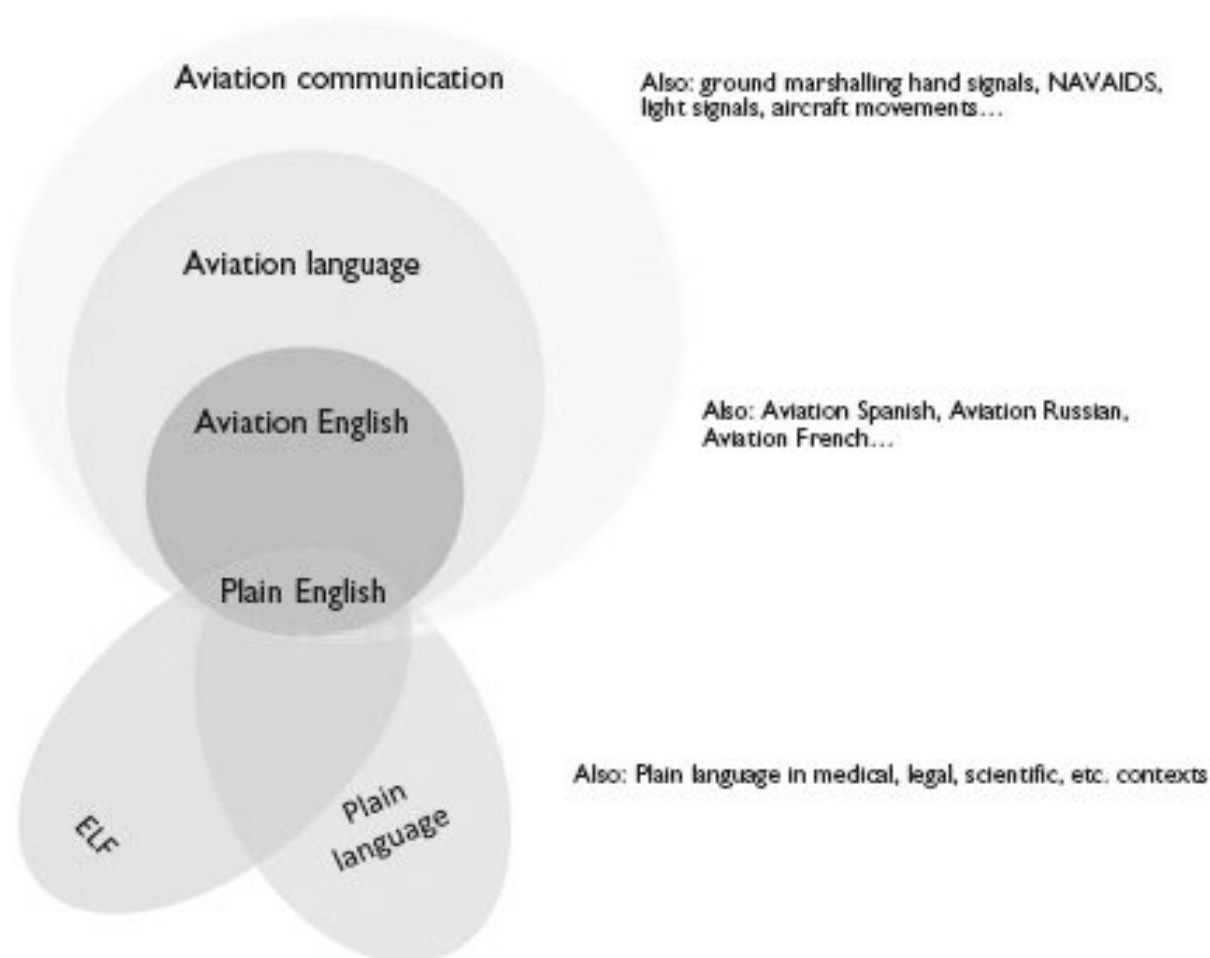


Figura 6 – Relação entre *aviation communication*, *aviation language*, *Aviation English*, *ELF* e *plain language*
 Fonte: Estival e Farris (2016, p. 17).

Já “*aviation language*”, para as mesmas autoras, constitui parte integrante da *aviation communication*, como é possível notar a partir da Figura 6 e sua legenda, e pode abarcar – além do *Aviation English* – várias outras línguas como *Aviation Spanish*, *Aviation Russian*, *Aviation French* e, acrescentamos, *Aviation Portuguese*. Cada língua existente, então, se reveste de certa especificidade de modo a viabilizar a comunicação clara, precisa, rápida e segura entre pilotos e órgãos de controle de tráfego aéreo, durante os inúmeros voos realizados diariamente ao redor do mundo. Uma vasta revisão bibliográfica de estudos sobre a “*aviation language*”, assim entendida, e sobre a avaliação neste mesmo cenário, foi realizada por Estival e Farris (2016, p. 11–13), como parte de um estudo publicado recentemente.

O DOC 9835 (OACI, 2010, item 3.2.6, p. 3-2), por sua vez, define “*aviation language*” sob outra perspectiva, qual seja, a dos interlocutores, ou usuários da língua. Por esse prisma, “*aviation language*” é a língua utilizada não somente por pilotos e controladores, mas também por profissionais de diversas áreas relacionadas à aviação, tais como,

engenheiros, técnicos, membros da tripulação, dentre outros envolvidos em atividades especializadas que variam desde a construção e manutenção de aeronaves, até atividades aeroportuárias, dentre outras.

No Brasil, tem crescido o número de publicações sobre temas ligados à língua/linguagem necessária no âmbito da aviação, com foco, principalmente, no inglês necessário a pilotos da aviação civil e controladores de tráfego aéreo, civis e militares, em suas comunicações durante voos internacionais (ANDRADE, 2003; CHINI, 2014; GALLO, 2006; OLIVEIRA, 2007; BONIFÁCIO, 2015; GARCIA, 2015; PRADO, 2010; 2012; 2015; MACHADO, 2010; MONTEIRO, 2009; 2010; SCARAMUCCI, 2011)⁷⁹.

Com essas publicações na língua portuguesa, surgem questões e divergências terminológicas, frutos da escolha por termos que começam a ser empregados para designar conceitos que, originalmente, – e na maior parte das vezes – foram definidos em inglês. É o que ocorre, por exemplo, em alguns dos estudos supramencionados, nos quais é possível observar, por exemplo, que as expressões “inglês para aviação” e “inglês de aviação” são utilizadas intercambiavelmente, para fazer referência, de modo amplo, ao inglês utilizado no âmbito da aviação (BONIFÁCIO, 2015, p. 15; CHINI, 2014, p. 130).

Já a expressão “inglês aeronáutico” tem sido bem marcada para designar a linguagem própria e específica para a comunicação entre pilotos e controladores de tráfego aéreo durante voos em ambiente internacional. Esse tem sido o entendimento do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico, GEIA, sediado no Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), instituição que cuida da proficiência em inglês dos controladores de tráfego aéreo brasileiro. Assim está explicitado no site do grupo na internet:

A expressão ‘inglês aeronáutico’ (em inglês, *Aviation English*) é a denominação para a linguagem utilizada nas comunicações que ocorrem durante um voo em ambiente internacional e, para nossos objetivos, mais especificamente entre pilotos e controladores de tráfego aéreo (ATCo) (GRUPO DE ESTUDOS EM INGLÊS AERONÁUTICO/GEIA, 2016, *online*).

Como se pode constatar, a expressão “inglês aeronáutico” tem sido a escolhida, em português, para designar “*Aviation English*” que, no original em inglês, é empregada por diversos autores, como Estival e Farris (2016, p. 1–2) e Bieswanger (2016, p. 68), para definir uma modalidade de inglês para fins específicos que fica circunscrita à comunicação piloto/controlador no ambiente de aviação, mais especificamente, em voo, e que envolve

⁷⁹ Os estudos que tratam, especificamente, sobre a língua inglesa para pilotos da FAB encontram-se elencados logo mais, no item 2.4.1.6.

“fraseologia padrão” e “*plain English*”, conceitos que serão abordados em no item 2.4.1.2., a seguir. Estival e Farris (2016) acrescentam:

Nós conceituamos *Aviation English* como uma língua para um fim específico, utilizada tanto por nativos como por não nativos de inglês que se comunicam em um contexto em que o inglês é a língua de trabalho, embora seja a segunda língua para muitos (ESTIVAL; FARRIS, 2016, p. 1, tradução nossa)⁸⁰.

Em seguida, as autoras fazem questão de destacar que, de acordo com a concepção que têm de “*Aviation English*”, o termo abarca tanto a fraseologia padrão como o *plain English*. Para Estival e Farris (2016, p. 1), “*Aviation English*” é uma variedade relativamente estável de inglês, que por isso ganha o papel de *lingua franca* da aviação, ou a função de língua de trabalho (*working language*), a língua utilizada entre pilotos e controladores de tráfego aéreo. Ao dizerem isso, as autoras salientam que a *lingua franca*, nesse sentido, não deve ser confundida com *English as lingua franca* (ELF)⁸¹, representado na Figura 6, acima, que para elas é um construto bem mais amplo que abarca “[...] muito mais contextos, situações e falantes que o *Aviation English*, e não é uma variável estável” (ESTIVAL; FARRIS, 2016, p. 1, tradução nossa)⁸². Na sequência, as autoras explicam que até mesmo os falantes nativos de inglês devem dedicar-se a aprender e praticar o *Aviation English*, que de outra forma seria ininteligível também para eles.

Em meio a essa miríade terminológica, torna-se imperioso selecionarmos um termo, em português, que seja amplo o bastante para denominar o inglês, no âmbito da aviação, necessário aos pilotos do EDA. Há que considerarmos toda a amplitude do conceito para o grupo. Trata-se de um inglês muito específico, necessário às comunicações entre piloto e controlador de tráfego aéreo em voos internacionais (que envolve, além da fraseologia, também o inglês geral, para uso em situações excepcionais), mas não apenas isso. Se considerarmos a dupla função dos Oficiais Aviadores do EDA, como pilotos e militares pertencentes a um grupo de alta performance da FAB, com atribuições diversas, o inglês a eles necessário deverá ser mais abrangente. Deverá incluir igualmente um vocabulário técnico

⁸⁰ No original: “We conceptualize Aviation English as being a language for a specific purpose, used by both native and non-native speakers of English who communicate with each other in a context where English is the working language, although a second language for many.”

⁸¹ Da mesma forma que o fazem Estival e Farris (2016, p. 1), remetemos nossos leitores a Canagarajah (2013) para uma recente discussão sobre o conceito de ELF, inclusive contrastando-o com outra concepção de inglês enquanto língua de contato, proposta por esse mesmo autor, denominada *Lingua Franca English* (LFE).

⁸² No original: “[...] many more contexts, situations and speakers than Aviation English, and is not a stable variety”.

e específico para uso também em solo, com o domínio, sobretudo, da capacidade de compreensão oral e produção oral para interação com outros profissionais da área, em situações como em paradas durante deslocamentos internacionais, para reabastecimento e reparo ou reposição de equipamento; um inglês que dê conta de dar explicações técnicas e específicas sobre as manobras que o grupo realiza, bem como sobre as características, o desempenho e os componentes da aeronave de fabricação nacional utilizada pela equipe.

Ao menos para os propósitos deste estudo, a expressão “inglês para aviação”, longe de ser a única, parece-nos ser suficientemente ampla e apropriada para designar o inglês necessário aos Oficiais Aviadores do EDA, em voo, em deslocamentos e em solo, para comunicações sobre tópicos relativos a aviação. Para nós, esse é um termo que abarca o “inglês aeronáutico” – que é próprio para designar a comunicação entre pilotos e controladores de tráfego aéreo em voos internacionais – mas não se restringe a ele.

De todo modo, justamente para evitar confusões e mal-entendidos durante a geração de dados – e considerando que a questão ainda não está totalmente sedimentada – incluímos no roteiro de perguntas, utilizado tanto nas entrevistas semiestruturadas como nos grupos focais (Apêndice E), as seguintes perguntas: “O que você entende por inglês para aviação?”; e, ainda, “O que você entende por inglês geral para o EDA?”. Nosso intento foi problematizar a questão da metalinguagem a ser utilizada durante as discussões e, conseqüentemente, mobilizar recursos linguísticos que viabilizassem a construção de significados, a fim de facilitar a comunicação entre participantes e pesquisadora, e até mesmo entre os diversos participantes, legitimando seus discursos.

2.4.1.2 Fraseologia e plain English

O DOC 9835 (OACI, 2010), em seu capítulo 3, prevê um tipo de linguagem muito específica para as interações entre piloto, controlador de tráfego aéreo/operadores de estação aeronáutica. Trata-se da fraseologia padrão⁸³ por radiofonia, que é um código, utilizado por pilotos e controladores de tráfego aéreo, caracterizado por frases curtas e vocabulário reduzido, que permite a transmissão de informações relativas ao voo de modo conciso, preciso e eficiente (EMERY, 2014, p. 199).

O mesmo documento supramencionado, em seus itens 3.2.5 – 3.2.7, define a fraseologia como uma espécie de “sublíngua”, caracterizada pelo uso de formas linguísticas

⁸³ A fraseologia aérea padrão é descrita pela OACI no Anexo 10, vol. II, e capítulo 12 do documento OACI 4444/2007.

específicas e vocabulário altamente especializado, o que a torna quase incompreensível por aqueles que são alheios à sua comunidade de usuários. Para Williams (2016, p. 15, tradução nossa) “Fraseologia é uma subcategoria do *Aviation English*, que por sua vez é uma subcategoria do Inglês Geral”⁸⁴.

Por outra perspectiva, Bieswanger (2016) prefere categorizar fraseologia e *plain English* como diferentes registros específicos da linguagem para aviação, posto que são utilizados em situações diferentes, sendo o primeiro necessário em situações rotineiras e o segundo em situações não rotineiras.

Sendo assim, até mesmo pilotos e controladores que são falantes nativos de inglês devem memorizar a fraseologia para que possam se fazer entender por seus pares em operações internacionais de rotina (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2004, p. 8). É certo que, em voos internacionais, quando os interlocutores não falam a mesma língua, a fraseologia deve ser conduzida em inglês, segundo o mesmo documento. Nesses casos, Mitsutomi e O'Brien (2003, p. 119; 2004, p. 8) acrescentam que é característica da fraseologia em inglês o uso padronizado e não idiomático da língua, sendo que esta não deve estar atrelada a qualquer variedade local ou cultural.

As mesmas autoras sustentam também que a fraseologia “[...] é uma variedade de língua que usa o inglês como sua estrutura básica, mas tem por foco apenas as necessidades comunicativas na aviação” (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2004, p. 8, tradução nossa)⁸⁵. Esclarecem, então, que na fraseologia a forma linguística não é o que mais importa. O foco deve estar na busca pela precisão de conteúdo das comunicações aeronáuticas entre pilotos e controladores, em mensagens breves e claras, que se concretizam por meio de fragmentos pré-determinados e formuláicos, em vez de frases completas. E assim exemplificam:

American Airlines Flight 54, turn left heading one zero zero, intercept the localizer and proceed inbound, cleared for the ILS approach to One Three Right, maintain two thousand two hundred until established. Contact tower on one two zero point six at NOLLA (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2004, p. 8).

No âmbito dos órgãos do Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro, doravante SISCEAB, e usuários do espaço aéreo sob a jurisdição do Brasil, o uso de fraseologia de tráfego aéreo está regulamentado pelo documento MCA 100-16/2016 (BRASIL, 2016a)⁸⁶. Esse documento, modificado recentemente, indica, em seu item 1.3.2,

⁸⁴ No original: “Phraseology is a subset of Aviation English, which is in turn a subset of General English”.

⁸⁵ No original: “It is a variety of language that uses English as its basic structure, but focuses solely on communicative needs in aviation”.

⁸⁶ Disponível em: <http://publicacoes.decea.gov.br/?i=publicacao&id=4307>. Acesso em: 29 fev. 2016.

que as normas nele estabelecidas estão em consonância com o ANEXO 10 à Convenção da Aviação Civil Internacional e ao documento 4444 da OACI. O item 1.1 do mesmo documento 100-16/2016 (BRASIL, 2016a) esclarece que suas normas estão de acordo com os documentos do COMAER: ICA 100-12/2013 (BRASIL, 2013) e ICA 100-37 (BRASIL, 2016b).

O documento MCA 100 – 16/2016 (BRASIL, 2016a, item 2.4, p. 11), normatiza o uso de idiomas para a comunicação entre pilotos e controladores. Seu item 2.4.1 estabelece que o português deve ser o idioma regularmente utilizado para as comunicações entre pilotos e controladores de tráfego aéreo. O mesmo documento acrescenta que o inglês será utilizado como idioma internacional (item 2.4.2). Já o item 2.4.3 esclarece que “Será utilizado também o idioma Espanhol naqueles espaços aéreos designados pelo DECEA⁸⁷, em função de acordos internacionais” (BRASIL, 2016a, p. 11). Em nota ao inciso 2.4, o referido documento estabelece que “[...] a fraseologia não deve ser utilizada com mistura de idiomas” (BRASIL, 2016a, p. 11).

A mesma norma (BRASIL, 2016a) traz em seu item 2.17 (p. 17-18) um “Glossário de termos”, em português e em inglês”, e, em seu item 2.19 (p. 18-20), um quadro com “Palavras e frases padronizadas” que contempla 36 situações anormais em voo. Citamos como exemplos: alarme de fogo no trem principal/*fire warning on the main gear*; ingestão de pássaros/*bird ingestion*; pouso de barriga/*wheels-up landing – belly landing*; suspeita de bomba/*a bomb scare*.

Além dessas “Palavras e frases padronizadas”, o mesmo documento (BRASIL, 2016a, item 3, p. 21) elenca o que chama de “Fraseologias padronizadas”. Ademais, o item 3.1.7 (p. 23-24) da regra traz em seu bojo várias outras expressões, em português e em inglês, que devem ser utilizadas em situações de “Emergências”, assim expressamente categorizadas: emergência por combustível; aeronave perdida; problemas no motor da aeronave; despressurização; fogo e fumaça a bordo; solicitação de auxílio médico e outras situações diversas.

Contudo, é de se presumir que a norma não pretende ser exaustiva quanto ao número de situações anormais ou de emergência que podem ocorrer durante um voo. Nesse sentido, as Disposições Gerais do documento MCA 100-16/2016 (BRASIL, 2016a) estabelece:

A fraseologia apresentada nesse Manual *não pretende ser completa*. Quando for estritamente necessário, tanto controladores de tráfego aéreo e

⁸⁷ DECEA – Departamento de Controle do Espaço Aéreo.

operadores de estação aeronáutica como os pilotos *poderão utilizar frases adicionais, devendo, no entanto, afastarem-se o mínimo possível da fraseologia* (BRASIL, 2016a, p. 10, grifos nossos).

Da mesma forma, o DOC 9835 (OACI, 2010) afirma que quando o inesperado ocorre, por exemplo, um problema técnico na aeronave, uma emergência, ou uma desorientação espacial por parte de um piloto pouco experiente, tanto pilotos como controladores devem lançar mão da chamada *plain language*⁸⁸, que segundo o mesmo documento quer dizer:

Plain language em comunicação aeronáutica por radiofonia é o uso espontâneo, criativo e não codificado de uma língua natural, embora limitado pelas funções e tópicos (de aviação e não aviação) que são necessários à comunicação aeronáutica por radiofonia, bem como por requisitos específicos críticos de segurança como inteligibilidade, objetividade, propriedade, não ambiguidade e concisão (OACI, 2010, item 3.3.14, p. 3-5, tradução nossa)⁸⁹.

A propósito dessa questão, Estival e Farris (2016, p. 2) concordam que o “*Aviation English*” abarca os dois componentes descritos no DOC 9835: fraseologia e *plain language*. Todavia, cabe ressaltar que essas mesmas autoras preferem utilizar diretamente o termo *plain English*, no lugar de *plain language*, para se referirem a um dos componentes do *Aviation English*:

De acordo com o nosso uso do termo “*Aviation English*”, entendemos que ele compreende não somente as comunicações que envolvem a “*fraseologia padrão*” – um conjunto restrito e prescrito de frases para serem utilizadas sempre que possível em todas as comunicações entre controladores e pilotos – mas também comunicações que envolvam o uso natural do inglês ou “*plain English*” – a ser usado em situações de aviação em que a fraseologia padrão é ou inexistente ou insuficiente (ESTIVAL; FARRIS, 2016, p. 2, tradução e grifos nossos)⁹⁰.

Nessa linha de argumentação, Estival e Farris consideram o *plain English* uma “ficção linguística”, que não existe enquanto língua, mas que é um ideal a ser alcançado por pilotos e controladores de tráfego aéreo quando a fraseologia “não está disponível” (ESTIVAL; FARRIS, 2016, p. 17).

⁸⁸ Neste estudo, utilizaremos os termos *plain language* (linguagem simples) e *plain English* (inglês simples) em inglês, por ser esse o uso recorrente na área.

⁸⁹ No original: “Plain English in aeronautical radiotelephony communications means the spontaneous, creative and non-coded use of a given language, although constrained by the functions and topics (aviation and non-aviation) that are required by aeronautical radiotelephony communications, as well as by specific safety-critical requirements for intelligibility, directness, appropriacy, non-ambiguity and concision”.

⁹⁰ No original: “Regarding our use of the term ‘Aviation English’, we take it as covering not only communications which involve ‘standard phraseology’ – a prescribed, highly constrained set of phrases to be used insofar as possible in all radiotelephonic communications between controllers and pilots – but also communications which involve the use of natural English or ‘plain English’ – to be used in aviation situations where the standard phraseology is either non-existent or insufficient”.

Corroborando tais afirmações, Bocorny (2011) sustenta que:

Por mais extensiva que seja a fraseologia, ela não dá conta de todas as situações que podem surgir dentro da cabine de comando, especialmente em momentos de urgência ou emergência. Por outro lado, ela é ainda ignorada por alguns pilotos e controladores. Assim, ao contrário do que alguns especialistas imaginam, para evitar acidentes não basta simplificar e padronizar a linguagem utilizada entre pilotos e controladores de voo: é preciso que, além de saber a fraseologia-padrão da aeronáutica, os pilotos mesmos sejam proficientes no que os especialistas chamam de *plain language* (BOCORNÝ, 2001, p. 7).

Quanto às situações de uso, Wegler (2015, p. 54) destaca que a *plain language* deve ser usada em situações anormais, de emergência, para clarificar instruções e negociar informação. Na mesma direção, Scaramucci (2011a, p. 10) explica que as situações de uso do inglês geral no contexto da aviação, em oposição à fraseologia padrão, “[...] não é o inglês que usamos para fazer compras ou ir ao cinema. Há especificidades no vocabulário, nas estruturas e também, principalmente, nos gêneros das interações”. O próprio DOC 9835 (OACI, 2010, seção 3.4, p. 3-7 – p. 3-10) enumera as principais características das comunicações aeronáuticas, seus tópicos e temas mais recorrentes, suas funções comunicativas e estruturas predominantes.

Também Emery (2014, p. 199-202) vislumbra duas possibilidades de uso de inglês durante as comunicações aeronáuticas por radiofonia: i) a fraseologia, padronizada e restrita; ii) o *plain English*, de uso mais amplo, porém limitado pelos tópicos e pelas características da comunicação aeronáutica. Nesses casos, o autor adverte que o uso do inglês deve ser claro e livre de coloquialismos, gírias e fala idiomática, e acrescenta que os enunciados do *plain English*, apesar de livres da rigidez dos padrões da fraseologia, igualmente devem ser breves e precisos.

Isto posto, Douglas (2004, p. 26) sustenta que o *plain English*, em contexto de aviação não deve ser definido simplesmente como “oposto de jargão técnico”, tampouco deve ser entendido como “inglês geral”, aprendido quando as pessoas têm uma ampla variedade de propósitos para estudar uma língua. Para complementar, Estival e Farris (2016, p. 17, tradução nossa) exortam: “[...] ‘*plain English*’ não é mera conversação natural em inglês ou em ELF; está sujeito às restrições da comunicação por rádio e de aviação”⁹¹. As autoras evidenciam que *plain English* não é exatamente o mesmo que ELF, mas parte dele.

⁹¹ No original: “[...] ‘plain English’ is not merely natural conversation in English or in ELF, it is also subject to the constraints of radio and aviation communications”.

Toda essa confusão terminológica torna-se ainda mais complexa quando Estival e Farris (2016, p. 16) equiparam “*plain English*” (inglês simples) a “*Standard English*” (inglês padrão) e a “*Conversational English*” (inglês conversacional). Tal correlação pode causar ainda mais dúvidas e imprecisões. Muito embora esses três termos, em um primeiro momento, impliquem em uma modalidade de inglês dito “geral”, o *plain English* tem suas especificidades. Apesar de extrapolar a fraseologia, e por isso ser considerado geral, tem seu uso restrito às comunicações aeronáuticas por radiofonia em voo, devendo por isso seguir as recomendações da OACI de que a linguagem, em tal contexto, deve ser clara, breve, precisa e inteligível.

O DOC 9835 não deixa dúvidas ao estabelecer que, apesar de o *plain English* engendrar o uso “espontâneo e criativo da língua”, tal uso deve ficar restrito às necessidades da comunicação em situação de aviação (que podem ser inúmeras), quando a fraseologia não for suficiente. Como bem sintetiza Scaramucci (2011a):

As situações em que o uso de inglês geral (aqui entendido em oposição à fraseologia) se faz necessário são aquelas em que a fraseologia padrão não conseguiu resolver, principalmente quando se trata de comunicações via radiofonia, em que os participantes não dispõem dos recursos das situações face a face, ou seja, expressões faciais, linguagem corporal e de outras pistas para auxiliar na construção de sentidos (SCARAMUCCI, 2011a, p. 9).

Pondo fim às dissensões provocadas pelas diferenças terminológicas e conceituais até aqui apresentadas, Estival e Farris (2016) assim concluem:

O *plain English* em aviação é parte do *Aviation English* e é um subgrupo da *plain language*, enquanto o Inglês como língua franca (ELF) é muito mais amplo que o *plain English*, e não cobre todo o *Aviation English* (ESTIVAL; FARRIS, 2016, p. 18, tradução nossa)⁹².

2.4.1.3 Componentes do inglês aeronáutico: diferentes visões

Em linhas gerais, o DOC 9835 (OACI, 2010, seção 2.3, item 2.3.2, p. 2-1 – p. 2-3), ao estabelecer regras para as comunicações entre pilotos e controladores de tráfego aéreo em voos internacionais, equipara a proficiência linguística e a competência comunicativa necessárias a esses profissionais, nesses contextos, ao mesmo modelo da competência linguística geral, da qual fazem parte a competência linguística, sociolinguística e pragmática. A isso se soma, conforme adverte Scaramucci (2011a, p. 10), a necessidade da competência interacional em comunicações aeronáuticas. A autora afirma que as situações de uso de inglês

⁹² No original: “Plain English in aviation is part of Aviation English and is a subset of plain language while English as lingua franca (ELF) is much broader than Plain English and does not cover all of Aviation English”.

por pilotos e controladores de tráfego aéreo envolvem “[...] não apenas léxico e estruturas específicas, mas também uma competência interacional bem desenvolvida”.

Corroboram esse entendimento Mitsutomi e O’Brien (2003), ao sustentarem que a competência comunicativa para pilotos e controladores durante a comunicação em voo não deve se limitar ao emprego da fraseologia, mas pressupõe também a capacidade de “[...] fazer perguntas, seguir instruções, narrar eventos, descrever situações, e parafrasear informação; isto é, ser um participante completo em um diálogo de duas vias” (MITSUTOMI; O’BRIEN, p. 128, tradução nossa)⁹³. Segundo as autoras, “[...] os pilotos e controladores devem ser capazes de negociar sentido por meio da língua o tempo todo e em todas as circunstâncias” (MITSUTOMI; O’BRIEN, 2003, p. 127, grifo e tradução nossa)⁹⁴.

Até aqui, podemos notar que, não só o DOC 9835, também vários autores (SCARAMUCCI, 2000; BOCORNY, 2011; EMERY, 2014; ESTIVAL; FARRIS, 2016) defendem que há dois pilares a sustentar a comunicação entre pilotos e controladores, conforme explicitado no item 2.4.1.2 do mesmo documento mencionado: i) fraseologia aérea padrão; ii) *plain language/plain English*. No entanto, esse entendimento não é unânime.

Por um espectro um tanto diferente, Mitsutomi e O’Brien (2003), em um artigo intitulado “*The critical components of Aviation English*”, propõem um “Modelo de *Aviation English*”⁹⁵ (Figura 7), apoiado em três, e não apenas dois, elementos constitutivos, que Monteiro (2010, p. 9) assim explicita: i) a fraseologia ATC⁹⁶, formada por expressões padronizadas, concisas e precisas, que são prescritas por órgãos responsáveis pelo controle de tráfego aéreo; ii) Inglês para Fins Específicos (ESP), que contém vocabulário e conceitos técnicos altamente especializados e direcionados à área de aviação; iii) Inglês para Fins Gerais (EGP), necessário para esclarecer ou complementar a comunicação, auxiliando o entendimento mútuo, toda vez que a fraseologia não for suficiente. Esse modelo é assim representado:

⁹³ No original: “Ask and answer questions, follow instructions, narrate events, describe situations, and paraphrase information; i.e. to be a full participant in a two-way dialogue”.

⁹⁴ No original: “Pilots and controllers must be able to negotiate meaning through language at all times and under all circumstances”.

⁹⁵ Preferimos deixar o termo “*Aviation English*” como no original, em inglês, para evitarmos confusões. Esclarecemos, contudo, que de acordo com nossas opções terminológicas, até aqui explicitadas, traduziríamos “*Aviation English*”, nesse caso, como “inglês aeronáutico”.

⁹⁶ Fraseologia ATC = fraseologia para *Air Traffic Control*.

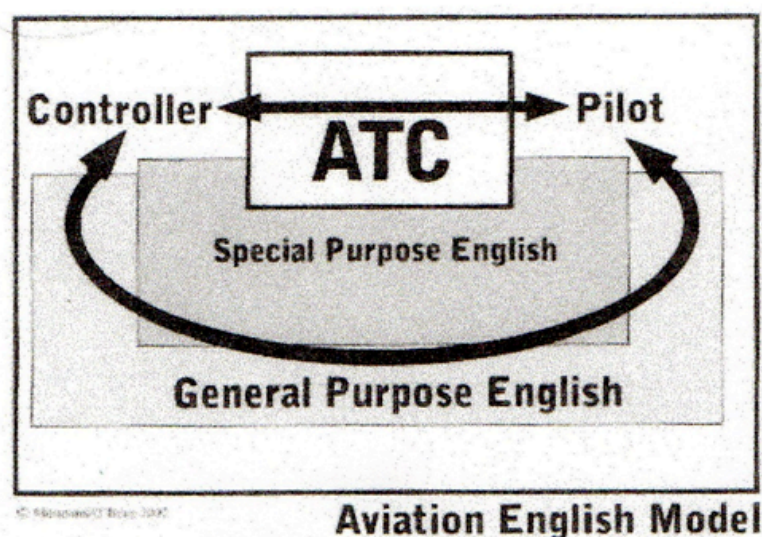


Figura 7 – Modelo de Aviation English
 Fonte: MITSUTOMI; O'BRIEN (2003, p. 123).

Em um primeiro momento, o inglês necessário à comunicação entre piloto e controlador, visto por essa perspectiva tripartida, pode parecer um pouco confuso, uma vez que, em voo, o uso de vocabulário e conceitos altamente especializados, conforme propõem Mitsutomi e O'Brien (2003), poderá ser necessário para esclarecer ou complementar a comunicação, toda vez que a fraseologia não for suficiente, fazendo com que ESP e EGP se sobreponham, e não se dividam. Isso ocorre porque o uso de inglês geral entre pilotos e controladores durante um voo é delimitado pela singularidade da própria situação de uso da língua. Nesse ponto, as próprias autoras emendam:

Mas para aquelas vezes em que a fraseologia de tráfego aéreo não dá conta, é necessário o uso de inglês geral (EGP) que, em contexto de aviação, consistirá em grande parte de tópicos e vocabulário específicos para aviação (ESP) (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2003, p. 125, tradução nossa)⁹⁷.

De fato, dá para concluir que as autoras implicitamente admitem nesse trecho que, excetuada a fraseologia, os dois últimos componentes críticos por elas enumerados em seu Modelo de *Aviation English* – ESP e EGP – fundem-se no complexo conceito de *plain English* – flexível, amplo e abrangente, porém restrito às comunicações em voo – conforme já explicitado pelos demais autores supracitados (SCARAMUCCI, 2000; BOCORNY, 2011; EMERY, 2014; ESTIVAL; FARRIS, 2016).

Podemos, então, afirmar que tanto a fraseologia como o *plain English* integram o *Aviation English*, que em português é chamado de “inglês aeronáutico”. Lembramos que

⁹⁷ No original: “But for those times when the ATC phraseology does not ‘do the job’, the call is out to use general English (EGP) which, in the aviation context, will consist mostly of aviation-specific topics and vocabulary (ESP)”.

“inglês para aviação”, no âmbito deste estudo, foi o termo escolhido para designar o inglês específico para o contexto de aviação em um sentido mais amplo, o que engloba o inglês aeronáutico para as comunicações piloto/controlador em voo, mas não apenas isso, pois inclui também tópicos, funções e uma grande variedade lexical relacionada diretamente à atividade aérea, útil tanto em voo como em solo, como parte das missões do EDA.

Todo esse arrazoado nos faz crer que, ao menos no plano teórico, Mitsutomi e O’Brien (2003) acrescentam, no modelo que apresentam, um componente a mais ao conceito de *Aviation English* que está previsto nos “Requisitos de Proficiência da OACI” (OACI, 2010), isto é, o inglês geral. Ousam expandir o contínuo de especificidades do inglês para aviação, sugerido por Douglas (2000), partindo da fraseologia padrão, hermética, normatizada e estabilizada, passando por vários graus de especificidade do inglês voltado para o contexto de aviação, com sua ampla variedade de tópicos e vocabulário específico, até culminar com o que denominam “inglês geral”, que, justamente por extrapolar a fraseologia, pode chegar a ser muito amplo, embora restrito às condições de comunicação por radiofonia.

Todavia, inglês geral (EGP) não é somente isso para pilotos que realizam voos internacionais. Como se pode depreender a partir de uma recente análise de necessidades desenvolvida para pilotos civis e militares da *College of Navigation*, na Coreia, o inglês geral (EGP) pode ser útil em voo, como parte do *plain English*, ou fora dele:

[...] o EGP também deveria ser ensinado como ferramenta auxiliar do ESP para possibilitar uma comunicação tranquila e efetiva em várias situações, com um foco particular em diferentes variedades de sotaques em inglês: por exemplo, para possibilitar a conversa com colegas estrangeiros durante pernoites no exterior, e com a torre de controle de tráfego aéreo em várias situações irregulares, que requeiram uma proficiência em inglês geral além do uso de termos técnicos (CHOI, 2014, p. 133, tradução nossa)⁹⁸.

Nesse excerto é possível observar que Choi (2014) entende que o inglês geral (EGP) é necessário aos pilotos, em solo, para comunicação “durante pernoites”, e também em voo, em situações que ele chama de “irregulares”, para a comunicação com os órgãos de controle de tráfego aéreo, caracterizando o *plain English*.

Surge, então, um novo questionamento. No caso do EDA, com toda a singularidade que caracteriza a missão e a atribuição conferida aos seus Oficiais Aviadores, o inglês geral (EGP) – em sua mais ampla acepção, em voo e em situações diversas em solo,

⁹⁸ No original: “[...] EGP should be also taught as an assisting tool of ESP to enable smooth and effective communication in various situations, with a particular focus on different varieties of English accents: for example, to enable conversation with foreign co-workers during overseas layovers, and with the ATC tower in various irregular situations, which requires a general English proficiency beyond the use of technical terms”.

inclusive em situações de representação social – não faria parte da situação-alvo de uso da língua? Sobre isso discutiremos a seguir.

2.4.1.4 Inglês para aviação e inglês geral para o EDA

A visão tridimensional de *Aviation English* – fraseologia, ESP e EGP – proposta por Mitstomi e O'Brien (2003), reveste-se, neste estudo, de um novo significado, na medida em que nos remete à missão específica do EDA, que, de modo semelhante, é tripartida. Por que assim? Lembramos que os Oficiais Aviadores do EDA exercem cumulativamente os papéis de: i) pilotos de demonstrações aéreas; ii) oficiais de carreira na Aeronáutica, que exercem funções de chefia na área administrativa do Esquadrão; iii) oficiais que representam o Brasil diplomaticamente no exterior.

Em distintos momentos, as funções e tarefas do EDA, que podem pressupor o uso de inglês na situação-alvo, revestem-se de natureza operacional, administrativa e social (comunicação social, relações públicas, representação diplomática). À semelhança de um caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), isso implica uma necessidade de uso de inglês que mescla componentes em diferentes dimensões: fraseologia, *plain English*, vocabulário específico em inglês para aviação e inglês geral. Com isso, as necessidades do EDA tornam-se únicas, diferentes não só daquelas dos controladores de voo (SCARAMUCCI, 2000; EMERY, 2014), mas também de outros pilotos civis (GALLO, 2006), e até mesmo de outros pilotos militares.

A especificidade do inglês necessário ao EDA é tamanha que pressupõe, até mesmo, o uso do inglês geral (EGP), por exemplo, para contato com o público, a imprensa, autoridades e pilotos de outros times acrobáticos após as demonstrações em solo estrangeiro. Aos poucos vamos internalizando a ideia de que, para esse grupo de pilotos/militares, em particular, as fronteiras que separam os diferentes domínios do inglês são frágeis e permeáveis e podem ser facilmente atravessadas e transgredidas, exceção feita à fraseologia que é bem delimitada, cristalizada e guiada por normas.

Por essa mesma perspectiva, convém reafirmar que o *plain English* não é, pura e simplesmente, o mesmo que o inglês geral acima mencionado. Tampouco é fraseologia. No entanto, se por um lado ele pressupõe o uso de inglês geral, por outro obedece aos mesmos requisitos críticos de segurança que regem o uso da fraseologia – concisão, clareza, inteligibilidade, precisão e não ambiguidade (OACI, 2010, item 3.3.14, p. 3-5) – extrapolando os enunciados que são por ela previstos e padronizados, podendo incluir em seu uso um

vocabulário muito amplo, como aquele necessário para abordar tópicos e descrever manobras e procedimentos específicos para o EDA.

Contudo, não estamos a afirmar que todo o inglês que se faz necessário ao EDA seja igualmente necessário a qualquer outro grupo de pilotos. Chambers (1980), ao tratar da Análise da situação-alvo (TSA) na elaboração de cursos de línguas, adverte que é preciso ter cuidado com o entendimento que se tem da necessidade de uso de inglês geral. Ele exemplifica: um aluno, que estude inglês para trabalhar em uma plataforma de petróleo, poderá não ter a necessidade de aprender inglês para sobreviver em um período de treinamento nos Estados Unidos como parte da situação-alvo a ser considerada para seu curso. Todavia, Chambers salienta que há casos em que a situação de uso geral de inglês faz parte da situação-alvo, e prossegue:

Por outro lado, *um aluno estudando inglês para fins diplomáticos pode ter o inglês social definido pela TSA*, e nesse caso isso deveria constituir parte do curso – *mas porque é parte da TSA e não porque o aluno precisa disso para tornar a vida mais prazerosa durante treinamento* (CHAMBERS, 1980, p. 29, grifos nossos)⁹⁹.

No caso do EDA, faz todo sentido concluir que o uso do inglês geral, EGP, que vai além do uso específico para aviação, alinha-se à própria natureza constitutiva da equipe, qual seja, a de um grupo de pilotos que, na situação-alvo, exerce cumulativamente outras funções em solo para o desempenho de suas atribuições.

Desse modo, torna-se pertinente ressaltar que, entre as múltiplas implicações do “Modelo de *Aviation English*”, proposto por Mitsutomi e O’Brien (2003), a principal está na impossibilidade de generalização, por exemplo, quanto à competência comunicativa de pilotos e controladores para o uso de inglês geral. Ambos, explicam as autoras, podem demonstrar excelente desempenho em fraseologia aérea, e conhecer amplo vocabulário técnico específico para aviação, sem, contudo, possuírem capacidade básica para desenvolver um diálogo em inglês geral. Com isso concordam Estival e Farris (2016), que vão além, ao afirmar: “Em outras palavras, ser um falante nativo de inglês não garante proficiência em *Aviation English*” (ESTIVAL; FARRIS, 2016, p. 2, tradução nossa)¹⁰⁰, e vice-versa, nós acrescentamos.

Ainda no que se refere à competência comunicativa específica para pilotos, os estudos realizados por Gallo (2006, p. 69), com pilotos da aviação civil brasileira, indicaram

⁹⁹ No original: “On the other hand, a student learning English for diplomatic purposes may have social English defined by the TSA, in which case it should constitute part of the course – but because it is part of the TSA and not because the student needs it to make life more pleasant during training”.

¹⁰⁰ No original: “In other words, being a native speaker of English does not guarantee proficiency in *Aviation English*”.

que esses pilotos, basicamente, devem ser capazes de entender e cotejar (repetir) informações, pedir clarificações, exigir confirmações e, em caso de dúvidas, requisitar repetições quanto à informação recebida, durante a comunicação com os órgãos de controle de tráfego aéreo. Muito além disso, Emery (2014) sustenta que, dada a diversidade existente entre os tipos de aviação, os pilotos podem apresentar necessidades comunicativas diferentes. Neste ponto, é fundamental observarmos alguns aspectos dessas especificidades.

Existem diferentes categorias e tipos de aeronaves, e há diferentes tipos de licenças, como para piloto privado, comercial e de linha aérea (EMERY, 2014, p. 204). No entendimento do mesmo autor, todos esses contextos de uso da língua podem impactar nas necessidades comunicativas dos pilotos, pois afinal, quem é comunicativamente competente em um contexto, poderá não ser em outro.

Para melhor ilustrar, Emery (2014, p. 205) descreve um experiente comandante de jato comercial, que possui também um pequeno avião para uso nos fins de semana. Por conta disso, tal piloto deve saber lidar com regras e procedimentos diferentes, envolvidos em tipos de voo distintos. Embora haja semelhanças nos dois contextos comunicativos, o autor afirma que há riscos diferentes associados aos voos nesses dois extremos: o avião pequeno, por não ser pressurizado, raramente voa em altitude em que a falta de oxigênio possa ser um problema, enquanto em um voo a bordo de um jato comercial, a 40.000 pés de altitude, um problema de despressurização na cabine pode ser fatal. O autor comenta, ainda, que diante de uma emergência desse tipo, um comandante de jato deve estar treinado para lidar com a situação ao mesmo tempo em que se comunica com os órgãos de controle para relatar o problema. Por outro lado, uma eventual falha no motor pode ser um problema que afeta muito mais um piloto de aeronave monomotor, como pode ser o caso de pilotos privados. Em suma, nota-se que o contexto é determinante da necessidade comunicativa dos pilotos.

Assim sendo, com o propósito de identificarmos as situações em que o uso de inglês aeronáutico (fraseologia e *plain English*) pode ser necessário aos pilotos do EDA durante um voo internacional, fundamentamos nossas reflexões em uma taxionomia das diferentes partes que podem compor um voo, consoante Molesworth e Farris (2016), que foi transcrita e adaptada no Quadro 5.

Destacamos que essa classificação apresentada por Molesworth e Farris (2016) contempla duas fases muito significativas para os voos específicos do EDA. Uma delas é a fase de “manobras”, e a outra é a fase “desconhecida”, que, justamente devido às especificidades dos voos realizados em formação e acrobacia pelo EDA, podem abarcar situações de uso da língua pouco comuns aos pilotos e aos controladores de voo em geral.

Para o pouso das aeronaves do grupo, em voo de formação, há manobras de aproximação e dispersão das aeronaves que são típicas do grupo, mas que não necessariamente são comuns nos aeródromos onde pousam aeronaves civis, de modo isolado. Quanto à fase das manobras, descrita no Quadro 5, lembramos que, durante as demonstrações aéreas, a língua utilizada entre os pilotos do EDA é invariavelmente o português.

Quadro 5 – Resumo das fases de um voo

FASE DO VOO	DESCRIÇÃO
Espera	Antes do <i>pushback</i> ou taxiamento, ou depois da chegada, no portão, na rampa ou estacionamento, enquanto a aeronave está estacionada.
<i>Pushback</i>	A aeronave está se movimentando no portão, na rampa ou no estacionamento, autopropulsada ou assistida por veículo de reboque.
Taxiamento	A aeronave está se movimentando na superfície do aeródromo, autopropulsada, antes da decolagem ou após o pouso.
Decolagem	Desde a aplicação da potência para decolagem, passando pela rotação e até uma altitude de 35 pés sobre a elevação da pista.
Subida inicial	Desde o final da subfase de decolagem até a primeira redução de potência prescrita, ou até alcançar 1000 pés acima da elevação da pista no padrão VFR, o que quer que ocorra primeiro.
Em rota	Regras de voo por instrumento (IFR): desde o término da subida inicial até a altitude cruzeiro e desde o término da descida controlada até o fixo de aproximação inicial (IAF). Regras de voo visual (VFR): desde o encerramento da subida inicial até cruzeiro e descida controlada para a altitude padrão VFR de 1000 pés acima da elevação da pista, o que quer que ocorra primeiro.
Manobras	Operações em baixa altitude ou operações de voo acrobático (fora da decolagem e do pouso).
Aproximação	Regras de voo por instrumento (IFR): desde o fixo de aproximação inicial (IAF) até o início da desaceleração até o toque (paliê). Regras de voo visual: do ponto de entrada padrão VFR, ou 1000 pés acima da elevação da pista, até o início do paliê.
Pouso	Desde o início do paliê até que a aeronave saia da pista de pouso, chegue a um ponto de parada na pista, ou quando a potência do motor seja aplicada para a decolagem em caso de arremetida.
Descida de emergência	Uma descida controlada durante qualquer fase em voo, em resposta a uma situação percebida de emergência.
Descida fora de controle	Uma descida durante qualquer fase em voo, em que a aeronave não sustente um voo controlado.
Pós-impacto	Qualquer parte do voo que ocorra após impacto com uma pessoa, objeto ou terreno.
Fase desconhecida	Fase do voo que não pode ser determinada com base na informação disponível.

Fonte: traduzido e adaptado de Molesworth e Farris (2016).

Cabe dizer que os diversos contextos da aviação existentes (civil/militar, asa fixa/asa rotativa, aviação executiva/aviação comercial, entre outros) podem impactar no desempenho comunicativo de um piloto durante um voo, pois as necessidades, em cada caso, poderão ser distintas. De modo análogo, o desempenho esperado de pilotos e de controladores

de voo não é o mesmo, tendo em conta que são diferentes polos da comunicação que, invariavelmente, se estabelece, via rádio, durante um voo. Monteiro (2009, p. 39–45) traça uma diferenciação pormenorizada entre os papéis desempenhados por pilotos e controladores de voo na comunicação por radiofonia.

Nesse sentido, o DOC 9835, item 3.3.2, faz uma distinção entre as tarefas comunicativas desempenhadas por ambos, que, embora parceiros no desempenho da atividade, interagem a partir de diferentes perspectivas:

[...] voar uma aeronave e controlar tráfego (aéreo) são dois papéis muito distintos, e dentro dos parâmetros do desempenho da aeronave, dos procedimentos operacionais, do espaço aéreo, e da organização e infraestrutura do aeródromo, o piloto e o controlador de tráfego aéreo buscam objetivos diferentes (EMERY, 2014, p. 203, tradução nossa)¹⁰¹.

Desse modo, os controladores têm uma visão geral do tráfego aéreo e estão preocupados com a segurança de várias aeronaves ao mesmo tempo, com vistas à eficiência de toda a sua operação, porém os pilotos estão focados em seus próprios voos individuais, atentos, sim, à segurança, mas indubitavelmente também preocupados com questões relativas à eficiência e economia na realização do voo. No entendimento de Emery (2014), tais diferenças, por si só, justificam a existência, por exemplo, de testes de línguas que sejam separados para pilotos e controladores de voo.

De fato, se o propósito de um teste de língua para fins específicos é fazer inferências sobre a capacidade do examinando de desempenhar tarefas em inglês relacionadas a seu trabalho, isso é, a capacidade de se comunicar no ar (no caso dos pilotos) e de se comunicar no solo (no caso dos controladores de voo), é simplesmente impossível elicitar o domínio do desempenho específico em línguas usando as mesmas tarefas de um teste (EMERY, 2014, p. 204, tradução nossa)¹⁰².

Como pontua Scaramucci (2011a, p. 8–9) “[...] alguns exames elaborados para uso no contexto da aviação avaliam pilotos e controladores conjuntamente; outros, apenas pilotos; e outros ainda, apenas controladores”. A autora cita como exemplo de exames específicos apenas para pilotos o ELPAC, aplicado na Europa, e o *Santos Dummont English Assessment*, desenvolvido e aplicado pela ANAC, no Brasil. Quanto a exames exclusivamente direcionados a controladores de voo e operadores de estações aeronáuticas, a autora destaca o

¹⁰¹ No original: “[...] flying aircraft and controlling traffic are very different roles, and within the parameters of aircraft performance, operating procedures, airspace, and aerodrome organization and infrastructure, the pilot and air traffic controller officer pursue different objectives”.

¹⁰² No original: “Indeed, if the purpose of a test of LSP is to make inferences about a test taker’s ability to perform on-the-job language tasks in English, that is, the ability to communicate from the air (in the case of pilots) and communicate from the ground (in the case of air traffic control officers), it is simply not possible to elicit a domain specific language performance using the same test tasks”.

Exame de Proficiência em Língua Inglesa do Sistema de Controle de Tráfego Aéreo Brasileiro, SISCEAB, o EPLIS.

Em resumo, “[...] o desenvolvimento de testes para pilotos, então, requer especificação precisa dos examinados e análise do domínio no qual eles irão operar” (EMERY, 2014, p. 206, tradução nossa)¹⁰³. Similarmente, Douglas (2000, p. 172–173) sustenta que o que distingue a avaliação em ESP da avaliação em EGP é uma análise da situação de uso da língua-alvo, ou *analysis of the target language use (TLU) situation*, da qual derivam tanto o conteúdo como o método dos testes. Daí resulta a importância da realização de uma análise de necessidades, anterior a qualquer elaboração de cursos ou testes de línguas para áreas tão específicas como a de inglês para aviação. No Brasil, como vimos, a proficiência, ou competência comunicativa, de pilotos e controladores de voo tem sido avaliada por meio de instrumentos distintos. Como veremos a seguir, também a proficiência em inglês de pilotos civis e militares, no Brasil, tem sido avaliada por instrumentos diferentes. Esse é o tema sobre o qual trataremos a seguir.

2.4.1.5 A avaliação de proficiência em inglês para pilotos no Brasil

Inicialmente, é preciso esclarecer que a avaliação de proficiência em inglês que hoje é obrigatória a todo piloto brasileiro da aviação civil internacional não é exigida dos pilotos militares da FAB. Daí se pode depreender que a trajetória de preparação em inglês dos pilotos para a realização de voos internacionais, em ambos os casos, segue por caminhos díspares.

Não é assim entre os controladores de tráfego aéreo e operadores de estações aeronáuticas, que são vinculados ao SISCEAB, e que trabalham em locais que envolvem operações aéreas internacionais. Deles, civis ou militares, exige-se aprovação em um mesmo exame¹⁰⁴ de proficiência em língua inglesa, o EPLIS¹⁰⁵, elaborado e aplicado pela Aeronáutica, em consonância com as regras ditadas pela OACI, no DOC 9835 (OACI, 2010).

Já os pilotos civis, em processo de habilitação para voos internacionais, são avaliados por meio do *Santos Dummont English Assessment*, (SDEA)¹⁰⁶, exame de proficiência em língua inglesa desenvolvido pela Agência Nacional de Aviação Civil, ANAC, órgão que regulariza e normatiza a aviação civil brasileira. O exame avalia a compreensão

¹⁰³ No original: “Development of a test for pilots, then, requires precise specification of the test takers and analysis of the domain in which they operate”.

¹⁰⁴ Neste estudo, os termos “exame”, “avaliação”, “teste” e “prova” são utilizados como sinônimos.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://eplis.icea.gov.br/public_html/EPLIS_wp/?page_id=52>. Acesso: 5 nov. 2015.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www2.anac.gov.br/anac/proficiencia.asp>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

oral e a produção oral dos pilotos em *plain English*¹⁰⁷. Ressaltamos que o SDEA, ou “Prova da ANAC”, como é conhecida entre os pilotos brasileiros, é uma avaliação de proficiência em inglês específica para pilotos, e não uma prova de fraseologia em inglês ou de normas de tráfego aéreo internacional.

Para efeito de esclarecimento, é preciso lembrar que a OACI, por meio de seu DOC 9835, especifica uma Escala de Proficiência em Língua Inglesa, dividida em seis níveis (1 a 6). Ambos os exames supracitados – o EPLIS e o SDEA – foram elaborados com fulcro nessa mesma escala da OACI, e, têm, por conseguinte, o nível 4 como o mínimo “Operacional”.

No entanto, dos pilotos militares da FAB não se exige a aprovação no SDEA. De outro modo, o COMAER tem autonomia para preparar e avaliar seus pilotos de outra forma. Primeiramente, os pilotos da FAB passam por um curso/treinamento operacional – Curso de Tráfego Aéreo Internacional (CTAI) – mais conhecido entre os pilotos como “Curso TAI”, ministrado durante, aproximadamente, uma ou duas semanas, por sargentos com especialidade em Tráfego Aéreo Internacional.

O conteúdo das disciplinas ministradas durante o CTAI compreende regras e procedimentos da OACI, regras e procedimentos da *Federal Aviation Association* (FAA), dos Estados Unidos, Cartas e Manuais Jeppesen e do *Department of Defense* (DOD) norte-americano, além de treinamento auditivo e técnicas de fraseologia em inglês, viagens simuladas e meteorologia. O material utilizado no curso, como cartas aéreas, normas e procedimentos, é todo redigido em inglês, apesar de o curso TAI não ser destinado ao ensino de língua inglesa. A validade do certificado é de doze meses, sendo que após esse período, faz-se necessária uma revalidação, ou “recheque”. O conteúdo do curso, sempre revisado e atualizado, tem sido oferecido anualmente na sede do EDA, para fins de certificação e renovação dos cartões “S1” de seus Oficiais Aviadores.

Ao final do CTAI é aplicada uma avaliação de conteúdo específico que muito se assemelha a um exame de línguas, e é dividida em três etapas: i) avaliação teórica por meio de questões escritas, de múltipla escolha, com consulta a manuais; ii) avaliação de compreensão oral de interlocuções piloto/órgãos de controle de tráfego aéreo, a partir de material autêntico, com escuta de gravações de comunicações reais, em inglês. Nessa etapa, as tarefas são propostas por meio de questões escritas do tipo “complete as

¹⁰⁷ A tabela de proficiência da OACI encontra-se no Apêndice A do DOC 9835/2010. Disponível em: <http://eplis.icea.gov.br/public_html/EPLIS_wp/docs/Doc9835.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

lacunas”; iii) avaliação de produção oral de uma interlocução piloto/órgãos de controle de tráfego aéreo, por meio de um *role-play*, isto é, em um voo internacional simulado.

Em resumo: o CTAI compreende um curso e uma avaliação de conteúdo específico, não de línguas, que tem por finalidade habilitar os pilotos para voos internacionais, concedendo-lhes a chamada “Certificação em Tráfego Aéreo Internacional – categoria S1”¹⁰⁸, ou “Cartão S1”, conforme se pôde apurar durante a geração de dados.

Todo esse procedimento da FAB está, portanto, bem de acordo com o DOC 9835 da OACI, que prescreve:

O uso da fraseologia padrão da OACI é uma habilidade operacional que é ensinada por especialistas operacionais em aviação qualificados e é adquirida no nível de proficiência requerido pelos pilotos em formação e controladores durante treinamentos operacionais. Ensinar e avaliar fraseologia padrão são questões operacionais, não uma questão de proficiência em línguas. Assim, um teste desenhado para avaliar conhecimento e uso de fraseologia padrão não pode ser usado para avaliar proficiência em *plain language* (OACI, 2010, item 6.2.8.6, p. 6-6, tradução e grifo nossos)¹⁰⁹.

Rebelo, L. S. (2013, p. 8) cita duas certificações distintas, que são estabelecidas pelo COMAER com a finalidade de habilitar seus pilotos para realizar voos internacionais:

Cartão “S1”, que contempla os pilotos restritos ao inglês para propósitos específicos, ou seja, a fraseologia padrão do tráfego aéreo internacional; e Cartão “S”, que contempla os pilotos que atingiram mais de 8,5 de aproveitamento no *American Language Course Placement Test* (ALCPT), significando que, além do conhecimento das legislações de tráfego aéreo, possuem capacidade de comunicação em inglês além da fraseologia padrão. O ALCPT é um teste composto de 100 questões, sendo 60 de compreensão auditiva e 40 de conhecimento gramatical.

As informações sobre o teste de língua inglesa, aplicado aos pilotos do EDA, às quais pudemos ter acesso, são pouco esclarecedoras e, por vezes, desconhecidas. Como explica Rebelo, L. S. (2013, p. 8), o piloto da FAB somente poderá receber o “Cartão S” após ser aprovado no *American Language Course Placement Test* (ALCPT). No entanto, de acordo

¹⁰⁸ O regulamento do Comando da Aeronáutica que trata do assunto parece ser a IMA 55-14, ao qual não tivemos acesso porque, conforme nos foi informado pelo EDA, trata-se de um documento interno da Aeronáutica, ao qual não poderíamos ter acesso.

¹⁰⁹ No original: “The use of ICAO standardized phraseology is an operational skill that is taught by qualified aviation operational specialists and is acquired to the level of proficiency by trainee pilots and controllers during operational training. Teaching and testing standardized phraseology are operational issues, not a language proficiency issue. It follows that a test designed to evaluate knowledge or use of standardized phraseology cannot be used to assess plain language proficiency”.

com dados disponíveis na internet¹¹⁰, esse é um teste do Departamento de Defesa Norte Americano, que pode ser adquirido por instituições de outros países, e que tem por objetivo avaliar inglês geral (EGP), com enfoque em gramática, vocabulário e compreensão auditiva. Não avalia, portanto, produção oral. Tampouco avalia a capacidade de uso da língua em contexto de aviação.

Tudo isso nos leva a crer que a proficiência em inglês dos pilotos da FAB, e do EDA, até o final da geração de dados para esta pesquisa, em fevereiro de 2016, era medida por meio de um teste de inglês geral, que avalia o conhecimento sobre a língua apenas, e não o uso da língua para fins específicos.

Tal problemática já foi apontada em estudo anterior realizado por um Oficial Aviador durante curso na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, ECEMAR. Ele afirma:

A FAB efetua a preparação de seus pilotos internacionais ministrando um curso específico que abarca normas, regulamentos e fraseologia aeronáutica com treinamento em laboratório. Existe, também, a preocupação em *avaliar periodicamente o nível de conhecimento do idioma inglês, embora esta avaliação não esteja de acordo com o exigido atualmente pela OACI, por não conter provas orais, entre outros parâmetros* (PORTUGAL, 2006, p. 34, grifo nosso).

No mesmo sentido se pronunciou outro Oficial Aviador, em estudo desenvolvido na mesma escola de pós-formação militar:

Como a entrevista oral não faz parte curricular do CTAI, não se pode aferir fluência dos pilotos, tornando-os apenas aptos dentro dos padrões estabelecidos pela FAB através do curso, que está em desacordo com o estabelecido pela OACI (ARAÚJO, 2009, p. 31).

Como se pode notar, a chamada “Prova S”, de inglês geral, não é, em sua essência, um teste desenhado para avaliar inglês específico para aviação. Por essa razão óbvia, ela não segue os mesmos parâmetros estabelecidos pela escala de proficiência de inglês para aviação, prevista no DOC. 9835 da OACI.

Nota-se que as habilidades de compreensão oral e produção oral são as estabelecidas por esse mesmo documento (OACI, 2010, item 3.3.1, p. 3-2) como aquelas que, por constituírem a comunicação radiotelefônica, devem ser avaliadas em exames específicos de proficiência em línguas para pilotos e controladores de tráfego aéreo. O requisito da OACI

¹¹⁰ Disponível em: <http://www.dlielc.edu/Testing/ALCPT_Handbook.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

é claro e a norma é taxativa: “A escala de avaliação da OACI refere-se apenas à linguagem falada (fala e escuta); ela não se refere a habilidades de leitura ou escrita” (OACI, 2010, ANEXO 1, item 4.5.5, letra a, p. 4-7, tradução nossa)¹¹¹. Mais adiante, a mesma norma explicita que:

Os testes são normalmente diferentes uns dos outros no tocante àquilo que eles se propõem a avaliar. Por exemplo, *muitos testes populares e disponíveis não avaliam a proficiência na fala, um requisito para qualquer teste desenhado para atender os requisitos da OACI*. Outros testes podem incluir um elemento de fala e/ou escuta, mas são desenhados para testar a proficiência na fala em um contexto diferente, tais como acadêmico, universitário ou para comunicações de negócios (OACI, 2010, item 4.5.15, p. 4-8, tradução e grifo nosso)¹¹².

Ademais, a proficiência em línguas, para a OACI, deve estar inserida em seu contexto de uso específico para aviação. Deve-se avaliar língua, porém em contexto específico. Por outro lado, o COMAER tem um modo próprio de avaliar o inglês de seus pilotos. Todavia, em que pesem essas considerações, destacamos que não constitui o escopo desta pesquisa analisar, em profundidade, o modo como a proficiência em inglês dos Oficiais Aviadores da FAB, que realizam voos internacionais, tem sido avaliada, o que pode ensejar novas investigações. Por ora, cabe-nos tão somente apresentar um panorama da avaliação de proficiência em inglês para pilotos brasileiros civis e militares da FAB, entre os quais se enquadram os pilotos do EDA, já que a avaliação está intimamente relacionada ao ensino e à aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004; 2006; 2014).

Dito isso, cumpre salientar que os resultados – ou a própria forma como determinado exame é realizado – podem gerar impacto/influência nas pessoas, nas políticas de ensino, nas práticas pedagógicas e até mesmo na sociedade, de modo positivo ou negativo (ALDERSON; WALL, 1993). A corroborar tal entendimento, Scaramucci (2011a) postula:

Exames são, portanto, instrumentos de poder que valorizam determinados conhecimentos e competências em detrimento de outros, definindo o que é importante, principalmente quando se trata de exames de alta relevância. E, como tais, têm um efeito no ensino, na aprendizagem, na elaboração de materiais didáticos, entre outros. Esse efeito é denominado de efeito retroativo (ou *washback effect* ou apenas *washback*) (SCARAMUCCI, 2011a, p. 11).

¹¹¹ No original: “The ICAO Rating Scale addresses only spoken language (speaking and listening); it does not address reading and writing skills”.

¹¹² No original: “Tests are usually different from one another in what they set out to evaluate. For example, many popular and available tests do not test speaking proficiency, a requirement for any testing designed to meet ICAO requirements. Other tests may include a speaking and/or listening element but are designed to test speaking proficiency in a different context such as university academics or office/business communications”.

Sobram razões, portanto, para que a validade do teste de proficiência em inglês, aplicado aos pilotos do EDA até o final da geração de dados para esta pesquisa, seja alvo de novas e futuras investigações. Não encontramos, em nossa revisão bibliográfica, estudos a respeito, como se poderá constatar a seguir.

2.4.1.6 Pesquisas sobre inglês para aviação relacionadas a pilotos da FAB

Feitas algumas considerações sobre os aspectos que mais têm atraído pesquisadores, teóricos e linguistas aplicados ligados à área de inglês para a aviação civil, e tendo brevemente discorrido sobre o modo como o inglês para aviação (civil e militar da aeronáutica) tem sido avaliado no Brasil, buscamos agora conhecer como o uso de inglês para aviação tem interessado a pesquisadores, e Oficiais Aviadores da FAB, tornando-se objeto de seus estudos.

Marinoto (1995), a partir de sua ampla experiência como professor de inglês na AFA, em sua tese de doutorado reuniu termos relacionados a manutenção, controle de tráfego aéreo e operações aéreas, e por meio um de vocabulário especializado bilíngue (inglês/português) procurou amenizar a lacuna existente no domínio lexical para a área de inglês para aviação.

Cardoso (1998), que foi professora na Universidade da Força Aérea (UNIFA), em artigo publicado há mais de 15 anos na revista da própria universidade, destacou a relevância do ensino de inglês para as atividades de pilotos, controladores de voo e mecânicos de voo, e ofereceu diversas sugestões para a melhoria do ensino de inglês na Aeronáutica. Assim postula a referida autora:

A Aeronáutica, que tem como área de atuação a atividade aeroespacial, cujas informações são extremamente especializadas, não pode deixar de oferecer conhecimento do idioma Inglês ao seu pessoal, a nível adequado, se quiser desempenhar, satisfatoriamente, a missão que lhe cabe no contexto da Segurança Nacional. Desta forma, o ensino da língua inglesa reveste-se de grande importância em nosso meio, e não pode ser negligenciado (CARDOSO, 1998, p. 34).

Nazareth (2011), professora de inglês geral na AFA, em sua dissertação de mestrado, realizou uma avaliação do ensino de inglês na AFA, a partir de dados ali gerados entre os anos 2004 e 2006. Em seguida, Nazareth e Calderón (2011) publicaram um artigo sobre o tema. Em ambos os estudos, é possível encontrar uma lista com

referências de teses de doutorado e dissertações de mestrado, produzidas no Brasil entre 1990 e 2009, sobre avaliação de ensino de inglês na área da aviação. Curiosamente, as três pesquisas sobre inglês para pilotos e tripulação, mencionadas em ambos os estudos, circunscreviam-se ao âmbito da aviação civil. Nenhuma pesquisa sobre pilotos militares, nesse contexto, foi elencada.

A partir dessa observação, e dada a especificidade do tema, buscamos, por meio da biblioteca da AFA, mais informações sobre a existência de estudos porventura realizados por Oficiais Aviadores, que abordassem o tema “inglês para pilotos militares da Aeronáutica”¹¹³. Fomos informados que algumas pesquisas desenvolvidas em escolas de pós- formação da Aeronáutica, apesar de terem caráter ostensivo¹¹⁴, não estão disponíveis nas grandes redes de dados conhecidas no meio acadêmico, e somente podem ser acessadas em bibliotecas pertencentes ao COMAER. Por meio da biblioteca da AFA, foi possível termos acesso a 8 trabalhos de conclusão de cursos de aperfeiçoamento de carreira (5 artigos na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica, EAOAR, e 3 monografias na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, ECEMAR), concluídos entre os anos 2002 e 2014, que tratavam do uso de inglês por pilotos da FAB. Foram utilizados os seguintes descritores para a busca: “inglês”, “língua inglesa”, “línguas”, “idiomas”, “proficiência”, “pilotos”. No quadro a seguir enumeramos, em ordem cronológica, as principais pesquisas encontradas:

¹¹³ Nesta revisão bibliográfica foram desconsideradas as pesquisas cujo tema versava exclusivamente sobre inglês para controladores de tráfego aéreo, ou para mecânicos de voo, ou ainda cuja língua estrangeira em foco fosse exclusivamente outra diferente do inglês.

¹¹⁴ “No Brasil, um documento pode ser classificado como ostensivo ou sigiloso. Um documento é ostensivo quando a ele não foi atribuído nenhum grau de sigilo, tendo em vista que o acesso ao seu conteúdo não põe em risco direitos individuais ou coletivos” (WIKIPÉDIA, 2016, *on-line*).

Quadro 6 – Pesquisas sobre a aprendizagem e o uso de inglês por pilotos da FAB, realizadas nas escolas de aperfeiçoamento de oficiais do COMAER (ECEMAR e EAOAR) entre os anos 2002 e 2014

ESCOLA/TIPO DE TRABALHO	AUTOR/ANO/ POSTO/NOME DE GUERRA	TÍTULO/TIPO DE TRABALHO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADO
ECEMAR/ monografia	CHECCHIA, J. L. C. (2002) Maj. Av. Checchia	Capacitação em idiomas: uma solução moderna	Propor uma série de mudanças no sistema de ensino de idioma estrangeiro do Comando da Aeronáutica.	Análise documental	São propostas soluções que, de maneira geral, baseiam-se na reformulação curricular dos cursos nas escolas de formação, na criação de cursos de idiomas a distância e na implantação de dispositivos que assegurem a otimização dos resultados.
ECEMAR/ monografia	ROQUE, M. G. T. (2002) Maj. Av. Roque	Unificar o modelo de ensino da língua inglesa nas escolas de formação: uma necessidade.	Propor o estabelecimento de uma ação normativa para o ensino da língua inglesa nas escolas de formação, sob a responsabilidade do Departamento de Ensino da Aeronáutica, DEPENDS, a fim de unificar o modelo de ensino de inglês nessas organizações.	Análise documental	Apresenta-se uma ação normativa como solução para o problema.
ECEMAR/ monografia	RIBEIRO, J. L. (2005) Maj. Av. Ribeiro	Diagnóstico do atual preparo dos pilotos de caça em línguas estrangeiras.	Diagnosticar o preparo dos pilotos de caça em línguas estrangeiras para a participação em manobras multinacionais.	Pesquisa bibliográfica, documental, questionários e entrevistas	Constatou-se que o processo de preparação dos pilotos de caça, em línguas estrangeiras, carece de cuidados.
ECEMAR / monografia	PORTUGAL, S. C. (2006) Maj. Av. Portugal	Comunicações aeronáuticas na língua inglesa e o preparo dos pilotos da Força Aérea Brasileira: uma análise desta competência	Analisar aspectos técnico-operacionais que envolvem a proficiência dos pilotos da FAB na língua inglesa e as exigências estabelecidas pela OACI para as comunicações aeronáuticas.	Pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionários para pilotos do 1º/1º GT e do 2º/2º GT	Após a verificação do preparo da FAB para a realização de voos internacionais, infere-se que o nível de conhecimento de inglês apresentado pelos pilotos não satisfaz as atuais exigências da OACI.
ECEMAR/ monografia	ARAÚJO, N. S. C. (2009) Ten. Cel. Nilson	Capacitação em língua inglesa dos pilotos de transporte da FAB	Verificar, sob o enfoque processual, em que nível os processos de formação e de certificação dos pilotos da FAB estão propiciando a fluência necessária para que estes possam se comunicar em Língua Inglesa.	Análise documental	Foram expostas algumas discrepâncias entre os processos de formação e de certificação hoje adotados e as ideias de Krashen quanto ao aprendizado da língua inglesa.

Continua...

Continuação do Quadro 6

ESCOLA/TIPO DE TRABALHO	AUTOR/ANO/ POSTO/ NOME DE GUERRA	TÍTULO/TIPO DE TRABALHO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADO
EAOAR/Artigo	ROSSI, H. D. (2014) Cap. Av. Rossi	A influência do nível de proficiência em língua inglesa na execução das atribuições do Piloto Inspetor	Verificar a influência da competência idiomática em língua inglesa nas atribuições do piloto Inspetor do Grupo Especial de Inspeção em Voo (GEIV).	Pesquisa documental e questionário aplicado a 13 Pilotos Inspetores do GEIV	Comprovou-se que existe deficiência na adequação de competência idiomática, resultando em consequências negativas, podendo afetar a segurança do voo de inspeção e a qualidade dos procedimentos de navegação aérea verificados pelo Piloto Inspetor.
EAOAR/ TCC	FARIAS, H. O. G. (2009) Cap. Av. Gabriel	Elevação do conhecimento de inglês dos pilotos do 1º/16º GAV: motivações para a aprendizagem	Analisar os fatores motivacionais influentes na disposição dos pilotos em elevar o conhecimento de inglês técnico aplicado a operações aéreas militares.	Pesquisa bibliográfica, documental e questionário (aplicado a 15 pilotos do 1º/16º GAV, no ano de 2009	Os pilotos, estimulados para participar de operações que empreguem o inglês nas comunicações, estabeleceram, na elevação do conhecimento dessa língua uma ordem específica para os fatores motivacionais associados às necessidades básicas da Teoria de Maslow.
EAOAR/ Artigo	CAMPOS, R. F. R. (2013) Cap. Av. Campos	A influência da proficiência em inglês geral na resolução das emergências da aeronave VC-99	Analisar como a proficiência em inglês geral interfere na correta execução de ações durante as situações de emergência da aeronave VC-99.	Questionário aplicado aos tripulantes do 2º Esquadrão do Grupo de Transporte Especial (GTE)	Concluiu-se que a proficiência em inglês geral interfere diretamente na correta execução de ações durante as situações de emergência da aeronave V-99, a despeito da utilização, prioritariamente, do inglês técnico em seus manuais.
EAOAR/ Artigo	REBELO, L. S. (2013) Cap. Av. Rebelo	O conhecimento da língua inglesa e a consciência situacional dos pilotos	Identificar a influência do conhecimento de língua inglesa no nível de consciência situacional dos pilotos.	Pesquisa documental e questionário aplicado a 26 pilotos do GTE, parte do quadro de tripulantes de 2013	Constatou-se que pilotos sem certificação geral em língua inglesa estão mais sujeitos a dificuldade nas transmissões de mensagens e uso de fraseologia padrão. Conclui-se que o conhecimento restrito da língua inglesa diminui a consciência situacional. Os pilotos experimentam maior tensão e insegurança quando têm que se comunicar em inglês.

Fonte: dados da pesquisa.

Como se pode depreender do quadro acima, os resultados de várias pesquisas realizadas em contextos diversos na Aeronáutica, como operações com aviões de caça (RIBEIRO, 2005; FARIAS, 2009), de transporte (PORTUGAL, 2006; ARAÚJO, 2009), do Grupo de Transporte Especial, ou GTE, (REBELO, L. S., 2013; CAMPOS, 2013), do Grupo Especial de Inspeção em Voo, GEIV (ROSSI, 2014), indicam uma certa discrepância entre a proficiência desejada e o nível de inglês apresentado pelos pilotos na situação-alvo. Essa confluência de estudos, entre os pilotos da FAB, sobre o uso da língua inglesa para fins ocupacionais – no caso, operacionais – corrobora a relevância do tema também para o EDA.

No âmbito da AFA, os resultados do estudo desenvolvido por Nazareth (2011) indicam que os cadetes ali formados, em 2006, “[...] não possuíam fluência suficiente na língua para realizar missões internacionais” (NAZARETH, 2011, p. 88, grifo nosso). É o que se lê:

A pesquisa pôde nos levar à conclusão que os objetivos gerais propostos no Plano de Unidades Didáticas em nível avançado não foram atingidos e tal fato pode ter provocado um grau de aquisição do idioma insuficiente para que ele, em situação-problema, possa manter uma conversação em nível operacional como determina a ICAO. *Podemos então concluir que os Pilotos que a AFA formou em 2006 não possuíam fluência suficiente para realizar missões no exterior, compreender manuais ou realizar os cursos de Inglês Internacional oferecidos pela FAB àqueles que vão a missão para outros países* (NAZARETH, 2011, p. 88, grifo nosso).

A referida pesquisadora analisou instrumentos de avaliação aplicados a uma turma de 188 cadetes, entre os anos de 2004 e 2006, ao final do 2º e 4º anos. Durante esses dois anos, sentavam-se nos bancos da AFA três Cadetes Aviadores que vieram a se tornar pilotos do EDA, e que são participantes do estudo que ora realizamos.

Em entrevista, durante a geração de dados para esta pesquisa, um dos Pilotos Veteranos do EDA – aqui não identificado para manter sua privacidade enquanto participante – mencionou ter realizado um estudo na EAOAR, em 2009, no qual analisou o processo seletivo de novos integrantes à Fumaça. Afirmou que, em linhas gerais, os resultados de seu estudo sinalizaram que: i) apesar de a proficiência em inglês não fazer parte dos critérios desse processo seletivo, o uso da língua foi considerado necessário para o desempenho da missão do grupo; ii) o conhecimento do idioma apresentado pelos pilotos do EDA, na época, era por eles considerado insatisfatório.

A seguir, dissertamos sobre mais uma questão teórica relevante para a comunicação no contexto de aviação: o bilinguismo.

2.4.1.7 O bilinguismo no contexto de aviação

Para o âmbito deste estudo, em que o inglês é tomado como a *lingua franca* nas comunicações aeronáuticas, resta-nos, por fim, abordarmos algumas questões relativas ao bilinguismo, fenômeno que, *per se*, já oferece uma ampla possibilidade de enfoques, e requer aqui especial atenção. Entre as possíveis definições de “bilinguismo”, uma das mais assertivas – por considerar a língua em uso – nos parece ser aquela proposta por Maher (2007, p. 12), para quem “[...] o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Nesse mesmo sentido, García (2009) afirma que os falantes hoje transitam entre línguas em contato, apropriando-se de cada uma delas de modo singular. No entanto, a mesma autora enfatiza que o fenômeno não deve ser entendido como se dois monolíngues fossem uma só pessoa ($1+1=2$), já que o bilíngue é aquele que possui opções linguísticas diferenciadas, por ser capaz de fazer uso de diversos aspectos da língua conforme necessário (GARCÍA, 2009, p. 48).

O termo *Translanguaging*, traduzido livremente como translanguajar, refere-se a “[...] práticas discursivas múltiplas nas quais os bilíngues se engajam para *dar sentido a seus mundos bilíngues*” (GARCÍA, 2009, p. 45 grifos conforme o original, tradução nossa)¹¹⁵. Por essa perspectiva, a mesma autora afirma que outros fenômenos comumente podem ocorrer entre línguas em contato, como a “transferência” (*transference*), que pode se caracterizar por “empréstimos” (*borrowings*), que nada mais são que o uso de itens lexicais, tomados a partir de outras línguas. A autora explica que alguns autores distinguem, ainda, os fenômenos *code-switching* e *code-mixing*: o primeiro ocorre quando o bilíngue seleciona qual língua vai usar, a partir de um estímulo externo, de acordo com um determinado sistema linguístico; o segundo ocorre quando o bilíngue combina elementos de mais de uma língua justamente por não saber como diferenciá-las (GARCÍA, 2009, p. 50). Canagarajah (2013, p. 115), fala, ainda, em *codemeshing*, um conceito mais fluido, que indica a possibilidade de se misturar diferentes códigos em um mesmo texto.

O translanguajar, no sentido apontado, reveste-se de especial interesse para este estudo porque muitos itens lexicais, que compõem o inglês específico para o contexto da aviação, são tomados diretamente do inglês e utilizados por pilotos brasileiros sem qualquer tradução. É o que ocorre com termos que, a exemplo do que ensina García (2009, p. 49), são apenas “assimilados fonologicamente”, isto é, tornam-se parte do sistema sonoro da língua à qual são incorporados. Dentre tantos exemplos desses empréstimos, mencionamos alguns: i)

¹¹⁵ No original: “For us, translanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds”.

nomes de partes da aeronave, como *flap*, *aileron*, *spoiler*; ii) certos procedimentos, como *pushback*, *clearance*; iii) certos termos para designar objetos ou situações ligadas à aviação, como *checklist* ou *briefing*.

É possível notar a ocorrência do translinguajar em situações diversas do dia a dia de um piloto do EDA, por exemplo, quando diz algo como “Deixei meu *checklist* na sala de *briefing*”, ou “A aeronave apresentou uma pane de *flap*”. Outro exemplo ocorre, por exemplo, quando o líder do grupo comanda, via rádio, uma de suas mais conhecidas manobras, e diz aos demais pilotos: “Atenção para o *break*. Fumaça, já!”. Esses empréstimos, às vezes, ultrapassam o nível fonológico – | flæp | e | <flape> |, por exemplo – já que mudanças podem ser observadas também na escrita de algumas palavras, como “brifim”, em vez de *briefing*, e “flape” no lugar de *flap*.

À luz de García (2009), os empréstimos também podem ser “assimilados morfológicamente”, isto é, podem assumir características gramaticais que são próprias da língua que os empresta. No contexto da aviação brasileira podemos citar como exemplo o verbo “estolar”, usado de forma criativa em português a partir do verbo em inglês “*stall*”, que segundo o *Longman Dictionary of Contemporary English* (2001, p. 1.399) quer dizer: “[...] *if an engine stalls or you stall it, it stops because there is not enough power or speed to keep it going*”, o que poderia ser livremente traduzido como “[...] se um motor estola, ou você o estola, ele para porque não há força ou velocidade para mantê-lo funcionando” (tradução nossa).

Nesse caso, além da assimilação fonológica, há também a assimilação morfológica, pois o verbo “estolar” pode ser usado por pilotos brasileiros com variações de tempo verbal e de pessoa: “estolamos”, “estolou”, e assim por diante. A partir de “*stall*”, em inglês, surge também, entre os pilotos, o uso em português do substantivo “estol” para designar certas manobras como “Estol *turn*”, “Estol de badalo”, “Estol com motor”, entre outros. O termo flexiona, até mesmo, em relação ao número, como em “Avisos de Estóis”.

Desse modo, o uso mesclado ou alternado da língua inglesa, por meio de itens lexicais diversos no contexto de aviação, pode ser observado em nomes dados a manobras aéreas também realizadas pelo EDA. Exceção feita ao “*Cuban eight*” – referido por meio de tradução literal como “Oito cubano” – todas os nomes das demais manobras apresentadas por Emery e Roberts (2008, p. 42), adaptada na Figura 8, são frutos de empréstimos. Vejamos:

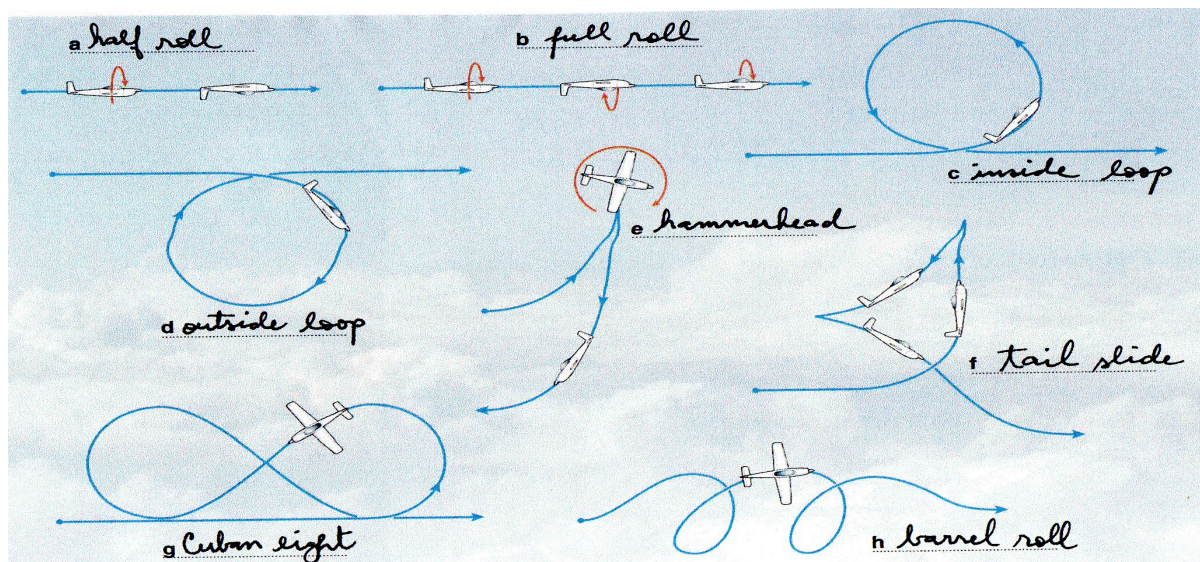


Figura 8 – Nomenclatura de manobras aéreas acrobáticas em inglês
 Fonte: Emery e Roberts (2008, p. 42).

No Quadro 7, apresentamos os nomes das manobras, originalmente em inglês, e seus correspondentes, conforme empregados por pilotos brasileiros, fazendo uso de “empréstimos” não somente do inglês mas também do francês.

Quadro 7 – Nomenclatura de manobras aéreas, em inglês, e seus empréstimos de outras línguas realizados pelos pilotos do EDA

TERMO EM INGLÊS	EMPRÉSTIMOS
<i>Half turn</i>	Meio tunô (do francês “ <i>Tonneau</i> ”)
<i>Full roll</i>	Tunô (“ <i>Tonneau</i> ”)
<i>Inside loop</i>	<i>Lúpin/Looping</i> (do inglês “ <i>loop</i> ”)
<i>Outside loop</i>	<i>Lúpin/Looping</i> invertido
<i>Hammerhead</i>	Estol <i>turn</i> (do inglês “ <i>stall + turn</i> ”)
<i>Tail slide</i>	Estol de badalo (estol, do inglês “ <i>stall</i> ”)
<i>Barrel roll</i>	Tunô

Fonte: dados da pesquisa

Dentre as manobras aéreas do EDA há uma normalmente realizada para a separação das 7 (às vezes, 8) aeronaves, quando em voo de formação, em preparação para o pouso. Trata-se de um procedimento muito específico, ao qual os pilotos se referem como “Pilofe”, também um empréstimo do inglês a partir da expressão “*peal off*”, que nos remete ao termo “descascar”. Essa manobra já foi descrita em detalhes técnicos por um piloto

veterano, não participante desta pesquisa, em seu *blog* na internet.¹¹⁶ Sobre o uso do termo na situação-alvo pelo EDA discorreremos, em mais detalhes, no capítulo 3, durante a análise dos dados.

Por ora, lembramos que o DOC 9835 (OACI, 2010) também aborda o tema “bilinguismo”, define *code-switching* e prevê seu uso por pilotos e controladores de voo durante a comunicação por radiofonia:

Code-switching é um fenômeno comum de uso da língua que se refere à alternância entre duas ou mais línguas, dialetos ou registros em uma mesma conversa (ou em um único enunciado dentro de uma conversa) envolvendo usuários que possuem mais de uma língua em comum. Pilotos e controladores compartilham dois registros de língua distintos para o propósito de comunicações por radiofonia – fraseologia padrão e *plain language* (OACI, 2010, item 3.3.21, p. 3–6, tradução nossa)¹¹⁷.

A alternância entre línguas, dialetos e registros, entre falantes que têm disponíveis mais de uma língua em comum para as comunicações em voo, merece aqui ser melhor explicitada. Segundo rege o mesmo documento mencionado, o piloto deverá optar por apenas uma língua disponível para ser utilizada em cada trecho previsto para o deslocamento internacional; já o controlador poderá ter que se comunicar, simultaneamente, com várias aeronaves em línguas diferentes (normalmente a sua própria língua nativa e o inglês), o que caracteriza uma das grandes diferenças entre atividades desses profissionais.

No que se refere aos pilotos, o documento esclarece que nesses ambientes bilíngues, “[...] os pilotos que são proficientes apenas em inglês poderão não ser capazes de acompanhar as conversas que estão acontecendo na língua local com outra aeronave no mesmo espaço aéreo” (OACI, 2010, item 3.3.22, p. 3–7, tradução nossa)¹¹⁸.

O mesmo documento – mais precisamente em seu item 1.2.5 – deixa claro que o uso de duas línguas no mesmo espaço aéreo pode impactar na consciência situacional da tripulação, já que esta pode não entender todas as línguas usadas na comunicação por radiofonia, o que tem sido mencionado em relatórios como fatores contributivos para que acidentes ocorram.

¹¹⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/flemmingnoar/posts/1501888450139023:0>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

¹¹⁷ No original: “Code-switching is a common phenomenon of language use referring to the alternation between two or more languages, dialects or registers in a single conversation (or even a single utterance within a conversation) involving users who have more than one language in common. Pilots and controllers share two distinct registers of language for the purposes of radiotelephony communications – standardized phraseology and plain language”.

¹¹⁸ No original: “In these environments, pilots who are proficient only in the English language may be unable to take into account exchanges taking place in the local language with other aircraft in the same airspace”.

Com isso, fica evidente que em voos internacionais a proficiência em mais de uma língua (ainda que apenas para compreensão oral) pode se tornar um fator vital na prevenção de acidentes aeronáuticos. Isso corresponde a afirmar que até mesmo os pilotos que têm como L1 o inglês – a *lingua franca*, ou *working language*, para a aviação (ESTIVAL; FARRIS, 2016) – deveriam aperfeiçoar suas habilidades em outras línguas.

No tocante ao uso de diferentes registros, fraseologia e *plain English*, nas comunicações aeronáuticas, Bieswanger (2016) deixa claro que a fraseologia deve ser utilizada em situações rotineiras, enquanto o *plain English* deve servir às situações não rotineiras, como em situações de emergência.

Todo o exposto nos leva a concluir que o bilinguismo – expressamente previsto pelo DOC 9835, e aqui entendido segundo Maher (2007) e García (2009), é necessário para os pilotos estrangeiros, que não têm o inglês como sua L1, muito embora seja apenas desejável para os pilotos falantes nativos de inglês.

Neste capítulo 2 discorreremos brevemente sobre como diversos teóricos e estudiosos têm se posicionado sobre o que é saber uma língua, e sobre o conceito de proficiência em inglês, em especial no âmbito do ESP para a aviação, voltado para as necessidades do EDA. Abordamos também algumas questões teóricas relativas ao bilinguismo no contexto de aviação. Após essas considerações teóricas, fundantes para as reflexões que se seguem, passamos à análise e interpretação dos dados.

No próximo capítulo, analisamos, interpretamos e discutimos os dados gerados nesta pesquisa, a fim de tentarmos responder à pergunta de pesquisa: quais as necessidades de uso de inglês por Oficiais Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA)? Para tanto, buscamos conhecer: i) como está a situação atual dos Oficiais Aviadores do EDA em relação ao uso de inglês, ou seja, qual a formação, em inglês geral e específico para aviação, que recebem na AFA, e qual o nível de proficiência dos Pilotos em Atividade?; ii) em que situações os Oficiais Aviadores do EDA necessitam de proficiência em inglês na situação-alvo?

III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O presente capítulo apresenta a análise dos dados gerados em nossa investigação – por meio de entrevistas, grupos focais, observações e análise documental – que foram triangulados e interpretados à luz das bases teóricas expostas no Capítulo 2, de modo a respondermos à pergunta de pesquisa e seus desdobramentos: quais as necessidades de uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA?

- a) PSA: 1-) como é a formação em inglês (geral e específico) que os Oficiais Aviadores do EDA recebem na AFA?; 2-) qual o nível de proficiência dos Pilotos em Atividade?
- b) TSA: 1-) qual o grau de representatividade do grupo em missões internacionais? 2-) em que situações os Oficiais Aviadores do EDA necessitam de proficiência em inglês?

Inicialmente, realizamos o que estudiosos da área de ESP definem como Análise da situação atual, ou Análise da situação presente, em inglês, *Present Situation Analysis* (PSA), conforme Robinson (1991); Dudley-Evans e St. John (1998); Flowerdew (2013); Rahman (2015). Nessa fase preliminar, que compõe a análise de necessidades, investigamos a formação em inglês oferecida aos Oficiais Aviadores do EDA, bem como o nível de proficiência alcançado pelos participantes desta pesquisa.

Para tanto, analisamos trechos de entrevistas semiestruturadas realizadas com 2 professores da AFA, que ministram as disciplinas Língua Inglesa e Inglês Técnico para Aviação – doravante PA e PB – a fim de compreendermos um pouco mais sobre a formação em inglês dos Cadetes Aviadores¹¹⁹, potenciais membros do EDA, durante o Curso de Formação de Oficiais Aviadores da Aeronáutica (CFOAV), na AFA. Além dos relatos de PA e PB sobre a formação atual em inglês dos cadetes na AFA, a literatura consultada e os dois grupos focais realizados forneceram dados sobre o processo de ensino/aprendizado de inglês

¹¹⁹ “Cadete”, na hierarquia militar, é a denominação que se dá aos alunos das escolas militares. Na aeronáutica, os alunos somente se tornam cadetes após a “cerimônia de entrega de espadins”, que ocorre, aproximadamente, seis meses após o ingresso dos alunos na AFA. Lá, ao final de quatro anos de curso, em outra cerimônia militar, os cadetes devolvem seus espadins e recebem suas espadas, que os acompanha por toda a carreira, como símbolo do Oficialato.

para os Cadetes Aviadores em tempos passados, o que é relevante para o nosso estudo, haja vista que alguns dos participantes tiveram sua formação básica na AFA há mais de dez anos. Ainda como parte da PSA, analisamos relatos oriundos de entrevistas e grupos focais com Pilotos Veteranos e Pilotos em Atividade. Triangulamos esses dados com notas em diário de campo provenientes de observação da aplicação de prova de fraseologia em inglês e regras de tráfego aéreo internacional para a certificação “Categoria S1”, conforme explicitado no item 1.6.4.2 deste estudo. Assim, identificamos o nível de proficiência em inglês dos Pilotos em Atividade¹²⁰ no EDA até início de 2016, quando se encerrou a geração de dados para esta pesquisa. Por fim, para completar a PSA, discutimos sobre a missão e a representatividade do EDA no exterior.

Concluída a PSA, passamos à segunda e última fase da análise de necessidades que realizamos, denominada Análise da situação-alvo, em inglês, *Target Situation Analysis* (TSA) (MUNBY, 1978; CHAMBERS, 1980; HUTCHINSON, WATERS, 1987; ROBINSON, 1991; WEST, R. 1994; DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998), cuja sustentação teórica apresentamos na sub-seção 2.2.2 deste estudo. Como elucidam Hutchinson e Waters (1987, p. 55) a expressão “necessidades-alvo” (*target needs*) é um “termo guarda-chuva” que abarca as necessidades, lacunas e desejos (*needs, lacks and wants*), conforme melhor explicitado na subseção 2.2.1. Apenas para lembrar o que já foi conceituado no capítulo teórico, por “necessidades” entende-se tudo aquilo que é preciso saber para que alguém possa funcionar, ou se desempenhar na situação-alvo. O termo “lacunas” corresponde à diferença entre aquilo que já se sabe, e aquilo que ainda falta aprender. Por fim, “desejos” são as expectativas, ou seja, tudo aquilo que subjetivamente se espera alcançar para se tornar proficiente em uma língua.

Por meio de triangulação dos dados gerados, procuramos delinear as necessidades objetivas (*needs*) – o que de fato os Oficiais Aviadores do EDA precisam – e subjetivas (*wants*) – o que desejam, quanto ao uso de inglês, com o propósito de responder à pergunta de pesquisa proposta.

Todavia, o preenchimento das lacunas (*lacks*) entre a PSA e a TSA, que puderam ser observadas neste estudo, poderá ocorrer por meio de uma futura Análise de meios, ou *Means Analysis*, conforme West, R. (1994); Dudley-Evans e St. John (1998); Rahman (2015), que poderá indicar os meios e os recursos técnicos, orçamentários, administrativos, humanos e legais disponíveis para tornar o ensino e a avaliação de proficiência em inglês adequados ao

¹²⁰ Lembramos que o termo vem grafado em caixa alta por referir-se a uma determinada categoria de participantes da pesquisa, conforme estabelecido na metodologia, apresentada no capítulo 1.

EDA. Percebe-se, assim, que a Análise de meios deve estar estritamente interligada com uma Análise das necessidades de aprendizagem. Ambas, porém, extrapolam o escopo desta investigação, e podem constituir objeto de novos estudos.

Já a quantidade de participantes e a variedade de procedimentos metodológicos empregados na geração dos dados justificam-se, como já explicado no capítulo 1, devido ao tipo de pesquisa conduzida, que é um estudo de caso (YIN, 2005; MARTINS, 2008; GIL, 2009), constituído por uma análise de necessidades (DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; SERAFINI; LAKE; LONG, 2015).

A seguir, representamos graficamente (Figura 9) o modo como daremos prosseguimento à análise e à interpretação dos dados, neste capítulo:

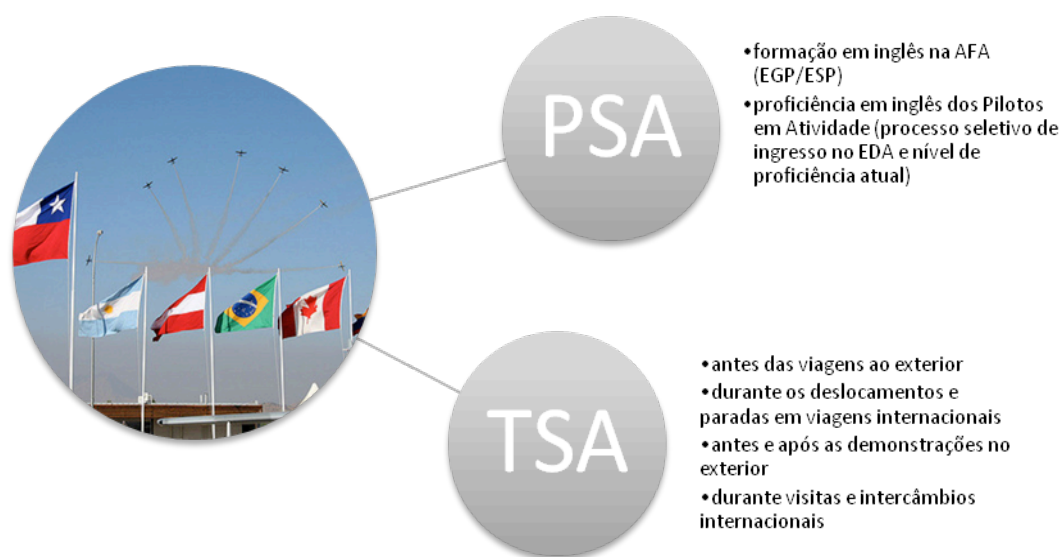


Figura 9 – Representação esquemática da análise e interpretação dos dados

Fonte: elaboração própria. Foto: EDA (2016b, *on-line*); fotógrafo: SO Waldemar Prieto Júnior.

3.2 ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL, *PRESENT SITUATION ANALYSIS* (PSA)

A Análise da situação atual, doravante PSA, deve ser a primeira etapa a constituir uma análise de necessidades de línguas (*language needs analysis*). Notadamente, nas análises de necessidades voltadas para a elaboração de cursos de línguas busca-se delinear o ponto de partida do processo de aprendizagem, de modo a se delimitar o que o aprendiz já sabe em relação à língua, suas experiências e conhecimentos prévios, bem como seus pontos fortes e fracos, a fim de se determinar o que lhes falta, ou seja, suas lacunas (DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998, p. 124).

Neste estudo, a PSA não visa direta e imediatamente a elaboração de um curso de línguas, mas constitui, sobretudo, o ponto de partida para conhecermos a proficiência em inglês necessária aos Oficiais Aviadores do EDA. Buscamos, antes de mais nada, conhecer como é a formação em ESP e EGP que eles recebem no âmbito do COMAER, e apontar como a avaliação da proficiência em inglês desses mesmos pilotos tem sido conduzida, já que, segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 56), a “proficiência-alvo” precisa ser contrastada com a “proficiência existente”.

3.2.1 A formação em inglês dos Oficiais Aviadores do EDA

A aprendizagem de inglês pelo futuro piloto da Esquadrilha da Fumaça começa cedo, mais precisamente ao ingressar em uma das escolas de formação do Comando da Aeronáutica (COMAER). Sua carreira pode se iniciar de duas formas¹²¹: i) se tiver entre 14 e 19 anos, poderá ingressar na Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica (EPCAR), situada na cidade de Barbacena, MG, em um curso equivalente ao Ensino Médio das escolas regulares; ii) se houver concluído o Ensino Médio, e tiver entre 17 e 21 anos, poderá ingressar diretamente na Academia da Força Aérea, AFA, sediada em Pirassununga, SP. A disciplina Língua Inglesa está incluída no exame de ingresso e integra o currículo de ambas as escolas.

É preciso salientar que buscamos conhecer melhor o ensino de inglês na AFA, e não na EPCAR, já que nem todos os Oficiais Aviadores participantes deste estudo frequentaram a escola preparatória, mas todos, invariavelmente, passaram pelo CFOAV, que hoje é oferecido na AFA.

Após passar quatro anos na AFA, o interessado em se tornar um piloto da Esquadrilha da Fumaça deve ainda ser aprovado pelo Conselho Operacional do EDA¹²², previsto no art. 17¹²³ do Regimento Interno do EDA, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, p. 10) e satisfazer as condições previstas no art. 69 do mesmo documento (p. 22). Deve ser voluntário, contar com um mínimo de três anos como Oficial Aviador, possuir um mínimo de 1.500 horas totais de voo – sendo oitocentas horas como instrutor na AFA – ser dotado de características

¹²¹ Conforme informado pelo site oficial da FAB. Disponível em:

<<http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/23345/DIA%20DO%20AVIADOR%20-%20Veja%20como%20se%20tornar%20um%20piloto%20militar%20da%20For%C3%A7a%20A%C3%A9rea%20Brasileira>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

¹²² Conforme informado pelo site oficial do EDA. Disponível em

<<http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/perguntas-frequentes#como-ingressar-na-esquadrilha-da-fumaça>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

¹²³ Neste estudo, utilizaremos a forma abreviada da palavra “artigo”, “art.”, para fazer menções a trechos normativos.

psicológicas favoráveis ao voo acrobático, não ter pertencido ao EDA anteriormente (exceto o Comandante), ser indicado pelo Conselho Operacional e ter seu nome aprovado pelo chefe do Gabinete da Aeronáutica (GABAER).

A missão da AFA é formar os oficiais de carreira da Aeronáutica do Quadro de Aviação, Intendência e de Infantaria, por meio do Curso de Formação de Oficiais da Aeronáutica (CFOAR), desenvolvendo em seus cadetes “os atributos militares, intelectuais e profissionais, além dos padrões éticos, morais, cívicos e sociais, obtendo-se, ao final deste processo, oficiais em condições de se tornarem líderes de uma moderna Força Aérea”¹²⁴.

É premente que se deixe claro que o “Ninho das Águias”, como a AFA é conhecida, não forma apenas pilotos. Tanto o Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV) como de Intendentes (CFOINT) são oferecidos para ambos os sexos, porém o Curso de Formação de Oficiais de Infantaria da Aeronáutica (CFOINF) é oferecido apenas para candidatos do sexo masculino. Ao final desses cursos, reconhecidos como de nível superior, todos os cadetes recebem atualmente dupla titulação¹²⁵, de acordo com seus Quadros: i) Aviação: Bacharel em Ciências Aeronáuticas, com habilitação em Aviação Militar, e de Bacharel em Administração, com ênfase em Administração Pública; ii) Intendência: Bacharel em Ciências da Logística, com habilitação em Intendência da Aeronáutica, e Bacharel em Administração, com ênfase em Administração Pública; iii) Infantaria: Bacharel em Ciências Militares, com habilitação em Infantaria da Aeronáutica, Bacharel em Administração, com ênfase em Administração Pública.

A fim de melhor conhecermos como é o curso de inglês oferecido no CFOAV, pelo qual passaram os participantes deste estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com dois professores da AFA, a partir de agora denominados PA e PB, que ministram respectivamente as disciplinas Língua Inglesa 1 e 2 e Inglês Técnico para Aviação. Ambas as entrevistas foram guiadas por um mesmo roteiro de perguntas, constante no Apêndice C.

Já de início, foi possível notar que o ensino de inglês na AFA encontra um primeiro obstáculo ocasionado pela dupla forma de acesso aos mencionados Cursos de Formação de Oficiais (CFOs). O nível de proficiência em inglês exigido dos alunos procedentes da EPCAR e dos candidatos civis, para ingresso na AFA, é avaliado por instrumentos diferentes. Os alunos oriundos da EPCAR são avaliados apenas por testes de

¹²⁴ Conforme informações no site oficial da AFA. Disponível em: < http://www2.fab.mil.br/afa/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=416>. Acesso em: 13 jan. 2016.

¹²⁵ Disponível em: < <http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/18355/CARREIRA---FAB-oferece-80-vagas-para-a-Academia-da-For%C3%A7a-A%C3%A9rea>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

rendimento, aplicados ao longo do curso de inglês oferecido naquela escola. Já os candidatos provenientes do meio civil, que ingressam diretamente na AFA sem passar pela EPCAR, são submetidos a um exame de entrada semelhante a um vestibular aplicado no meio civil, em que a língua inglesa é uma das disciplinas avaliadas. Assim, parece-nos que os diferentes instrumentos avaliatórios (testes de rendimento e exame de entrada), utilizados para um mesmo fim (ingresso na AFA), podem constituir uma ameaça à validade desse processo avaliatório. Questionamos: os resultados de ambas as avaliações forneceriam resultados semelhantes? É preciso observar:

As inferências a respeito dos resultados do exame somente poderão ser consideradas válidas se o que está sendo avaliado for uma amostra precisa e completa da capacidade que o exame se propõe a avaliar. Para que possamos afirmar que as inferências são válidas, é necessário coletar e analisar evidências, que são de natureza diversa e dependem da natureza do exame (SCARAMUCCI, 2011, p. 7).

Durante os quatro anos em que passam na AFA, em regime de dedicação exclusiva e internato, os cadetes de todos os Quadros têm aulas de inglês geral, *English for General Purposes* (EGP), por meio das disciplinas Língua Inglesa 1 e 2. De modo complementar, aos aviadores são oferecidas aulas de inglês para fins específicos, *English for Specific Purposes* (ESP), na disciplina Inglês Técnico para Aviação, incluída no currículo da AFA em 2011.

É oportuno observarmos que muito embora, como já visto, a AFA seja uma instituição militar de Ensino Superior, o inglês específico para fins acadêmicos, *English for Academic Purposes* (EAP), assim classificado por Hutchinson e Waters (1987) e Robinson (1991), não é enfatizado em uma disciplina específica no currículo da AFA.

Ainda por meio das entrevistas com os professores PA e PB, constatamos que ao longo dos quatro anos de formação na AFA, de acordo com a legislação vigente em 2015, são ministrados 280 tempos de aulas de inglês geral aos cadetes de todos os Quadros, indistintamente. Apenas 40 tempos adicionais de aulas de inglês específico para aviação são oferecidos, exclusivamente, aos aviadores. Todos os “tempos de aula” têm 45 minutos de duração. Tanto no primeiro como no segundo ano do curso, os cadetes têm 80 tempos de inglês geral, ou seja, 40 tempos em cada semestre. Já no terceiro e no quarto ano do curso essa carga horária é reduzida para 60 tempos de aula em cada ano.

Em apenas um semestre, no terceiro ano do curso, são ministrados todos os 40 tempos de aula, com 45 minutos cada (o que totaliza 30 horas/relógio), da disciplina Inglês Técnico para Aviação. Vale salientar que, conforme indicam os dados, essa é a única

formação em inglês específico para aviação – ligada diretamente à atividade fim dos futuros Oficiais Aviadores da FAB – constante no currículo vigente da AFA. Apenas para termos um padrão referencial, Williams (2016, p. 38) explica que, segundo a OACI, Circular 323 NA/185 (OACI, 2009, item 1.3.10, p. 7) – documento denominado *Guidelines for Aviation English Training Programmes* –, são necessários aproximadamente 200 horas de estudo, podendo chegar a 400 horas, para que um aluno esteja preparado para passar de um nível a outro de proficiência em inglês específico para aviação da escala da OACI, por exemplo, do nível 3 para o 4, Operacional.

Triangulamos esses dados, provenientes de transcrições de relatos de PA e PB, com os resultados de uma dissertação de mestrado desenvolvida por outra professora de inglês geral da AFA (NAZARETH, 2011), de modo a observar que o ensino de inglês naquela escola, iniciado em 1971, tem passado por várias mudanças ao longo dos anos. Isso permitiu maior confiabilidade aos dados, já que os participantes deste estudo – que, em seus relatos, fazem referências aos estudos desenvolvidos na AFA – passaram pelo CFOAV em épocas distintas. Assim disserta Nazareth (2011, p. 54–58):

Desde a segunda metade da década de 1980 até o final da década de 1990, os profissionais da AFA adaptaram então o *American Language Course*, material desenvolvido pelo *Defence Language Institute* sediado na base aérea de Lackland – Texas [...]. Ao final da década de 1990 o material teria passado por várias adaptações e acabou por descaracterizar-se e já não cumpria os objetivos propostos [...]. As audições e gravações de exercícios eram feitas em um laboratório com fitas de rolo, em plena década de 1990. Em 1999, o material foi substituído então pela coleção *True Colors* da Editora Longman e era lecionado somente para os 1º e 2º anos [...]. O material buscava uma abordagem comunicativa [...]. Em virtude da aposentadoria de alguns professores, o quadro docente tornou-se reduzido para operacionalizar o *True Colors* no início da década de 2000 [...]. Em 2003 o curso de Língua Inglesa foi entregue, de forma terceirizada, a uma escola de idiomas que permaneceu ministrando aulas durante cinco anos [...]. Ao final dos cinco anos de contrato (outubro de 2007) o quadro de professores da AFA contava com apenas três profissionais [...] a AFA, após aprovação do DEPENS, abriu duas vagas para concurso em seu Quadro de Oficiais Temporários. [...] Um dos materiais da editora Oxford foi adotado e continua a ser utilizado até hoje, fim da década de 2000. [...] por falta de profissionais em número suficiente, as salas foram agrupadas novamente (com uma média entre 45 a 50 alunos por sala) e o nível geral lecionado no primeiro ano é o mais básico.

Cruzando esses dados com os dados fornecidos por PA, constatamos que o material didático utilizado em 2015, na AFA, nas disciplinas Língua Inglesa 1 e 2, tem sido o mesmo desde 2008, conforme mencionado por Nazareth (2011), porém agora em uma nova versão: *American English File*, 2ª edição, da editora Oxford, níveis 3 e 4, (LATHAM-KOENIG; OXENDEN, 2014). No que se refere ao ensino de inglês específico para aviação, o

material utilizado na disciplina Inglês Técnico para Aviação – incluída no currículo da AFA em 2011 – chama-se *English for Aviation*, também da editora Oxford (ELLIS; GERIGHTY, 2008), conforme relatos de PA e de PB.

A seguir, apresentamos mais detalhes sobre como tem sido a formação dos atuais cadetes da AFA em EGP (item 3.2.1.1) e em ESP (item 3.2.1.2).

3.2.1.1 A formação dos cadetes da FAB em inglês geral

A metodologia para o ensino de inglês geral empregada na AFA, de acordo com PA, é a abordagem comunicativa. Em seus relatos, PA explicou que está em andamento um projeto de padronização do curso de língua inglesa EPCAR/AFA, com o propósito de dar continuidade aos cursos de inglês oferecidos nas duas escolas de formação, alinhando-se os níveis de proficiência almejados em cada instituição escolar com os descritores de proficiência propostos pelo Quadro Comum Europeu de Referência (QCER)¹²⁶. Quanto à escolha do material didático para uso na AFA, assim explicita PA:

1.¹²⁷ PA: na EPCAR (+) eles NÃO utilizam o mesmo material nosso, (+) o mesmo livro (+) hoje (+) só que (+) como nós padronizamos (+) de acordo com o Quadro Comum Europeu (+) *então eles têm que dar os níveis A1 e A2 para que eles cheguem aqui no nível B1, que é o livro 3 [...] então* (+) dando continuidade: de (+) eles teriam TODOS que chegar nesse nível B1 aqui, (+) os que vêm do meio civil (+) que não passam pela EPCAR (+) fazem o vestibular (+) que tem que cobrar esse nível A2, início de B1+

P: quer dizer que em 2 anos, em princípio, eles (os cadetes) sobem do B1 para o B2 (+) e a expectativa é que eles saiam daqui (da AFA) com o nível B2”

PA: *com o B2 completo*

De acordo com o QCER, o nível B2 é assim descrito, conforme a Figura 10:

B2	É capaz de entender ideias principais de textos complexos que tratem de temas tanto concretos como abstratos inclusive textos de caráter técnico se forem de sua área de especialização. Pode interagir com falantes nativos com um grau suficiente de fluência e naturalidade de forma que a comunicação ocorra sem esforço por parte de nenhum dos interlocutores. Pode produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos, assim como defender um ponto de vista sobre temas gerais, indicando vantagens e desvantagens das várias opções.
-----------	---

Figura 10 – Descrição do nível B2 de proficiência em línguas - Quadro Comum Europeu de Referência (QCER)

Fonte: WIKIPÉDIA (2016, *on-line*).

¹²⁶ Mais informações sobre o QCER estão disponíveis em: <<http://www.cambridgeenglish.org/br/exams/cefr/>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

¹²⁷ Os trechos de relatos de participantes estão identificados numericamente, de acordo com a sequência lógica do texto. Em alguns trechos transcritos, vários participantes (e a própria pesquisadora, marcada pela sigla P.) participam da interlocução. Todos os grifos nos relatos são escolhas da pesquisadora.

O trecho da fala de PA, acima transcrito, deixa transparecer que o material didático adotado ocupa uma posição central a determinar os níveis de proficiência almejados nas duas escolas de formação, EPCAR e AFA. Tal posição de primazia que o livro didático tem ocupado em cursos de línguas parece justificar-se porque “[...] o elemento tangível que dá validade de face a um curso de línguas para muitos aprendizes e professores é o livro texto” (DUBIN; OLSTAIN, 1986, p. 167, tradução nossa)¹²⁸. No entanto, tal centralidade do livro didático na elaboração e condução de cursos de línguas não tem sido percebida por teóricos como uma conduta positiva, pois “[...] o livro didático (LD) vem, em diversos contextos, regulando o trabalho docente, muitas vezes tomando o lugar do programa e sobrepondo-se à voz do professor” (TILIO; ROCHA, 2009, p. 296).

Ao indagarmos sobre a razão pela qual se decidiu que o nível B2 do QCER seria o mais indicado como o nível mínimo de proficiência em inglês geral a ser atingido pelos cadetes, ao final do curso da AFA, PA respondeu:

2. PA: acredito que essa proficiência que eles dizem aqui, né (+) essa fluência essa proficiência (+) seria não num nível NATIVO, né’(+), mas a pessoa que FALE MUITO BEM, (+) que se vire em todas as situações, (+) *QUASE UM NATIVO*, (+) talvez, né’(+), porque não se define qual a proficiência (+) já perguntei várias vezes (+) *ONDE O CADETE TEM QUE CHEGAR*” (+) e até hoje ninguém respondeu onde ele tem que chegar [...] então aí o que foi feito, (+) com essa padronização do ensino EPCAR/AFA (+) pra ter essa continuidade (+) *então nós estabelecemos (+) pelo período que eles estariam aqui (+) qual nível nós conseguiríamos chegar, então o B2 foi definido em cima disso [...]* então nós estipulamos que o nível B2 já é um nível em que ele vai conseguir se comunicar’ (+) se expressar (+) argumentar (+) opinar em vários assuntos (+) *então é um nível que seria (+) BOM, [...]* o que ele precisa é desse inglês geral onde ele vai conseguir (+) uh (+) *SE DAR BEM*, (+) vamos dizer assim, (+) em várias situações, né (+) compreender’ falar’ em várias situações [...] *agora em relação ao (inglês) ESPECÍFICO*, (+) [...] *NUNCA foi falado (+) ah, ele tem que ter ESSE INGLÊS específico PRA AQUELA COISA*

Devido a problemas identificados no uso de inglês por oficiais no desempenho de missões operacionais, PA explicou que autoridades militares passaram a demandar que os cadetes da AFA, no final do CFOAV, se tornassem “fluentes em inglês”, sem explicitar o que elas entendiam exatamente por “fluência”.

Corroborando tal afirmação, Ribeiro (2005, p. 16) relata que, em 2005, o então Comandante da Aeronáutica, em pronunciamento na Universidade da Força Aérea (UNIFA),

¹²⁸ No original: “[...] the tangible element that gives a language course face validity to many learners and teachers is the textbook”.

fez referências a estudos anteriores desenvolvidos na ECEMAR (CECCHIA, 2005; ROQUE, 2005) que relatavam problemas encontrados no ensino de inglês na Aeronáutica, com impactos no desempenho de pilotos em missões internacionais. Na ocasião, a autoridade comunicou aos ouvintes que, na tentativa de se solucionar a questão, mudanças estariam sendo feitas no currículo das escolas EPCAR e AFA (RIBEIRO, 2005; FARIAS, 2009).

Ao ser indagado sobre tais mudanças, o Oficial Aviador que comandava o Corpo de Cadetes da AFA, na época, assim se pronunciou: “[...] a intenção é que os cadetes atingissem a proficiência nas duas línguas (espanhol e inglês), mas o objetivo atual é que atinjam a fluência (significa manter conversação)” (RIBEIRO, 2005, p. 17).

É possível notar que a representação¹²⁹ quanto ao conceito de proficiência, manifesta na fala dessa autoridade militar, alinha-se ao uso não técnico do termo, preconizado por Scaramucci (2000, p. 3–4), conforme descrito no item 2.3.2.1 deste estudo. Nesse sentido, segundo a referida autora, fluência/proficiência é concebida com base “[...] em julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral de um falante de L2 ou LE”. Ademais, essa “fluência/proficiência” esperada dos cadetes da Aeronáutica parece pouco clara aos próprios professores que se encarregam do ensino de inglês na AFA. Vejamos o que diz PA a respeito:

3. PA: *esse é um problema que nós temos aqui, (+) ninguém define que proficiência é necessária, (+) só dizem que os cadetes têm que sair PROFICIENTES (+) FLUENTES (+) mas ninguém define QUAL É ESSA PROFICIÊNCIA NECESSÁRIA. [...] essa ideia de entregar o cadete no nível B2 (ao final do curso da AFA) (+) está desde 2012/2013 (+) quando se iniciou essa padronização do ensino EPCAR/AFA (+) então nós temos documentado lá¹³⁰ que a AFA vai até o nível B2 e nós escolhemos essa forma de falar de nível B2 porque como o Quadro Comum Europeu é um Quadro conhecido (+) na área (+) então seria uma forma melhor de mostrar (+) ah (+) eu vou ter que chegar no intermediário (+) chegar no nível tal (+) sendo que dependendo da escola (+) cada um tem uma nomenclatura (+) então o nível B2 também padronizaria nesse sentido*

Desse modo, a escolha do QCER pela Aeronáutica vem ao encontro dos anseios dos próprios professores, uma vez que o Quadro goza de ampla credibilidade internacional. Todavia, a escolha do nível B2 parece ter recaído, entre outras razões, sobre questões de ordem prática – e não sobre uma análise de necessidades – levando-se em conta,

¹²⁹ “Representação” aqui é entendida em seu “sentido intencional”, conforme explica Bizon (2013, p. 68), isto é, “o sentido é imposto através da linguagem pelo próprio falante/autor”.

¹³⁰ O documento referido é o DCENS 15, “Padronização do ensino da Língua Inglesa para os cursos da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR) e da Academia da Força Aérea (AFA)”. Não foi possível o acesso a tal documento.

principalmente, o número de anos que os alunos passam em cada escola de formação do COMAER e a carga horária das disciplinas de EGP em cada curso.

Prosseguindo em nossa investigação, arguimos PA quanto às habilidades mais trabalhadas durante o curso de inglês geral na AFA. Segundo seus relatos, PA afirmou que o foco maior deveria estar na produção oral. Contudo, tendo em vista o grande número de alunos por sala, a prática dessa habilidade durante as aulas estaria comprometida.

4. PA: nós procuramos trabalhar bastante com a parte do *speaking*, né' (+) da comunicação, (+) só que aí nós temos um problema' (+) né" (+) vamos dizer assim (+) não deixa de ser um problema (+) porque nós trabalhamos com salas muito numerosas, (+) então Primeiro e Segundo Esquadrão' (+) as turmas têm 40 alunos (+) *nós temos uma turma de primeiro ano hoje com 60 alunos* (+) *então fica difícil para o professor conseguir trabalhar muito o speaking nessas salas* (+) *a ênfase acaba não sendo no speaking* (+) agora no terceiro e quarto Esquadrão nós estamos conseguindo dividir as turmas (+) então nós temos turmas de 15 (+) 20 alunos (+) aí sim nós conseguimos dar uma ênfase maior no *speaking*

Apesar de PA afirmar ser possível “dar mais ênfase no *speaking*” no terceiro e no quarto ano da formação dos cadetes na AFA, devido ao número reduzido de alunos por sala, lembramos que é justamente nesses anos que a carga horária de inglês é reduzida no curso, passando de 80 para 60 tempos de aula/ano, conforme já relatado também por PA.

No que se refere à formação dos professores da AFA, PA assegurou que o quadro atual de professores regulares, de carreira, na disciplina Língua Inglesa na AFA é composto, em sua totalidade, por mestres e doutores. No entanto, enfatizou que há, no Quadro atual de professores, aqueles que são contratados de forma temporária para atuar na Força por um período de 8 anos. PA acrescentou que desses profissionais exige-se apenas graduação, Licenciatura em curso de Letras - Inglês/Português.

Ao responder sobre o modo como é feita a avaliação de inglês geral durante o curso na AFA, PA afirmou que são utilizados apenas testes de múltipla escolha, e que a habilidade de produção oral não é avaliada. Logo, apesar da afirmação anterior de PA, de que o ensino de inglês na AFA é pautado pela abordagem comunicativa, entendemos que, na prática, há dificuldades para que o professor possa, de fato, trabalhar amplamente e avaliar seus alunos dentro dessa mesma abordagem, em especial, no que diz respeito à habilidade de produção oral. Conforme PA, tal fato ocorre principalmente devido ao modo como o curso está estruturado, com elevado número de alunos por sala e reduzido número de professores, o

que, dentre outras razões, faz com que as turmas não sejam separadas por níveis de proficiência. Assim explica:

5. PA: eles entram todos pra um mesmo nível' (+) fazer o livro 3 que é o B1+ e não tem essa divisão (+) porque como eu disse' (+) com turmas de 40 [...] *por falta de profissional* (+) *nós não temos número de professores suficientes pra dividir as turmas*

Outro fator que acaba por se tornar um empecilho à divisão das turmas por níveis de proficiência, segundo PA, é a competitiva classificação geral que há entre os cadetes de cada turma, que pode impactar diretamente na carreira do futuro oficial. Assim relata:

6. PA: a classificação é um impedimento pra esse nivelamento (+) porque um cadete pode ser classificado (+) vamos dizer' num nível básico (+) outro no intermediário (+) sendo da mesma turma (+) e daí depois ele pode dizer (+) 'ah, mas a minha nota foi mais baixa porque eu fiz uma prova no intermediário (+) uma prova muito mais difícil' (+) então essa classificação pra eles é MUITO importante

De acordo com esses relatos, verifica-se que muitos são os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de inglês na AFA. Se difícil é concretizar um ensino de línguas na AFA dentro das propostas de uma abordagem comunicativa, mais distante, ainda, parece estar um ensino com vistas ao letramento crítico, nos moldes sugeridos por Jordão (2013). Vários problemas relatados por Nazareth (2011), como classes numerosas, por exemplo, parecem perdurar até 2015, quando ocorreu a geração de dados deste estudo.

Conforme pudemos inferir, a partir dos relatos de PA, embora a Aeronáutica tenha estabelecido, por fim, um nível mínimo desejável de proficiência em inglês geral a ser atingido ao final do CFOAV – B2 do QCER –, ainda há obstáculos para que os cadetes se desenvolvam além desse patamar mínimo. Ir além do mínimo, entendemos, pressupõe levar em conta o conhecimento prévio de cada aluno, bem como seu potencial de desenvolvimento na língua e sua forma de aprendizagem.

De todo modo, a fim de sabermos se o nível de proficiência do Cadete Aviador, ao final do CFOAV, atingiu o nível B2 estabelecido pela Aeronáutica como o mínimo desejável, indagamos se alguma avaliação externa de proficiência é, ou não, aplicada sistematicamente ao final do curso na AFA. A resposta de PA foi negativa:

7. PA: [...] *NÃO*, (+) não é aplicado nenhum teste de proficiência ao final (+) *eles saem daqui* (da AFA) (+) *de acordo com o material que nós fazemos*, (+) *com o nível B2* (+) *eles fazem aqui o B1 e o B2*

Embora o ensino de inglês para fins de aviação não seja da competência de PA, chama a atenção, em seus relatos, o fato de apenas o nível de proficiência em inglês geral ter sido mencionado como alvo de um recente estudo pelo COMAER. Não foi apontado qualquer estudo que tenha por objetivo problematizar e discutir, especificamente, a proficiência em inglês para aviação que se propõe aos Cadetes Aviadores.

Voar é a atividade fim dos Cadetes Aviadores, e até por isso a AFA oferece uma disciplina de ESP, exclusiva aos aviadores, como parte de seu currículo. Não se pode olvidar que a AFA é, por excelência, a escola de formação de Oficiais Aviadores da FAB, onde são formados todos os seus pilotos. Não obstante, os dados deste estudo indicam que não tem sido aplicado aos Cadetes Aviadores da FAB, ao concluírem o curso na AFA, de modo sistemático, institucionalizado e obrigatório, um exame de proficiência de língua inglesa, quer seja para fins gerais, quer seja para fins específicos de aviação – neste caso, avaliando o uso de *plain English* para aviação, que é necessário para a comunicação aeronáutica em voos internacionais.

Aliás, quando o assunto é avaliação de proficiência em línguas para fins específicos, vale lembrar que Douglas (2001, p. 183) enfatiza a importância de se considerar, na elaboração desses testes, um critério de avaliação que derive de uma análise de necessidades da situação-alvo, o que nos leva a inferir que não se pode avaliar conteúdo específico por meio de testes e escalas de proficiência que são utilizados para inglês geral. Dito de outra forma, a escala de proficiência do QCER, de inglês geral, não deve servir como referência de proficiência mínima em inglês específico para fins de aviação. Neste sentido segue a mais recente teoria na área de inglês para aviação:

As pesquisas têm mostrado que é difícil, teoricamente e praticamente, casar o sucesso de competências em língua específica com qualquer noção de proficiência geral em línguas, e esse cuidado deve ser mantido ao se pleitear conexões entre as duas coisas (ELDER et al., 2015, p. 237, tradução nossa)¹³¹.

Como o Brasil é membro da OACI, parece-nos correto afirmar, salvo melhor juízo, que a escala de proficiência proposta pelo DOC 9835, utilizada como referência para a elaboração de cursos e testes para pilotos civis, seja, por ora, a mais indicada também para os pilotos da FAB, para avaliar inglês específico para aviação, ficando a escala do QCER limitada à avaliação de inglês geral, tão somente.

¹³¹ No original: “The research has shown that it is difficult, both theoretically and practically, to marry the achievement of specific language competencies to any notion of general language proficiency and that caution must be maintained in claiming connections between the two”.

São inúmeras e complexas, portanto, as questões que envolvem o ensino de inglês dos futuros Oficiais Aviadores do EDA. Como já pudemos constatar, os resultados de uma pesquisa realizada por Nazareth (2011, p. 88) que avaliou o ensino da AFA entre 2004 e 2006, indicam que os “[...] Pilotos que a AFA formou em 2006 não possuíam fluência suficiente para realizar missões no exterior, compreender manuais ou realizar os cursos de Inglês Internacional oferecidos pela FAB àqueles que vão a missão para outros países”.

Na mesma direção, os resultados de outro estudo realizado por um Oficial Aviador, na ECEMAR, em 2006, indicam que:

[...] de acordo com o depoimento dos próprios pilotos, o ensino de inglês no COMAER *não atende* as suas necessidades profissionais, levando a maioria dos entrevistados a afirmar que *não se consideram totalmente aptos a realizar uma conversação em inglês com o controlador, durante uma emergência em voo* (PORTUGAL, 2006, p. 34–35, grifos nossos).

Apesar de a metodologia do estudo supracitado incluir entrevistas e questionários com perguntas que envolviam autoavaliação dos participantes, há que se considerar que a amostra é representativa, pois foram ouvidos 95 pilotos dos dois Esquadrões de caça da FAB que mais realizavam voos internacionais anualmente, na época em que o estudo foi realizado.

Como todo processo de grandes mudanças costuma ser lento e paulatino, as transformações no ensino de inglês no âmbito do COMAER parecem não fugir à regra. PA em sua entrevista pondera que, muito embora perdurem alguns problemas existentes no ensino da AFA em décadas passadas – como classes numerosas, escassez de recursos e reduzido número de professores – algumas mudanças já são vistas como positivas. É o que revelam os relatos de PA sobre o nível de motivação dos atuais cadetes:

8. PA: Alguns (cadetes) gostam bastante (+) veem a necessidade disso (de aprender inglês) (+) acredito que hoje [...] acho que eles são mais motivados [...] quando eu entrei aqui (+) teve cadete que disse que ele queria VOAR, (+) pra que ele tinha que saber INGLÊS” (+) então nós temos esse tipo de aluno também

Guardadas todas as proporções, PA, com isso, entrevê uma crescente motivação dos cadetes da AFA para aprender inglês. Quanto ao fato de alguns deles perceberem, ou não, a necessidade de uso de inglês em suas atividades, conforme apontado por PA no relato acima, há que se destacar que os resultados de um estudo desenvolvido por Farias (2009), em um esquadrão de aviões de caça da FAB, comprovam que fatores motivacionais relacionam-se com a necessidade de uso da língua na prática, já que os pilotos sentem-se estimulados a

estudar inglês quando há a possibilidade de participação em operação militar, em que o uso de inglês é necessário.

Outro ponto positivo levantado a partir das mudanças implementadas pelo COMAER, no sentido de aperfeiçoar o ensino de inglês em suas escolas de formação, foi revelado por PA. Trata-se de uma avaliação diagnóstica de inglês geral, elaborada pela própria Aeronáutica em ação conjunta entre o CIEAR a EPCAR e a AFA. Tal avaliação, afirma PA, está sendo implantada na AFA e na EPCAR com o propósito de identificar se o ensino de inglês nessas duas escolas de formação está oferecendo os meios para que os cadetes deixem a AFA com nível de proficiência correspondente ao B2 do QCER, no mínimo.

Todavia, até onde nos foi possível averiguar, não parece haver estudos, no momento, que porventura estejam sendo desenvolvidos para identificar o nível de proficiência em inglês específico para aviação a ser alcançado pelos Cadetes Aviadores, ao final do curso de ESP oferecido na AFA.

É notório que o curso de inglês na AFA tem passado por várias modificações. Ao longo dos anos, foram adotados métodos de ensino e materiais didáticos variados, desde o *American Language Course*, mais estruturalista, até materiais alinhados com a chamada abordagem comunicativa. No entanto, os relatos dos participantes indicam que nem sempre os meios adequados têm sido disponibilizados para que as aulas apresentem, de fato, um enfoque comunicativo.

Considerando-se que foram ouvidos neste estudo Oficiais Aviadores do EDA que passaram pelo CFOAV da AFA desde a década de 70 até o ano de 2008, é possível afirmar que as mudanças no ensino da AFA ocorridas nesse período afetaram, sobremaneira, o aprendizado de inglês por esses oficiais. Como afirmou um dos Pilotos Veteranos entrevistado, os resultados de um estudo por ele realizado na ECEMAR, de caráter reservado, indicaram que os pilotos do EDA, em 2009, não estavam satisfeitos com o conhecimento de inglês que possuíam para o desempenho de suas funções. O entrevistado não especificou se a insatisfação dos pilotos do EDA relacionava-se ao ESP ou ao EGP.

3.2.1.2 A formação dos cadetes da FAB em inglês para fins de aviação

É preciso lembrar que o inglês para aviação é uma área muito peculiar do ESP, conforme já vimos no item 2.4.1 deste estudo, e que está diretamente relacionada à atividade fim dos pilotos da FAB, em especial daqueles que integram esquadrões operacionais cujas missões compreendem viagens ao exterior, ou operações aéreas multinacionais.

Embora não haja relatos de acidentes ou incidentes aeronáuticos causados por problemas de comunicação em inglês durante um voo internacional, envolvendo piloto militar brasileiro – até o momento em que os dados dessa pesquisa foram gerados – não podemos deixar de considerar que: i) um acidente aéreo pode não ter uma única causa (MELL, 2004, p. 12); ii) na aviação civil, em que os voos internacionais são mais frequentes, já foram reportados inúmeros acidentes graves que tiveram como uma de suas causas a comunicação deficiente entre piloto e controlador. Como adverte Ribeiro (2005, p. 8): “O fato é que o Comando da Aeronáutica (COMAER) deve preparar seus pilotos para não fazer parte dessas estatísticas”. Daí o significado de indagarmos como tem sido a preparação, em relação ao ensino de inglês específico para aviação, dos Oficiais Aviadores da FAB, e do EDA.

Ainda durante sua entrevista sobre a formação dos professores de inglês geral da AFA, PA aproveitou a oportunidade e explicou também como é a formação dos professores de inglês para fins específicos, e esclareceu que houve um tempo em que um professor civil, de inglês geral, encarregou-se das aulas de inglês para aviação, porém sem receber qualquer formação específica para tanto, o que, por razões óbvias, não logrou resultados satisfatórios.

PA narra que, por meio de uma pesquisa interna realizada na AFA, os cadetes foram, certa vez, consultados sobre a qualidade das aulas de inglês para aviação que recebiam. Naquela época, as aulas eram ministradas por um profissional civil, professor de inglês, e outro professor militar, que era piloto com vasta experiência na aviação militar e civil, com vivência no exterior em país onde a língua falada era o inglês. O resultado de tal consulta foi relatado no trecho da entrevista com PA, que ora transcrevemos:

9. PA: [...] e aí durante um ano nós tivemos os dois (+) um professor civil e esse professor militar dando aula (de inglês específico para aviação) (+) *e aí numa pesquisa com os cadetes realmente nós vimos que tinha diferença entre os dois professores* (+) *porque o professor A-VI-A-DOR (+) pelo fato da experiência* (+) *a aula ficava mais (+) MAIS RICA, né* (+) *então ele trazia vários exemplos [...] então hoje o professor que dá inglês técnico é um aviador,*

P: certo,

PA: *e pretendemos que continue assim* [risos]

É no mínimo curioso notar a expressão “e pretendemos que continue assim” na fala de PA. O desconforto causado pelo contato do profissional de línguas com tópicos tão específicos, como aqueles encontrados na área de aviação, é um dos motivos pelos quais recomenda-se, não só no ensino, mas também no desenvolvimento de testes de inglês para línguas específicas, a presença de “[...] informantes especialistas no assunto, nesse caso,

pilotos licenciados, examinadores e instrutores de voo, e controladores de tráfego aéreo” (EMERY, 2014, p. 209, tradução nossa)¹³².

Ao discorrer sobre o conteúdo da disciplina Inglês Técnico para Aviação, PB, que leciona a disciplina, afirma:

10. PB: *ela é baseada num livro da editora Oxford, English for Aviation (+) e nessa disciplina eu apresento a eles (os cadetes) vocabulário típico de avião e aviação’ (+) ela NÃO É uma disciplina de fraseologia em inglês, (+) NÃO É, (+) é:: é uma disciplina que aprofunda o conhecimento do cadete em inglês (+) a tudo que se relaciona a aeroportos’ aviões’ coisas que podem acontecer em voo’(+)* tudo isso com o *vocabulário* dela em inglês, (+) *e nessa disciplina a gente toca também um CD gravado por pessoas que falam inglês como língua nativa (+) e os cadetes NÃO FALAM’(+)* mas eles *OUVEM, INTERPRETAM (+)* e são nisso ajudados pelo professor que sou eu,

P: então (+) na verdade é um curso que não é de fraseologia” é isso”

PB: *NÃO É DE FRASEOLOGIA (+) é um curso que aumenta o VOCABULÁRIO ESPECÍFICO de aviação dos cadetes, (+) a base que eles já tem de inglês é muito importante pra isso, né (+) porque eles já fazem inglês aqui na Academia (AFA) nos quatro anos, né’*

Durante as entrevistas, ambos os professores da AFA, PA e PB, enfatizaram que o ensino de fraseologia aérea, em inglês, não fazer parte do conteúdo da disciplina de ESP. A fraseologia, linguagem própria para a aviação, é ensinada apenas em português, nas aulas de instrução aérea, já que toda a navegação aérea durante o período em que o cadete está aprendendo a voar na AFA é feita em português. Conforme já explicitado no item 2.4.1.5, a fraseologia aérea em inglês faz parte do conteúdo do curso CTAI, que na verdade é um curso de conhecimento específico de regras de tráfego aéreo, e não um curso de inglês. Nesse curso, aplicado a oficiais, e não a cadetes, a fraseologia em inglês é fornecida por meio de manuais e, em seguida, avaliada. PB esclarece que a fraseologia, em inglês, é apenas incorporada nos exemplos constantes nos áudios do material utilizado em sala de aula, como parte da disciplina Inglês Técnico para Aviação:

11. PB: [...] nesses 52 áudios (apontando para o material didático) a gente apresenta para os cadetes ALGUMA COISA de fraseologia [...] dá-se uma pincelada nos principais tópicos em fraseologia (+) mas NÃO é um curso que você diz assim (+) agora você sabe tudo de fraseologia em inglês’ (+) NÃO, (+) ainda não,

¹³² No original: “[...] subject specialist informants, in this case, licensed pilots, flight instructors and examiners, and air traffic control officers”.

Destacamos, logo no início do relato 10, que antecedeu o acima transcrito, que o discurso de PB se assemelha ao de PA, quando afirma que a disciplina ministrada aos cadetes é “baseada em um livro”. Por essa afirmação, PB deixa entrever que o *syllabus* do curso de inglês para fins específicos para aviação na AFA não é pensado a partir de uma análise de necessidades, mas é guiado por um material didático.

No caso específico do curso de inglês para aviação na AFA, o conteúdo do material escolhido – o *syllabus* do curso, portanto – parece alinhar-se com os requisitos de proficiência em inglês ditados pela OACI, em seu DOC 9835. É o que se depreende da fala de PB:

12. PB: a gente também apresenta situações de emergência nesses áudios (+) que já vem com o livro ‘*English for Aviation*’ da editora Oxford (+) *aliás* (+) *esse livro diz que ele foi montado para auxiliar pilotos e controladores a obterem sucesso na prova de inglês* (+) *o objetivo é esse* (+) *da ICAO* (ou OACI)

Ora, se de acordo com PB, a disciplina ministrada no curso de ESP na AFA “está baseada em um livro”, e se esse livro auxilia a preparação de pilotos para aprovação em um teste de proficiência fundamentado na escala da OACI (ou ICAO, da sigla em inglês, como PB prefere), então questionamos: qual o objetivo do curso de inglês para aviação, oferecido na AFA? Preparação dos pilotos para atingirem o nível 4 de proficiência em inglês, considerado o nível operacional, da escala da OACI, com enfoque em habilidades de compreensão e produção oral? Embora, à primeira vista pareça que sim, PB assim explica:

13. PB: eu vou dar a minha opinião, o meu parecer (+) creio que o objetivo (da disciplina Inglês Técnico para Aviação, na AFA) seja expandir (+) aumentar a cultura do cadete, do futuro oficial da FAB (+) aumentar o conhecimento dele de inglês’ (+) aumentar especificamente o conhecimento de inglês voltado pra aviação, (+) porque eu estou dando uma opinião em vez de afirmar que o objetivo é formá-lo pra viajar pra fora, (+) porque não serão todos os oficiais da Força Aérea Brasileira que pilotarão um avião indo para o exterior (+) são muito poucos (+) eu diria talvez uns 20% de cada turma

Creemos que outros estudos são necessários a fim de se conhecer o que, exatamente, os documentos e as normas do COMAER estabelecem em relação aos objetivos dos cursos de inglês oferecidos em suas escolas de formação, em especial o curso de inglês específico para aviação oferecido aos Cadetes Aviadores da AFA, porém esse não é exatamente o foco do presente estudo.

O que não nos parece correto supor é que um curso de inglês, de EGP, e mais ainda de ESP, guie-se tão somente por um material didático, seja ele qual for. Nesse sentido, como já visto no capítulo 2, a análise de necessidades constitui o meio mais indicado para se identificar o objetivo a ser alcançado em um curso de línguas para fins específicos (MUNBY, 1978; HUTCHINSON; WATERS, 1987; BERWICK, 1989; BRINDLEY, 1989; ROBINSON, 1991; WEST, L., 1984; WEST, R. 1994; DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998; GRAVES, 2001; BROWN, J. D., 2009; CHOSTELIDOU, 2011; FLOWERDEW, 2013; BRUNFAUT, 2014; RAHMAN, 2015; THOMSON, 2015; entre outros).

Além do mais, como sustenta Emery (2014), e conforme já indicado na subseção 2.4.1, as necessidades não são as mesmas para pilotos de aviações distintas, nem em lugares distintos. Mesmo entre pilotos semelhantes, as necessidades podem mudar com o tempo, o que aumenta a relevância da análise de necessidades para, com seu caráter dinâmico, acompanhar e apontar tais mudanças.

Ao menos em tese, uma análise de necessidades poderia nos levar à conclusão de que o objetivo para um curso de inglês para a aviação na AFA devesse se pautar pelos requisitos de proficiência da OACI, o que parece plausível, já que o Brasil é país membro da OACI. Porém, o que aqui questionamos é o modo de se chegar até alguma conclusão nesse sentido. O que deveria fundamentar os objetivos a serem perseguidos em um curso de ESP na AFA: o mero seguimento de um livro didático, ou uma análise de necessidades?

Ao indagarmos sobre a principal habilidade trabalhada durante o curso de inglês para aviação na AFA, PB afirma que a compreensão oral é o foco, sem deixar de justificar a falta de prática de produção oral devido à ausência de meios para tanto:

14. P: então a prática maior é de escuta”

PB: é de escuta (+) *SÓ DE ESCUTA* (+) *NÃO EXISTE PRÁTICA DE FALA no livro* (+) *não tem como*, (+) se a Academia (AFA) tivesse um laboratório onde eu mandasse uma pergunta e eles (os cadetes) respondessem em um microfone individual’ (+) gravasse (+) e depois eu fosse corrigir (+) então haveria a parte passiva (+) que eles já têm (+) e agregaria a parte ativa (+) *COMO NÓS NÃO TEMOS esse laboratório*’ (+) *a parte ativa fica assim*, (+) *eu chamo um cadete ou outro [...] então a parte passiva de ouvir é muito boa*’ (+) *mas a parte ativa* (+) *hoje* (+) *ela é QUASE INESXISTENTE* (+) *ela se resume em participações isoladas de cadetes em sala de aula*

A fim de conhecermos o quanto os cadetes sentiam-se à vontade com o uso da língua inglesa em sala de aula, perguntamos a PB qual o idioma utilizado durante as aulas. Assim respondeu:

15. PB: eu incentivo para fazerem perguntas em inglês (+) *mas a maioria deles me faz pergunta em português*, (+) *senão*’ (+) *não fariam*, (+) *ficariam tímidos ou sei lá o que*, (+) um ou outro que tem mais facilidade, ou é mais adiantado (+) usa o inglês na sala de aula, né’ (+) mas é minoria

É possível supor que essa falta de confiança entre os cadetes para fazerem perguntas em inglês na sala de aula seja indicativa da baixa exposição a atividades de produção oral também no curso de inglês geral, pois conforme relatos de PA, nas aulas de EGP “[...] as turmas têm 40 alunos (+) nós temos uma turma de primeiro ano hoje com 60, (+) então fica’ (+) difícil para o professor conseguir trabalhar muito o *speaking* nessas salas (+) a ênfase acaba não sendo no *speaking*”.

Ao ser indagado sobre o modo como é feita a avaliação na disciplina “Inglês Técnico para Aviação”, PB asseverou que somente faz uso de testes de múltipla escolha. Não tem sido avaliada a habilidade de produção oral, por falta de meios, segundo PB:

16. PB: a avaliação (+) ela é SÓ ESCRITA (+) eu não tenho laboratório aqui na Academia (AFA) pra fazer uma avaliação oral em que ele (o cadete) ouve e grava a sua resposta (+) eu não tenho, (+) eu não dispo::nho desse meio, (+) então apesar de (+) em sala de aula (+) eu passar o áudio pra eles aprenderem (+) *eu só avalio o escrito* (+) *a prova é toda em inglês* (+) *situações que eu crio* (+) *baseadas no que eles viram* (+) *e eles vão marcar* (+) *múltipla escolha* (+) *a resposta que eles acham correta*, (+) *a propósito* (+) *não peço respostas escritas* (+) *só MÚLTIPLA ESCOLHA*

Quanto ao conteúdo da disciplina Inglês Técnico de Aviação, fica patente, na fala de PB, que o alvo da disciplina é o ensino de vocabulário específico para a aviação:

17. PB: [...] na minha opinião, essa disciplina que eu leciono (+) *é excelente pra ampliar o VO-CA-BU-LÁ-RIO de inglês especí::fico de aviação*, (+) em situações normais’ (+) e em situações diferentes, (+) é o que se chama de ‘jargão’ (+) acho que dois médicos poderão conversar entre si [...] e eu não vou entender (+) e eles vão estar falando português

De acordo com tal afirmação, percebe-se que o conteúdo da disciplina Inglês Técnico para Aviação, na AFA, corresponde ao segundo elemento crítico a compor o “Modelo de *Aviation English*” – Inglês para Fins Específicos (ESP) – proposto por Mitsutomi e O’Brien (2003), descrito no item 2.4.1.3 deste estudo.

Quanto ao grau de motivação dos cadetes para as aulas de ESP, PB afirma que “[...] ele (o cadete) tem uma motivação MUITO grande (+) porque é aquilo que o trouxe para a Força Aérea”. Entretanto, PB acrescenta que, apesar de motivados em relação ao curso, “[...] eles terão que complementar com estudos próprios”, pois a carga horária de apenas 40

tempos de aulas, de 45 minutos cada – ou seja 30 horas no relógio – “[...] na minha opinião isso NÃO É SUFICIENTE pra ele (o Cadete Aviador) entrar a bordo de uma aeronave e já sair falando bem e tranquilo”, conclui PB.

Após discorrermos sobre a formação em inglês dos Oficiais Aviadores da FAB, e do EDA, ao longo dos anos, buscamos identificar, a seguir, qual o nível de proficiência em inglês dos Pilotos em Atividade do EDA, durante o ano de 2015.

3.2.2 A proficiência em inglês dos Pilotos em Atividade

Como parte da PSA, observamos a aplicação da prova de conteúdo específico para aviação (fraseologia em inglês e regras de tráfego aéreo internacional), ao final do CTAI, oferecido na sede do EDA, em fevereiro de 2016. Os dados ali gerados foram anotados em diário de campo e triangulados com outros – que versavam sobre a avaliação de proficiência em inglês (“Prova S”) – provenientes de relatos de Pilotos em Atividade e Veteranos, entrevistas e grupos e focais, além de documentos e informações oriundas do aparato teórico consultado.

Quando o assunto é o inglês necessário para os pilotos do EDA, é preciso salientar que, conforme relatos dos participantes FGR, FOG, FAZ e FBL, a proficiência em língua inglesa não tem sido um dos critérios no processo seletivo pelo qual passam os Oficiais Aviadores que ingressam na equipe, assim como afirmou em seu estudo Rotter (2010).

O participante FAZ explica que os chamados “critérios críticos” na seleção de um novo integrante do EDA são aqueles relacionados a “questões técnicas ou de perfil”, e acrescenta que “outros critérios operacionais e pessoais” devem prevalecer na escolha do novo piloto da Fumaça, em detrimento de seu conhecimento ou domínio de idiomas. A partir dessa premissa, FAZ relativiza a importância da proficiência em inglês no processo de seleção de Oficiais Aviadores para o EDA, alegando que o procedimento tem sido o mesmo ao longo dos anos e, por fim, arremata: “[...] sob pena de a gente trazer, né (+) ou deixar de trazer alguém que tenha o perfil mais adequado [...]”, referindo-se às habilidades de pilotagem e aos atributos pessoais do candidato que, em sua opinião, devem prevalecer. Similarmente, o participante FGR sustenta que “[...] um bom piloto, (+) com excelentes qualificações para fazer parte do time, (+) mas com dificuldades no inglês’ (+) (pergunta-se) ele vai deixar de entrar na Esquadrilha da Fumaça’ (+) então eu vou dizer que NÃO”.

Em franca oposição, FBL entende que operacionalidade, características pessoais e proficiência em inglês não constituem critérios necessariamente excludentes para o candidato a piloto da Esquadrilha da Fumaça. Assim postula:

18. FBL: hoje o jovem brasileiro já sabe falar mais ou menos o inglês (+) se ele quisesse ser ‘Fumaceiro’ (membro do EDA) ele daria o gás (se esforçaria) pra fazer um curso e evoluir pra pleitear uma vaga na Fumaça (+) *a procura é muito maior que a oferta (+) então não existe como (+) um piloto da Fumaça hoje não falar inglês (+) seria um ABSURDO,*

Em outro momento, explica-se:

19. FBL: na minha opinião, *o domínio da língua inglesa é imprescindível PARA O INGRESSO (dos Oficiais no EDA), pois além de pilotos, os oficiais deste esquadrão são representantes da FAB e do Brasil*

A falta de obrigatoriedade de comprovação de proficiência em inglês para o ingresso do Oficial Aviador no EDA, conforme relatos dos participantes, nos leva a crer que a capacidade de uso da língua – que se supõe necessária ao futuro Oficial Aviador do EDA para bem representar o Brasil no exterior – parece ser meramente presumida e/ou tida como certa. Entretanto, os relatos dos Pilotos em Atividade revelam que, de fato, tal proficiência pode ser questionada. Ao serem indagados, por meio do Grupo focal B, se a formação que receberam na caserna, no que se refere à língua inglesa, faz com que se sintam preparados para desempenhar, em inglês, as funções do EDA no exterior, as respostas foram:

20. FPA: não,
FVM: não,
FVD: não,
FOC: não,
FCZ: não,
FMR: hoje é melhor,
FBR: a resposta pra essa pergunta é:: (+) NÃO,
FVH: eh (+) eu não sei assim muito bem como está HOJE a Academia (AFA) (+) a Academia evoluiu bastante, né” (+) eu não sei dizer hoje (+) em relação / (+) com certeza melhorou, né” (+) não sei, né’(+ com relação à nossa época.
FLR: eu acho que não, (+) [...] conversação, né’ (+) eu acho que faltou, né’ (+) também não sei (+) é difícil você falar sem saber o que (+) naquela época estava previsto para o inglês na DE (Divisão de Ensino da AFA) (+) o que eles queriam da nossa formação (+) se é justamente dar um embasamento mínimo (+) se é justamente voltado à conversação (+) se é justamente o inglês técnico’(+ como a gente teve no último ano (referindo-se ao último ano na AFA) (+) então eu não sei (+) pra chegar e falar (+) éeh (+) eu acho difícil

Vale dizer que todos os participantes do Grupo focal B deixaram a AFA entre 1998 e 2008, o que demonstra que os dados aqui referentes ao ensino de inglês naquela escola estão atualizados até final de 2008. Entre os participantes do relato 20, acima transcrito, há oficiais que estavam na AFA no final de 2006. Tal consideração é extremamente relevante, pois mostra que os dados ora gerados corroboram os resultados da pesquisa de Nazareth (2011, p. 88), que indicam que os cadetes formados na AFA em 2006 “não apresentavam fluência suficiente na língua inglesa” para atividades internacionais.

A incerteza demonstrada pelo trecho da fala de FLR, acima transcrito, quando diz “[...] é difícil você falar sem saber o que (+) naquela época estava previsto para o inglês na DE (Divisão de Ensino da AFA) (+) o que eles queriam da nossa formação”, segue na mesma direção do que afirmou PA, em sua entrevista, em trecho que novamente transcrevemos:

21. PA: esse é um problema que nós temos aqui (na AFA) (+) ninguém define que proficiência é necessária, (+) só dizem que os cadetes têm que sair proficientes (+) fluentes (+) mas ninguém define QUAL É ESSA PROFICIÊNCIA necessária

No entanto, com pena de incorrermos em um erro lógico, não podemos traçar uma relação direta entre formação em inglês na AFA e proficiência dos pilotos do EDA, sem antes considerarmos outros fatos. Devemos ter em mente que o ingresso do piloto na Fumaça não pode ocorrer logo após a conclusão do curso na AFA. Conforme o documento RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 69, inciso II, p. 22), deve haver o transcurso de três anos, pelo menos, entre a saída do Cadete Aviador da AFA e seu ingresso, como Oficial Aviador, no EDA. Assim, durante esse período, aquele que pretende ingressar no grupo pode, ou não, aperfeiçoar seu inglês, com vistas às novas tarefas que terá que desempenhar. De toda sorte, com que nível de proficiência em inglês, de fato, os Oficiais Aviadores ingressam no grupo, não se sabe ao certo.

Os participantes relataram que o COMAER proporciona a seus oficiais, graduados e civis assemelhados, por intermédio do CIEAR, oportunidades de aperfeiçoamento em inglês – ressaltamos, inglês geral, EGP –, chamados na Aeronáutica de “cursos de elevação de nível”, nas modalidades “presencial” e “à distância” (EAD). No entanto, ao consultarmos o site oficial do CIEAR, na internet¹³³, constatamos que não se inclui nos “objetivos gerais” dos cursos de inglês lá oferecidos¹³⁴, – desde o básico até o intermediário, em suas modalidades

¹³³ Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/ciear/index.php/2015-08-11-14-23-48>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

¹³⁴ Informações disponíveis nos seguintes links: <<http://www2.fab.mil.br/ciear/index.php/lista-de-cursos/176-curso-de-lingua-inglesa-intermediario-a-distancia-cli-id>>, também em <<http://www2.fab.mil.br/ciear/index.php/lista-de-cursos/175-curso-de-lingua-inglesa-basico-a-distancia-cli-bd>>.

presencial ou à distância, EAD, – “proporcionar experiências de aprendizagem” (para utilizarmos a expressão empregada no texto original) da capacidade de produção oral dos aprendizes. Nenhum dos participantes deste estudo mencionou, durante a geração de dados, ter participado de qualquer dos cursos oferecidos pelo CIEAR, apesar de um deles ter afirmado que já realizou a “prova de habilitação em idiomas”¹³⁵ (no caso, em inglês) aplicada por aquele centro.

Além dos cursos de línguas oferecidos pelo CIEAR, o COMAER proporcionava aos integrantes do EDA, durante a geração de dados, outra oportunidade de aperfeiçoamento. Trata-se de um curso de inglês geral – contratado e custeado pelo COMAER – oferecido por um instituto de idiomas localizado em Ribeirão Preto, distante, aproximadamente, 110 km da sede do EDA em Pirassununga.

Durante a geração de dados, constatou-se que, em 2015, apesar da distância, da rotina estressante e da agenda ocupada dos Oficiais Aviadores do EDA, 3 Pilotos em Atividade (de um total de 13) viajaram, semanalmente, para frequentar tal curso, que oferecia 3 horas de aulas semanais, noturnas, uma vez por semana; outros 4 preferiam não participar do curso oferecido pelo COMAER, e frequentaram cursos de idiomas diversos, por meios próprios; do mesmo modo, 3 tiveram aulas particulares, e apenas 3 não estudaram inglês por razões diversas. Esses dados comprovam o esforço individual dos Oficiais Aviadores do EDA, no sentido de dar continuidade ao estudo da língua após a saída da AFA.

Nesse sentido, assim se manifesta FPR:

22. FPR: você vê que todo mundo aqui comentou, né, (+) todo mundo está estudando inglês (+) então é algo que a gente consegue com o tempo (+) até porque a gente sai da Academia (AFA) com um bá::sico (+) que NÃO é suficiente, né'(+)' pra gente se desenrolar fluente, né'(+)' [...] os que entram no EDA sem saber nada (+) conseguem dar um motor e chegar junto, né (+) até com a ajuda dos outros

É notório o empenho do COMAER em aperfeiçoar e manter a proficiência em inglês geral de seus Oficiais Aviadores, propiciando cursos de formação e aperfeiçoamento por meios diversos. No entanto, é no momento em que os Oficiais Aviadores da FAB passam a atuar, de fato, em certos esquadrões que realizam voos internacionais – e aí o EDA se enquadra – que o COMAER, preocupado com a capacidade de desempenho em inglês desses

e ainda <<http://www2.fab.mil.br/ciear/index.php/lista-de-cursos/177-curso-de-lingua-inglesa-presencial-cli-p>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

¹³⁵ Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/ciear/index.php/2015-08-11-14-23-48/habilitacao-em-idomas>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

profissionais em situação real de uso da língua, volta-se para a necessidade de avaliações que certifiquem seus pilotos para realizar voos além do espaço aéreo brasileiro.

As duas certificações concedidas pelo COMAER, “Certificação S1”, relativa a fraseologia em inglês e regras de tráfego aéreo internacional, e “Certificação S”, de proficiência em inglês geral, já foram explicitadas no item 2.4.1.5 deste estudo.

Como destaca PB em sua entrevista:

PB: [...] a FAB tem seus próprios testes de inglês [...] o cartão “S” é para aquele oficial que conhece as normas de tráfego aéreo de outros países (+) que estudou (+) que fez prova (TAI) (+) foi avaliado e que depois disso faz um teste de inglês amplo (+) não de fraseologia [...] a bordo de cada aeronave não é obrigatório que os dois pilotos (piloto e co-piloto) sejam qualificados com o grau “S” (+) que é o grau máximo da FAB (+) mas um deles tem que estar (+) um deles a bordo de um avião da FAB (+) um americano, um canadense eles não sabem disso (+) eles simplesmente confiam que a Força Aérea Brasileira (+) sendo uma Força profissional do nosso país (+) vai tomar as medidas adequadas (+) que no meu ponto de vista ela toma (+) só que não são as medidas normatizadas pela ICAO [...] *no Brasil (+) pela regra de tráfego aéreo brasileira (+) que é baseada na regra da ICAO (+) cada país tem direito a ter suas diferenças (+) a ICAO estabelece uma exigência MÍNIMA (+) a partir daí cada país pode exigir mais (+) nunca menos do que o padrão da ICAO [...]*

Vale lembrar que a proficiência mínima em inglês para aviação, exigida pela OACI, à qual PB se refere, é o nível operacional 4, estabelecido pelo DOC 9835 (OACI, 2010).

No que se refere à certificação “S1” do COMAER – de conteúdo específico, isso é, de regras de tráfego aéreo internacional – conforme Rebelo, L. S. (2013), há algo já mencionado anteriormente que merece ser aqui salientado. Para receber tal certificação, o piloto é avaliado quanto ao domínio de fraseologia padrão em inglês, porém, conforme vimos por meio dos relatos de PA e PB, o ensino da fraseologia aérea *em inglês* não faz parte do currículo da AFA. Indagamos, então, aos participantes:

23. P: onde e quando vocês aprendem a fraseologia em inglês”

FLR: no curso TAI, né”

FVH: informalmente você vai pegando algumas coisas’ (+) mas no curso de duas semanas de TAI aí você estuda

P: mas (+) vocês têm duas semanas para aprender fraseologia em inglês”

FVH: não::o, (+) na verdade você vai pegando’(+), porque a fraseologia em inglês ela é assim, (+) você fala uma coisa em português e praticamente (+) é a tradução,

P: então vocês já conhecem a fraseologia em português”

FLR: i::sso, (+) já, já,

Assim explica FVH:

24. FVH: na verdade o TAI é bem voltado pra isso [...] *a fraseologia do português para o inglês é praticamente traduzida*, (+) o TAI (+) ele vai te dar essa tradução (+) que você vai estudar (+) além de algumas peculiaridades, né' (+) de fala (+) de termos, né' (+) que não são bem traduzidos em si, né' (+) assim como também você tem um (+) digamos (+) eh (+) *o TAI também entra na FORMA DE OPERAÇÃO* (+) *porque aqui você diz uma coisa e lá você diz a mesma coisa em inglês* (+) mas com a noção de operacionalidade (+) por exemplo 'via de chegada' e 'chegada' (+) *o que significa cada coisa não no teor da palavra em si*, (+) *mas o que significa isso quanto ao que eu tenho que fazer* (+) qual à interpretação que eu tenho que dar àquilo na minha ação, né'

Os pilotos ainda explicaram que somente podem fazer o CTAI aqueles pilotos que estiverem com seus cartões de voo por instrumento ("Cartão VI") em dia, e que para tanto, passam por um teste de fraseologia padrão em português. Ou seja, só fazem o curso de fraseologia em inglês aqueles que, comprovadamente, já dominam a fraseologia em português. Só assim podemos bem compreender o que diz FVH, no relato acima: "a fraseologia do português para o inglês é praticamente traduzida".

No entanto, algo nos chama a atenção no trecho acima transcrito. FVH, no relato 24, afirma que o curso TAI entra em questões de operacionalidade, pois o que importa não é o teor da palavra em si, simplesmente traduzida, mas sim o que ela representa para provocar uma determinada ação. Isso demonstra que, apesar de o curso TAI não ser um curso de língua inglesa, e sim de regras de tráfego aéreo em inglês, o modo como a própria língua é abordada nesse curso muito tem a ver com a noção de "competência comunicativa", proposta por Hymes (1972), e de "Capacidade Linguística Comunicativa" (*Communicative Language Ability*), segundo os postulados de Bachman (1990). Ambos os autores reconhecem que a capacidade de uso comunicativo da língua envolve tanto o conhecimento da língua como a habilidade de usar tal competência de modo contextualizado e apropriado. O curso TAI, ao que tudo indica, não parece limitar-se ao ensino isolado de palavras, expressões e frases prontas a serem memorizadas pelos pilotos, mas parece, ainda que minimamente e de forma embrionária, adentrar o uso contextualizado de tais expressões por meio de simulação da situação-alvo em atividades de *role-play*, de modo a preparar os pilotos para o uso da língua em situações diversas em voo.

Em suma, ao triangularmos os dados gerados no EDA, foi possível compreender que o chamado "Cartão S1", descrito no item 2.4.1.5 deste estudo, é concedido aos pilotos do EDA após uma avaliação de rendimento, ao final de um curso sobre conteúdo específico, CTAI, cujo conteúdo é todo em inglês, e que envolve situações rotineiras e também de

emergência em voo, mas que não é, exatamente, um exame de proficiência em língua inglesa. No que tange à proficiência em inglês geral dos Pilotos em Atividade, lembramos que ela é avaliada formalmente apenas por meio de um teste de inglês geral, que não avalia a capacidade de produção oral dos pilotos, conforme já exposto no item 2.4.1.5.

Durante as entrevistas e grupos focais, conforme é possível notar nos trechos de relatos abaixo transcritos, os participantes, de modo recorrente, referem-se a esse teste de proficiência em inglês de diferentes formas – “Prova S”, “Prova de S” – e até mesmo confundem o instrumento avaliatório com a própria certificação, quando afirmam que “o ‘Cartão S’ é uma prova objetiva”. Assim se posicionam:

25. FVH: *a “prova S” (+) ela vai avaliar (+) eu acho que ela avalia um pouco de vocabulário e gramática, né” (+) olhando bem assim (+) você tem um pouquinho de interpretação’ (+) vocabulário e gramática*

26. FBK: *nessa “Prova de S” ele (o piloto) não fala, né” (+) ele só escuta’ e anota’ e lê ali alguma coisa (+) as opções que ele vai marcar (+) mas acho que seria interessante checá-lo também quanto à pronúncia (+) seria interessante também checar como ele sabe se expressar, né” (+) em caso assim (+) fugindo de uma normalidade, né” (+) em caso de uma emergência (+) pra lidar com isso, né*

27. FBW: *o “Cartão S” (+) ele dá bagagem suficiente para as coisas BÁSICAS, mas pra coisas assim (+) um pouco mais complexas eu diria que realmente é necessário um nível de conversação, um treinamento’ de conversação mais apurado (+) o “Cartão S” é uma prova objetiva, (+) onde a gente escuta as questões e marca a alternativa correta, (+) NÃO EXISTE A INTERAÇÃO, (+) é a avaliação e o treinamento da língua, né” coloquial (+) eu diria assim, né” eh*

O fato é que, tanto FBK como FBW, nos relatos acima transcritos, consideram um fator negativo a ausência de tarefas de produção oral no teste de proficiência em inglês a eles aplicado. É preciso lembrar que tal lacuna no exame de proficiência em inglês aplicado pelo COMAER já havia sido apontada em estudos desenvolvidos por Oficiais Aviadores da FAB, em escolas de pós-formação (PORTUGAL, 2006; ARAÚJO, 2009).

De modo a respondermos nossa pergunta de pesquisa, indagamos aos participantes sobre as situações em que o piloto com a certificação “S” deve ser capaz de atuar, por meio da língua inglesa, durante viagens ao exterior com o grupo. Vários participantes assim se pronunciaram:

28. PB: *[...] a graduação “S” (+) que é o inglês (+) aquele que vai resolver os problemas de fala em voo ou depois do pouso também (+) com abastecimento (+) manutenção (+) pagamentos de combustível, (+) quem vai resolver tudo isso aí é aquele oficial que tem o “Cartão S”*

29. FOG: *ambas as provas (S1 e S) não avaliam esse UM POUCO A MAIS, que a gente precisa NA PRÁTICA, né' [...] por exemplo' (+) dentro de um pátio de estacionamento' junto com o combustível' com a parte de carga' (+) você poder dar continuidade a essa tratativa, entendeu'*

30. FBK: *o "S" da missão (+) ele tem que entrar em contato com vários órgãos, (+) desde (+) pra pedir lanche, engrenar aluguel de carro' (+) hotel (+) tudo isso é muito importante, né"*

31. FGR: [...] *eh é é:: fundamental que pelo menos um dos integrantes de uma tripulação' (+) ele tenha uma qualificação específica, né' (+) que a gente chama de "Cartão S" (+) para' (+) para ah' (+) desempenhar uma / realizar uma missão internacional, (+) então em uma tripulação' pelo menos UM desses representantes tem que ter uma (+) uma' (+) uma qualificação que é medida a partir de uma prova específica, que é realizada no âmbito da Aeronáutica para' (+) eh eh (+) dizer se ele é a pessoa que vai ser como um intérprete dos demais integrantes da tripulação, (+) então ele é que vai fazer TODO esse contato, em princípio, (+) é lógico que se houver outros integrantes da tripulação, com facilidade no inglês' aí os esforços são divididos, (+) mas se tiver apenas um, (+) que é o critério crítico, ou seja' que apenas um dos tripulantes conheça bem o inglês' aí ele vai ser o facilitador de todo o processo (+) é o que acontece por exemplo' na Esquadrilha da Fumaça, (+) você tem aí '(+) tá deslocando com oito pilotos' em oito aeronaves' (+) pelo menos UM deles tem que ter a qualificação suficiente para fazer TODO o diálogo entre o piloto e o controle (+) e também no chão (+) dar todo o suporte a todas as demandas necessárias aos aviões (+) é ele que tem que fazer esse contato*

Percebe-se que as tarefas que cabem ao piloto com a certificação "S", conforme enumeradas pelos participantes, são as mais diversas, tanto em voo como em solo: resolver problemas de fala em voo ou depois do pouso, pedir abastecimento e manutenção da aeronave, dar suporte a todas as questões relacionadas aos aviões, resolver questões relativas à carga transportada, pedir lanche de bordo, além de solucionar questões logísticas em solo como transporte e hotel para a tripulação. Para o desempenho de todas essas tarefas, em voo ou em solo, os dados indicam que a capacidade de produção oral pelo piloto "S" se faz necessária.

Os dados de entrevistas e grupos focais, triangulados com as informações encontrados na literatura, em especial aquelas constantes no item 2.4.1.5, sobre as avaliações de proficiência em inglês para pilotos no Brasil, nos fazem crer que o teste utilizado para avaliar a proficiência em inglês dos pilotos do EDA, e da FAB (REBELO, L. S., 2013), até o final da geração de dados para esta pesquisa, não parece ser o mais apropriado para avaliar a proficiência necessária aos pilotos na língua-alvo. Sua inadequação pode estar ligada tanto ao seu conteúdo (por não avaliar a linguagem em contexto de aviação), quanto à sua forma (por não avaliar o desempenho de produção oral dos examinados). Nesse aspecto, difere sobremaneira dos chamados testes de desempenho (*performance tests*), muito utilizados para

avaliar proficiência a partir de uma visão de linguagem que considera a língua em uso, e que Scaramucci (2011b) explicita:

A avaliação de desempenho pressupõe, portanto, que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, simularmos situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações (SCARAMUCCI, 2011b, p. 107, grifos nossos).

Ressaltamos, ainda, que os participantes afirmaram que o referido teste de proficiência em inglês geral a eles aplicado não tem caráter obrigatório a todos os pilotos, cabendo a cada um decidir se deseja realizá-lo, ou não. Nesse sentido, por exemplo, FGR, foi categórico ao afirmar que a exigência mínima do COMAER é de que pelo menos “UM piloto na tripulação¹³⁶ deva ter a ‘Certificação S’ em voos internacionais”.

Tendo em vista que o teste de proficiência em inglês não é mandatório a todos, indagamos aos participantes o que, então, os motivava a realizá-lo. Dois Pilotos em Atividade não hesitaram em responder que se trata apenas de uma questão de “aperfeiçoamento pessoal”. Outro participante assim justificou:

32. FVD: *eu só fiz porque me incentivaram, (+) porque eu não ia fazer, (+) eu achei que não ia passar, (+) pelo meu nível de inglês (+) aí me convenceram (+) ‘faz (+) não custa nada’ (+) aí eu fiz e passei*

É possível perceber, no relato de FVD, que sua motivação para a realização da prova foi extrínseca, ou seja, partiu do grupo. Seja como for, o que, sim, podemos afirmar é que, em fevereiro de 2016, ao concluirmos a geração de dados para este estudo, 100% dos pilotos do EDA possuíam seus cartões categorias “S1” e “S” válidos, o que corresponde a dizer que, de acordo com os instrumentos avaliatórios descritos no item 2.4.1.5, todos os Pilotos em Atividade se encontravam formalmente certificados para atuar em inglês, durante viagens ao exterior.

Isso merece especial atenção, haja vista que, ao longo da história do EDA, a presença de tantos pilotos com a certificação “S” no grupo nem sempre foi uma constante, conforme os relatos a seguir:

¹³⁶ Entenda-se que, conforme esclarecimento fornecido por e-mail por um Oficial Aviador do EDA, a exigência é de que, no caso específico do EDA, apenas um dos pilotos, presente em uma das oito aeronaves voando em formação, deva ser “S”. Apesar disso, todos os pilotos do EDA, ao final da geração de dados deste estudo, tinham suas certificações “S” válidas.

33. FBK: *na minha época poucos tinham o “cartão S”, né” (+) [...] acho que o Comandante não tinha o “cartão S” (+) [...] voava um que tinha o “cartão S” junto com o Comandante pra traduzir’ (+) falar com ele pelo interfone e explicar (+) se ele não entendesse alguma mensagem (+) alguém que pudesse ajudá-lo na hora de compreender’ transmitir e cotejar a mensagem*

Ao analisarmos essa fala de FBK, não restam dúvidas de que, em outros tempos, durante as viagens internacionais do EDA, já se fez necessária a presença de um “tradutor” para fazer com que a comunicação em voo pudesse ocorrer. Isso é confirmado pela fala de outro Piloto Veterano, ao acrescentar que por vezes esse “tradutor” nem mesmo era um piloto do EDA:

34. FPP: *olha’ (+) inglês é fundamental pra qualquer atividade’ (+) PRINCIPALMENTE na nossa’ (+) eu não tive uma boa formação de inglês’ e tive dificuldade nas missões que a gente fez aí para o exterior’ (+) inclusive eu tive que fazer uso de um tradutor’ numa missão que eu fiz pra fora, (+) então’ é FUNDAMENTAL pra qualquer atividade e PRINCIPALMENTE pra nossa’ (+) / hoje já é dada uma atenção maior pra essa área aí’ (+) então está BEM MELHOR do que era na minha época*

P: *fale um pouquinho mais sobre essa situação’ (+) você teve um tradutor que te acompanhou durante o voo” (+) ou lá em solo, (+) como foi e onde era o local”*

FPP: *eu fiz algumas missões pra fora e em uma que eu fiz para os Estados Unidos’ (+) nós levamos um intérprete, né’ (+) um tradutor’ (+) e ele era pra fazer aquelas situações / resolver aquelas SITUAÇÕES MAIS COMPLICADAS, (+) porque a fraseologia padrão’ (+) essas coisas’ (+) to::do piloto sabe fazer, (+) agora’ (+) tinha situações mais inusitadas que a gente tinha que CONVERSAR com a torre e EXPLICAR certas situações TÍPICAS DA ESQUADRILHA DA FUMAÇA’ (+) que é diferente de quando a gente está voando com um avião só’*

P: *sim,*

FPP: *então tem que explicar’ (+) ‘olha (+) são oito aviões’ (+) a gente precisa dispersar (+) desta forma’ (+) porque assim facilita (+) vai pousar mais rápido’*

P: *e isso fugia da fraseologia padrão, né”*

FPP: *fo::ge da fraseologia padrão (+)*

P: *sim,*

FPP: *e aí tinha que ter uma pessoa à bordo com condições de DIALOGAR e ARGUMENTAR*

P: *e era um civil” ou era um militar”*

FPP: *não, (+) era um companheiro nosso’ (+) da FAB’ (+) que já tinha tido oportunidade de fazer curso fora”*

P: *mas não era da Esquadrilha,*

FPP: *não era da Esquadrilha,*

P: *e essa missão foi pra onde mesmo”*

FPP: *para os Estados Unidos / foi uma missão longa' (+) em torno de trinta dias' (+) então foi EXTREMAMENTE útil*

A fala de FPP, acima transcrita, imediatamente nos remete ao DOC 9835 (OACI, 2010) que adverte, de forma a não deixar dúvidas, que a presença de um intérprete no momento das interlocuções em voo deve ser, a todo custo, evitada. Assim diz o texto da norma:

Medidas alternativas para dissimular a necessidade comum de proficiência em línguas não se enquadram nos requisitos de segurança: intérpretes na cabine de voo ou na sala de controle adicionam uma camada extra entre os dois agentes principais – controladores e pilotos – complicando ainda mais a comunicação. Em situações de rotina, o uso de um intérprete pode ser suficiente, mas *em situações pouco comuns ou durante uma emergência, qualquer procedimento que atrase a comunicação torna-se inaceitavelmente complexo e talvez até perigoso* (OACI, 2010, item 1.4.6, p 1-3, tradução nossa)¹³⁷.

É pertinente ressaltar que o Piloto Veterano FPP, por sua vez, diz que o intérprete foi “extremamente útil” em voo durante procedimento de dispersão das aeronaves para pouso, situação essa muito específica da Esquadrilha da Fumaça, que extrapola a fraseologia padrão. A “dispersão”, que, em geral, antecede os pousos da Fumaça, é comum e previsível para seus pilotos, mas não necessariamente ao controlador de voo, habituado a outros procedimentos considerados “padrão”.

Tendo em vista que a presença de um intérprete a bordo da aeronave, em situações pouco comuns a um dos interlocutores, pode se tornar perigosa, segundo o DOC 9835 da OACI, mostra-se imperativa a capacidade do piloto do EDA, em especial seu Comandante, de desempenhar, em voo, tarefas de produção oral com uso de inglês que extrapole a fraseologia.

Enfim, podemos resumir que o COMAER tem avaliado indiretamente a capacidade de uso da língua inglesa para fins de aviação, no contexto do EDA. É aplicado aos pilotos um teste de conteúdo específico (sobre regras de tráfego aéreo que contemplam situações rotineiras e de emergência), com tarefas em inglês. Entretanto, esse não é um teste de proficiência em língua inglesa para fins de aviação, propriamente dito. Ao final da geração dos dados, todos os 13 Pilotos em Atividade do EDA (100%) estavam com ambas as suas

¹³⁷ No original: “Alternative measures to circumvent the need for common language proficiency similarly fall short of safety requirements: interpreters on the flight deck or in the control room add an additional layer between the two key agents – controller and pilot – further complicating communication. In routine situations, the use of an interpreter might suffice, but in unusual circumstances or during an emergency, any procedure that slows down communication becomes unacceptably cumbersome and perhaps even dangerous”.

certificações, “S” e “S1”, em dia. Os dados indicam, também, que as situações em que os pilotos com certificação “S” devem atuar são as mais diversas, oscilando desde situações em voo, que extrapolam a fraseologia padrão, até situações variadas em solo, durante paradas em deslocamentos, e em situações outras, antes e depois de demonstrações.

De modo a completar a etapa da PSA nesta análise de necessidades que realizamos, já tendo descrito como é a formação e a proficiência em inglês dos pilotos participantes deste estudo, discorreremos, em seguida, sobre a missão e a representatividade do EDA, a fim de melhor situar o leitor quanto à relevância do uso de inglês pelos membros do grupo.

3.2.3 O EDA: sua missão e representatividade

Ainda como parte da PSA, analisamos o papel do EDA como representante diplomático do Brasil no exterior e representante da comunicação social da FAB, a fim de conhecermos como o uso de inglês pode ser relevante para os pilotos da equipe.

Lembramos que, de acordo com informações disponíveis no site oficial do EDA (2016c, *on-line*), a missão do grupo é “Realizar demonstrações aéreas a fim de difundir, em âmbito nacional e internacional, a imagem institucional da Força Aérea Brasileira (FAB)”. O grupo tem como visão de futuro “Ampliar toda a sua potencialidade como instrumento de comunicação social, com o intuito de expandir a notoriedade da Força Aérea Brasileira”. Dentre suas várias atribuições, segundo a mesma fonte, está o compromisso de “Representar a FAB no exterior como instrumento diplomático e difundir a Política de Comunicação Social do COMAER”. Essas atribuições, entre dez existentes, são estabelecidas pelo COMAER no Regulamento do EDA, documento ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a, capítulo I, art. 4º, incisos VIII e IX, [s.p.]).

Ao nos determos sobre essas informações em destaque, que demonstram de modo claro o papel do EDA no cenário internacional, é preciso admitir, desde já, o inegável papel da língua inglesa, globalmente utilizada como língua franca em tempos de modernidade recente (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19)¹³⁸, como meio para viabilizar a consecução da missão e das atribuições do EDA, com vistas ao futuro. Como se pode notar pelas próprias

¹³⁸ O autor explicita que “A denominação ‘modernidade recente’ é usada em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade (...), no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc”.

palavras do Comandante da equipe, às vésperas da re-estréia do grupo em missões internacionais, em 23 de março de 2016, após o período de mais de dois anos em que a equipe não realizou demonstrações aéreas ao público:

Vai muito além que (*sic*) uma simples atribuição do Esquadrão. Em ações internacionais, a Esquadilha da Fumaça leva mais que o nome da Força Aérea Brasileira, leva o nome do Brasil para outras nações. E com o A-29, um produto nacional, a indústria brasileira em sua mais alta potencialidade (EDA, 2016b, *on-line*).

E logo em seguida o mesmo oficial reforçou o papel das viagens internacionais do grupo ao dizer:

Outra vantagem fundamental está na troca de experiência. Realizamos intercâmbios regulares, mas o contato direto, amplo, entre grupos de demonstração de ponta, civis e militares, agrega em outro nível ao voo e aos nossos processos administrativos (EDA, 2016b, *on-line*).

E por fim completa:

Somos orgulhosos do trabalho que realizamos aqui e a maior emoção em atuar no exterior é mostrar esse trabalho fora do Brasil, levar o nome do país e associá-lo com o compromisso e a excelência (EDA, 2016b, *on-line*).

Historicamente, conforme o site oficial do EDA¹³⁹, a equipe originou-se pela iniciativa de jovens instrutores de voo da antiga Escola de Aeronáutica, que, para incentivar os cadetes a confiarem em suas aptidões na segurança das aeronaves utilizadas na instrução, em suas horas de folga treinavam acrobacias em grupo.

Após ter cessado suas atividades por um breve período, em 21 de outubro de 1982, já na AFA, em Pirassununga SP, foi criado o Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA). Em 8 de dezembro de 1983, foram adquiridos os EMB-312 Tucano da Embraer, aeronave utilizada até março de 2013. Em março de 2013, a Esquadilha da Fumaça iniciou o processo de implantação operacional e logística das aeronaves A-29 Super Tucano, processo esse que durou aproximadamente dois anos e meio, até que, em julho de 2015, a Fumaça retomou sua agenda de demonstrações por meio de uma apresentação na “Cerimônia Militar de Entrega de Espadins” da Turma Jaguar na AFA. Pudemos diretamente observar, neste dia histórico para o EDA, o grande entusiasmo entre os

¹³⁹ Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/2014-12-11-17-51-57/849-ministro-destaca-papel-da-esquadilha-da-fumaca-na-divulgacao-das-forcas-armadas>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

presentes, e em especial entre os membros da equipe, por mais essa conquista. Todas as observações foram anotadas em diário de campo.

Como bem sintetizou o então Ministro da Defesa, Aldo Rebelo, em pronunciamento público feito aos membros do EDA, durante a cerimônia oficial de “Passagem de Comando” do EDA, em dezembro de 2015¹⁴⁰:

A Esquadrilha da Fumaça é um resumo da perícia, da habilidade, do desafio, da preparação, da disciplina, da hierarquia, virtudes e valores sem os quais se tornam impossíveis as acrobacias, a precisão e as demonstrações que os senhores fazem nos céus do Brasil, e do mundo, com essa Esquadrilha admirável (REBELO, A., 2015, [s.p.]).

O papel desempenhado pelo EDA no exterior também foi expresso por um dos Pilotos Veteranos, participantes desta pesquisa. Diz ele:

35. FGR: eu tenho como exemplo, do meu tempo de turma de dentro da Esquadrilha da Fumaça (+) uma frase muito interessante’ (+) que foi dita à época pelo embaixador (+) eh de um país da:: América Central (+) eu não vou me recordar o nome neste momento qual foi o país, porque a gente percorreu alguns (+) mas ele disse que:: eh:: (+) a Esquadrilha da Fumaça quando fez a demonstração naquele país (+) eh:: em uma única demonstração fez (+) eh:: aquela atividade que aquela embaixada levaria anos para executar, (+) então foi uma mensagem’(+ mui::to forte (+) mui::to bonita (+) que ele colocou àquela época (+) logicamente com toda a:: (+) a:: diplomacia e educação dele’ mas (+) logicamente com um um (+) fundo de alegria (+) e a verdade de que (+) dentro de um contexto (+) do que representa a Esquadrilha da Fumaça dentro da diplomacia

A representatividade do EDA no exterior pôde também ser constatada durante visitas e consultas que realizamos, como parte da geração de dados para este estudo, ao acervo histórico, localizado na sede do EDA. Lá, encontramos, na pasta-arquivo ano 2008, uma cópia do discurso de despedida do então Comandante do EDA:

Ao regressarmos da missão América do Norte, em 2007, o nosso primeiro destino nacional foi o aeroporto de Viracopos, em Campinas e lá recebi a melhor recepção de boas-vindas que eu poderia desejar. O primeiro funcionário do aeroporto que nos recebeu não disse ‘parabéns pela missão’, ele nos disse: ‘Muito obrigado pelo que vocês fizeram pelo Brasil!’ (COMANDANTE DO EDA, 2008, [s.p.]).

¹⁴⁰ Dados oriundos de transcrições em diário de campo, feitas a partir de observações realizadas pela pesquisadora durante a cerimônia oficial de “Passagem de Comando do EDA”, em dezembro de 2015, na sede do EDA, em Pirassununga, SP.

Esse dado reveste-se de especial significação para esse estudo, pois indica a amplitude da representatividade do EDA, não somente em voo, mas também em solo. Saltam aos olhos as expressões “receptividade e carinho”, incluídas no subtítulo do referido artigo, como atributos que os pilotos devem ser capazes de demonstrar em solo, de resto uma exigência da própria atribuição que lhes é conferida como representantes diplomáticos do Brasil no exterior.

Isso posto, ao triangularmos os trechos acima com os relatos provenientes de entrevistas e grupos focais, e as informações contidas no site oficial do grupo na internet, identificamos que a representatividade que o EDA exerce no âmbito internacional se perfaz, indubitavelmente, não apenas no ar, durante as demonstrações aéreas que realiza, mas também em solo estrangeiro, no contato direto com o público, com autoridades, organizadores de eventos e a imprensa em geral, situações nas quais o inglês tem sido o meio de comunicação por excelência.

Para melhor compreendermos essa questão, realizamos a segunda e última parte da análise de necessidades que nos propusemos concretizar. Essa etapa final, denominada Análise da situação-alvo, ou *Target Situation Analysis*, (TSA), visa identificar quais as situações-alvo de uso da língua inglesa pelos Oficiais Aviadores do EDA.

3.3 ANÁLISE DA SITUAÇÃO-ALVO, *TARGET SITUATION ANALYSIS* (TSA)

A partir da conclusão da etapa da PSA – por meio da qual pudemos entender como é a formação em inglês dos Oficiais Aviadores do EDA, constatar o nível de proficiência de seus Pilotos em Atividade e reconhecer o grau de representatividade do grupo em missões internacionais –, foi possível delinear o perfil atual do grupo. Apropriando-nos da metáfora proposta por Hutchinson e Waters (1987), delimitamos o ponto de partida de uma viagem rumo à resposta para nossa pergunta de pesquisa: quais as necessidades de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA?

Buscamos, a partir de agora, conhecer as situações nas quais a língua inglesa é necessária à equipe, sem perder de vista o perfil traçado para o oficial da Aeronáutica de 2041, que deverá “ter condições plenas” (COMANDANTE DA AERONÁUTICA, 2016, [s.p.]) de atuar em atividades integradas com outras Forças militares e órgãos internacionais, conforme sugeriu o próprio Comandante da Aeronáutica, ao assinar a “Concepção Estratégica

– Força Aérea 100”, em janeiro de 2016. Afinal, “[...] sem uma TSA adequada, então não pode haver análise de necessidades” (CHAMBERS, 1980, p. 32, tradução nossa)¹⁴¹.

Frente a esse contexto, guiamo-nos por algumas perguntas sugeridas por Hutchinson e Waters (1987, p. 62 e 63), e organizadas por Vian Jr. (2008, p. 145) em um quadro por nós transcrito na subseção 2.2.2, que questionam: por que a língua é necessária; como, quando e onde será usada; quais serão as áreas de conteúdo pertinentes e quem serão os interlocutores envolvidos?

Por esse caminho, damos início à Análise da situação-alvo, ou *Target Situation Analysis*, TSA, (CHAMBERS, 1980; HUTCHINSON; WATERS, 1987; ROBINSON, 1991; DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998). Essa fase basilar da análise de necessidades em contexto profissional é caracterizada pela descrição e categorização de tarefas comunicativas no ambiente de trabalho, e constitui o que McNamara (1996, p. 95) denominou *job analysis*. É por meio dela que descrevemos o ponto de chegada de nossa viagem, no modo de dizer de Hutchinson e Waters (1987).

Neste estudo, analisamos, triangulamos e interpretamos os dados gerados por meio de procedimentos metodológicos diversos, conforme descritos na seção 1.6, de modo a conhecermos tanto as necessidades objetivas (*needs*) como também as necessidades subjetivas, ou desejos (*wants*), dos participantes em relação ao inglês, conforme Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), para o desempenho da missão que lhes foi atribuída por força de regulamento. Assim, enumeramos e classificamos as principais situações em que a fraseologia, o *plain English*, o uso de vocabulário específico e o uso do inglês geral (EGP) têm sido necessários, em voo e/ou em solo, nos últimos 30 anos de atividades do EDA.

Com o propósito de preservar a privacidade dos participantes, todos os pilotos, veteranos e atuais, foram identificados por cores de fumaça: em inglês, para designar os Pilotos Veteranos (Ex-comandantes, ou não), e em português para designar os Pilotos em Atividade (Comandante, ou não). Foi necessário agrupar e distinguir os dois grupos de pilotos dessa maneira por percebermos, durante os grupos focais e as entrevistas, que suas opiniões nem sempre coincidiam. No texto, conforme se pode notar nos relatos até agora transcritos, utilizamos apenas três letras, ou trigramas, correspondentes às cores escolhidas. Por exemplo: Fumaça Blue = FBL. A lista completa dos codinomes dados aos participantes, e suas abreviações, encontra-se no Apêndice G.

¹⁴¹ No original: “[...] without an adequate TSA then there can be no needs analysis”.

O roteiro de perguntas utilizado tanto para os grupos focais como para as entrevistas foi o mesmo (Apêndice E), porém os participantes ouvidos em cada procedimento não foram os mesmos. Apenas o Comandante em Atividade foi ouvido mais de uma vez, por procedimentos distintos (o roteiro de perguntas para a sua entrevista encontra-se no Apêndice D), para esclarecer questões muito específicas em relação ao grupo e ao voo que realizam, que de outro modo ficariam muito obscuras à pesquisadora. Para os grupos focais e as entrevistas semiestruturadas, com Pilotos em Atividade e Veteranos, foi utilizado um mesmo roteiro de perguntas, dividido em três partes, a saber: i) perguntas gerais; ii) perguntas quanto ao uso de ESP; iii) perguntas quanto ao uso de EGP.

As perguntas iniciais da segunda e da terceira parte do roteiro (Apêndice E) tiveram por objetivo saber o que os pilotos entendiam por “inglês para aviação” e “inglês geral”. Tais questionamentos buscaram provocar reflexão sobre as diferentes interpretações desses conceitos pelos pilotos do EDA, e que poderiam não coincidir com a teoria correspondente, aqui exposta no capítulo 2. As perguntas sobre ESP, na parte 2 do referido roteiro, trouxeram em seu bojo indagações sobre o uso da fraseologia e de vocabulário específico para aviação. Já as perguntas sobre EGP almejavam gerar reflexões sobre o uso do chamado inglês geral, ou comum, em situações anormais ou de emergência em um voo internacional, ou ainda, em solo, para comunicação com a imprensa e o público em geral. De fato, as perguntas provocaram discussões profícuas sobre os temas propostos, conforme era esperado.

Os dados foram, então, analisados e agrupados de modo a conhecermos: i) a relevância do uso de inglês pelo grupo; ii) a necessidade e o desejo de uso da língua inglesa, a partir das perspectivas dos Pilotos Veteranos e dos Pilotos em Atividade; iii) as diferentes visões dos participantes sobre os conceitos de “inglês para aviação” e “inglês geral”. Por fim, voltamos-nos para a situação-alvo, a partir do pressuposto de que ela pode abarcar o desempenho de tarefas em solo ou em voo, ainda no Brasil ou já no exterior, em deslocamentos para fora do espaço aéreo brasileiro, antes ou depois das demonstrações aéreas, durante visitas ou intercâmbios internacionais, lembrando que durante as demonstrações aéreas, o idioma falado entre os pilotos é sempre o português. É nessa sequência que os dados são apresentados e discutidos nas próximas seções.

3.3.1 A relevância do uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA

Logo no início das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais A e B – após assistirmos um pequeno vídeo com imagens do EDA em ação, tanto em voo como em solo

em missões internacionais – lançamos três perguntas introdutórias, conforme o roteiro constante no Apêndice E, para provocar uma reflexão inicial sobre: i) a relevância do uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do grupo; ii) as situações em que a língua se faz necessária; ii) o que os motiva a continuar estudando inglês.

Observando as respostas às duas primeiras perguntas, notamos haver divergências de opiniões, que se aglutinavam em dois grandes grupos de participantes, Pilotos Veteranos e Pilotos em Atividade, ouvidos por meio de entrevistas diversas e grupos focais distintos. Os dados evidenciam que as opiniões dos participantes se assemelham em função de os participantes serem veteranos ou não, parecendo ser irrelevante o fato de terem ocupado a função de comando, como líderes do grupo. Por exemplo, dentre os veteranos ouvidos havia 2 pilotos que nunca ocuparam cargo de comando, no entanto o posicionamento deles diante de todas as perguntas do Apêndice E assemelhou-se àquele dos Comandantes Veteranos. Da mesma forma, as opiniões do único Comandante entre os Pilotos em Atividade, ouvido por procedimentos metodológicos diversos, e as opiniões dos demais Pilotos em Atividade mostraram-se comuns sobre diversos temas discutidos.

A seguir, transcrevemos e analisamos, inicialmente, dois relatos de Pilotos Veteranos, FBK e FYL, que integraram a equipe em uma época muito profícua em viagens ao exterior e, logo depois, procedemos da mesma forma com relação a dois relatos de Pilotos em Atividade, FLR e FPR.

Os fragmentos provenientes das narrativas dos dois Pilotos Veteranos bem resumem o modo como seus pares também se posicionam. Destacam a relevância do uso de inglês pelo grupo tanto em situações de voo como também em solo. FBK e FYL revelam pormenores das situações que vivenciaram, nas quais o inglês foi necessário na situação-alvo, tanto em voo como em solo.

Tomemos para análise, primeiramente, as narrativas do Piloto Veterano FBK:

36. FBK: fora do Brasil a comunicação é sempre em inglês' (+) então é de EXTREMA importância que os Oficiais Aviadores do EDA, pra que eles possam justamente EXERCER esse papel de comunicação social, que eles saibam falar inglês [...] quando o Oficial Aviador do EDA sai do Brasil em uma viagem (+) obviamente ele vai ter contato com o público, né' (+) o público quer conversar com os PILOTOS da Esquadilha, (+) a gente chega próximo àquela multidão que está observando as aeronaves' (+) que está observando o show aéreo' (+) a gente distribui brindes, (+) folhetos, (+) esse público pede pra que se assinem os catálogos, (+) fazem perguntas, (+) e começa por aí que o pessoal tem que ter um discernimento na língua, (+) pra justamente agradar' (+) e fazer aquela divulgação, né' (+) da Força Aérea Brasileira (+) e:: obviamente que ele (o piloto) pode ser entrevistado a qualquer momento (+) e NÃO SOMENTE o oficial de Relações Públicas (+) *todos os oficiais são relações públicas (+) então todos têm que estar*

preparados para responder à pergunta de um repórter, né'(+) eh::, obviamente que o inglês também é muito importante na comunicação com a Torre (+) toda a FRASEOLOGIA é feita em inglês, né (+) então é extremamente importante (+) *eu acho que A MISSÃO DO EDA não seria possível sem o conhecimento da língua inglesa (+) pelo menos no exterior,*

Na mesma direção se pronuncia o Piloto Veterano FYL:

37. FYL: *é fundamental o inglês' (+) porque ele faz parte do mecanismo' (+) da continuidade do cumprimento da nossa missão, né' (+) [...] a representação diplomática' (+) o fato de contribuir para a integração' (+) representar a Força Aérea no exterior (+) isso não tem como não enxergar se a pessoa não souber falar inglês pra se comunicar' né'' (+) e cumprir sua missão básica (+) então' além do escopo técnico' (+) de VOAR com segurança' (+) com a nossa equipe' de pousar os aviões' comunicar com os órgãos de controle' e toda a fraseologia prevista no âmbito da aviação' (+) é:: a missão não se encerra ao pousarmos com segurança, (+) nós temos justamente essas atividades (+) de REPRESENTAÇÃO do Comando da Aeronáutica, (+) de entrevistas, né' (+) e etc e etc (+) fazendo a parte de relações internacionais no âmbito dos países mundo afora*

Esses excertos nos mostram o quanto os Pilotos Veteranos têm uma percepção de si mesmos não apenas como pilotos, em suas atividades aéreas, mas também como representantes diplomáticos do grupo, da FAB e do Brasil, em voo e em solo, durante viagens internacionais. Em suas falas, é perceptível que eles se revestem de uma responsabilidade que transcende o *cockpit* de suas aeronaves militares.

Um tanto diferente, entretanto, é a opinião de FLR, um dos Pilotos em Atividade. Indagado sobre a relevância do inglês para os Oficiais Aviadores do EDA, assim respondeu:

38. FLR: *o uso de inglês tem relevância nos deslocamentos, (+) INGLÊS TÉCNICO, (+) isso seria uma premissa pra gente se deslocar, estar em dia com o TAI, isso pra mim é a maior relevância (+) em relação ao inglês cotidiano (+) você FALAR (+) eu não vejo muita relevância para os pilotos do EDA, (+) muito embora o pessoal tem que saber (+) vai estar em outro local, né'' (+) onde se fala a língua inglesa' (+) mas é importante (+) sem dúvidas (+) mas no meu entendimento como premissa 01 básica (+) seria o piloto ter condições de trasladar uma aeronave utilizando a língua inglesa, (+) é isso que a gente faz todo ano, né'' (+) a gente faz a revalidação do TAI, (+) mas não tem dúvidas de que ao chegar (+) em uma região, um local um aeródromo onde se utiliza a língua inglesa' (+) é interessante o piloto ter conhecimento de tal língua, né'' mas a relevância no meu entendimento'' (+) é do inglês técnico,*

Distanciando-se dos relatos dos Pilotos Veteranos, o trecho acima nos mostra que FLR dá maior enfoque ao que chama de “inglês técnico”, que conforme podemos inferir por meio de seu relato, é aquele necessário em voo para a comunicação com os órgãos de controle

de tráfego aéreo. O *modus pensandi* de FLR não constitui caso isolado, já que vários outros Pilotos em Atividade também dizem acreditar que o mais relevante para o EDA é o inglês necessário ao voo, como veremos mais adiante, na subseção 3.3.3, ao discorrermos sobre o que eles entendem por “inglês para aviação” e “inglês geral”.

Já o Piloto em Atividade, FPR, equipara a necessidade de uso de inglês no EDA àquela dos demais membros da FAB, e das demais pessoas em geral:

39. FPR: eu não fecharia só aqui nos oficiais do EDA (+) mas os oficiais de maneira geral (+) os graduados (+) a Força Aérea (+) a sociedade brasileira (+) acho que o mundo busca falar inglês

É possível percebermos, no relato 38, que FLR se identifica, fundamentalmente, na função de “piloto”, e que FPR, no relato 39, não se distingue dos demais oficiais da FAB, no que se refere às suas atribuições. Notamos, assim, que passa ao largo da fala desses participantes qualquer referência à magnânima atribuição que lhes cabe – por determinação normativa do próprio Regulamento do EDA, ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a, art. 4º, inciso VIII, [s. p.]) – de atuarem como representantes diplomáticos do Brasil e da FAB também em solo. De fato, o tipo de inglês que tem maior relevância para eles é, notadamente, aquele relacionado ao voo em si.

Destarte, constatamos que as duas primeiras indagações do roteiro de perguntas (Apêndice E), que versavam sobre a relevância do inglês para o grupo e sobre o que os Oficiais Aviadores do EDA devem estar preparados para realizar por meio dessa língua, além de terem servido como quebra-gelo, dispararam reflexões muito enriquecedoras sobre as necessidades de uso da língua pelo grupo na situação-alvo. Como ensina Chambers (1980), é preciso definir o que se entende por necessidade, e isso não pareceu, inicialmente, tarefa fácil aos participantes de ambos os grupos focais e das entrevistas realizadas com os pilotos. Como afirma Graves (2001, p. 181), a análise de necessidades pode ser um processo novo, e por isso difícil para os participantes.

Os posicionamentos nem sempre coincidentes dos Pilotos Veteranos e dos Pilotos em Atividade sobre a relevância do uso de inglês pelo grupo leva-nos a compreender que se olharmos isoladamente para as necessidades de uso de inglês dos membros do EDA enquanto “pilotos” em missões internacionais, o desempenho em inglês esperado na situação-alvo é semelhante àquele esperado dos demais pilotos da FAB, ou seja, mais voltado para o voo em si, e, como consequência, para o uso do inglês para fins específicos de aviação, conforme salientado pelos Pilotos em Atividade, FLR e FPR. Entretanto, se considerarmos as

especificidades das tarefas e funções a serem desempenhadas pelos Oficiais Aviadores do EDA também em solo – enquanto “Oficiais Aviadores da FAB”, membros de um grupo de alta-performance e de alta representatividade também em âmbito internacional –, uma interpretação possível é a de que o desempenho esperado na situação-alvo será mais amplo, envolvendo também o inglês geral, além daquele específico para aviação, conforme defendem os Pilotos Veteranos FBK e FYL.

Quanto à terceira pergunta introdutória (APÊNDICE E) dos grupos focais e das entrevistas semiestruturadas, relativa ao fator motivacional que estimula os pilotos a continuar estudando inglês, tanto os Pilotos Veteranos como os Pilotos em Atividade concordam que, hoje em dia, dominar a língua inglesa faz parte da formação profissional de todo e qualquer militar, em especial na Fumaça, como demonstra o relato acima de FPR. É instigante constatar que em momento algum qualquer participante mencionou uma avaliação de proficiência em inglês (específico para aviação ou geral) como algo a mais que os motive a continuar estudando inglês. De fato, a aprovação em exames de língua não parece ser uma preocupação para eles, o que é justificável, já que o COMAER, diferentemente da aviação civil brasileira, optou por não exigir que todos os seus pilotos, mas apenas alguns, sejam aprovados em um teste de proficiência em inglês para realizar voos internacionais, a chamada prova “S”, conforme já informado pelo participante FGR.

Feitas essas considerações sobre as perguntas introdutórias presentes no roteiro de perguntas (Apêndice E), procuramos, em seguida, entender melhor como ambos os grupos de participantes – Pilotos em Atividade e Pilotos Veteranos – se posicionam em relação às suas necessidades e a seus desejos quanto ao uso de inglês, tanto em voo como em solo, para o desempenho da missão e das atribuições conferidas ao EDA. Com esse intuito, propusemos 7 perguntas relativas ao uso do inglês para fins específicos, e 5 outras sobre o uso de inglês geral. Esclarecemos que o roteiro inicialmente proposto para guiar as entrevistas semiestruturadas foi às vezes expandido e outras vezes limitado pelas respostas dos próprios participantes, que se mostravam mais ou menos propensos a discutir cada tópico. Por essa razão, na condução das entrevistas e dos grupos focais, nem sempre foi possível sequenciar as perguntas do roteiro de forma linear como planejávamos, o que, afinal, resultou como algo positivo, pois conferiu maior flexibilidade e dinamismo aos procedimentos.

3.3.2 Necessidade/desejo de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA

É fundamental lembrar, como visto no capítulo metodológico, que decidimos ouvir tanto Pilotos Veteranos como Pilotos em Atividade por conta das contingências que envolviam o EDA durante o processo de troca de aeronaves da equipe, e que interromperam, momentaneamente, as demonstrações aéreas do EDA, no Brasil e no exterior.

A participação concomitante de Pilotos Veteranos e em Atividade nos diversos procedimentos metodológicos empregados neste estudo geram implicações em nossas análises, na medida em que as experiências de uso de inglês na situação-alvo são percebidas de modo diferente pelos veteranos, que foram várias vezes ao exterior em missão com o grupo, se comparadas com as opiniões daqueles em atividade, com poucas, e às vezes nenhuma, oportunidade de uso da língua em missões internacionais como integrantes do grupo.

Retomamos aqui essa questão justamente porque a percepção sobre o que é necessário pode variar, segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 56, tradução nossa), porque “[...] é a consciência da necessidade que caracteriza a situação de ESP. Mas a consciência é uma questão de percepção, e percepção pode variar de acordo com o ponto de vista de cada um”¹⁴². Mais adiante, os autores arrematam: “[...] ESP, como qualquer outra questão educacional, relaciona-se a pessoas, e como tal fica sujeita a todos os caprichos e as fraquezas do comportamento humano” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 60, tradução nossa)¹⁴³.

De fato, diante da diversidade de experiências que cada Oficial Aviador vivenciou e acumulou em missões internacionais do EDA, seria incomum que todas as percepções sobre a necessidade de uso de inglês fossem exatamente as mesmas. Aliás, como nos lembra Chambers (1980), há diferentes formas de se interpretar o conceito de necessidades, que pode variar entre precisar de algo e ansiar por algo.

Apesar de este estudo seguir uma abordagem metodológica eminentemente qualitativa, alguns dados numéricos podem ser úteis, aqui, para agregar validade às nossas inferências. Assim, identificamos, por meio das entrevistas e grupos focais realizados, que dos 12 Pilotos em Atividade – desconsiderado o Comandante, que integrou a equipe em épocas passadas, antes de se tornar líder do grupo – 7 afirmaram já ter participado de missão ao

¹⁴² No original: “it is an awareness of need that characterizes the ESP situation. But awareness is a matter of perception, and perception may vary according to one’s standpoint”.

¹⁴³ No original: “ESP, like any educational matter, is concerned with people, and as such is subject to all the vagaries and foibles of human behaviour”.

exterior com o EDA, em países onde a língua inglesa se fez necessária, porém 5 nunca tiveram essa mesma oportunidade, até o final da geração de dados para esta pesquisa, no início de 2016. Em contrapartida, entre os Pilotos Veteranos, o participante FBL, apenas para mencionar um exemplo, afirmou ter participado de missões com o EDA em 22 países em apenas 4 anos, sendo várias delas em países da América do Norte (Canadá e Estados Unidos) e Europa (Inglaterra, França, dentre outros países).

Essas experiências ímpares entre pilotos do EDA pertencentes a gerações distintas explicam, ao menos parcialmente, suas percepções nem sempre coincidentes quanto à necessidade e o desejo de uso de inglês na situação-alvo. Os veteranos ouvidos afirmaram, com base em experiências oriundas das viagens das quais participaram, que cabe a “todos” os pilotos do EDA prepararem-se para atuar em inglês, tanto durante voos como em solo. Justificam tal afirmativa enfatizando a relevância do papel do grupo como representantes diplomáticos do Brasil e da FAB no exterior. Já os Pilotos em Atividade, em sua maioria, traçam uma distinção entre o que chamam de “necessidade mínima” e o que qualificam como “algo desejável”. Defendem a ideia de que o mínimo, “o suficiente”, como dizem, seria que todos estivessem sempre preparados para a comunicação em inglês em voo; porém, em solo, acreditam que “somente alguns pilotos” deveriam se encarregar de atuar, por meio do inglês, em nome do grupo. O desejável, ou o “nirvana”, como chegam a afirmar, seria que todos estivessem preparados para atuar em inglês, tanto em voo como em solo. Justificam tal posicionamento com a afirmação de que, por força de regulamento – porém sem saber indicar, com segurança, que regulamento é esse –, o mínimo exigido pelo COMAER é que tão somente um piloto tenha a certificação “S”, e não todos eles.

Em vários momentos os participantes deixaram entrever que entendiam o conceito de “necessidade” de forma extremada, polarizada, como algo “indispensável”, ou uma condição *sine qua non* para a realização das missões do grupo, e não como um valor que, ao menos em tese, deveria ser buscado pela equipe. Assim, quando sugerem que o necessário/suficiente/indispensável para a execução da missão do EDA seria apenas o “inglês técnico”, e que o desejável/ideal/nirvana seria que todos estivessem aptos também para o uso de inglês geral, distanciam-se da direção para a qual apontam os demais dados desta pesquisa, ou seja, que o uso de EGP por todos os pilotos do grupo é uma necessidade inerente às atribuições do EDA, e não um mero desejo. As opiniões divergentes entre os pilotos surgiram a partir de relatos de Pilotos em Atividade e de Pilotos Veteranos, ao fundamentarem suas

diferentes posições quanto à necessidade e ao desejo de uso de inglês pelo grupo. É o que veremos a seguir.

3.3.2.1 Necessidade/desejo dos Pilotos em Atividade

Indagados sobre a necessidade de uso de inglês, para o cumprimento da missão que é atribuída ao grupo, várias foram as respostas obtidas em entrevistas semiestruturadas e no Grupo focal B, realizado com os Pilotos em Atividade. Assim, temos:

40. FMR: olha (+) eu acho o seguinte (+) falando de Esquadrão (+) o Esquadrão (EDA) tem que ter algumas peças chaves pra esse / (+) o DESEJÁVEL (+) o IDEAL (+) o NIRVANA (+) é que todo mundo seja fluente, (+) more nos Estados Unidos 2 anos e a FAB custeie tudo isso (em tom irônico) (+) mas a gente sabe que isso nunca vai acontecer, (+) mas eu acho que o esquadrão / existe um IDEAL e existe um MÍNIMO, (+) o mínimo é que você tenha uma peça chave lá (+) uma peça chave aqui (+) que consiga fazer isso (comunicar-se em inglês) (+) já que as entrevistas elas podem ser agendadas (+) o intercâmbio (+) o cara tem condições de se preparar (+) *então eu acho que tem o IDEAL' e tem o MÍNIMO*, (+) *no mínimo você tem que ter ali uns 4 caras que consigam aí* (+) *ser fluentes*, (+) *ou dar uma entrevista*, (+) *porque não adianta*, (+) *seria uma UTOPIA também chegar e falar assim* (+) *não*, (+) *qualquer piloto do EDA pode dar uma entrevista em inglês'* (+) *qualquer hora* (+) *andando na rua*,

Nessa fala de FMR, é possível perceber o quanto ele deixa para o plano do desejo, e não da necessidade, a possibilidade de todos os pilotos do EDA serem “fluentes” em inglês, fato esse que ele associa à capacidade de dar uma entrevista oral em inglês em nome do grupo, a qualquer tempo e em qualquer lugar. Esse trecho da fala de FMR provocou um certo tumulto e sobreposição de vozes, durante o Grupo focal B, pois todos os demais participantes pareciam ter algo a dizer a respeito. Chamando para si o turno da fala, FRX, pausadamente, posicionou-se:

41. FRX: só um detalhe, (+) (todos ficam em silêncio) a gente foi lá na “*Patrouille de France*” (grupo de demonstração aérea da França) e TODOS falavam inglês, (+) inclusive os graduados (mecânicos) (+) TODOS falavam,

A esse comentário, outro participante, FMR, imediatamente reagiu:

42. FMR: é, (+) é outro país, né”

Na sequência, FPA juntou-se à discussão e acrescentou:

43. FPA: tem a ver com a Educação, né' (+) não é aqui (no EDA) que se resolve, (+) isso tem que ser focado anteriormente

Outro participante, FPR, em seguida, disparou:

44. FPR: independente se o cara foi para a “*Patrouille de France*” (+) ou não (+) lá (na França) TODA A FORÇA AÉREA FRANCESA FALA INGLÊS,

Cruzando esses dados com outros que também trazem à tona a celeuma quanto à necessidade de todos, ou apenas alguns pilotos, estarem capacitados para o uso de inglês, outro Piloto em Atividade fez uma comparação entre o nível de proficiência em inglês dos pilotos do EDA e de pilotos de outros times estrangeiros de demonstração aérea. É o que demonstra o seguinte trecho:

45. FAZ: [...] quando eu disse (+) nós estamos LONGE DO NIRVANA (+) e devemos (+) e deveríamos (+) e devemos correr atrás’ (+) foi quando eu fui pra França, (+) e conversei com cadetes, (+) aspirantes, (+) CON-VER-SEI, (+) mantivemos um diálogo, (+) *porque eles são proficientes* (+) *eles têm* / (+) *o Chile’ por exemplo*’(+) *os Halcones’ (grupo militar chileno de demonstração aérea) TODOS eles têm um inglês ACIMA do intermediário,* (+) mas eles têm lá (+) desde o (+) aí eu não saberia dizer, (+) se é do ensino fundamental’(+) *se é do ensino médio*’(+) *se é da formação DENTRO da Força Aérea Chilena*’(+) *ou da Força Aérea Francesa*’(+) *mas eu falei assim,* (+) *NOSSA,* (+) *PODERÍAMOS estar assim,* (+) *isto é::*(+) *hoje* (+) *nós como oficiais aqui* (+) *a gente se vira,* (+) *mas a gente não têm,* (+) *a proficiência,* (+) *ah* (+) *ah* (+) *que ELES têm,* (+) [...] *mas se a França’* (+) *se o Chile* (+) *PODEM* (+) *por que NÓS não podemos*” (+) não é’ (+) ah mas eles começaram lá atrás, (+) eles têm suas metodologias, suas prioridades, (+) (em tom de desabafo) é isso que eu sinto,

Diante desses dados que apontam para a necessidade e o desejo de falar inglês pelo grupo, não podemos deixar de considerar fortes questões identitárias, presentes nas entrelinhas das várias falas dos participantes, que parecem explicar as comparações que os membros do EDA fazem com seus companheiros de grupos análogos, pertencentes à Força Aérea Francesa ou Chilena.

O grupo formado pelos Pilotos em Atividade dá mostras de que constrói, repensa e questiona sua própria identidade a partir da imagem que traz consigo de outros grupos semelhantes. Em seus relatos, alguns deixam transparecer o quanto se percebem como membros de uma Força Aérea – e de um país – que apresenta certas deficiências em seu sistema educacional, em particular no tocante ao processo de ensino/aprendizagem de inglês, o que os difere de seus companheiros estrangeiros. Os dados mostram que os participantes veem nessa deficiência social sutilmente apercebida, e também na diferença em relação a seus companheiros estrangeiros, a justificativa para se eximirem da

obrigatoriedade – ou da necessidade – de “todos estarem preparados” para agir por meio do idioma, tanto em situação de voo como em solo.

Por conseguinte, admitir que o inglês é necessário a todos os pilotos do grupo, e num contraponto, assumir, ainda que veladamente, que nem todos estão capacitados para agir em qualquer circunstância – como os franceses, ou os chilenos parecem estar – seria para os Pilotos em Atividade o mesmo que assumir suas próprias deficiências e limitações.

Em suma, para a maior parte dos Pilotos em Atividade ouvidos, a necessidade de uso do inglês pelo grupo – que eles chamam de “o mínimo”, ou “o suficiente” – relaciona-se ao uso de inglês específico para aviação (fraseologia, *plain English* e vocabulário específico para aviação), e que eles insistem em chamar de “inglês técnico”. Isso, como já visto, diz respeito apenas a parte das atribuições do EDA, isto é, o voo. Quanto às demais – que pressupõem o uso de inglês como modo de se comunicar em nome do grupo, como representantes diplomáticos do Brasil e da FAB também em solo –, os Pilotos em Atividade parecem delegá-las a “alguns”, ou nas palavras de FMR “a uns 4 caras ali (+) que sejam fluentes”. É nesse sentido também a fala de outro Piloto em Atividade, participante do Grupo focal B:

46. FAM: acho que o FMR resumiu, né' (+) o SUFICIENTE aí seria a gente ter uma equipe completa para desempenhar bem em voo, (+) inclusive a parte de emergência (+) eh (+) e um pessoal um pouco mais gabaritado pra fazer o trâmite (+) eh (+) com o pessoal local (+) com o organizador do evento (+) e (+) também junto à mídia, (+) *acho que assim a gente fecha o pacote*, (+) *o piloto preparado pra voar* (+) *e alguns destacados para fazer o extra*

Com isso, observamos que FAM classifica algumas atribuições dos Oficiais Aviadores do EDA, em solo, como se fossem “extras”, exógenas, e não inerentes às atribuições que lhes cabem, por força do próprio regulamento do grupo – ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a).

Outro argumento utilizado pelos Pilotos em Atividade para sustentar que nem todos os Oficiais Aviadores do grupo precisam ser fluentes em inglês, mas apenas alguns, consiste em afirmar que eles fazem parte de um grupo coeso que age em comunhão tanto em voo como em solo, segundo o espírito de corpo, que é um dos valores que norteia o grupo. Com esse postulado, diluem a responsabilidade individual pelo uso da língua dentro da coletividade. Isso é o que podemos inferir por meio dos relatos que se seguem:

47. FVH: [...] na missão que eu participei, né (+) em um determinado momento (+) *você nunca está sozinho*, (+) [...] eu me considero (+) não digo

que sou fluente (+) mas eu considero que consigo me comunicar em inglês [...] mas a gente (a equipe/o EDA) não perde assim (+) no resultado final eu diria [...] quando em inglês eu estou com alguém (+) eu passo até a ajudar, né' (+) é como ele falou (aponta para o companheiro) (+) *é a equipe realmente*, (+) [...] *difícilmente você está sozinho*

Ou ainda como sustenta outro participante:

48. FLR: [...] é claro que dentro de um grupo existem pessoas com mais aptidão e facilidade pra língua inglesa [...] (+) então por isso que no meu entendimento (+) não estou falando em relação a que todo o grupo acha, né' (+) EU penso assim, (+) como aqui é uma EQUIPE' (+) a gente está sempre se ajudando (+) e *quando existe um algo mais (+) digamos (+) por exemplo uma entrevista para um órgão de imprensa falada e escrita (+) mais falada (+) na verdade, (+) essa pessoa que domina a língua (+) não necessariamente o Comandante, (+) [...] então essa pessoa, né' (+) desponta (+) e ela vai e representa o EDA (+) é claro que preparado anteriormente pela Comunicação Social (+) o que responder (+) o que falar (+) então eu vejo assim, (+) eu participo de um grupo em que onde tais momentos em que se necessita algo mais (+) de uma pessoa com um maior conhecimento (+) a gente utiliza desse recurso que a gente tem (+) pelo fato de trabalhar em grupo (+) e essa pessoa ter uma capacitação melhor em inglês*

Outro Piloto em Atividade assim se pronuncia sobre a atuação “em grupo” dos pilotos em situações sociais, como jantares e coquetéis de representação do grupo no exterior:

49. FOC: sim há necessidade de fala informal (+) *normalmente essa pessoa que tem mais dificuldade (+) ela evita ficar em uma roda sozinha (risos) É UM TRABALHO EM EQUIPE (+) a gente se ajuda (+) não só no voo (+) mas também nessa outra parte*

Isso nos leva a outro trecho de relato semelhante, também de um Piloto em Atividade:

50. P: e a questão da parte social (+) coquetéis (+) festas (+) recepções (+) vocês têm que ir”

FVH: [...] vai naquilo, né' (+) você conversa de acordo com o / (+) naturalmente (+) *se você não manja muito' (+) né' (+) você vai puxar alguém, (+) vai com alguém, né' (+) e acaba ficando lá, (+) fica mais quieto, tal (+) nesse estilo assim, né*

Essas falas evidenciam que os Pilotos em Atividade com menos conhecimento de inglês costumam ter ajuda dos que têm “mais aptidão e facilidade para língua inglesa”, no dizer de FLR, para que esses, sim, representem o grupo, agindo segundo o espírito de corpo que os constitui como equipe de alta performance, que na esteira do que postula Silva (2007, p. 3), caracteriza-se “[...] em formas de sentimentos comuns que são partilhados pelo grupo”.

Todavia, os dados nos levam a crer que o “agir em grupo” sugerido nos relatos não implicaria necessariamente uma forma de ajuda mútua, para que, somando forças,

ninguém se sobrecarregasse, e, de modo sinérgico, o grupo se fortalecesse. Ao contrário, parece assumir a conotação de substituição de papéis. Uns chamariam para si mais tarefas para, em nome do grupo e do sucesso da missão, compensar eventuais deficiências pontuais de proficiência na língua inglesa de outros. Por esse enfoque, há que se discernir o quanto o eu coletivo, sob a forma do agir em grupo e do espírito de corpo, pode estar se transformando em um arriscado esconderijo para as possíveis limitações individuais de alguns.

Percebemos, também, em entrevistas e no Grupo focal B certa posição defensiva por parte dos Pilotos em Atividade, quando afirmam, de forma recorrente, que o grupo dá conta de desempenhar sua missão, apesar de nem todos serem fluentes na língua. Nesse sentido, assim afirma um dos Pilotos em Atividade:

51. FPR: na verdade acho que todos buscam melhorar (+) aprimorar cada vez mais, (+) mas eu *não tenho dúvida que todos aqui conseguem estabelecer uma comunicação básica*, (+) se a gramática vai estar correta ou não' (+) eu não sei, (+) *a verdade é que a gente sente é (+) é vergonha de dar uma entrevista com a gramática errada (+) mas o MÍNIMO (+) pra falar engine on fire (+) ou qualquer coisa que expresse o que você está passando (+) com certeza TODOS têm*

“Estabelecer uma comunicação básica”, como diz FPR, tem sido algo incontestado alcançado pelos Oficiais Aviadores do EDA ao longo de sua história. Segundo afirmaram os participantes, nunca houve um acidente aéreo que envolvesse pilotos do EDA e que tivesse entre suas causas comprovadas o uso inapropriado da língua inglesa. Mas daí a afirmar não haver uma necessidade de que todos os membros da equipe estejam devidamente preparados para atuar na situação–alvo, parece haver certo equívoco.

O que também notamos na fala dos Pilotos em Atividade é que quando falam do desejo de comunicação em inglês, para além do nível básico, logo partem para uma idealização de proficiência como se ela fosse absoluta, de tudo ou nada, conforme preconizada por Scaramucci (2000). Suas falas deixam entrever que, em se tratando de proficiência em línguas, eles não admitem meio-termo. Ao julgarem que não falam “como um nativo”, esses pilotos não se consideram preparados para agir por meio do inglês na situação–alvo. Nesse sentido, chegam a discutir o que seria o “estado da arte” da proficiência em inglês. É o que observamos a partir das interlocuções com a pesquisadora na sequência abaixo:

52. FBR: *acho que o que a gente pensa em estar preparado (para usar o inglês na situação-alvo) é estar no estado da arte* (+) eu não me acho no estado da arte (+) mas se for necessário eu vou desenrolar,

P: o que seria o estado da arte para vocês em inglês”

FMR: ah (+) morar no exterior (+) é a fluê::ncia

P: e o que seria a fluência para vocês”
(falas simultâneas) (incompreensível)

FMR: morar no exterior (+) pra mim,

FBR: ah (+) professo::ra, (+) é não pensar pra falar

FAM: falar como o nativo,

FMR: é:: (+) mais isso é muito particular,

FBR: *é como eu falo no português (+) é não pensar pra falar,*

Fica evidente, nesse trecho, a visão absoluta de proficiência em línguas que compartilham os Pilotos em Atividade. Como vimos na sustentação teórica desta dissertação, por essa visão de proficiência, baseada no senso comum, o “saber falar”, como um modo amplo de se referir à proficiência, abarcaria o domínio total e idealizado de todas as demais habilidades e competências linguísticas (gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva), elencadas por Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Um olhar mais aprofundado para a transcrição acima nos permite entrever o quanto a discussão sobre a necessidade e o desejo de uso da língua inglesa pelo grupo ganha corpo, se aprofunda, e se enriquece, à medida em que os participantes se colocam mais à vontade no transcurso dos grupos focais e das entrevistas. Desse modo, os procedimentos metodológicos empregados geraram reflexões, que pareciam estar adormecidas, sobre as necessidades de uso de inglês pelo grupo. Esse efeito metacognitivo gerado pela própria pesquisa, e que deveria ter continuidade durante o processo de ensino/aprendizagem, deve ser estimulado também por professores de línguas. Nesse sentido:

Aliás, talvez de modo mais importante, instrutores e educadores deveriam ajudar seus alunos a se tornarem mais conscientes da complexidade de suas necessidades e da importância de fazerem cursos de EGP ou ESP/EAP apropriados a fim de adquirirem as habilidades linguísticas específicas que os alunos inicialmente podem não perceber como necessárias, desejáveis ou insuficientes (LIU, J-Y, 2011, p. 278, tradução nossa)¹⁴⁴.

¹⁴⁴ No original: “Moreover, perhaps more importantly, instructors and educators should help students become more aware of the complexity of their needs and the importance of taking suitable EGP or ESP/EAP courses to acquire the specific language skills that the students initially might not perceive as necessary, desirable, or insufficient”.

Cresce, assim, entre os participantes, a “consciência da necessidade” de uso da língua, no dizer de Hutchinson e Waters (1987, p. 56), como demonstram os relatos que se seguem:

53. FOC: o fato de representar o Brasil motiva que cada vez mais as pessoas busquem o inglês correto (+) com a gramática correta, (+) pra num ficar (+) assim como no português soa errado (+) *a gente não quer falar um inglês (+) é (+) errado*

54. FAZ: a premissa básica é que (+) todo militar (+) não só o oficial do EDA (+) ele é agente de comunicação social (+) não que ele deva agir proativamente, né” (+) mas ELE TEM QUE ESTAR À DISPOSICÃO

Nesses trechos, tanto FOC como FAZ, Pilotos em Atividade, afirmam, por fim, que existe uma necessidade de capacitação dos Oficiais Aviadores do EDA para poderem atuar por meio do inglês em nome do grupo, não só em voo, mas sempre que preciso. Os Pilotos Veteranos, por outros caminhos, parecem chegar a uma conclusão semelhante. É o que podemos inferir por meio dos trechos de relatos que transcrevemos a seguir.

3.3.2.2 Necessidade/desejo dos Pilotos Veteranos

Mais maduros, e com uma bagagem diferenciada em relação a missões internacionais realizadas como representantes do grupo no exterior, os Pilotos Veteranos relataram detalhes sobre situações nas quais não se sentiram devidamente preparados para atuar, por meio do inglês, à altura das demandas que lhes eram impostas.

Os Pilotos Veteranos aparentavam estar muito confortáveis, nas entrevistas e no Grupo focal A, para falar de suas necessidades e desejos em relação ao uso de inglês, enquanto membros do EDA. Torna-se pertinente ressaltar que 10, dos 10 Pilotos Veteranos ouvidos (100%), afirmaram que todos os Oficiais Aviadores do EDA, e não apenas alguns, devem estar preparados para usar o inglês em missões internacionais, tanto em voo como em solo, para bem representar o Brasil e a Força Aérea no exterior. Vejamos alguns trechos de narrativas nesse sentido:

55. FBL: *no EDA o piloto se transporta e ELE É O FOCO DAS ATENÇÕES* (+) e normalmente as pessoas com quem esse piloto tem contato (+) são pessoas que naquele país são formadoras de opinião, (+) no Brasil são políticos (+) lá fora também (+) Presidentes, políticos, grandes empresários, Chefes de Estado, e jornalistas importantes [...] então assim (+) são pessoas formadoras de opinião que a gente não sabe assim ‘Ah, eu vou ser entrevistado’ (+) não: (+) um repórter, vem lá um repórter (+) ele é só uma ferramenta da emissora de TV (+) mas eu não sei (+) na hora que o cara apresentar aquela matéria (+) se ele vai falar assim (+) ‘Ah, que absurdo,

eles não sabem falar inglês, (+) *não sei,* (+) *são pessoas formadoras de opinião pública* (+) *ele vai olhar pra sua cara e dizer* 'Éh, (+) *é brasileiro,*' (em tom de desdém)

P: hum, hum [...]

FBL: então (+) nós fomos pra (+) 22 países em quatro anos (+) independente de ser latino, ou ser europeu ou ser americano (+) em todos os países a língua inglesa ela é o básico (+) porque o controle de tráfego aéreo exige e porque a comunidade local também (+) às vezes a gente fala muito melhor o inglês do que o espanhol (+) o portunhol (+) e o inglês é básico porque (+) ele é um cartão de visitas (+) se a gente não sabe falar com fluência, né" (+) FLUENTEMENTE o inglês (+) ou fala com erros gramaticais' (+) ou fala catando milho (+) a pessoa que tá interlocutando (*sic*) já fica com uma má impressão do país inteiro,

P: aham (+) não só da Força Aérea,

FBL: *não só da Força Aérea,* (+) *do país,* (+) *tipo assim* (+) *caramba* (+) *se o piloto da Fumaça não sabe falar* (+) *imagina o pedreiro,* (+) *o carpinteiro* (+) [...] eu acho assim (+) o piloto tá pronto, né (+) tá na prateleira pra ser usado, né (+) ele tem que estar operacionalmente pronto né" (+) um piloto seguro e capaz (+) com qualidade (+) e *tem que saber falar inglês* (+) *pra representar a Força Aérea e o Brasil* (+) *porque não é só a Força Aérea* (+) *é o Brasil, é a imagem do Brasil* (+) fala com repórter, fala com empresários, (+) donos de / fala com o gerente do hotel, fala com a camareira, (+) é todo um escopo de pessoas em uma sociedade que vão fazendo uma opinião

Novamente, aqui percebemos a questão da identidade do piloto da Fumaça vindo à tona, desta feita no movimento discursivo que se perfaz na fala de um Piloto Veterano. É visível, em seu relato, que, enquanto em atividade no grupo, demonstrava receio de perder credibilidade diante de seu interlocutor, e assim sofrer algum tipo de rotulação ou preconceito, ao ser incluído em uma comunidade que poderia ser considerada menos favorecida pelo simples fato de “não falar inglês”. Esse mesmo participante narra outro evento no qual se sentiu “envergonhado”, conforme suas próprias palavras, por não saber falar inglês. Ele compara seu próprio desempenho ao de outro militar estrangeiro, nesses termos:

56. FBL: então (+) eu estava na França (+) fui fazer um intercâmbio na Academia (militar) (+) aí eu cheguei na Academia era tipo duas da manhã, (+) o voo atrasou (+) pegamos lá um trem (+) e quem me atendeu foi *o soldadinho da guarda* (+) *dezoito anos* (+) *e falando um inglês como se fosse uma língua nativa* (+) *então assim* (+) *um francês* (+) *de dezoito anos* (+) *falando inglês fluentemente* (+) *eeh' sem erros' e nós conversando ali'* (+) *e eu com um nível de inglês abaixo do dele, né'* (+) assim (+) (gesticula e leva a mão à boca)

P: você se sentiu mal"

FBL: *me senti envergonhado,* (+) porque fica um país (+) imagina (+) um soldado DE DEZOITO ANOS, (+) falando na época com um [...] da Força Aérea Brasileira (por questões éticas, omitimos aqui a patente do oficial) (+) *e já tem aquela impressão, né* (+) (em tom de descrédito) *caramba* (+) *é latino,*

É perceptível, no discurso do participante, certo estranhamento pelo fato de ele próprio não dominar a língua inglesa como era seu desejo. Nesse trecho, seu sentimento de desconforto é agravado porque ele se dá conta de que falava menos inglês que um estrangeiro, mais jovem que ele, e pertencente a uma patente militar hierarquicamente inferior.

Também um sentimento de frustração pode ser percebido na fala de outro Piloto Veterano, por achar que determinada missão não foi cumprida em sua plenitude devido à insuficiência de inglês para tanto:

57. FOG: uma das minhas frustrações foi não ter recebido os americanos e canadenses (+) (aqui ele se refere a uma visita oficial ao EDA, realizada por pilotos daqueles países) [...] eu gostaria de ter recebido eles (*sic*) NA MINHA CASA, (+) fazer um churrasco pra eles, (+) eu cheguei a pensar nisso, (+) mas eu falei, (+) *mas eu vou estar lá como anfitrião e me escorando nos outros pra tentar falar' e às vezes não entender'* (+) *aí eu achei por bem não fazer, entendeu'* (+) *por esse lado eu senti que eu NÃO completei a minha missão naquele ato específico, né'*

Aqui é preciso notar que, apesar de a situação referida por FOG (um churrasco) parecer informal e um tanto despretensiosa, está estreitamente ligada à situação-alvo, pois a ocasião seria o momento em que FOG poderia exercer a atribuição que chamou para si de receber, em sua própria casa, os colegas estrangeiros de outros grupos similares. Aproximamo-nos, aqui, da proposição de Chambers (1980, p. 29), para quem há casos em que a situação de uso geral de inglês faz parte da situação-alvo. Por esse entendimento, o churrasco pretendido por FOG faria parte da situação-alvo, na qual lhe caberia agir em nome do grupo, como anfitrião, por meio do inglês geral.

Complexa seria, aqui, a tarefa de tentarmos demarcar precisamente o limite entre o desejo e a necessidade de agir de FOG. Entretanto, entendemos aproximar-se de uma necessidade, pois como afirma outro Piloto Veterano, FBK, vários assuntos relativos à aviação como manobras, características e desempenho das aeronaves, costumam surgir entre pilotos quando se juntam em ocasiões sociais e informais. Assim exemplifica:

58. FBK: depois do voo aí normalmente tem coquetel (+) faz aquele (+) aquela (+) interação, né' (+) que é EXTREMAMENTE importante e bacana (+) entre pilotos, entre organizadores, o público, isso aí FAZ PARTE DA MISSÃO em si, né" (+) porque socializar com o povo que te convidou é extremamente importante

Isto posto, parece-nos factível que também FOG visse como uma “necessidade” proporcionar, em sua casa, esse tipo de ambiente a seus companheiros estrangeiros, e por isso

sentiu que sua missão como anfitrião não foi completamente realizada. Ao julgar haver limitações em seu inglês, não prosseguiu em seu intento de realizar uma recepção de acolhimento ao grupo de visitantes estrangeiros, conforme pretendia.

Em outro trecho de entrevista não estruturada entre a pesquisadora e um Piloto Veterano, a necessidade de todos os pilotos do EDA, e não apenas alguns, falarem inglês foi assim ressaltada:

59. FBW: tivemos que nos aprimorar na língua inglesa porque nós viajamos, por exemplo, pra Dayton, em Ohio, nos Estados Unidos, pra uma feira MUITO grande de aviação que tem lá, e nessa feira nós tivemos que dar entrevistas pra rádios (+) tivemos que dar entrevistas pra televisões (+) tudo em inglês (+) então realmente exige-se um nível de inglês que seja ACIMA DO BÁSICO pra que a gente possa passar UM MÍNIMO de entendimento, (+) de fluência,

P: então nessas entrevistas não era só o relações públicas que participava, (+) ou os demais pilotos também eram abordados”

FBW: é, (+) isso, então (+) normalmente eles querem falar com os pilotos, né”(+) como eu era piloto e Oficial de Relações Públicas, eu /

[P: você era alvo, (risos)

[FBW: (risos)

FBW: é, (+) eu e o Comandante, né’ (+) *como as demandas são muito variadas, né’ (+) às vezes um ou dois não são suficientes pra isso, (+) então o ideal realmente é que TODO O TIME tenha conhecimento suficiente pra poder encarar esse tipo de desafio*

É preciso salientar algo que FBW faz questão de frisar em seu relato: não basta apenas que o oficial encarregado da Seção de Comunicação Social, que na época era também o oficial de Relações Públicas, saiba se expressar em inglês, pois o público, em geral, quer interagir “com os pilotos”. Como as demandas são muitas e variadas, o “ideal” para FBW – e aqui ele fala de um desejo não individual, mas do eu coletivo – é que TODOS estejam aptos para falar em nome do grupo. Nesse mesmo sentido posiciona-se outro Piloto Veterano:

60. FSV: e a imprensa quer falar com quem” (+) uh” (+) com o Comandante e com os pilotos, né” (risos)

Também na mesma direção, manifesta-se outro Piloto Veterano:

61. FRD: a prevalência da língua (+) o conhecimento da língua inglesa não está especificamente ligado ao fato de a gente estar em território americano ou canadense, mesmo nos outros lugares’ (+) inclusive na Europa’ [...] a participação DOS OFICIAIS é talvez a linha de frente desse contato, por conta de que *o público em geral procura geralmente OS PILOTOS (+) porque são as pessoas que ficam em evidência e que estão preparadas para fazer esse contato, (+) ou supostamente preparadas*

Em outro momento, indagamos se a necessidade de falar inglês não era exclusiva do Comandante do EDA. Dois participantes assim responderam, referindo-se ao inglês específico para aviação:

62. FWH: enquanto em formação (em voo) (+) a responsabilidade é do líder (o Comandante) então é o líder que faz a fraseologia (+) a não ser que haja uma dispersão, né (+)

P: hum, hum

FRD: entenda a FORMAÇÃO pra fins controle de tráfego aéreo (+) como uma única aeronave [...] agora isso não impede a necessidade que os pilotos DE CADA AVIÃO (+) INDIVIDUALMENTE (+) tenham que ter da compreensão do que está acontecendo (+) é a consciência situacional

Outro Piloto Veterano salienta que os Oficiais Aviadores do EDA devem estar preparados para falar inglês para contato com a imprensa e o público de um modo muito particular, diferente dos demais pilotos da FAB, já que o EDA foi criado com a finalidade de ser o órgão de comunicação social, por excelência, da FAB. Assim explicitou:

63. FGR: é (+) o que acontece de uma maneira geral, (+) hoje (+) o inglês, ele::, ele (+) se torna extremamente necessário para o aviador' de uma maneira geral [...] então' ah ah a Esquadrilha' ela tem' (+) além dessa questão que é peculiar de contato entre profissionais da área discutindo questões operacionais' (+) ela também a questão do público em geral, (+) que não é uma peculiaridade de uma operação militar, (+) por exemplo (+) quando em um treinamento militar, (+) o militar' de uma maneira geral' ele não está no dia a dia em contato com o público' a não ser que seja uma pessoa exclusivamente vocacionada para isso, (+) mas no todo'(+), não, (+) eh eh eh (+) *já o piloto da Esquadrilha da Fumaça' TODOS OS AVIADORES, estão suscetíveis a contato com o público' PERMANENTEMENTE, (+) antes' ou depois de uma demonstração aérea, (+) ou dos eventos dos quais estejam participando, (+) então ESSE é o diferencial da Esquadrilha da Fumaça em relação a (+) aos aviadores de uma maneira geral, na Força Aérea*

P: e (+) isso é interessante, (+) porque a gente acaba imaginando que na FAB todos os padrões são iguais (+) mas essa é uma característica MARCANTE do EDA, né"

FGR: ah, (+) é claro, (+) sim, é claro, (+) o EDA (+) *ele FOI CRIADO pra isso, (+) foi criado pra permitir que a Força Aérea tenha um contato mais próximo com o público*

A ressaltar a atribuição do EDA de funcionar como representante diplomático do Brasil e da FAB – o que, por si só, justificaria a necessidade de todos os Oficiais Aviadores do EDA estarem aptos a utilizar a língua inglesa – assim se posiciona outro Piloto Veterano:

64. FYL: *é fundamental o inglês' (+) porque ele faz parte do mecanismo' (+) da continuidade do cumprimento da nossa missão, né' (+) [...] a representação diplomática' (+) o fato de contribuir para a integração' (+) representar a Força Aérea no exterior (+) isso não tem como não enxergar se a pessoa não souber falar inglês pra se comunicar' né' (+) é cumprir sua missão básica [...] então além do escopo técnico' (+) de VOAR com segurança' (+) com a nossa equipe' de pousar os aviões' comunicar com os órgãos de controle' e toda a fraseologia prevista no âmbito da aviação' (+) é:: (+) a missão NÃO se encerra ao pousarmos com segurança, (+) nós temos justamente essas atividades (+) de REPRESENTAÇÃO do Comando da Aeronáutica, (+) de entrevistas, né' (+) e etc e etc (+) fazendo a parte de relações internacionais no âmbito dos países mundo afora*

Nesse trecho, FYL considera que a atribuição de representação diplomática é parte da “missão básica” do grupo, diferentemente de alguns Pilotos em Atividade, como FMR, FLR e FAM, que enaltecem como missão principal do EDA “voar com segurança”.

Também outro Piloto Veterano reforça que as atividades de socialização do EDA não ficam restritas ao seu Comandante ou a membros da Seção de Comunicação Social, conforme o trecho da entrevista a seguir:

65. P: mas isso (participar de eventos sociais no exterior) então não está restrito só ao Oficial de Relações Públicas e ao Comandante

FBK: não (+) *isso é pra TODOS os integrantes (+) todos os integrantes são convidados normalmente pra uma festa (+) um coquetel (+) onde há essa interação e o pessoal quer CONVERSAR contigo (+) e você também quer conversar com eles (+) pra saber como é que eles fazem as coisas (+) e o piloto sempre é curioso, né' (+) quer saber como se faz uma determinada manobra, (+) o grau de dificuldade de uma determinada manobra (+) então se o cara não souber se expressar em inglês (+) vai perder bastante*

P: e essas perguntas surgem normalmente em um ambiente social”

FBK: com certeza,

P: elas envolvem um inglês técnico, (+) mas elas surgem em um ambiente informal/

FBK: que é quando você está conversando, né’

Para finalizar, trazemos aqui um último relato de Piloto Veterano, que apesar de longo, merece ser transcrito na íntegra, dada a riqueza de detalhes que a narrativa traz. Fica explícita a necessidade e o desejo do participante quanto ao uso da língua inglesa como membro do EDA, em um relato muito enriquecedor, devido ao alto grau de abertura e sinceridade com que o participante expressa seus sentimentos de frustração e tristeza por sentir que poderia ter melhor representado o Brasil, a FAB e o EDA, caso se sentisse adequadamente preparado para o uso da língua na situação-alvo. É o que podemos constatar:

66. FOG: [...] *abriu o canopi'* (+) *vai ter um microfone COLADO na sua máscara (aqui o participante se refere à máscara de oxigênio do avião) e aí pode vir de tudo,* (+) *aí é:: uma caixinha de surpresas, que se você tiver um inglês muito básico'*(+) *daí você não desenvolve o assunto,* (+) *e vai passar vergonha como eu passei, entendeu'*

P: e as pessoas querem falar só com o Comandante e com o Relações Públicas, ou querem falar com qualquer piloto"

FOG: [...] na verdade' nós temos lá por doutrina focar todas as entrevistas para o Oficial de Relações Públicas, (+) e até por isso' quando ele é escolhido' (+) também já é escolhido o oficial que já tem um pouco mais do idioma, né' (+) mas a gente sabe (+) seria MUITO DESELEGANTE' (+) alguém pedir uma entrevista com o Comandante e ele não ceder a entrevista, (+) o que você pode e DEVE fazer' no meu ponto de vista' é deixar claro' olha' desculpa' meu inglês não é lá grandes coisas e eu vou ter alguém aqui que possa me ajudar' e vamos tentar, (+) 'sem falar muita besteira, *a gente se restringe ali a respostas mais curtas'* (+) *mas não fica um negócio legal'* [...] *porque hoje um time de um grupo que está ali viajando o mundo'* (+) *acredita-se e espera-se que tenha sido avaliado com os critérios e os pré-requisitos ali'* (+) *que ele tenha um inglês' fluente,* (+) *e não é isso que acontece, né'*

P: certo, (+) e você acha que os demais pilotos também têm esse contato com o público' (+) ou somente o Comandante,

FOG: na verdade' é:: (+) assim' TODOS os pilotos têm contato com o público, né'

P: na hora do autógrafo, ali né" (+)

FOG: o Comandante tem mais contato com a mídia em geral, quando você está aí fora, ou com os organizadores (dos eventos) (+) mas com o público em geral' TODOS eles têm, sem dúvida,

P: aham

FOG: *e eu posso te garantir que muitos dos pilotos com quem eu convivi'* (+) *também sofriam do mesmo mal que o meu (risos),* (+) *é:: (+) de' muitas das vezes SE ESCONDER na coletividade' com medo de receber ali' vamos chamar assim, um público cujo idioma seja o inglês, né'*

P: aham

FOG: porque não dominava e não tinha condições de manter ali' o entendimento' (+) ou prolongar uma conversa (+) *porque faltava'* (+) *faltava TUDO, né'* (+) *entendimento' vocabulário' era complicado, [...]*

FOG: pra você ter uma ideia (+) na minha primeira passagem (pelo EDA) a *insegurança'* (+) *ela 'ela estava visível' mas eu conseguia'* (+) *entre aspas'* (+) *ME ESCONDER' POR TRÁS DO GRUPO,* (+) *mas a partir do momento que você está como Comandante' você está à frente do grupo' e aí você não tem como se esconder'* (risos) então na verdade eu TENTAVA' (+) a todo custo' me preparar' nem que fosse DECORANDO algumas palavras' ou textos ou situações' (+) pra que eu pudesse' não' (+) é:: não digo BEM representar' (+) mas NÃO representar TÃ::O MAL assim a Esquadrilha' a Força' (+) o país' né"

P: entendo, [...] que coisa, hem" (+) quer dizer que apesar de você ter MENOS inglês, ao menos em tese' (+) quando você era Tenente' (+) você parece que se sentia mais à vontade' do que como Comandante" (+) é isso"

FOG: sim, (+) com certeza (+) porque eu tinha' (+) *EU CONSEGUIA ME ESCONDER NA MINHA COLETIVIDADE*, (+) nós tínhamos pessoas no grupo que falavam muito bem [...] (+) e toda vez que eu me vi numa situação COMPLICADA' (+) eu ficava debaixo da asa desses amigos, entendeu”

Essa narrativa parece falar por si. Muito nos impressiona a lucidez com que FGR percebe os recursos dos quais fazia uso (memorização de frases prontas, utilização de frases curtas, ajuda de amigos) para, como ele mesmo diz, esconder-se em sua coletividade e dissimular suas limitações em relação à língua. Dessa forma, fica patente, em cada relato acima, que a necessidade de inglês, tanto específico para aviação como geral, deve ser estendida a todos os pilotos do EDA, e não apenas a alguns, e mais ainda ao Comandante do grupo.

Chama a atenção o fato de essa atitude de “esconder-se na coletividade” ser algo que parece ainda ocorrer no grupo, conforme relatos de Pilotos em Atividade, a despeito de todos os pilotos do EDA serem, no momento da geração de dados, portadores da certificação “S”, de inglês geral. Pela lógica, já que todos os Oficiais Aviadores do EDA estavam, no momento da geração de dados, habilitados em inglês geral, todos deveriam igualmente estar capacitados para desempenhar tarefas nesse domínio na situação-alvo, sem precisar esquivar-se de situações sociais, e sem evitar “ficar em uma roda sozinho”, como afirmou FOC, ou ter que “ficar mais quieto”, como disse FVH.

Os dados deixam entrever que há um desalinhamento entre a formação em inglês oferecida aos Oficiais Aviadores do EDA, o modo como sua proficiência em inglês é avaliada ao longo da carreira militar, e a necessidade de atuação pelo grupo na situação-alvo, principalmente no tocante à habilidade de produção oral. É o que FOG deixa claro no trecho do relato transcrito acima em que diz: “um grupo que está ali viajando o mundo’ (+) acredita-se e espera-se que tenha sido avaliado com os critérios e os pré-requisitos ali’ (+) que ele tenha um inglês’ fluente, (+) e não é isso que acontece, né”.

Tal dissonância entre formação, avaliação e capacidade de uso da língua na situação-alvo parece estar sendo compensada pela presença de “um pessoal mais gabaritado”, no dizer de FAM, ou “uns quatro caras”, segundo FMR, que, a título de cumprirem a missão de sempre atuar conforme os valores de espírito de corpo e trabalho em equipe, dão conta de levar a cabo, a contento, a missão multifacetada que cabe a todos e a cada um dos membros do grupo.

Por todo o exposto na subseção 3.3.2, torna-se pertinente afirmarmos que, a despeito da falta de convergência entre as opiniões de Pilotos Veteranos e de Pilotos em Atividade, a triangulação dos dados – provenientes dos relatos transcritos nas seções 3.3.1 e 3.3.2, da análise do documento ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a), que em seu art. 4º, inciso

VIII estabelece ser da competência do EDA “[...] representar a FAB no exterior como instrumento diplomático [...]” –, vem legitimar o discurso dos Pilotos Veteranos no sentido de que todos os Oficiais Aviadores do EDA, e não apenas alguns, devam estar preparados para utilizar o inglês em situações diversas, tanto em voo como em solo.

Afinal, qual seria o perfil condizente com o militar do futuro, apto a ter “condições plenas” (COMANDANTE, 2016, [s.p.]) de operar de forma integrada com Forças Armadas estrangeiras, conforme vislumbra o Comandante da Aeronáutica nas diretrizes estratégicas que devem guiar a nossa Força Aérea do futuro? A resposta completa a esta indagação depende de decisões que são da competência do COMAER, que, por meio de uma política linguística pautada por estudos e discussões, com as quais este estudo pretende contribuir, deve definir, de modo claro e preciso, quais os níveis de proficiência a serem alcançados por seus Oficiais Aviadores, dentro de parâmetros estabelecidos por escalas de proficiência em línguas que sejam idôneas, tanto em EGP como em ESP. Somente assim os objetivos traçados para cada curso de línguas oferecido aos Oficiais Aviadores do EDA, ao longo de suas carreiras, poderiam seguramente apontar para as situações reais de uso da língua, identificadas por meio de uma análise de necessidades. Bem de acordo está o célebre postulado: “Diga-me para que você precisa de inglês e eu lhe direi o inglês que você precisa” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 8, tradução nossa)¹⁴⁵.

3.3.3 Inglês para aviação e inglês geral na visão dos participantes

A partir da afirmação de que todos os Oficiais Aviadores do EDA, e não apenas alguns, devem estar preparados para desempenhar tarefas em inglês no cumprimento de suas atribuições em missões internacionais, e com o propósito de responder à pergunta de pesquisa – que visa identificar as situações em que a língua inglesa se faz necessária aos Oficiais Aviadores do EDA –, analisamos, a partir do roteiro de perguntas de entrevistas semiestruturadas e grupos focais (Apêndice E), duas indagações que julgamos fundamentais para tornar a análise da situação-alvo verossímil: o que os participantes, Pilotos Veteranos e Pilotos em Atividade, entendem por “inglês para aviação”? E por “inglês geral”?

Nosso intento foi problematizar a lacuna teórica, apontada no capítulo 2, item 2.4.1.1, deste estudo, quanto às questões terminológicas e conceituais suscitadas pelos diferentes entendimentos de ambas as expressões em português, e conhecer em que medida os pilotos do

¹⁴⁵ No original: “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need”.

EDA, ainda que indiretamente, faziam referência ao uso do chamado *plain English*, quando a fraseologia aérea não é suficiente durante um voo internacional. As evidências mostram que a reflexão assim provocada proporcionou à pesquisadora e aos participantes a possibilidade de negociar sentidos quanto aos termos, “inglês para aviação” e “inglês geral”, em um jogo de linguagem constituído por posicionamentos epistemológicos diferentes – teórico e prático – de modo a assegurar uma base terminológica comum para o diálogo e as discussões que se seguiriam.

Demos prosseguimento a uma análise acurada de transcrições das entrevistas e dos grupos focais, com o auxílio da ferramenta “localização de palavras no documento”, disponível no programa computacional “*Microsoft Word*”, o que nos conduziu aos principais trechos de 21 relatos de participantes, Pilotos em Atividade e Pilotos Veteranos (apenas dois deles, FCZ e FVM, não se manifestaram), nos quais encontramos menções sobre “inglês para aviação” e “inglês geral”. Esses dados, gerados em profusão, foram agrupados e reagrupados, de modo a chegarmos às principais definições e a exemplares representativos de uso de inglês pelo grupo, em voo e em solo.

Pareceu-nos, por meio das perguntas constantes no Apêndice E, que tanto os Pilotos Veteranos como os Pilotos em Atividade foram chamados a se posicionar em relação a algo pouco debatido entre eles até então: que tipo de inglês necessitam? Em diversos momentos notamos que os participantes utilizavam uma gama de recursos linguísticos para auxiliá-los na organização e na verbalização de suas ideias sobre o tema. De modo singular, observamos o uso recorrente do termo “inglês técnico”, extrapolando a conotação dada ao termo como inglês para fins específicos (RAMOS, 2008, p. 8), ora sendo empregado como sinônimo de fraseologia, ora como o termo mais estabilizado entre eles para descrever o que, na teoria, se tem costumado chamar de *plain English*, ora para fazer referência ao vocabulário específico utilizado no âmbito aeronáutico. É o que depreendemos dos excertos abaixo:

67. FBW: para o piloto da Esquadrilha, é fundamental que ele tenha uma boa familiarização com o *inglês mais técnico, que é o inglês de tráfego aéreo*

68. FAM: talvez *dentro do inglês técnico vai ter a fraseologia*, (+) que é só transformar em fraseologia (+) (falas simultâneas) (incompreensível) fraseologia é (+) como é que eu vou decolar (+) solicitar autorização para decolar (+) por exemplo (+) essa é a fraseologia (+) são esses termos AMARRADOS de forma técnica pra língua inglesa (+) *só que também a gente considera inglês técnico aqueles termos que a gente só usa na aviação [...] agregado ao conceito de inglês para aviação está o conceito de cultura aeronáutica* (+) ou seja (+) como é que as coisas funcionam (+) como é que o sistema opera (+) como é que o avião voa

A preferência pela palavra “técnico”, para designar o vasto feixe lexical compreendido pela área de aviação, também pode ser observada no nome escolhido para a disciplina de inglês específico para aviação (ESP) no currículo da AFA: “Inglês Técnico para Aviação”. Isso posto, observamos como os militares da FAB sentem-se muito à vontade com o uso desse termo.

Voltando-nos para a análise das transcrições de entrevistas e grupos focais, identificamos que, para os Oficiais Aviadores do EDA, o termo “inglês para aviação” engloba: i) fraseologia, à qual eles se referem como algo “básico”, “básico”, “inglês de tráfego aéreo”, “beabá”, “aquele pacote do TAI”, “padrão”, “inglês técnico do dia a dia do piloto”, “termos amarrados de forma técnica”, “tupiniquim mesmo”, algo “rotineiro e fácil”, “o mais simples porque não tem grandes variações”, “inglês que não se pode aprender em uma escola qualquer”; ii) inglês que extrapola a fraseologia, necessário em voo, para a comunicação com os órgãos de controle de tráfego aéreo, em situações de emergência em voo, em condição climática desfavorável ou em outras situações que “fujam ao feijão com arroz”; iii) inglês que é afeto à atividade aérea, porém necessário, primordialmente, em solo, em paradas durante voos internacionais – como para pedidos de reabastecimento e reparo de aeronaves e equipamentos, pedido de lanche e apoio para preparação e entrega de plano de voo; iv) uso de vocabulário específico, ou “uso de terminologia aeronáutica fora do voo ou em situação que fuja à normalidade”, para nomear peças, sistemas, comandos, manobras, partes da aeronave e questões meteorológicas; v) inglês necessário para tudo o que afeta a operação logística aeronáutica/da aviação ou da logística geral do Esquadrão; vi) inglês que agrega e pressupõe o conceito de “cultura aeronáutica”, que sinaliza “como as coisas funcionam e como os sistemas operam no contexto de aviação”.

Já o “inglês geral” é descrito e elucidado pelos participantes como aquele utilizado: i) em situações de emergência, ou condição meteorológica adversa, em voo, que fogem à fraseologia; ii) em solo antes e depois das demonstrações, para pedir apoio para hospedagem, segurança, alimentação, transporte terrestre do grupo, desembarço em trâmites burocráticos junto a órgãos como Receita Federal e Polícia Federal, durante o ingresso e a saída da equipe nos países visitados; iii) para contato com o público e a imprensa, ou com organizadores de eventos, autoridades, militares de outras Forças, em feiras e exposições; iv) em visitas a embaixadas e consulados, recepções sociais como almoços, jantares, coquetéis, condecorações, agradecimentos e palestras; v) em viagens de intercâmbios, e ao receber visitas internacionais.

Assim sendo, é possível observar que o inglês geral foi mencionado pelos participantes tanto para descrever o desempenho de tarefas em voo como em solo. Isso nos

permite afirmar, de forma contundente e inequívoca, que, além da fraseologia, técnica e específica, há também entre os pilotos do EDA a necessidade de um tipo *sui generis* de inglês nas comunicações aeronáuticas, que oscila entre o inglês muito específico (ESP) e o inglês geral (EGP), para uso em situações pouco comuns em voo, e que tanto os teóricos (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2003; DOUGLAS, 2004; EMERY (2014); ESTIVAL; FARRIS, 2016) como o DOC 9835 da OACI denominam *plain English*. Retomando o que dizem alguns autores sobre o tema, Estival e Farris (2016, p. 17) postulam que o *plain English* é uma “ficção linguística”. Também na visão de Mitsutomi e O'Brien (2003) é preciso entender que:

Para aquelas ocasiões em que a fraseologia padrão por radiofonia não “dá conta”, torna-se necessário o uso do inglês geral (EGP) que, no contexto de aviação, consiste, na maior parte das vezes, em tópicos específicos para aviação e vocabulário (ESP) (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2003, p. 125, tradução nossa)¹⁴⁶.

Vários são os relatos que ilustram, e ressaltam, a necessidade de uso de *plain English* por pilotos do EDA. É o que demonstram os trechos a seguir:

69. FWH: *se tiver qualquer situação que fuja ao feijão com arroz' (+) o previsto (+) qualquer emergência'(+)* ou *qualquer situação de mau tempo (+) você tem que ter um algo a mais, (+) porque isso é o que te vai dar a segurança [...]*

FWH: [...] *quando você fala inglês em UM avião é uma coisa (+) quando você coloca oito voando simultaneamente (como ocorre no EDA) (+) não só você tem aquele pacote que a gente aprende no Tráfego Aéreo Internacional, né (+) você tem que às vezes extrapolar um pouquinho (+) o controle pergunta se você vai decolar just as one aircraft ou se você vai ficar em wide open formation (+) então você tem que saber alguma coisa a mais dos detalhes da língua em si pra que você possa cumprir a contento uma determinação que o controle está te passando [...]*

FWH: (ao narrar uma situação em que esse “algo a mais” foi necessário durante um voo) foi uma situação de mau tempo (+) [...] então chega uma determinada situação em que você divide os oito aviões em duas esquadrilhas de quatro' (gesticula e demonstra com as mãos dois níveis de voo para as aeronaves) (+) piorou mais ainda (+) então tivemos que dividir em quatro (+) em dois (+) então cada líder da fração tinha que fazer a fraseologia, (+) então' quem pediu pra o controle a divisão, (+) quem pediu pra colocar nos níveis distintos”(+) o líder, né'(+)) que estava fazendo a fraseologia (+) *ENTÃO ISSO IMPLICA INGLÊS GERAL* (+) você tem que explicar pra ele (o controlador) porque você vai dividir (+) tem que explicar pra ele que vão ficar quatro aviões' voando dois a dois (+) *a pair of two double* (risos) [...] pra cada avião vai ter um código (+) e daí você tem que explicar (+) ver se todo mundo entendeu o que vai fazer realmente' e depois

¹⁴⁶ No original: “but for those times when the ATC phraseology does not “do the job”, the call is out to use general English (EGP) which, in the aviation context, will consist mostly of aviation-specific topics and vocabulary (ESP)”.

que dividiu (+) CADA LÍDER DE ELEMENTO VAI SER RESPONSÁVEL POR POUSAR, (+) então você tem que entender o que ele está falando (+) e se o cara que estiver na ala também' por problema de mau tempo' tiver que sair' (+) não conseguir pousar junto' porque a situação está ruim, (+) ELE VAI TER QUE FALAR INGLÊS COM O CONTROLE (de tráfego aéreo)

Em nenhum momento, nos trechos acima, os participantes lançam mão do termo em inglês *plain English*, apesar de notadamente assegurarem seu uso na prática. Descrevem as situações anormais já vividas em voo e afirmam ser necessário o uso do que denominam, de forma simples, “inglês geral”, sem distingui-lo daquele inglês geral que usam fora da situação de voo. É o que se vê também no próximo excerto:

70. FOG: (a fraseologia) atende em situações NOR::MAIS, [...] em situação de mau tempo' em que eu tivesse que dividir a esquadrilha' é:: solicitar códigos de *transponder*' situação em que você tivesse um toque entre as aeronaves' entendeu' uma perda de vista' (+) uma situação de instrumento em que você tivesse que dividir uma esquadrilha' o procedimento completo com bloqueio' afastamento' em que você está dando ciência ao controlador das coisas que estavam acontecendo', *são situações que fogem um pouco daquele beabá da fraseologia* (+) *do reto e nivelado, né*" [...] *ai O INGLÊS GERAL me ajudou mais do que o inglês técnico*, (+) [...] o inglês geral fez com que eu me fizesse entender com o controle, (de tráfego aéreo) entendeu' [...] fez com ele entendesse as minhas necessidades, (+) [...] *isso pra mim foi o mais importante, porque não colocou em risco a segurança da Esquadrilha*

Outro participante, em trecho anteriormente mencionado, também ressalta a necessidade de uso de *plain English*, durante voos internacionais com o EDA. É o que podemos conferir:

71. FPP: (...) *a fraseologia padrão*' (+) *essas coisas*' (+) *todo piloto sabe fazer*, (+) *agora' tinha situações mais inusitadas que a gente tinha que CONVERSAR com a torre e EXPLICAR certas situações TÍPICAS DA ESQUADRILHA DA FUMAÇA*' (+) *que é diferente de quando a gente está voando com um avião só* [...] então tem que explicar' (+) olha' (+) são oito aviões' (+) a gente precisa dispersar' (+) desta forma' (+) porque assim facilita' (+) vai pousar mais rápido

Fica evidente, assim, que algumas situações de voo do EDA apresentam peculiaridades que as diferem dos voos comuns da aviação civil, e por isso não se pode garantir que a fraseologia padrão prescreva todas as possibilidades de uso da língua para esses casos. O relato de FPP reforça a ideia de que o próprio *plain English*, necessário em voos internacionais do EDA, abarca situações que diferem dos voos da aviação civil.

Outro participante afirma que, no passado, já houve várias situações nas quais o uso de fraseologia não foi suficiente. FBK cita como exemplo a separação de aeronaves da Esquadrilha em voo internacional, devido a questões meteorológicas.

72. FBK: nós pegamos várias vezes mau tempo indo pra os Estados Unidos (+) onde a Esquadrilha se separou (+) eeh (+) houve algumas (+) digamos assim, (+) éhh (+) o chefe (+) o líder (+) teve que conversar com o controlador (+) explicando o que que (*sic*) aconteceu (+) ‘A Esquadrilha aqui entrou em um mau tempo e algumas aeronaves separaram (+) mas nós estamos tentando reagrupar’ (+) então são coisas que (+) fogem um pouco daquele (+) daquela linguagem formal de aviação, (+) porque ele tem que relatar o que está acontecendo, (+) ‘Entrei num *cumbulus nimbus*, (+) peguei um raio’ (+) e isso já aconteceu de fato conosco

Nesse mesmo sentido, outro Piloto Veterano assim se manifesta:

73. FYL: [...] o inglês de aviação também’ lembrando’ [...] ele não se limita (+) não é só inglês técnico, [...] *porque você não pode garantir que TUDO vai ser uma fraseologia conforme o planejado*’ que tecnicamente você já sabe a resposta e você já sabe as perguntas que você vai colocar, (+) pode surgir uma situação que você precisa / uma situação de emergência

Dois Pilotos em Atividade também se apoiam em situações de emergência para sustentar que a fraseologia, isoladamente, não dá conta de todas as necessidades comunicativas dos pilotos em voo. Assim:

74. FRX: (inglês para aviação) é o inglês técnico (+) é rotineiro e fácil (+) mas quando ocorre algo DIFERENTE DO QUE ESTÁ PREVISTO (+) uma EMERGÊNCIA (+) UMA CONDIÇÃO CLIMÁTICA DESFAVORÁVEL (+) exige mais da compreensão (+) entendimento e rapidez de raciocínio no idioma local e no inglês usado no tráfego aéreo internacional

Outro Piloto em Atividade agrega o fator emocional à necessidade de uso de inglês em voo pelos pilotos do EDA:

75. FAM: *no caso de emergência* (+) *além da necessidade do inglês em si* (+) *é somado com a situação de nervosismo*’ (+) *de apreensão*, (+) *que vai exigir que a pessoa tenha menos tempo pra, pra* (+) *reflexos né*’ (+) pra botar a boca no mundo né (+) então essa é a necessidade que a gente (+) às vezes (+) não sente do inglês no dia a dia’ (+) porque as emergências não são comuns, (+) quando acontece uma emergência’ (+) quando acontece uma coisa anormal (+) por exemplo (+) eu estou ali solicitando para o acionamento e o rapaz não tem o meu plano de voo’ (+) *eu vou ter que CONVERSAR com ele*, (+) *ai deixa de ser amarrado e técnico e passa a ser uma conversa em inglês*, (+) agora coloca isso numa situação realmente de emergência (+) em que o motor apaga’ (+) que pega fogo’ (+) aí o inglês tem que estar mais afiado pra desempenhar (+) *acho que por isso que talvez a*

gente se sinta confortável pra voar (+) mesmo não tendo inglês no nível totalmente proficiente (+) porque a gente:: (+) A EMERGÊNCIA NÃO É TÃO COMUM,

O comentário constante na parte final do relato acima nos parece impactante, pois FAM admite que a baixa frequência de emergências faz com que o piloto se sinta “[...] mais confortável para voar, mesmo não tendo inglês no nível totalmente proficiente [...]”. E uma vez mais aparece na fala dos participantes a noção idealizada de proficiência absoluta, semelhante à de um nativo: “inglês no nível totalmente proficiente”. Diante de tal afirmação, fica o questionamento: seria necessária a ocorrência de um maior número de emergências – ou até mesmo a ocorrência de situações de riscos de segurança ao voo – para que a devida proficiência em inglês para o grupo seja caracterizada e testada? Isso, definitivamente, não nos parece crível.

O que o relato de FAM, sim, parece indicar é a ausência de uma avaliação de proficiência em inglês para fins específicos que evidencie quão capacitados os pilotos do EDA estão para utilizar o *plain English*, que, como já vimos no capítulo 2, apesar de incluir o inglês geral, fica circunscrito às especificidades que caracterizam as comunicações piloto/controlador durante um voo. Durante um voo internacional do EDA, poderá não ser suficiente o domínio exclusivo de fraseologia, tampouco de inglês geral, totalmente desconexo ao voo.

Além disso, é preciso considerar que, em solo, o EDA também precisa fazer uso de inglês geral, EGP, combinado com uso de vocabulário específico para aviação. Isso ocorre, por exemplo, em paradas técnicas durante deslocamentos, bem como em outras interações com pessoas diversas, antes e depois de demonstrações. É o que podemos inferir a partir dos vários relatos que se seguem, como por exemplo:

76. FRD: [...] o tráfego aéreo é 10% de nossa viagem ao exterior [...] os outros 90% do tempo (+) em qualquer situação’ (+) o tipo de assunto [...] *no caso da Fumaça* (+) *you tem que conversar sobre os assuntos mais diversos*’ (+) *com pessoas diferentes*, (+) no caso o piloto’ (+) o Oficial Aviador do EDA’ (+) se ele só souber dizer *ready for take off*’ (+) ele vai ter problema sério na hora que perguntarem pra ele alguma coisa específica do avião [...] nas outras missões (ao comparar a missão de outros esquadrões de transporte da FAB com aquela desempenhada pelo EDA) chegava no aeroporto, a missão acabava (+) a nossa do EDA não::o, (+) vamos pra coquetel (+) nós vamos fazer palestras (+) e tudo isso

O uso do inglês geral em situações diversas, pelos Oficiais Aviadores do EDA, foi assim explicado e exemplificado por um dos mais experientes Pilotos Veteranos:

77. FOG: [...] (o inglês geral) é de suma importância para que o EDA cumpra bem a sua missão (+) mais do que voar' (+) é principalmente ter tratativa nas questões de solo (+) antes durante ou depois de uma missão [...] eu acho que muitos dos pilotos que fazem parte da equipe, (+) eles saberiam se safar em determinadas situações DURANTE O VOO, (+) FRASEOLOGIA, (+) porém [...] *a missão do EDA não é apenas o voo*, (+) *ela tem uma série de outros envolvimento de chão*, (+) *desde o após pouso até você ser chamado lá na frente pra poder proferir algumas palavras, né'* (+) então assim (+) uso adequado de FRASEOLOGIA aérea em inglês, (+) a fraseologia atende ao voo especificamente, (+) ela NÃO atende a missão como um todo,

P: sim

FOG: o inglês geral começa lá nos preparativos da missão' e passa por essa fase do voo em si' e você vai sentir a real necessidade do inglês geral quando você chegar no local de destino' principalmente quando a língua é o inglês, né' (+)

P: hum, hum

FOG: daí *você sente a necessidade de um pouco mais de fluência pra sair daquele beabá da fraseologia'* pra poder desenvolver outros assuntos e não ficar falando só o inglês de aviação (+) o que é difícil, (+) pelo menos pra mim

P: vamos então pontuar' (+) algumas coisas que fazem parte desse inglês antes e depois de vocês pousarem

FOG: tá, (+) eu vou dar um exemplo (+) você está indo para os Estados Unidos' tem uma série de tratativas (+) é:: da missão precursora (missão preparatória que normalmente precede as missões oficiais), (+) você não pega um avião que sai daqui e vai para os Estados Unidos SÓ pra fazer a precursora, (+) você normalmente faz essa precursora por telefone, (+) então é toda a *parte de segurança*, (+) *de transporte*, (+) *de alimentação* (+) *de hospedagem*, é:: (+) *dos horários dos voos*, *das janelas que você tem pra voar'* (+) *da parte da manutenção'* (+) *um hangar onde você possa botar o seu avião*, (+) *e assim vai, né''* (+) *a parte de mídia'* o que vai ser explorado quando você chegar' (+) isso são os preparativos

No mesmo sentido foram os relatos de dois outros Pilotos Veteranos, que embora nunca tenham liderado o grupo, participaram de inúmeras missões do EDA ao exterior:

78. FBW: [...] tivemos que nos aprimorar na língua (+) porque nós viajamos, por exemplo, pra Dayton, em Ohio, nos Estados Unidos, pra uma feira MUITO grande de aviação que tem lá, e nessa feira nós tivemos que dar entrevistas pra rádios (+) *tivemos que dar entrevistas pra televisões* (+) *tudo em inglês* (+) então realmente exige-se um nível de inglês que seja ACIMA DO BÁSICO pra que a gente possa passar um mínimo de entendimento, (+) de fluência

79. FBL: eu acho assim (+) o piloto tá pronto, né [...] ele tem que estar operacionalmente pronto né'' (+) *um piloto seguro e capaz* (+) *com qualidade* (+) *e tem que saber falar inglês* (+) *pra representar a Força Aérea e o Brasil* (+) *porque não é só a Força Aérea* (+) *é o Brasil, é a*

imagem do Brasil (+) você fala com repórter, fala com empresários, (+) donos de::/ fala com o gerente do hotel, fala com a camareira (+) é todo um escopo de pessoas em uma sociedade (+) que vão fazendo uma opinião

Muito elucidativas, também, são as seguintes afirmações de FGR e FBK, Pilotos Veteranos com vasta experiência no EDA, que elencam, de forma pormenorizada, as situações de uso de inglês geral pelos Oficiais Aviadores do EDA. Conforme FGR:

80. FGR: então o INGLÊS tem que ser realmente' ah ah ah ah língua:: básica pros pilotos, para os aviadores, porque eles vão efetivamente' (+) estar em contato com o público' estar em contato com organizadores de eventos' estar em contato com' atividades de suporte às aeronaves (+) e isso aí' é fundamental que eles realmente estejam preparados para o uso do inglês [...] a FLUÊNCIA é uma coisa muito (+) muito complexa, né" [...]

FGR: [...] há por exemplo (+) entrevistas que podem ser dadas em' em (+) à imprensa internacional' nos locais onde a gente foi' a gente precisou fazer isso' (+) é:: o diálogo (+) com representante de organização, (+) é:: pessoas ligadas à parte técnica de dar suporte à aeronave' (+) e ao público em geral (+) dar explicações de como é a Esquadrilha (+) isso como a gente faz no Brasil' só que vocacionado para essa área internacional' (+) onde a língua inglesa vai ser (+) a utilizada

FGR: *na realização de missões internacionais do EDA' (+) você engloba NÃO SÓ o deslocamento aéreo propriamente' (+) e a demonstração propriamente (+) você engloba também as atividades de chão' (+) seja antes da demonstração' para dar suporte à aeronave' é:: como também após a demonstração' que é o contato com o público, (+) então tudo isso faz parte da missão internacional do EDA, né" (+) não é chegar lá' demonstrar e ir pra casa (risos)*

P: e você tinha que participar de eventos sociais também" (+) interagir com pessoas em COQUETÊIS, em JANTARES" (+) como era"

FGR: Si::m, sim (+) isso aí também ocorre eh (+) nós somos convidados para (+) para eventos' (+) eh' durante eh após o período de demonstração (+) em feiras (+) por exemplo a gente normalmente está em contato com organizadores de eventos (+) somos colocados em hangares' (+) onde eh (+) dividimos espaço com outros times acrobáticos (+) então há o processo de' (+) de troca de ideias' (+) de informação

De acordo com FBK, Piloto Veterano muito respeitado dentro da equipe, o uso de inglês geral também é parte integrante da situação-alvo. Assim ele descreve em detalhes:

81. FBK: [...] normalmente quando se viaja para o exterior a gente vai a Consulados' (+) vai a Embaixadas' (+) tem outras reuniões com oficiais das outras Forças que estão convidando o EDA (+) e toda a comunicação (+) e todo entretenimento ali (+) é feito na língua inglesa

P: hum, hum

FBK: primeiro que quando pousa já vem o pessoal da Polícia Federal (+) querem os passaportes (+) você tem que conversar com o cara da Receita

Federal (+) ele vai fazer várias perguntas (+) tem é a (+) uh, uh [...] que cuida de alimentos (+) como é” [...] porque você não pode levar comida, né’ (+) então o cara vai te fazer um monte de perguntas (+) você tem que conversar (+) aí você é recebido num local daqueles (+) os organizadores da festa recebem você (+) eles vão te dar as boas-vindas (+) você tem que responder (+) eles vão te dar algumas orientações (+) você tem que entender essas orientações (+) aí você vai para um hotel (+) você vai ter que falar com o cara do hotel (+) a respeito de quarto (+) dividir o pessoal (+) alguma necessidade que o Esquadrão precise, (+) que você vai ter que solicitar (+) depois, nas demonstrações (+) o contato com o público’ (+) isso é muito importante, (+) o voo em si, (+) que seria a fraseologia em inglês que nós já comentamos, né’ (+) *depois do voo aí normalmente tem coquetel* (+) *faz aquele* (+) *aquela* (+) *interação, né’* (+) *que é EXTREMAMENTE importante e bacana* (+) *entre pilotos, entre organizadores, o público, isso aí FAZ PARTE DA MISSÃO em si, né’* (+) *porque socializar com o povo que te convidou é extremamente importante*

Alguns Pilotos em Atividade também reiteraram a necessidade de inglês geral pelos Oficiais Aviadores do grupo, em solo, durante as missões do EDA. Perguntado se eles usam o inglês geral, por exemplo, para o contato direto com organizadores de eventos, apesar de contarem com o auxílio de um adido militar no exterior, assim respondeu FAZ:

82. FAZ: sim [...] na área de Pessoal (+) é::, (+) hospedagem’ transporte e alimentação (+) na área operacional (+) estadia, (+) abastecimento, (+) permanência, (+) meteorologia, (+) na área de comunicação social (+) relação com a mídia (+) é:: (+) acesso ao público (+) tudo isso,

De modo semelhante, FAM corrobora:

83. FAM: [...] é preciso pedir combustível, hotel, comida

Igualmente pertinentes são os relatos de FBR e FOC que acrescentam outras situações de uso de inglês geral pelos Oficiais Aviadores do EDA:

84. FBR: registro e palestras em eventos (+) *welcome receptions* (+) facilidade para falar com outro estrangeiro (+) evento específico (+) almoço (+) condecorações (+) jantar de encerramento de evento (+) agradecimentos

85. FOC: entrevistas (+) cursos (+) contato com outros grupos de demonstração (+) com pilotos de outros países (+) contato com toda a parte de manutenção

E, por fim, o participante FVH arremata:

86. FVH: (inglês geral) é o que não está previsto, (+) é o que você tem que interpretar de certa forma (+) e (+) e se fazer entender, né’ [...] ele (o inglês geral) é importante para o relacionamento [...] com o público (+) com organizadores (+) com outras organizações (+) tipo, eh (+) abastecimento (+) combustível um plano de voo (+) um entrosamento com outras equipes de demonstração

Tudo isso posto, só nos resta concluir que, de acordo com o que sinalizam os dados, paradoxalmente, a maior especificidade do inglês para fins específicos (ESP) necessário ao EDA reside no fato de o inglês geral (EGP) integrar a situação-alvo, até mesmo para uso em situações sociais, como preconizou Chambers (1980, p. 29).

3.3.4 Componentes do inglês necessário aos Oficiais Aviadores do EDA

Os dados até aqui analisados evidenciam que aos Oficiais Aviadores do EDA não basta apenas o domínio daquilo que se tem convencionado chamar, no Brasil, “inglês aeronáutico”, que, como vimos no capítulo 2, é composto por fraseologia – uma linguagem própria no campo do ESP, destinada apenas à comunicação entre pilotos e órgãos de controle de tráfego aéreo – e *plain English* – que é aquela linguagem utilizada em voo, em inglês, em comunicações piloto/órgãos de controle, que apesar de envolver o inglês geral, para casos em que a fraseologia não é suficiente, fica restrita a certos tópicos e funções, e às mesmas regras que norteiam o uso da fraseologia, como objetividade, precisão, concisão e inteligibilidade, consoante o DOC 9835 (OACI, 2010, item 3.3.14, p. 3-5).

Como se pode inferir a partir das falas dos participantes, além de capacidade de uso da fraseologia e do *plain English*, os Oficiais Aviadores do EDA precisam ainda de competência lexical que os habilite a fazer uso, também em solo, de vocabulário específico, para lidar com questões tanto nas paradas técnicas durante o deslocamento ao exterior, como para contato com o público e a imprensa após as demonstrações, para explicar manobras, partes do avião ou o desempenho da aeronave, já que é da responsabilidade desses mesmos pilotos atuarem junto ao público e à mídia como órgãos de comunicação social do COMAER.

O uso de inglês geral (EGP), em solo, antes, durante e depois das viagens também é uma necessidade expressa pelos participantes dos grupos focais e de diversas entrevistas. Isso porque, convém lembrar, aos Oficiais Aviadores do EDA cabe também organizar toda a logística de apoio às missões internacionais do grupo. Os relatos do Quadro 6 demonstram que a responsabilidade pela consecução de tarefas ligadas a toda essa logística em solo faz parte da situação-alvo, uma vez que, apesar de compartilhada com outros membros do grupo e com o adido militar do país visitado em missões, ficam sob a responsabilidade dos Oficiais Aviadores do EDA.

Indagados sobre algumas habilidades linguísticas em particular, e guiados pelo roteiro de perguntas do Apêndice E, os oficiais participantes desta pesquisa afirmaram que a compreensão escrita é a habilidade que lhes resulta a mais fácil, pois o vocabulário específico para aviação, que normalmente os pilotos dominam, é formado por inúmeros termos técnicos

em inglês, o que facilita, sobremaneira, a compreensão. É o que se nota, por exemplo, no conteúdo de *checklists*, revistas e manuais para aviação. No tocante à habilidade de produção escrita, apenas alguns participantes, em especial, aqueles responsáveis por algumas Seções como Operações, Material, Pessoal e Comunicação Social, a mencionaram como necessária. Quanto à pronúncia, os participantes, em geral, concordaram que ela é muito importante para a segurança de seus voos. Apenas alguns deles reportaram casos isolados de dificuldade de compreensão durante a comunicação com controladores estrangeiros, em especial, com alguns nativos, em virtude de variações regionais. Todos os participantes das entrevistas e grupos focais afirmaram que as habilidades mais necessárias, tanto em voo como em solo, são a compreensão oral e a produção oral. Ressalva há que ser feita, alguns deles inverteram a ordem de prioridades, mencionando primeiramente a produção oral e, em seguida, a compreensão oral.

Quando indagados se a formação que receberam durante o período na caserna foi suficiente para desempenhar suas funções internacionais junto ao EDA, os participantes – de forma majoritária – responderam que não, embora alguns afirmassem que, em tempos recentes, tem havido melhoras no ensino das escolas de formação, como a AFA, onde todos eles foram formados.

Triangulados todos esses dados, identificamos, assim, os diferentes componentes do inglês necessário para o bom cumprimento da missão que lhes é atribuída, como pilotos e como representantes diplomáticos do Brasil e da FAB no exterior. De modo simplificado, poderíamos representar tais componentes por meio de um *continuum* (Figura 12), conforme sugerem Dudley-Evans e St. John (1998, p. 8), Douglas (2000, p. 1) e Emery (2014, p. 203). Assim teríamos:

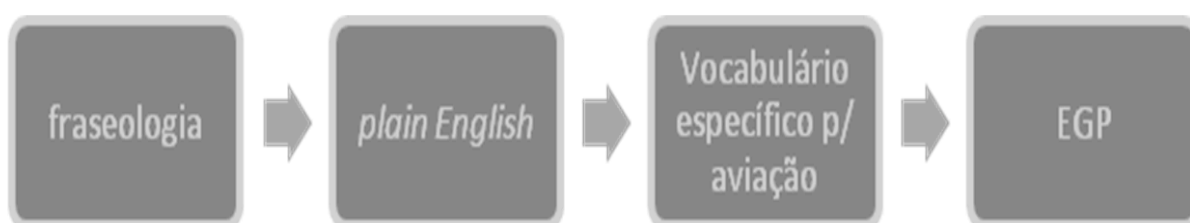


Figura 12 – *Continuum* de especificidades de inglês necessário aos Oficiais Aviadores do EDA
Fonte: elaboração própria.

Por essa visão, a fraseologia aérea localiza-se no polo mais específico dessa linha imaginária, já que como uma linguagem própria e unicamente destinada à aviação, caracteriza-se por ser muito estruturada, padronizada e até mesmo normatizada, para garantir, ao máximo, a segurança nas comunicações aeronáuticas. Daí porque ela deve ser tão clara, concisa, não ambígua e inteligível.

Toda vez que ela for insuficiente para dar conta de situações não comuns, não previstas, ou de emergência em voo, o inglês geral passa a ser permitido, sob a denominação de *plain English*. No entanto, lembramos que, como o contexto de uso ainda é o mesmo da fraseologia – a comunicação piloto-controladores em voo – o uso do *plain English* deve seguir os mesmos padrões de concisão, precisão e clareza que regem o uso da fraseologia.

Quanto ao uso de vocabulário específico para aviação, é necessário tecermos aqui algumas considerações, já que ele é necessário em voo, como parte do *plain English*, e também em solo.

De acordo com a cultura de aviação, apontada por FAM em seu relato, é possível o uso de palavras comuns em inglês como “base”, “*three o'clock*” e “*clear*” com sentidos específicos na aviação, como pontuam Mitsutomi e O'Brien (2004, p. 9) por meio de um exemplo: “[...] *Turn base now, follow traffic at your three o'clock, cleared for the option*”. Não apenas isso, mas também como afirmaram os participantes dos Grupos focais A e B, vários termos específicos usados na aviação militar permanecem em inglês, em um modo muito singular de “translinguajar” (GARCÍA, 2009), como vimos no item 2.4.1.7 deste estudo. No caso do EDA, há ainda uma necessidade mais específica de uso de vocabulário para a aviação em inglês, que diz respeito à comunicação também em solo, para explicar manobras aéreas, descrever o desempenho da aeronave voada pelo grupo, pedir abastecimento, reparo e manutenção de aeronaves, além de dar conta de toda a parte logística de preparação das demonstrações junto a autoridades, dentre outras situações nas quais o uso de vocabulário específico se faz necessário.

Além da fraseologia, do *plain English*, de vocabulário específico para aviação, também o inglês geral, EGP, é necessário ao EDA. Isso se pode notar, nos relatos dos participantes, quando mencionam contato com autoridades, imprensa, o público em geral, membros de outras equipes aéreas e de outras Forças. O EGP também é necessário para solucionar questões relativas a transporte, alimentação e hospedagem para a equipe em solo, bem como para lidar com trâmites burocráticos diversos junto a órgãos de fiscalização responsáveis por alfândega e imigração.

Destarte, ao considerarmos toda a amplitude da língua em uso pelo EDA, entendemos que o inglês necessário ao grupo poderia ser mais bem representado por meio da imagem de um caleidoscópio (Figura 13), seguindo a concepção de língua proposta por César e Cavalcanti (2007, p. 61), conforme afirmamos no capítulo teórico deste estudo. Isso porque, os diferentes componentes da língua necessária ao grupo, conforme externado pelos participantes em seus relatos, não seriam sequenciáveis, de forma sistêmica, como em um *continuum* – o que, de modo extremado, poderia levar a uma visão polarizada e mutuamente excludente –, mas, de outro modo, se entrelaçariam, formando um todo, que se transforma e se reconfigura, a depender da tarefa a ser desenvolvida, da função a ser desempenhada, dos interlocutores envolvidos, dos meios utilizados, do gênero discursivo em questão, enfim, do contexto de uso da língua pelo grupo.

A Figura 13, que nos remete à noção de língua representada pelas imagens produzidas em um caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), simboliza o entendimento que temos do inglês, multifacetado e dinâmico, necessário ao EDA. Cada círculo representa uma faceta da língua que poderá se fazer necessária ao grupo, conforme a situação e o propósito de uso. Em um exercício de abstração, é preciso sairmos do plano estático da figura e imaginá-la como uma animação, compondo, de modo harmônico, novos desenhos a cada movimento. Assim é o inglês necessário ao grupo. Cada nova situação requer elementos variados, em níveis e proporções diferentes.

Como mostra a ilustração, há várias interseções entre os diferentes domínios discursivos (BACHMAN, 1990) e registros (BIESWANGER, 2016) pelos quais a língua necessária ao grupo circula. É aí que se se instalam vários problemas de falta de compreensão entre os usuários e/ou aprendizes do inglês para aviação, ou até mesmo entre estudiosos de ESP. Entendemos ser justamente aí, nessas zonas híbridas e mestiças (MOITA LOPES, 2006), ou ainda, movediças, que o linguista aplicado deve se inserir para tentar, em meio a questionamentos, buscar entendimento e explicações para os fenômenos que ali ocorrem, na cadência da língua em uso.

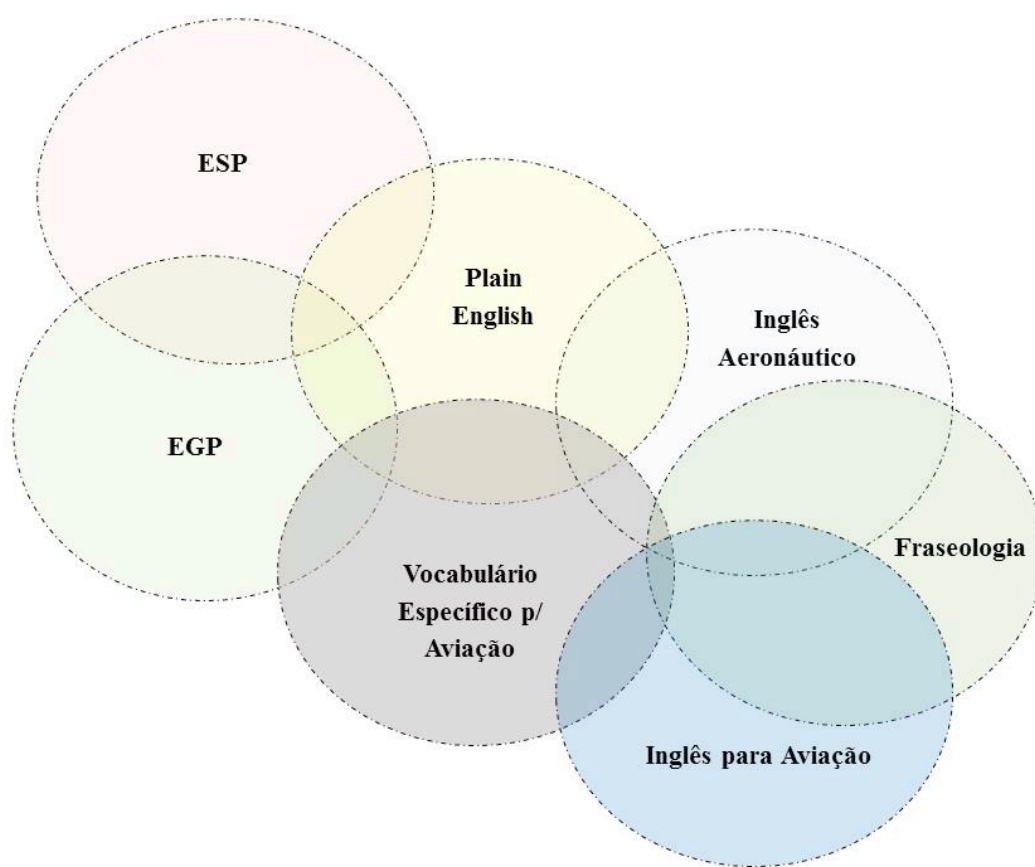


Figura 13 – Representação visual da língua inglesa necessária aos Oficiais Aviadores do EDA
 Fonte: dados da pesquisa.

A título de ilustrarmos esse aspecto dinâmico da língua inglesa necessária ao EDA, vejamos: em uma entrevista oral à imprensa, após uma demonstração aérea internacional, os Oficiais Aviadores do EDA têm que utilizar inglês geral e, concomitantemente, vocabulário específico para aviação, que, no entanto, difere da fraseologia tão necessária quando o contexto de uso da língua é a comunicação em voo, via rádio, entre pilotos e controladores de tráfego aéreo. Todavia, o inglês usado nessas situações pode não coincidir com aquele necessário aos Oficiais Aviadores do EDA em coquetel de representação oficial, durante uma exposição ou feira aérea internacional, ou, ainda, durante uma visita de intercâmbio entre pilotos. Os relatos acima são ricos em exemplos de todos esses usos de inglês pelo grupo.

Neste ponto, é preciso relembrar que dentre as múltiplas implicações do “Modelo de *Aviation English*”, proposto por Mitsutomi e O’Brien (2003) no capítulo teórico deste estudo, a principal está na impossibilidade de generalização, por exemplo, quanto à competência comunicativa de pilotos e controladores para o uso de inglês geral. De modo similar, isto quer dizer que a proficiência em inglês dos pilotos do EDA, para fins de aviação,

durante um voo internacional, não deve nos levar a supor, necessariamente, igual capacidade para que esses mesmos pilotos desenvolvam um diálogo básico, que seja, em EGP, quando em solo. E os relatos mostram isso. Apesar da grande dificuldade em inglês geral reportada por FOG e FPP, por exemplo, nunca se soube de um acidente aeronáutico, que envolvesse pilotos do EDA em missões, que tivesse como uma de suas causas o uso indevido, ou precário, de inglês.

Tal argumentação, que dialoga com o conceito de proficiência relativa e situada, sustentado por Scaramucci (2000), nos leva a afirmar que, diante da complexidade das necessidades de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA, o ensino (e a avaliação) de inglês no âmbito do inglês para aviação (ESP) não é suficiente para assegurar proficiência em inglês geral, da mesma forma que, em sentido inverso, a proficiência em inglês geral (EGP) tampouco pode ser generalizada para o domínio do inglês específico para aviação. Em termos de avaliação de proficiência, da mesma forma, entendemos que um teste de proficiência em inglês geral aplicado ao grupo não pode servir para, ao mesmo tempo, avaliar a proficiência de pilotos em inglês específico para aviação.

Após termos refletido sobre: i) a relevância do uso de inglês pelo EDA; ii) as diferentes percepções de desejos e necessidades de uso da língua por seus Pilotos Veteranos e em Atividade; iii) o que os participantes de grupos focais e entrevistas entendem por inglês para aviação e inglês geral; iv) os componentes do inglês necessário aos Oficiais Aviadores do EDA, aproximamo-nos da parte central da análise de necessidades que realizamos. A seguir, buscamos conhecer as diversas configurações da situação-alvo nas quais o inglês pode ser necessário aos Oficiais Aviadores do EDA.

3.3.5 Situação-alvo: categorização, análise e interpretação dos dados

Para dar cabo à TSA, e respondermos nossa questão de pesquisa, é preciso agora caracterizar a situação de uso da língua, ou *target language use (TLU) situation* (DOUGLAS, 2000) para os Oficiais Aviadores do EDA. É preciso, então, reconsiderar os inúmeros dados gerados a partir de fontes diferentes e procedimentos variados, já descritos no capítulo 1.

No referencial teórico apresentado no capítulo 2, encontramos algumas perguntas constantes no Modelo de Análise de Necessidades de Hutchinson e Waters (1987) – adaptado por Vian Jr. (2008), por nós aqui retomado e readaptado, conforme o Quadro 8 – que nos permitiram estabelecer duas grandes categorias iniciais para análise e interpretação dos dados.

São elas: “onde” e “quando” o inglês é necessário aos Oficiais Aviadores do EDA, como parte da situação-alvo?

Quadro 8 – Categorias iniciais para a análise dos dados referentes à TSA

CATEGORIAS	MODELO PARA ANÁLISE DA SITUAÇÃO-ALVO
Onde	Onde a língua será usada?
Quando	Quando a língua será usada?

Fonte: adaptado de Hutchinson e Waters (1987) e Vian Jr. (2008)

Após uma análise interpretativa preliminar e triangulação dos dados gerados por meio de entrevistas, grupos focais, análise documental e observação participante periférica, foi possível respondermos às duas perguntas iniciais que selecionamos a partir do modelo proposto por Hutchinson e Waters (1987) – “onde” e “quando” o inglês é necessário ao grupo – o que fez surgir novas categorias para análises.

Entendemos que a pergunta “onde” o inglês se faz necessário aos Oficiais Aviadores do EDA comporta várias respostas: i) em solo, no Brasil; ii) em solo, no exterior; iii) em voo, normalmente fora do espaço aéreo brasileiro. A pergunta “quando” a língua será por eles utilizada pode ser assim respondida: i) antes e depois das viagens internacionais; ii) durante deslocamentos e paradas em voos internacionais; iii) antes e depois de demonstrações aéreas no exterior; iv) durante visitas e intercâmbios internacionais, ao receber estrangeiros na sede do EDA, ou em visitas e intercâmbios internacionais. Nota-se que a partir das duas categorias iniciais (“onde” e “quando”) e de suas respostas, os dados puderam ser triangulados, uma vez mais, conforme se pode observar no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Novas categorias para análises

QUANDO	ANTES E DEPOIS DE VIAGENS INTERNACIONAIS	DESLOCAMENTOS E PARADAS EM VOOS INTERNACIONAIS	ANTES E DEPOIS DE DEMONSTRAÇÕES AÉREAS NO EXTERIOR	EM VISITAS E INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS
ONDE				
<i>Solo/Brasil</i>				
<i>Solo/Exterior</i>				
<i>Voo</i>				

Fonte: dados da pesquisa.

Dessa forma, as respostas às perguntas “onde” e “quando”, propostas por Hutchinson e Waters (1987), formaram novas categorias, que puderam ser comparadas entre si. Essa nova análise dos dados, expressa no Quadro 9, levou-nos à constatação de que *há mais situações de uso de inglês em solo* (no exterior e no Brasil), *que em voo*, antes durante e depois das viagens internacionais do EDA.

A partir das respostas à pergunta “onde” – que tomamos como um eixo fixo –, cruzamos e comparamos as respostas à pergunta “quando”. Desse modo, constatamos que o uso de inglês é necessário: i) em solo, no Brasil, antes e depois das viagens internacionais; ii) em solo, no Brasil, durante visitas e intercâmbios internacionais; iii) em solo, no exterior, durante paradas em deslocamentos internacionais, antes e depois das demonstrações aéreas no exterior e durante visitas e intercâmbios internacionais; iv) em voo, durante os deslocamentos em voos internacionais.

Em seguida, retomamos o Modelo de Análise de Necessidades proposto por Hutchinson e Waters (1987), adaptamos outras perguntas ali sugeridas para o caso específico do EDA, e, por meio de subcategorias procuramos identificar: “quem usa o inglês e com quem a comunicação se estabelece?”; “o que os Oficiais Aviadores do EDA realizam por meio da língua?”; “quais as habilidades linguísticas necessárias ao uso da língua na situação-alvo?” e “qual a natureza da linguagem utilizada?”.

Faz-se pertinente salientar que deixamos de considerar a possível pergunta “Com que frequência a língua se faz necessária?” porque, no caso do EDA, entendemos que a relevância do uso da língua não está na frequência com que o grupo viaja ao exterior – que não são muitas, se comparadas à quantidade de voos internacionais que um piloto da aviação civil realiza por ano –, mas sim na representatividade do grupo quando o faz. Em viagens internacionais, a equipe carrega consigo a responsabilidade (missão/atribuição) de representar não só a FAB, mas o Brasil. Logo, isso nos parece ter maior relevância que a frequência de tais viagens.

3.3.5.1 *Em solo, no Brasil, antes e depois de viagens internacionais*

Conforme observamos durante a geração de dados, a missão do EDA não se restringe ao voo e às demonstrações aéreas que realizam. Muito antes disso, a preparação para as missões ao exterior começa ainda em solo, na sede do EDA. Dela participam todos os membros da equipe, inclusive seus Oficiais Aviadores que, por força de seu Regimento Interno, desempenham atividades administrativas¹⁴⁷, além daquela operacional, ligada ao voo.

¹⁴⁷ “Atividades administrativas”, neste estudo, foi o termo escolhido para designar todas aquelas tarefas realizadas na sede do EDA, para o planejamento, gerenciamento e consecução de missões no exterior, o que

Depois das viagens internacionais, o uso de inglês ainda se faz necessário para a formalização de agradecimentos aos organizadores de eventos e responsáveis por órgãos visitados no exterior.

Em visita ao acervo histórico, na sede do EDA, observamos que havia uma série de pastas, em formato de álbuns impressos, expostas no salão histórico, contendo vasto material, como recortes de jornais, fotos, revistas, panfletos, cópias de documentos que descreviam autorizações de viagens ao exterior, entre outras informações. Algumas dessas pastas-arquivo estavam passando por um processo de digitalização, conforme nos informaram os oficiais da Seção de Comunicação Social do grupo. Isso possibilitou que esses mesmos oficiais nos enviassem, por e-mail, um link para acesso a uma pasta digital relativa ao ano 1984 – chamada 1984 Compilação.pdf – compartilhada pelo aplicativo *Google Drive*.

Ao analisarmos tais documentos – que são públicos e estão disponíveis de forma impressa na sede do EDA – encontramos uma cópia de autorização de uma viagem do grupo, em 1984, para Portugal e Alemanha, com autorização de permanência estendida de dois pilotos da Fumaça na Europa, para participarem da feira aérea de Farnborough, na Inglaterra. Em tal documento constavam algumas providências tomadas como parte dos preparativos para tal viagem, e que, ao que indicam os dados, devem ter envolvido o uso de inglês. É o que demonstram as Figuras 14 e 15:

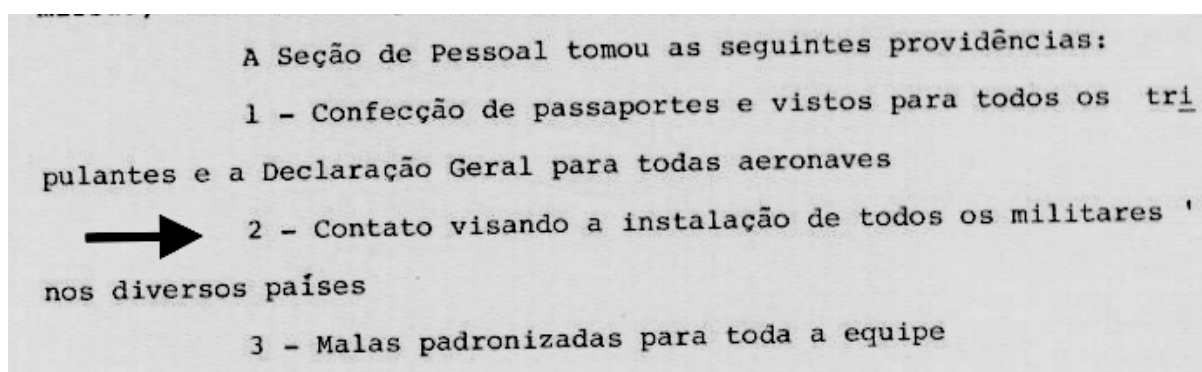


Figura 14 – Providências tomadas pela Seção de Pessoal em preparação para uma viagem internacional em 1984

Fonte: EDA (1984, p. 146).

pode incluir tarefas de caráter operacional, como o planejamento de voos e demonstrações; de logística, como alimentação, transporte terrestre e alojamento para o grupo; e de comunicação social, como a preparação de material de divulgação e de narração da demonstração aérea, por exemplo.

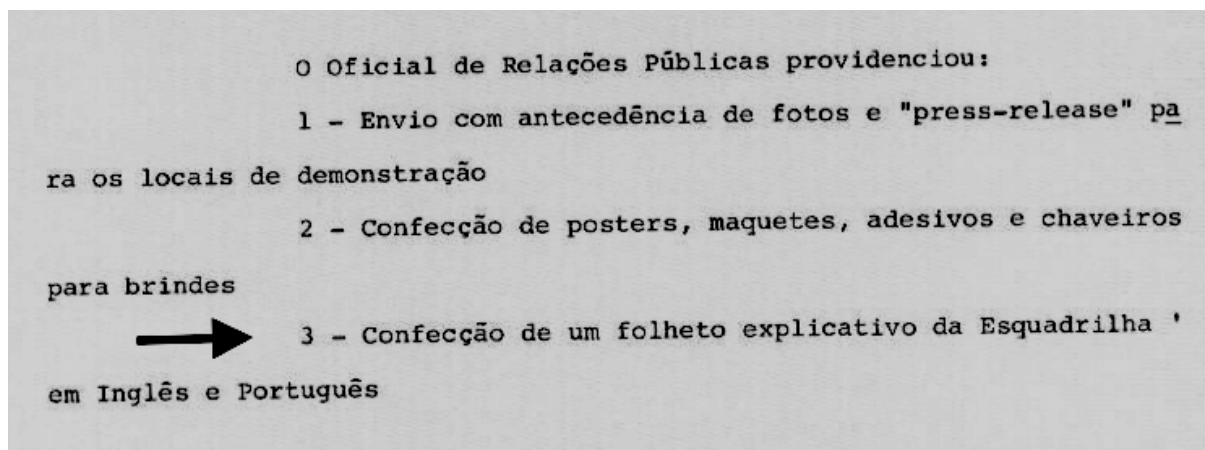


Figura 15 – Providências tomadas pela Seção de Relações Públicas em preparação para uma viagem internacional em 1984

Fonte: EDA (1984, p. 147).

Como se vê, coube à Seção de Pessoal o “[...] contato visando a instalação de todos os militares nos diversos países [...]”, e ao Oficial de Relações Públicas coube a “[...] confecção de um folheto explicativo da Esquadilha em Inglês e Português [...]”. Esse dado nos pareceu relevante porque, conforme já havia relatado um dos participantes, por meio de entrevista não estruturada, os Oficiais Aviadores do EDA são, via de regra, os chefes, responsáveis administrativamente por essas Seções.

Tal fato aponta para uma necessidade de uso de inglês que é peculiar aos Oficiais Aviadores do EDA: o uso de inglês em situações em solo, no Brasil, antes e depois de viagens internacionais, para fins administrativos do Esquadrão. Essa possibilidade de uso de inglês pelo grupo no âmbito administrativo instigou-nos a consultar novos documentos. Foi, então, que, por meio de análise documental do Regulamento do Esquadrão de Demonstração Aérea da FAB, ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a), e do Regimento Interno do Esquadrão de Demonstração Aérea da FAB, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b)¹⁴⁸, buscamos conhecer melhor como o EDA se organiza, e vislumbramos como o uso de inglês pode ser necessário aos seus Oficiais Aviadores, no desempenho de funções administrativas.

O ROCA 21- 44 (BRASIL, 2014a) é o documento oficial que estabelece, em seu art. 1º, a missão oficial do EDA de realizar demonstrações aéreas a fim de difundir, em âmbito nacional e internacional, a imagem institucional da FAB. Nota-se, logo de início, que faz parte da descrição legal da missão do grupo o caráter internacional, relacionado à imagem de toda a FAB. É esse mesmo documento, em seu art. 4º inciso VIII, que expressamente

¹⁴⁸ A consulta a ambos os documentos foi devidamente autorizada, em cumprimento às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, conforme projeto aprovado pelo mesmo comitê, segundo o Parecer número 959.222.

estabelece a competência do EDA de representar a FAB no exterior como instrumento diplomático. Tudo isso nos proporciona uma dimensão muito aproximada da relevância do uso de inglês por seus membros.

Segundo o art. 2º do ROCA 21-44 (BRASIL 2014a), o EDA é subordinado operacionalmente, ao Chefe do Gabinete do Comando da Aeronáutica; e disciplinar e administrativamente, ao Comando da Academia da Força Aérea, já que a sede do EDA está situada dentro dos limites da Academia da Força Aérea, em Pirassununga, SP.

Quanto à sua estrutura organizacional, segundo o ROCA 21-44, (BRASIL, 2014a, art. 5º, [s. p.]), o EDA tem a seguinte estrutura básica: I - Comando; II – Seção de Pessoal; III - Seção de Inteligência; IV - Seção de Operações; V - Seção de Material; VI - Seção de Comunicação Social. O art. 15 do documento supracitado delega ao Regimento Interno do EDA a competência para “[...] definir o detalhamento dos órgãos da estrutura complementar, bem como as competências desses órgãos e as atribuições dos seus chefes”.

Ao consultarmos o RICA 21-110 (BRASIL, 2014b), observamos em suas Disposições Gerais, Capítulo V, art. 68, que os cargos de chefia das Seções e Subseções devem ser ocupados, preferencialmente, por Oficiais Aviadores. As eventuais substituições por Oficiais de outros Quadros estão previstas nos incisos XXVI a XXXIII do mesmo artigo. Por conseguinte, o documento estabelece que os Oficiais Aviadores do EDA devem exercer, além da atividade de pilotagem, cargos de chefias de Seções e Subseções no EDA. Os participantes explicaram por meio de entrevistas que quando em missões internacionais, sempre que possível, cada qual continua exercendo, em solo estrangeiro, as mesmas tarefas que lhes compete em sede no Brasil. Assim, nesta seção de nosso estudo focalizamos, fundamentalmente, as atividades administrativas desenvolvidas pelos Oficiais Aviadores do EDA em solo, no Brasil, antes e depois das viagens ao exterior; mas é preciso que fique aqui registrado que, se necessário, eles terão que desempenhar também funções administrativas em solo estrangeiro, conforme relatou o participante FAZ.

Lembramos que foi essa constatação – de que os pilotos do EDA normalmente exercem funções de pilotagem e de chefia administrativa – que nos fez optar pelo termo “Oficial Aviador”, e não “piloto”, para o título desta pesquisa.

Analisamos, então, as necessidades de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA para o completo desempenho de suas atividades na situação-alvo, não apenas durante seus voos internacionais, mas também em solo. Conforme relatou o participante FAZ, essa dupla função atribuída aos aviadores não é comum em todas as Forças Aéreas ao redor do

mundo. Nesse sentido, oportuna é a transcrição do trecho em que FAZ explica isso à pesquisadora:

87. P: quem vê o EDA de fora (+) [...] (+) acha que vocês SÓ VOAM (+) que vocês só fazem demonstrações aéreas,

FAZ: como acontece com GRANDE parte das Esquadrilhas do mundo, né”

P: é assim mesmo”

FAZ: é:: na maioria delas (esquadrilhas estrangeiras) (+) são dois corpos (+) um corpo administrativo’ (+) e um corpo operacional

P: que só voa”

FAZ: você tem a figura do líder’ (+) e tem uma OUTRA figura do comandante

P: é mesmo”

FAZ: é o NIRVANA (risos) [...] isso está ligado à cultura da Força Aérea Brasileira, (+) se nós quisermos um dia buscar isso (+) como uma necessidade (+) a gente vai ter que estudar bastante (+) trabalhar (+) convencer (+) gerar argumentos

P: o senso comum é de que você vai lá (+) entra em um avião (+) e está tudo resolvido (+) você vai chegar lá pra fazer sua demonstração e dar seu autógrafo (risos)

FAZ: (risos) é:: é:: em certa parte até ocorre né” (+) porque há um *background* que nos ajuda (+) um corpo [...] por isso de uns anos pra cá / (+) o ‘corpo de oficiais’ da Fumaça antes era composto exclusivamente por aviadores (+) por MUITO TEMPO foi assim (+) [...] hoje temos um corpo de comunicação social (+) temos um médico (+) é:: isso é em função da necessidade que se viu na prática (+) e isso ajuda muito

Após esses comentários de FAZ, analisamos as competências dos setores e as atribuições de cada chefia de Seção e Subseção, estabelecidas pelo RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, capítulos III e IV, p. 9-20), com a finalidade de identificarmos a potencial necessidade de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores, especificamente, quando no exercício de funções em solo, antes e depois das viagens internacionais da equipe. FAZ salientou que, em solo, no exterior, os Oficiais Aviadores também exercem funções administrativas, porém nunca atuam sozinhos no exercício de suas tarefas, e contam sempre com o apoio de outros membros do grupo, que tenham, inclusive maior proficiência na língua inglesa. FAZ destacou, também, o inestimável apoio prestado pelos adidos militares nos países visitados pelo EDA.

Apesar de todo esse auxílio, o chefe de cada Seção ou Subseção, que via de regra é um Oficial Aviador, é sempre o principal responsável pela execução das tarefas atribuídas, por força de norma, a cada Seção ou Subseção. Assim explica FAZ:

88. P: então (+) em tese (+) todos têm que estar preparados pra todas as funções (+) apesar de aqui (no Brasil) eles terem funções específicas”

FAZ: mas só que eles NÃO trabalham isoladamente (+) então isso ocorre fora de sede também (+) [...] a gente tem um auxiliar (+) isso é (+) um outro oficial que vai ser um auxiliar (+) a gente compatibiliza isso (+) *no caso da língua (+) nos países estrangeiros (...) todo mundo atua na comunicação social (+) todo mundo tem que estar disponível pra atender uma necessidade de comunicação social* [...] é UM TRABALHO EM EQUIPE (+) realmente de grupo (+) NÃO É ISOLADO [...] a separação é por questão de responsabilidade (+) nós somos CONTRA aquela teoria do quadrado (+) NÃO, (+) em termos de RES-PON-SA-BI-LI-DA-DE, (+) SIM, (+) mas em termo de APOIO (+) e de EFICÁCIA, né (+) que é o resultado final (+) é todo mundo trabalhando da mesma forma

P: até porque todos voam muito próximos (+) não tem como cada um ficar no seu quadrado, né

FAZ: EXATAMENTE (risos) (+) nem no triângulo (risos)

Recordamos que este trabalho conjunto, ou espírito de corpo – um dos valores do EDA, tanto em voo como em solo, em sede ou no exterior –, é característica da vida militar e de grupos de alta performance, como apontado por Silva (2007). Sem deixar de considerar a possibilidade de ação conjunta, FAZ deixa claro que os Oficiais Aviadores do EDA têm responsabilidades distintas.

Assim sendo, passamos a enumerar, como parte da TSA, em que situações a “proficiência em inglês” – termo aqui usado de modo relativo, técnico, conforme Scaramucci (2000) – pode ser necessária ao desempenho de tarefas administrativas que os Oficiais Aviadores devem desempenhar em solo.

O RICA 21-110 (BRASIL, 2014b) estabelece as competências de cada Seção ou Subseção, descritas no ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a). Identificamos e selecionamos, a partir desses documentos, as tarefas que podem envolver necessidade de uso de inglês para o desempenho de tarefas administrativas pelos Oficiais Aviadores do EDA. Esclarecemos que só mencionamos nesta análise aquelas Seções ou Subseções administrativas nas quais foi possível entrever a possibilidade de uso de inglês na execução de tarefas relativas às missões internacionais do grupo. Essas tarefas podem ter por fim a consecução de atividades diversas, pois estão ligadas a setores de Operações, Pessoal, Comunicação Social, entre outros. Por serem derivadas de competências e atribuições estabelecidas em uma norma, RICA 21-110 (BRASIL 2014b), dizemos que tais necessidades são objetivas.

Após a classificação das Seções e Subseções, nas quais o inglês poderia ser necessário, destacamos quais as tarefas que os Oficiais Aviadores teriam que gerenciar ou

executar em inglês. Inserimos os dados assim gerados no Quadro 10 abaixo, que resume as necessidades de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA para o desempenho de tarefas administrativas em solo, tendo por base as seguintes perguntas, adaptadas do Modelo de Hutchinson e Waters (1987): quem; onde; o que; quais as habilidades – compreensão oral (CO), produção oral (PO), compreensão escrita (CE) ou produção escrita (PE); qual a natureza da linguagem (EGP, ESP/vocabulário específico para aviação, outra); com quem; e por que meios a língua inglesa se faz necessária.

Quadro 10 – Situações de uso de inglês para desempenho de tarefas administrativas pelos Oficiais Aviadores do EDA, em solo, no Brasil

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?							COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS?
<i>Oficial Aviador</i>	<i>Em solo</i>	<i>Tarefas</i>	Habilidades		Natureza da linguagem					<i>Em caso de CO e PO</i>		<i>Entrevistas, visitas ao EDA e Análise documental – RICA 21-110/2014</i>
			<i>CO*</i>	<i>PO*</i>	<i>CE*</i>	<i>PE*</i>	<i>EGP*</i>	<i>ESP/voc. aviação*</i>	<i>outra</i>			
Comandante do EDA		Assessorar as Seções de Pessoal e de Operações no planejamento das missões internacionais no que diz respeito aos custos com diárias e suprimento de fundos			x		x	x			Leitura de documentos, como recibos e outros comprovantes, em inglês, correspondentes a gastos que poderão impactar no suprimento de fundos	art. 16, inciso V
Chefe da Seção de Tecnologia e Informação		Auxiliar na elaboração e na utilização do site da 'Esquadilha da Fumaça', em conjunto com a Seção de Comunicação Social			x				ESP para TI		Leitura de textos sobre TI.	art. 21, inciso IV
Chefe da Seção de Pessoal		Prever e prover as necessidades de alimentação, transporte e alojamento para o pessoal envolvido em atividades do Esquadrão	x	x	x	x	x			Funcionários de hotéis, restaurantes, agência de locação de veículos	Interação face a face Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 22, inciso II Inciso III
Chefe da Subseção de Transportes		Prover informações ao efetivo sobre as localidades a serem visitadas pelo EDA em deslocamentos internacionais			x		x				Consultas por meios digitais em sites de busca Consultas a livros e revistas, sobre os lugares a serem visitados	art.25, inciso IV
Chefe da Seção de Operações		Planejar, coordenar e controlar as atividades referentes às demonstrações aéreas, bem como à instrução aérea e operacional das equipagens Escrever e-mails e realizar chamadas telefônicas para planejar eventos	x	x	x	x	x	x		Autoridades Organizadores de eventos	Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 27, inciso IV

*CO = compreensão oral - *PO = produção oral - *CE = compreensão escrita - *PE = produção escrita - *EGP = inglês geral - *ESP = inglês para fins específicos / vocabulário para aviação

Fonte: dados da pesquisa.

Continua...

... Continuação do Quadro 10

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?							COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS?
<i>Oficial Aviador</i>	<i>Em solo</i>	<i>Tarefas</i>	Habilidades			Natureza da linguagem				<i>Em caso de CO e PO</i>		<i>Entrevistas, visitas ao EDA e Análise documental – RICA 21-110/2014</i>
			<i>CO*</i>	<i>PO *</i>	<i>CE *</i>	<i>PE *</i>	<i>EGP *</i>	<i>ESP/voc. aviação*</i>	<i>outra</i>			
Chefe da Subseção de Navegação		Elaborar o planejamento das navegações dos diversos deslocamentos do EDA			x			x			Leitura de regras de tráfego aéreo, cartas e mapas	art. 32, inciso II
Chefe da Seção de Material		Planejar, coordenar e controlar as atividades relacionadas ao suprimento e à manutenção de aeronaves e equipamentos, no nível orgânico	x	x	x	x	x	x		Pessoal de apoio em solo, responsável por suprimento e manutenção de aeronaves e equipamentos	Interação face a face Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 31, inciso I
Chefe da Subseção de Manutenção		Manter o controle e a atualização das publicações técnicas do EDA			x			x			Leitura de manuais e publicações técnicas	art. 32, inciso II
Chefe da Seção de Comunicação Social		Planejar, coordenar e controlar as atividades de divulgação, em conformidade com a Política de Comunicação Social do Comando da Aeronáutica Atuar como porta-voz do Comandante do EDA, quando por ele determinado.	x	x	x	x	x	x		Autoridades Organizadores de eventos, imprensa falada e escrita, público em geral	Interação face a face Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 36, inciso I e inciso V
Chefe da seção de Pesquisa e Planejamento		Estabelecer os contatos com o meio civil, fundamentais a uma efetiva e indispensável participação da sociedade nas atividades do EDA, visando à consecução de seus objetivos.	x	x	x	x	x	x		Autoridades Organizadores de eventos, imprensa falada e escrita, público em geral	Interação face a face / Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 37, inciso I

*CO = compreensão oral - *PO = produção oral - *CE = compreensão escrita - *PE = produção escrita - *EGP = inglês geral - *ESP = inglês para fins específicos / vocabulário para aviação

Fonte: dados da pesquisa.

Continua...

Quadro 10.1 – Situações de uso de inglês para desempenho de tarefas administrativas pelos Oficiais Aviadores do EDA, em solo, no Brasil

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?							COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS?
			Habilidades			Natureza da linguagem						
<i>Oficial Aviador</i>	<i>Em solo</i>	<i>Tarefas</i>	<i>CO*</i>	<i>PO*</i>	<i>CE*</i>	<i>PE*</i>	<i>EGP*</i>	<i>ESP/voc. aviação*</i>	<i>outra</i>	<i>Em caso de CO e PO</i>		<i>Entrevistas, visitas ao EDA e Análise documental – RICA 21-110/2014</i>
Chefe da seção de Produção		Planejar, produzir, organizar e controlar, em coordenação com a Subseção de Divulgação, o material de comunicação social a ser usado na divulgação do EDA em viagens nacionais e internacionais e em missões precursoras Controlar, atualizar e preparar o material a ser lido pelo locutor das demonstrações aéreas			x	x	x	x			Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 38, inciso II e inciso III
Chefe da Subseção de Relações Públicas		Preparar o material necessário à apresentação da palestra sobre “A FAB e o EDA”, mantendo-se atualizado e disponível nas viagens de demonstração aérea do EDA Receber, controlar e enviar toda correspondência ostensiva do EDA referente a assuntos da área de Comunicação social Enviar cartões de agradecimento a organizadores de eventos onde o EDA realize demonstrações aéreas, quando do regresso das missões. Responder a correspondências sobre assuntos da área de comunicação social enviadas pelo público externo conforme orientações do CECOMSAER Coordenar e dirigir visitas públicas ao EDA.	x	x	x	x	x	x		Autoridades Organizadoras de eventos, imprensa falada e escrita, público em geral.	Interação face a face Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	Art. 39, inciso III Inciso VII Art. 64, inciso II Inciso III
Chefe da Subseção de divulgação		Auxiliar a Subseção de Produção no que diz respeito à elaboração de todo material de Comunicação Social a ser utilizado para a divulgação do EDA em viagens nacionais e internacionais, bem como nas missões precursoras			x	x	x	x			Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 42, inciso I

*CO = compreensão oral - *PO = produção oral - *CE = compreensão escrita - *PE = produção escrita - *EGP = inglês geral - *ESP = inglês para fins específicos / vocabulário para aviação

Fonte: dados da pesquisa.

Continua...

Continuação do Quadro 10.1

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?							COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS?
			Habilidades			Natureza da linguagem						
<i>Oficial Aviador</i>	<i>Em solo</i>	<i>Tarefas</i>	<i>CO*</i>	<i>PO*</i>	<i>CE*</i>	<i>PE*</i>	<i>EGP*</i>	<i>ESP/voc. aviação*</i>	<i>outra</i>	<i>Em caso de CO e PO</i>		<i>Entrevistas, visitas ao EDA e Análise documental – RICA 21-110/2014</i>
Chefe da Subseção de Jornalismo		Prover os meios necessários à manutenção de um relacionamento estreito com os órgãos de imprensa, visando a facilitar a divulgação do trabalho do EDA nesses veículos de comunicação, em proveito do Comando da Aeronáutica (COMAER) Coordenar, sob orientação do CECOMSAER, todas as atividades de imprensa, como entrevistas, reportagens, visitas jornalísticas e de imprensa geral, produções de vídeo, filmagens e produções sonoras, bem como produções informatizadas para multimídia, com o propósito de promover o COMAER por meio do trabalho e da missão do EDA	x	x	x	x	x	x		Autoridades Organizadoras de eventos, imprensa falada e escrita, público em geral.	Interação face a face Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 40, inciso I Inciso III
Chefe da Subseção de divulgação		Auxiliar a Subseção de Produção no que diz respeito à elaboração de todo material de Comunicação Social a ser utilizado para a divulgação do EDA em viagens nacionais e internacionais, bem como nas missões precursoras			x	x	x	x			Uso de meios digitais ou impressos para a comunicação em geral	art. 42, inciso I
Total: 14 Seções/Sub-seções			7	7	14	9	11	11	1			

*CO = compreensão oral - *PO = produção oral - *CE = compreensão escrita - *PE = produção escrita - *EGP = inglês geral - *ESP = inglês para fins específicos / vocabulário para aviação

Fonte: dados da pesquisa.

Mediante análise interpretativa do documento RICA 21-110 (BRASIL, 2014b), identificamos que cabe à Seção de Comando, segundo o art. 16, inciso V – “[...] assessorar as Seção de Pessoal e de Operações no planejamento das missões internacionais no que diz respeito aos custos com diárias e suprimento de fundos [...]”, o que significa que tanto o EGP e o ESP, com uso de vocabulário específico para aviação, podem ser necessários à compreensão escrita de recibos e outros comprovantes, em inglês, de gastos que poderão impactar em custos de diárias do grupo no exterior e suprimento de fundos.

A Seção de Tecnologia da Informação – RICA 21-110, (BRASIL, 2014b, art. 21, inciso IV, p. 11) – é responsável por “[...] auxiliar na elaboração e na utilização do site da ‘Esquadrilha da Fumaça’, em conjunto com a Seção de Comunicação Social”. Assim o chefe dessa Seção deve ser capaz de ler material específico em inglês sobre tecnologia da informação.

Já a Seção de Pessoal – RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 22, inciso II, p. 11), – se incumbe de “[...] elaborar, em conjunto com a Seção de Operações e a Seção de Comando, o planejamento referente às necessidades do setor de pessoal para as missões nacionais e internacionais”. É de sua responsabilidade também, segundo o inciso III do mesmo artigo: “[...] prever e prover as necessidades de alimentação, transporte e alojamento para o pessoal envolvido em atividades do Esquadrão”. Para tanto, o oficial chefe dessa Seção deve ser capaz de usar EGP para interações face a face e/ou por meios digitais, e também deve ser proficiente em compreensão e produção escrita, para troca de mensagens por meio digital, para comunicação com funcionários de hotéis, restaurantes, além de outras situações.

Compete à Subseção de Transportes, conforme o documento RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 25, inciso IV, p. 12): “[...] prover informações ao efetivo sobre as localidades a serem visitadas pelo EDA em deslocamentos nacionais ou internacionais”. Desse modo, faz-se necessário a habilidade de compreensão escrita, de inglês geral, para a busca de informações, em inglês, em meios digitais, livros e revistas, sobre os lugares a serem visitados.

Fica a cargo da Seção de Operações, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 27, inciso I, p. 13): “[...] planejar, coordenar e controlar as atividades referentes às demonstrações aéreas, bem como à instrução aérea e operacional das equipagens”. Para isso será necessário tanto o domínio do EGP como do vocabulário específico em ESP relativo à aviação para a compreensão escrita de regras, do país onde as demonstrações ocorrerão, e para a comunicação, face a face, em solo, com os responsáveis pela organização das demonstrações

aéreas no exterior. O art. 27, inciso IV (BRASIL, 2014b, p. 13/28) prevê que a Seção de Operações também deve “[...] coordenar a execução das missões precursoras”. Para isso, as mesmas necessidades de uso de inglês podem estar presentes, acrescentando-se, ainda a habilidade de produção escrita, por meio digital, como e-mails e mensagens de texto por celular, por exemplo. Tal necessidade foi confirmada durante o Grupo focal B, quando os participantes afirmaram que os Oficiais das Seções de Operações, de Pessoal e de Comunicação Social estão entre os que mais sentem demandas por produção escrita em inglês.

Quanto à Subseção de Navegação, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 30, inciso II, p. 13), cumpre “[...] elaborar o planejamento das navegações dos diversos deslocamentos do EDA”. Assim, é necessário amplo domínio de vocabulário específico em ESP sobre aviação, na habilidade de compreensão escrita, para interpretar regras de tráfego aéreo, cartas e mapas.

A Seção de Material, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 31, inciso I, p. 14), deve: “[...] planejar, coordenar e controlar as atividades relacionadas ao suprimento e à manutenção de aeronaves e equipamentos, no nível orgânico”. Essas tarefas requerem não só o domínio de vocabulário relativo ao inglês específico para aviação, como nomes de peças, equipamentos e sistemas, mas também o inglês geral, em todas as habilidades, a fim de que possam ser solucionadas pendências que porventura venham a surgir durante os voos internacionais e suas paradas em solo estrangeiro. O uso da língua poderá fazer-se necessário tanto em conversas face a face, como por interações por escrito por meios digitais.

A Subseção de Manutenção, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 32, inciso II, p.14), encarrega-se de “[...] manter o controle e a atualização das publicações técnicas do EDA”. Para tanto, é preciso o domínio da compreensão de inglês específico para o entendimento de manuais e publicações técnicas.

Da Seção de Comunicação Social espera-se maior capacidade na língua inglesa, nos domínios EGP e ESP, nas quatro habilidades, compreensão e produção oral compreensão e produção escrita, o desempenho das seguintes atividades, conforme o RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 36, inciso I, p. 15): “planejar, coordenar e controlar as atividades de divulgação, em conformidade com a Política de Comunicação Social do Comando da Aeronáutica; RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 36, inciso V, p. 15), “[...] atuar como porta-voz do Comandante do EDA, quando por ele determinado”.

É de competência da Seção de Pesquisa e Planejamento, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 37, inciso I, p. 15), “[...] estabelecer os contatos com o meio civil, fundamentais a uma efetiva e indispensável participação da sociedade nas atividades do EDA, visando à consecução de seus objetivos”. Se considerarmos que os “contatos com o meio civil”, a que se refere a norma, estendam-se ao âmbito internacional, será necessário o uso das quatro habilidades, tanto em EGP como em ESP, para que tais contatos tenham o maior alcance possível.

A Seção de Produção – RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 38, inciso II, p. 15) – responde por “planejar, produzir, organizar e controlar, em coordenação com a Subseção de Divulgação, todo o material de comunicação social a ser utilizado para a divulgação do EDA em viagens nacionais e internacionais, bem como em missões precursoras. É também tarefa dessa Seção segundo o RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 38, inciso III, p. 15): “[...] controlar, atualizar e preparar o material utilizado pelo locutor das demonstrações aéreas”. Nesse caso, a locução é toda redigida em inglês, anteriormente à sua produção oral no momento das demonstrações. Daí o zeloso cuidado que deve haver por parte de seus elaboradores que, com amplo domínio de vocabulário relativo a ESP para aviação, deverão descrever com precisão cada manobra, a fim de transmitirem ao público estrangeiro, no momento da demonstração, a mesma emoção que passam ao povo brasileiro, enaltecendo a destreza e o preparo dos pilotos, além da eficácia e do desempenho da aeronave utilizada.

Assim como a Seção de Comunicação Social, a Subseção de Relações Públicas deve estar amplamente preparada para desempenhar-se em todas as habilidades, tanto em EGP como em ESP, para bem cumprir sua função. Conforme o RICA 21-110 (BRASIL, 2014b art. 39, inciso III, p.15), é de competência dessa Seção: “[...] preparar o material necessário à apresentação da palestra sobre ‘A FAB e o EDA’”, mantendo-se atualizado e disponível em todas as viagens de demonstração aérea do EDA; o artigo 39, inciso VI estabelece: “[...] receber, controlar e enviar toda correspondência ostensiva do EDA referente a assuntos da área de Comunicação Social”; e o artigo 39, inciso VII prescreve – enviar cartões de agradecimento aos organizadores dos eventos em que o EDA realize demonstrações aéreas, quando do regresso das missões. Assim, observa-se que o uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA em solo estende-se até depois do retorno das missões internacionais realizadas.

São atribuições do chefe da Subseção de Relações Públicas, expressas pelo RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 64, inciso II, p. 20): “[...] responder às correspondências

relativas a assuntos da área de comunicação Social enviadas pelo público externo de acordo com as orientações do CECOMSAER”; e o mesmo artigo 64, inciso III, prevê “coordenar e dirigir as visitas públicas ao EDA”.

Similarmente, à Subseção de Jornalismo compete amplo domínio da língua inglesa, em EGP e em ESP, nas quatro habilidades. A norma supramencionada prescreve – em seu artigo 40, inciso I, p. 16/28 – que essa Subseção deve: “[...] prover os meios necessários à manutenção de um relacionamento estreito com os órgãos de imprensa, visando a facilitar a divulgação do trabalho do EDA nesses veículos de comunicação, em proveito do Comando da Aeronáutica (COMAER)”. Em seguida a mesma norma (BRASIL, 2014b, art. 40, inciso III, p. 16/28) acrescenta que cabe ainda a essa Subseção: “[...] coordenar, sob orientação do CECOMSAER, todas as atividades de imprensa [...]”, e aqui a norma cita exemplos, “[...] entrevistas, reportagens, visitas jornalísticas e de imprensa geral, produções de vídeo, filmagens e produções sonoras, bem como produções informatizadas para multimídia [...]”, com o propósito de “[...] promover o COMAER por meio do trabalho e da missão do EDA”. Assim, quando essas atividades e formas de produção envolverem a língua inglesa, as quatro habilidades serão necessárias, tanto em EGP como em ESP.

Por fim, compete à Subseção de Divulgação, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b, art. 42, inciso I, p. 16), “[...] auxiliar a Subseção de Produção no que diz respeito à elaboração de todo material de Comunicação Social a ser utilizado para a divulgação do EDA em viagens nacionais e internacionais, bem como nas missões precursoras”. Também nesse caso, o uso de inglês será necessário nas quatro habilidades, em EGP e em ESP.

Lembramos que, excetuadas as situações previstas nos incisos XXVII a XXIII do documento RICA 21-110 (BRASIL, 2014b), as funções de chefia de todas as Seções e Subseções do EDA são de responsabilidade, preferencialmente, dos Oficiais Aviadores. Logo, desejável seria que o Chefe de cada Seção ou Subseção fosse capaz de utilizar a língua inglesa de modo a realizar, e bem coordenar, as tarefas sob sua responsabilidade.

Desse modo, os dados analisados, triangulados e expostos no Quadro 10 já apresentado, nos levam a compreender que, considerada a totalidade das Seções e Subseções administrativas do EDA, as habilidades mais necessárias, em inglês, para o cumprimento das tarefas administrativas do EDA, em solo (antes e depois de viagens ao exterior), conforme rege o documento RICA 21-110 (BRASIL, 2014b) são compreensão escrita e produção escrita de gêneros diversos para tarefas como: controle de gastos efetuados no exterior, elaboração de material de divulgação do grupo [panfletos e revistas], contato com o público externo, envio de mensagens em geral, agradecimentos

escritos, obtenção de informação técnica ou não, contato com o meio civil, elaboração da locução da demonstração, preparação de palestras, entrevistas, reportagens, visitas, produções de vídeos e material multimídia, tudo isso de modo impresso ou por meios digitais, a fim de estabelecer contato com autoridades, com o meio civil, organizadores de eventos, imprensa e público em geral, para o planejamento e a execução de missões no exterior, além de contatos posteriores às viagens, por meio de agradecimentos formais, por escrito. No entanto, as quatro habilidades (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita) são todas igualmente necessárias nas seguintes Seções e Subseções do EDA: Pessoal, Operações, Material, Comunicação Social, Pesquisa e Planejamento, Relações Públicas e Jornalismo. Quanto à natureza da linguagem, é necessário o uso de EGP e de vocabulário específico para aviação.

3.3.5.2 Durante deslocamentos e paradas em voos internacionais

Conforme os dados provenientes das entrevistas e grupos focais, é possível afirmar que os Oficiais Aviadores do EDA apresentam necessidade de uso de inglês específico para aviação para a comunicação entre pilotos e controladores de tráfego aéreo estrangeiros, tanto em situações rotineiras como de emergência, durante as diferentes etapas de um voo internacional, desde a decolagem até o pouso final. Como a comunicação entre piloto e controladores de voo ocorre por meio de radiofonia, as habilidades de compreensão e de produção oral são as mais relevantes. Nisso as necessidades de uso de inglês pelos pilotos do EDA se assemelham àquelas de pilotos da aviação civil, conforme descritas por Gallo (2006, p. 62–75).

Como anteriormente apresentado no Quadro 5, no item 2.4.1.4, Farris e Mollesworth (2016), em uma recente publicação, enumeram as diferentes etapas de um voo, nas quais o uso de inglês é necessário para a comunicação entre pilotos e órgãos de controle. Na mesma direção, Gallo (2006, p. 69), que investigou as necessidades de inglês de pilotos civis brasileiros, afirma que os pilotos devem ser capazes de entender e cotejar informações, pedir clarificações, exigir confirmações e requisitar repetições.

Triangulando essas informações com os relatos dos participantes, tanto em entrevistas como em grupos focais, identificamos, no Quadro 11, as situações em que o uso de inglês é necessário, não apenas durante os voos, mas também em paradas técnicas em deslocamentos internacionais.

Quadro 11 – Situações de uso de inglês durante deslocamentos aéreos e paradas em voos internacionais

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?		COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS?
			<i>Habilidades</i>	<i>Natureza da linguagem</i>			
Oficiais Aviadores	Em voo	Realizar um voo seguro, em todas as suas fases, conforme enumeradas por Molesworth e Farris (2016): espera, <i>pushback</i> , taxiamento, decolagem, subida inicial, em rota, execução de aproximação, pouso, descida de emergência ou fora de controle, pós-impacto ou qualquer outra situação em voo não prevista nas fases anteriores. No EDA, tais situações incluem as especificidades do voo em formação, em situações normais ou não, além da realização de manobras específicas do EDA.	Compreensão oral Produção oral	Fraseologia <i>plain English</i> vocabulário específico ESP	Órgãos de controle de tráfego aéreo e de controle de meteorologia (falantes nativos de inglês ou não)	Radiofonia	Grupos focais Entrevistas Referencial teórico
	Em solo	Pedir apoio logístico necessário ao voo: abastecimento, peças para manutenção e reparo de aeronave e de equipamentos, lanche de bordo, segurança das aeronaves em caso de pernoite, etc. Desembarço em situações de alfândega, trâmites burocráticos com passaportes e carga, em situações de alfândega e imigração, além de qualquer outro desembarço que requeira contato com funcionários de aeroportos ou órgãos de controle em solo.	Compreensão oral Produção oral	ESP/voc. esp. aviação EGP	Pessoal de apoio em aeródromos e aeroportos, órgãos de fiscalização alfandegária e de imigração	face a face	Grupos focais Entrevistas

Fonte: dados da pesquisa

Durante a geração de dados ficou patente que cabe ao Comandante, como líder da Esquadrilha, comunicar-se em inglês com os órgãos de controle de tráfego aéreo, já que o documento “Regras do Ar”, ICA 100-12/2013, item 4.1.10, letra a, (BRASIL, 2013, p. 25/76) prevê que as aeronaves, voando em voo de formação são consideradas apenas uma aeronave, para efeitos de controle aéreo. No entanto, conforme relataram os participantes – FWH, FGR, FOG, FBK – em situações anormais, como em caso de mau tempo ou emergência, pode ser necessária a dispersão das aeronaves em grupos menores.

Nesse caso, todos os “líderes de elementos” (que passam a liderar grupos menores, de quatro ou dois aviões, quando a formação inicial é desfeita) devem ser capazes de se comunicar com os órgãos de controle em inglês. Em uma situação hipotética extrema, de emergência ou mau tempo, em que todos permaneçam dispersos e sem contato uns com os outros, todos os pilotos, e não apenas alguns, devem ser capazes de se comunicar com os órgãos de controle em inglês.

É relevante lembrar que a competência comunicativa em inglês dos pilotos do EDA em voo internacional – além de envolver fraseologia e *plain English*, que são domínios comuns a todos os pilotos que realizam voos internacionais, como preconiza o DOC 9835 da OACI – deve incluir também o domínio de vocabulário específico em inglês, necessário para a descrição de manobras e procedimentos que são próprios do EDA. Como parte do translinguajar, que é próprio no contexto de aviação, conforme vimos no item 2.4.1.7 deste estudo, é comum entre os pilotos do EDA o uso de termos em inglês na linguagem própria para a aviação.

É o que ocorre, por exemplo, com as expressões usadas por pilotos militares brasileiros para designar as manobras “Lúpin/*Looping*” e “Pilofe”. Como lembra o participante FBK, o nome “*looping*” origina-se do termo em inglês “*loop*”. Também “pilofe”, de “*peal off*” – que como já vimos, os pilotos do EDA ainda utilizam para se referirem ao procedimento de dispersão antes do pouso das aeronaves em voo de formação – é um termo que se usava na época da 2ª Guerra. Hoje em dia, segundo FBK, a expressão mais comum, em inglês, a ser usada na solicitação de tal manobra aos órgãos de controle deve ser “*overhead break*”, e não “pilofe”. É o que depreendemos do trecho da fala de FBK, assim transcrito:

89. FBK: no inglês técnico a gente absorveu algumas palavras do inglês, né’ (+) a gente até aportuguesou algumas outras

P: por exemplo”

FBK: por exemplo o *loop*, o americano chama *loop* (+) e nós colocamos *looping* não sei o porquê, mas (+) eh (+) também o “pilofe” (+) hoje o americano nem usa mais esse termo mas nós ainda mantemos o “pilofe” (+) na Segunda Guerra Mundial, quando nós (+) quando os pilotos brasileiros foram voar nos Estados Unidos (+) e depois na Itália (+) eles fizeram curso nos Estados Unidos, aprenderam muita coisa e aquilo ficou (+) aí levaram para a Itália e quando voltaram da Itália para o Brasil aquilo se disseminou entre os aviadores

brasileiros que ficaram aqui no Brasil (+) então “pilofe” foi uma delas que ficou até hoje (+) só que o americano aboliu faz MUITO tempo (+) “pilofe”, (+) que significa “*peal off*” (+) descascar (+) é uma manobra que se faz

P: aah (+) (demonstrando surpresa) é de *PEAL OFF*” (+) (risos) porque como eles falam aqui parece/

FBK: é (+) se escreve hoje “pilofe” (escreve no ar com os dedos)

P: é (+) eu já vi escrito “pilofe” mesmo (+) (risos)

FBK: (risos) o americano não usa mais, né” (+) ele usa *break* (+) e nós ficamos com isso,

P: olha só,

FBK: então, (+) você vê como é que são as coisas , né”

P: porque em outros relatos eles (os pilotos) me falaram de alguma situação que houve, [...] de pilofe (+) *de peal off* (risos) (+) em que a torre não compreendeu exatamente o que estava acontecendo (+) você pode relatar pra mim (+) agora eu quero ouvir de você essa estória

FBK: eu era ala (+) [...] o Comandante era o [...] (+) ele chegou sobre um aeroporto (+) uma base militar e queria fazer o tal do pilofe (+) que é uma manobra em que a esquadrilha vem voando em formação e (+) pilofe (gesticula com as mãos, demonstrando um desfolhar) (+) vai separando cada avião de 3 em 3 segundos pra pouso individualmente (+) e ele queria fazer essa manobra e ele pediu (+) “Pilofe” (+) e o controlador não entendeu, (+) não entende::u’ (+) não entende::u’ (+) aí:: (+) eu não lembro se alguém falou alguma coisa (+) se foi até eu (+) EU falei (+) chefe (+) não é “pilofe” (+) aqui é *break* (+) OVERHEAD BREAK (+) aí ele (+) “*Overhead break*” (+) aí a torre entendeu e autorizou e nós acabamos fazendo a manobra (+) mas “pilofe” eles não entenderam (risos)

P: então foi um problema de compreensão DO TERMO “*pilofe*”

FBK: EXATAMENTE (+) é uma coisa que eles usavam na Segunda Guerra Mundial (+) esse termo, né (+) eeh (+) caiu em desuso e eles mudaram pra *overhead break* (+) né (+) os controladores novinhos nunca ouviram falar nesse termo, né (+) não sabiam o que que (*sic*) era,

P: [...] porque se hoje então eles (os pilotos do EDA) forem aos Estados Unidos e usarem essa expressão/

FBK: eles têm que usar “*overhead break*” e não “pilofe”

P: pode causar uma outra *miscommunication* como houve nesse caso, né”

FBK: COM CERTEZA, (+) com certeza,

Esses dados indicam que o uso anacrônico de um termo que veio a se tornar obsoleto, e por isso impreciso, pode implicar em problemas de comunicação entre piloto e controlador de tráfego aéreo estrangeiro, o que sugere um possível comprometimento da segurança de voo. A propósito, seria recomendável que tais questões fossem discutidas durante o treinamento de conteúdo específico, no curso de tráfego aéreo internacional (TAI), proporcionado ao EDA anualmente.

Além da importância do uso de inglês em voo, como já mencionado, os dados evidenciam que a necessidade de inglês durante um deslocamento aéreo do EDA ao exterior não se limita apenas ao voo em si. Durante as paradas técnicas – indispensáveis em longos trajetos, devido à restrição da autonomia da aeronave voada pela equipe – os pilotos devem

ser capazes de utilizar a língua inglesa em várias situações, com diversos interlocutores, por diversos meios, como já apresentado no Quadro 11.

Indagados sobre as habilidades em inglês que consideram as mais necessárias em em deslocamentos aéreos e paradas durante voos internacionais, os Oficiais Aviadores do EDA, veteranos e em atividade, foram unânimes em responder que é a compreensão oral, seguida da produção oral. Alguns salientaram também a necessidade de uso de vocabulário específico para aviação, em especial aquele necessário para descrever manobras específicas realizadas pelo EDA. O participante FAM fez questão de frisar algumas causas da dificuldade encontrada durante a compreensão oral em voo. Assim diz:

90. FAM: ela (a compreensão oral) é dificultada por não ser presencial (+) na presença você vê o lábio mexendo (+) tem a percepção visual (+) tem a expressão facial (+) o que faz você montar o contexto (+) e na aviação não (+) você só ouve (+) e por vezes ainda tem a questão da interferência [...] a conversa não é clara como a presencial (+) ela é dificultada por causa disso (+) por isso ler é o mais fácil

Quanto às comunicações em paradas técnicas, assim se pronunciou FWH:

91.FWH: a compreensão (oral) é a mais importante (+) porque depois (+) ah'(+), a língua dos sinais (+) ela tem a sua força também (+) mas você já entendeu (+) então se você não sabe se expressar (+) pelo menos (+) eu vou fazendo sinais até que'(+), (nesse momento o participante gesticula bastante como se quisesse expressar algo) nem que seja mímica (risos)

Os resultados das análises evidenciam também que, em voo, a natureza da linguagem, por excelência, é a fraseologia padrão, seguida de *plain English*, para uso em situações em que a fraseologia não seja suficiente.

Durante as paradas, em voos internacionais, as habilidades necessárias são igualmente as de compreensão e de produção oral, porém a natureza da linguagem é caracterizada pelo uso de EGP combinado com ESP. É necessário o uso de vocabulário específico para aviação, a fim de capacitar os pilotos, por exemplo, para requisitar reabastecimento de combustível, peças para manutenção de equipamento e da aeronave.

Em solo, ainda nas paradas em voos internacionais, faz-se necessário também o uso de inglês mais geral, EGP, em situações diversas, que podem incluir a requisição de lanche de bordo para a tripulação, ou a interação oral necessária para o desembarco de trâmites burocráticos junto a órgãos de imigração e alfândega, como citado por mais de um participante em seus relatos.

3.3.5.3 Antes e depois das demonstrações aéreas no exterior

Preliminarmente, salientamos que durante os voos em demonstrações aéreas o idioma utilizado entre os pilotos das sete¹⁴⁹ aeronaves, mesmo quando no exterior, é, invariavelmente, o português. No entanto, é preciso fazer uma ressalva quanto a uma necessidade de uso da língua inglesa por Oficiais Aviadores do EDA, durante as demonstrações aéreas internacionais, que não se encaixa em nenhuma das categorias até aqui elencadas, mas que nem por isso é menos significativa. Trata-se do desempenho da locução, ou narração, das manobras que compõem o show aéreo. Embora o piloto não tenha que improvisar (pois o material a ser lido é previamente redigido, em geral, com o auxílio de vários membros do EDA, inclusive não pilotos), o fato é que o desempenho de tal tarefa ocorre ao vivo, diante de milhares de pessoas. Por isso, é necessário grande preparo e treinamento do piloto/locutor quanto à sua pronúncia, bem como quanto à pragmática da língua, de modo que, por meio da fala, ele possa chamar (e manter) a atenção do público presente às demonstrações, além de ser capaz de passar emoção ao público presente.

No Quadro 12, abaixo, enumeramos as situações de uso do inglês que normalmente ocorrem, antes e depois das demonstrações aéreas no exterior, segundo relatos dos participantes:

Quadro 12 – Situações de uso de inglês antes e depois de demonstrações aéreas no exterior

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?		COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTO PARA GERAÇÃO DE DADOS?
			Habilidades	Natureza da linguagem?			
Oficiais Aviadores	Solo	Ser capaz de realizar: breves interações com o público Entrevistas com a imprensa Diálogos em contextos diversos, sobre assunto específico de aviação, ou não	Compreensão oral Produção oral	ESP/voc. aviação/ manobras específicas do EDA EGP	Autoridades organizadoras de eventos Público em geral (falantes nativos de inglês /ou não) Imprensa Representantes diplomáticos Pilotos (inclusive estrangeiros) Integrantes de outros times de demonstração aérea	Face a face	Grupos focais Entrevistas

Fonte: dados da pesquisa

¹⁴⁹ Lembramos que a equipe, normalmente, se desloca ao exterior em voo de formação com oito aeronaves. No entanto, são sete as aeronaves que participam das demonstrações aéreas.

Por todo o até aqui exposto, é possível entender que a missão do EDA definitivamente não se esgota com o pouso das aeronaves após uma demonstração aérea no exterior. Ao contrário, ela se estende com o contato direto dos pilotos com o público, a imprensa, os organizadores de eventos, autoridades, civis, militares e diplomáticas e membros de outros times de demonstração aérea, em meio a situações diversas como, entrevistas, recepções, condecorações, visitas a embaixadas e consulados, feiras aeronáuticas, conforme foi possível apurar por meio de entrevistas e grupos focais, em especial com Pilotos Veteranos, que já tiveram ampla oportunidade de participar de vários deslocamentos, demonstrações, visitas e intercâmbios no exterior, em épocas em que o EDA realizou diversas viagens internacionais. Em que pese todo o indispensável auxílio prestado pelo adido militar no exterior, durante as missões internacionais do EDA, os participantes enfatizaram que as atividades acima mencionadas são parte constitutiva das responsabilidades e atribuições dos Oficiais Aviadores do EDA.

Os dados apresentados no Quadro 12, acima, evidenciam que as principais habilidades necessárias aos Oficiais Aviadores do EDA, antes e depois de demonstrações aéreas no exterior são a compreensão e a produção oral. A natureza da linguagem necessária compreende o uso de ESP por meio de vocabulário próprio para aviação, a fim de capacitar os Oficiais Aviadores do EDA a explicar o desempenho da aeronave de fabricação nacional utilizada pelo grupo, descrever suas peças, partes e equipamentos, e também para explicar as manobras executadas pelo grupo. É necessário também a utilização de EGP para que o piloto possa responder a qualquer outra pergunta porventura feita pelo público presente às demonstrações, pela imprensa ou por membros de outros times de demonstração aérea.

3.3.5.4 Durante visitas e intercâmbios internacionais

Inicialmente, daremos enfoque ao uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA em intercâmbios e visitas que eles realizam no exterior. Na sequência, trataremos do uso do inglês em recepções de visitas estrangeiras que a equipe, com frequência, recebe em sua sede.

Ao longo de seus 64 anos de existência, o EDA já enviou ao exterior vários de seus pilotos para participar de visitas e intercâmbios de curta duração. A Figura 16 traz uma notícia veiculada pelo site oficial do grupo (EDA, 2016d), no final de 2015, na qual anunciava-se a participação de dois Oficiais Aviadores do EDA em um importante evento relacionado a shows aéreos internacionais, chamado *International Council of Air Shows/ICAS*, ocorrido nos Estados Unidos. O Comandante em Atividade frisou, por meio da

notícia, que o EDA seria o único esquadrão aéreo militar a participar do evento, ao lado de algumas esquadrilhas da América do Norte – como *Thunderbirds* (Força Aérea Americana) *Blue Angels* (Marinha Norte Americana) *Snowbirds* (Força Aérea Canadense) –, além de outros esquadrões europeus.



Figura 16 – Notícia sobre participação de Oficiais Aviadores do EDA em evento internacional nos Estados Unidos

Fonte: EDA (2016d, *on-line*) — fotógrafo: sgt. Batista/CECOMSAER.

Também a foto em destaque na Figura 17, publicada em um jornal local da cidade de Pirassununga, bem ilustra momentos vividos por dois outros Oficiais Aviadores do EDA durante uma visita à Inglaterra, em 2014, na qual representaram o EDA no “*The Royal International Air Tattoo*”, considerada “a maior feira de aviação militar do mundo”, conforme explicou por e-mail um oficial participante da visita (OFICIAL, 2014, [s.p.]).



Figura 17 – Notícia em jornal local de Pirassununga, SP, sobre intercâmbio internacional realizado por Oficiais Aviadores do EDA na Inglaterra
 Fonte: O Movimento (2014, p. A20).

Nesse evento, os dois pilotos do EDA participantes puderam trocar experiências com equipes de 28 países (O MOVIMENTO, 2014, p. A20), além de assistir às apresentações de outras equipes de demonstração aérea internacionais, como *Red Arrows* (Inglaterra), *Frecce Tricolori* (Itália), *Patrouille de France* (França), *Orlik Aerobatic Team* (Polônia), *Royal Jordanian Falcons* (Jordânia), *Patrouille Suisse* (Suíça), *Breitling Jet Team* (França) e *Breitling Wing Walkers* (Inglaterra).

No mesmo e-mail acima mencionado, um dos Oficiais Aviadores do EDA, participante da visita – que por questões éticas não será identificado pelo mesmo trigramma que lhe havia sido atribuído inicialmente, e que recebe aqui o codinome de “Fumaça Visitante” – relatou como foi a necessidade de uso de inglês na situação-alvo, para interagir com estrangeiros em nome do grupo:

90. Fumaça Visitante: Durante toda a missão o uso do inglês foi essencial para comunicarmos. Através da língua foi possível obter informações necessárias e assimilarmos as conversações que foram possíveis [...] Durante a feira, conversamos bastante sobre aviação. O conhecimento profundo de termos técnicos de inglês de aviação por vezes foi demandado, contudo não limitou a troca de informações. Um ponto interessante foi a dificuldade de entendimento do inglês de algumas pessoas em função do seu sotaque. Nós no Brasil geralmente estudamos o inglês americano e na missão convivemos com inglês britânico e falantes não nativos da língua. Esse ponto foi mais notado com nativos da cidade onde nos hospedamos, por tratar-se de uma cidade do interior, Fairford, UK. Algo até normal, como por exemplo, muitas vezes não entendemos tudo que brasileiros de regiões diferentes da nossa falam. Meu inglês, de forma geral, foi satisfatório para essa missão. Contudo, posso afirmar, haveria um aproveitamento ainda maior caso o nível de proficiência fosse maior. Por vezes faltaram as palavras adequadas, e contei com a compreensão do interlocutor na busca da melhor expressão na língua inglesa.

Vários pontos desse relato escrito nos chamam a atenção. Logo de início, Fumaça Visitante afirma ter “[...] assimilado as conversações que foram possíveis”, contudo antes de concluir faz uma ressalva e diz que embora seu inglês tenha sido satisfatório, “haveria um aproveitamento ainda maior caso o nível de proficiência fosse maior [...]”, o que vem demonstrar seu desejo genuíno de que seu desempenho na língua inglesa tivesse sido melhor.

Fumaça Visitante deixa clara a necessidade de uso de “termos técnicos” ligados à aviação para facilitar tanto a compreensão como a produção oral, e destaca a atitude colaborativa de seu interlocutor que se esforçou para compreendê-lo, o que vem confirmar a necessidade de desenvolvimento de estratégias comunicativas para que a negociação de sentidos se concretize durante a interação oral. Fumaça Visitante deixa entrever, ainda, a necessidade de uso de inglês como *lingua franca*, ELF, para contato com nativos e não nativos, abandonando a ideia de que falar como um nativo seria o ideal, pois como ele mesmo emenda, as diferenças regionais da língua ocorrem até mesmo no uso de nossa própria L1.

Por tudo isso, notamos que o uso de inglês geral (EGP) – com inclusão de vocabulário específico para aviação – na situação-alvo, pelos Oficiais Aviadores do EDA, é condizente com a noção de língua/linguagem, compartilhada por Scaramucci e Rodrigues (2004), com a qual nos alinhamos neste estudo, que possibilita a negociação de sentidos para tornar o falante de L2/LE um cidadão do mundo, dotado da capacidade de agir na língua do outro.

Vale salientar que aqui estamos nos referindo ao uso da língua em solo, por meio de interação face a face, situação essa em que há tempo suficiente e meios propícios para que a negociação seja frutífera. No entanto, em voo, quando os pilotos fazem uso da fraseologia

por radiofonia, a dinâmica de uso da língua é outra, pois estão diante de uma linguagem muito específica, sistêmica, fechada, padronizada, que não permite variações ou mudanças, e que deve ser expressa e entendida da mesma forma por pilotos e controladores de diversas partes do mundo. Quando há a necessidade de comunicação em situações para as quais a fraseologia não é suficiente, por meio de *plain English*, conforme explicitado no capítulo 2, a negociação de sentido fica limitada às condições de uso da língua por radiofonia, devendo manter-se precisa, breve, clara e inteligível à comunidade aeronáutica internacional. Todo esse contraste reforça a versatilidade exigida dos Oficiais Aviadores do EDA diante das mais diferentes situações de uso da língua a que estão expostos, em voo e em solo, em inglês aeronáutico, ou não.

No que concerne às visitas estrangeiras que a Esquadrilha da Fumaça recebe em sua sede – que constitui outra situação-alvo de uso da língua – os Oficiais Aviadores do EDA também são chamados a atuar com frequência. Em princípio, qualquer membro da equipe, que não seja Oficial Aviador, pode acompanhar os visitantes que passam pela sede do EDA. No entanto, observamos que os pilotos devem também estar aptos a se comunicar em inglês com seus visitantes, em especial para responder a perguntas que envolvam o vocabulário técnico específico para aviação, para descrever as aeronaves utilizadas, sua performance e as manobras efetuadas pelo grupo.

Foi o que pudemos notar por meio de observação direta, sem intervenção ativa, durante a geração de dados. Acompanhamos uma visita ao EDA realizada por militares da Força Aérea da Turquia. O idioma utilizado durante todo o evento foi o inglês, o que vem confirmar, cada vez mais, a necessidade de o uso de inglês como *lingua franca* para comunicação entre militares de diferentes nacionalidades.

No dia 16 de outubro de 2015, às 8h30, um grupo de 4 militares da Força Aérea da Turquia – cadetes e oficiais liderados por um Oficial-General – visitou a sede do EDA (Figura 17). Lá, foram recebidos pelo Comandante do Esquadrão, que deu as boas-vindas a todos, apresentou as instalações do EDA e também a nova aeronave A-29 pilotada pelo grupo. Integraram a comitiva de recepção, além do Comandante, também o chefe da Seção de Comunicação Social, que é um Oficial Aviador, o Oficial de Relações Públicas e o Oficial de Publicidade do EDA, ambos não aviadores.

No auditório do EDA, os militares presentes fizeram uma explanação, por eles denominada *briefing*, com apresentação de slides e informações básicas, em inglês, sobre a composição e estrutura da equipe. Após a projeção de um filme introdutório, com imagens de

manobras aéreas realizadas pelo grupo, o Oficial de Relações Públicas do EDA encarregou-se de apresentar um breve histórico do grupo e de suas aeronaves.



Figura 18 – Militares da Força Aérea da Turquia em visita ao EDA, juntamente com Oficiais Aviadores do grupo e a pesquisadora
Fonte: EDA (2016b).

Durante toda a apresentação, os visitantes fizeram diversas perguntas. Algumas provocaram respostas cujo conteúdo requeria o uso de inglês geral (EGP). Por exemplo, queriam saber mais sobre as mídias sociais por meio das quais o EDA pode se comunicar com o público. Também indagaram sobre a motivação para o ingresso de novos membros na FAB e fizeram perguntas sobre o preparo físico dos pilotos. Outras perguntas exigiram o uso de inglês específico para aviação, por exemplo, para falarem sobre as características e desempenho das aeronaves já voadas pelo EDA.

Nesse ponto, observamos que a maior parte das perguntas que envolviam EGP foram respondidas pelo Oficial de Relações Públicas¹⁵⁰. Já as perguntas sobre temas da área específica de aviação, como descrição de manobras e aeronaves, foram apenas parcialmente respondidas pelo mesmo oficial. Com frequência, fez-se necessário que os dois Oficiais Aviadores presentes complementassem as informações, para dar maior clareza e precisão às respostas, por meio de uso de vocabulário específico para aviação.

¹⁵⁰ Lembramos que, no momento da geração de dados, o Oficial de Relações Públicas do EDA não era um Oficial Aviador, mas sim um oficial pertencente ao Quadro de Oficiais Convocados, QOCOM, ou seja, teve sua formação acadêmica específica em uma universidade civil, e não na AFA.

Quando faltavam palavras, expressões ou termos técnicos específicos em inglês, durante toda a interação entre os Oficiais Aviadores do EDA e os visitantes, o sentido precisou ser negociado por meio de estratégias comunicativas. Observou-se, por exemplo, intensa cooperação mútua e uso de paráfrase, em especial quando o grupo conversava sobre a autonomia de combustível para a aeronave A-29. Surgiu aí a necessidade de se utilizar o termo técnico em aviação “alijamento de carga”, que é o procedimento pelo qual o piloto precisa desfazer-se de carga extra para ganhar autonomia de voo. Em um primeiro momento, um dos pilotos brasileiros disse “*eject*”, porém seus interlocutores logo perceberam que o termo não era pertinente à situação, e poderia eventualmente causar mal-entendido, posto que *eject* é usado para descrever a ejeção do próprio piloto, e não da carga. Foi então que outro piloto brasileiro presente se recordou do termo “*jettson*”, constante no documento MCA 100-16/2016 (BRASIL 2016a), e passou a usá-lo e a explicá-lo por meio de paráfrase. Os interlocutores mostraram-se satisfeitos com o novo termo, que foi negociado de forma conjunta, naquele instante, e incorporado às suas falas. Esse dado muito se aproxima do novo conceito de “prática translíngue”, postulado por Canagarajah (2013), como visto no capítulo 2 deste estudo. Por essa perspectiva:

O que importa a partir de uma perspectiva translíngue não é o compartilhamento ou o conhecimento prévio, mas sim o modo como ambos os interlocutores conseguem coconstruir sentido para um item atípico. Eles têm que se apoiar em estratégias de negociação diferentes para a negociação de sentido. O sentido emerge da interação, mais do que é presumido ou tido como dado (CANAGARAJAH, 2013, p. 74, tradução nossa)¹⁵¹.

O uso de estratégias comunicativas fez-se necessário, também, em duas outras situações, essas causadas por problemas de pronúncia. A primeira delas ocorreu quando um dos pilotos do EDA comparava duas aeronaves que já foram utilizadas pela equipe. Ao se referir, em inglês, às partes principais de uma das aeronaves “*the main parts of the aircraft*”, o piloto brasileiro disse “*the man’s parts of the aircraft*”. O interlocutor estrangeiro imediatamente forneceu *feedback*, por meio de um pedido de “esclarecimento”, conforme Mitchell; Myles; Marsden (2013, p. 169), e disse: “*Sorry?*”. Em seguida, o piloto brasileiro repetiu sua frase, pronunciando as palavras da mesma forma, porém inserindo-as em um contexto maior. Nesse momento, o estrangeiro acenou afirmativamente com a cabeça e,

¹⁵¹ No original: “What is important from a translanguing perspective is not sharedness or prior knowledge, but the way both interlocutors manage to co-construct meaning for an atypical item. They have to resort to diverse negotiation strategies for meaning-making. Meaning emerges from the interaction, rather than being assumed or given”.

utilizando a estratégia comunicativa “deixar passar”, ou *let it pass*, sinalizou que a conversa poderia prosseguir.

A segunda situação, em que o uso de estratégias comunicativas foi necessário, ocorreu durante a explicação sobre o uniforme de voo dos pilotos, que apresenta características de compensação de carga G negativa durante as acrobacias. Houve outro lapso de pronúncia por parte do piloto brasileiro que, ao tentar dizer *flight suit*, disse *flight sweet*. Como *feedback* imediato, o oficial estrangeiro confirmou “*Flight suit? Oh, yes!*”, fazendo uso de correção por *recast*, que segundo Mitchell; Myles e Marsden (2013, p. 169) é a reformulação do enunciado pelo interlocutor. O oficial brasileiro, em um comentário subsequente, repetiu a frase e corrigiu-se: “*Yes, flight suit*”, e a conversa seguiu seu fluxo sem maiores dificuldades de compreensão.

Após esse “*briefing* inicial”, a comitiva visitou o acervo histórico e fotográfico do EDA, e também o hangar onde ficam estacionadas as aeronaves. Os visitantes fizeram várias perguntas técnicas sobre a aeronave A-29 e seu sistema de fumaça, que foram prontamente respondidas pelos pilotos brasileiros que acompanhavam a visita. Em seguida, houve troca de presentes e palavras de agradecimentos, pronunciadas pelo Comandante do EDA e pelo Oficial General estrangeiro. Foi então que o Oficial General turco aproveitou o ensejo para convidar o EDA para participar de um show aéreo em seu país, a ser realizado em um futuro próximo.

A pesquisadora, que acompanhou a comitiva, tomou notas em diário de campo e foi apresentada à autoridade estrangeira somente ao final da visita. Nessa oportunidade, o Oficial General estrangeiro fez questão de elogiar o nível de inglês do grupo, apresentado durante a visita.

Por fim, os dados analisados no Quadro 13, evidenciam que as principais habilidades necessárias durante visitas e intercâmbios fora do Brasil, e em visitas recebidas na sede do EDA, são a compreensão oral e a produção oral. A natureza da linguagem necessária volta-se para o uso de EGP e de ESP, com especial ênfase ao vocabulário específico para aviação. Merece destaque também o cuidado que se deve ter com a pronúncia, cujos problemas observados podem chegar a comprometer a comunicação. A observação durante a visita ao EDA demonstrou que há, entre seus pilotos, uma premente necessidade de se desenvolver a capacidade de negociação de sentido em interações orais, por meio de estratégias comunicativas diversas.

Quadro 13 – Situações de uso de inglês durante visitas e intercâmbios internacionais

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?		COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTO PARA GERAR DADOS?
			<i>Habilidades</i>	<i>Natureza da linguagem?</i>			
Oficial Aviador	Solo	Receber visitas internacionais na sede do EDA Dar explicações técnicas sobre o EDA, a FAB, a aeronave voada e as manobras executadas pelo grupo Participar de intercâmbios para estudos ou visitas	Compreensão oral Produção oral	ESP/vocabulário para aviação EGP	Falantes nativos e não nativos de inglês	Face a face	Análise documental (jornais, sites do EDA na internet, e-mails descritivos de viagens ao exterior) Notas de campo a partir de observações de visitas internacionais no EDA Entrevistas não estruturadas

Fonte: dados da pesquisa.

Após o encerramento da geração de dados, pudemos, ainda, acompanhar pelas redes sociais, Facebook e Instagram, a visita do grupo de demonstração aérea do Canadá, *Red Arrows*, ao EDA, ocorrida no final de maio de 2016.



Esquadrilha da Fumaça adicionou 7 novas fotos.

24 de maio às 13:51 · 🌐

Amizade entre Brasil e Canadá! Recebemos hoje os nossos amigos do esquadrão de demonstração da Força Aérea do Canadá, os Snowbirds! Além da troca de experiências e conhecimento, participaram de um voo de treinamento.

Fotos do Sargento Ribeiro



Figura 19 – Publicação em rede social sobre visita do esquadrão de demonstração aérea do Canadá, Snowbirds, ao EDA
Fonte: EDA (2016a, *on-line*).

Essas fotos e o comentário que as acompanha, revelam a fidalguia e a camaradagem – expressas pelo termo “amizade” –, existentes nas relações entre os pilotos de ambas as equipes, brasileira e canadense, o que vem corroborar os resultados desta pesquisa, de modo a não deixar dúvidas sobre a real necessidade de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA, também em solo, a fim de bem desempenharem a nobre atribuição que lhes cabe de representar a FAB e o Brasil como um grupo de excelência e alta performance.

3.3.5.5 Compilação de dados provenientes da TSA

Por meio dos Quadros 7 a 11, apresentamos, em detalhes, os resultados da TSA, iniciada no item 3.3.5. Assim, identificamos as situações nas quais os Oficiais Aviadores do EDA necessitam de proficiência em inglês na situação-alvo. Para melhor situar o leitor, diante da complexidade e quantidade de dados analisados, o Quadro 14 resume os principais achados da TSA. Esperamos, com isso, completar nossa resposta à questão de pesquisa proposta: quais as necessidades de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA?

Ao finalizarmos a TSA, constatamos haver mais situações em solo que em voo, nas quais o inglês se faz necessário para o grupo. Isso ocorre devido à dupla responsabilidade atribuída aos Oficiais Aviadores do EDA para atuarem tanto como pilotos – capazes de realizar voos seguros em deslocamentos e demonstrações aéreas, divulgando a aeronave de fabricação nacional voada pelo grupo –, como para difundirem a Política de Comunicação Social do COMAER, cumprindo o papel de representantes diplomáticos da FAB e do Brasil.

Quadro 14 – Principais resultados da TSA

QUEM?	ONDE?	O QUE?	COMO?		COM QUEM?	POR QUAIS MEIOS?	PROCEDIMENTO PARA GERAÇÃO DE DADOS?
			<i>Habilidades</i>	<i>Natureza da linguagem</i>			
Oficial Aviador, piloto militar da FAB	Solo Voo (mais em solo que em voo)	Atuar, em voo e em solo, como oficial da Aeronáutica e piloto militar de uma equipe de alta performance, que realiza demonstrações aéreas, no Brasil e no exterior, a fim de representar o Brasil e a FAB, também no exterior, como órgão responsável por difundir a Política de Comunicação Social do COMAER, com atribuição de representação diplomática.	As habilidades de compreensão e produção oral em gêneros diversos são sempre necessárias. Em algumas situações (cargos de chefia de determinadas Seções ou Subseções do EDA) também são necessárias as habilidades de compreensão e produção escrita. É também relevante para o grupo o domínio de vocabulário específico para o âmbito da aviação e de pronúncia inteligível para as comunicações aeronáuticas em voo, para a locução das demonstrações no exterior e para explicações técnicas sobre a aeronave voada e suas manobras.	ESP/Fraseologia por radiofonia e <i>Plain English</i> ESP/ vocabulário para aviação EGP	Órgãos de controle de tráfego aéreo e de meteorologia Pessoal de apoio em solo Falantes nativos e não nativos de inglês Funcionários de hotéis, restaurantes, agência de locação de veículos, órgãos de fiscalização alfandegária e de imigração Autoridades civis/militares e representantes diplomáticos Organizadores de eventos Imprensa falada e escrita Público em geral Pilotos de outros times de demonstração aérea	Face a face Uso de meios digitais ou impressos empregados para a comunicação em geral	Grupos focais Entrevistas semiestruturadas e não estruturadas Análise documental (RICA 21-110/2014, jornais, sites do EDA na internet, e-mails) Notas de campo a partir de visitas ao EDA

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando que os Oficiais Aviadores do EDA ocupam também cargos de chefia em Seções e Subseções administrativas, por meio das quais todas as viagens e demonstrações do EDA no exterior são planejadas, coordenadas e executadas, concluímos que a necessidade de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA não se esgota com o uso do *Aviation English* (fraseologia padrão e *plain Englis*) durante seus voos internacionais. Faz-se necessário também o que denominamos “inglês para aviação” – termo mais amplo que abarca o domínio de vocabulário específico também em solo – que é útil para toda a logística da aviação. Para o EDA, a necessidade de uso da língua estende-se, até mesmo, ao inglês geral (EGP), em situações diversas em solo.

Os resultados da TSA também demonstram que as habilidades de compreensão oral e produção oral são necessárias aos Oficiais Aviadores do EDA para o desempenho de suas tarefas, tanto em deslocamento aéreo ao exterior e suas paradas técnicas como em solo, antes e depois das demonstrações internacionais, em recepção de visitas estrangeiras ao EDA e durante a participação de intercâmbios no exterior. Porém, outras habilidades, como compreensão escrita e produção escrita, também se fazem necessárias aos chefes de grande parte das Seções e Subseções do EDA, responsáveis pelo desempenho de tarefas administrativas em solo, no Brasil, antes e depois de viagens ao exterior. Os dados evidenciam que aos Oficiais Aviadores do EDA necessitam, além da competência linguística, também das competências interacional (SCARAMUCCI, 2011a, p. 10), sociolinguística, discursiva e estratégica (TILIO, 2013, p. 62), conforme explicitado no capítulo 2.

A TSA também indicou haver divergência de opiniões, entre os Pilotos Veteranos e os Pilotos em Atividade, quanto à necessidade de uso de inglês pelo grupo na situação-alvo. As “necessidades sentidas” pelos participantes (*felt needs*), segundo Berwick (1989), parecem não coincidir totalmente. No entanto, o mesmo autor pondera que o melhor meio para se conhecer as necessidades de línguas, é por meio de um equilíbrio entre aquilo que as pessoas afirmam necessitar e o entendimento dado a isso pelos especialistas. Sendo assim, a triangulação de dados evidenciou que – não obstante o fato de a equipe sempre contar com o auxílio externo de adidos militares no exterior, com o apoio mútuo entre seus diversos membros, com o sólido espírito de corpo que caracteriza a equipe –, todos os Oficiais Aviadores do EDA, e não apenas alguns, devem estar aptos para desempenhar, em inglês, as tarefas que lhes competem, como pilotos militares e como representantes da FAB e do Brasil no exterior, seja na preparação, seja na execução de missões ao exterior.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Acreditamos que este estudo poderá oferecer diversas contribuições – teóricas, metodológicas e práticas – sobretudo para a área de ESP. Isso envolve não só questões relativas ao inglês aeronáutico, ou *Aviation English*, como também a novas análises de necessidades e a futuros estudos que poderão ser desenvolvidos no âmbito do COMAER, ou de outras Forças, sobre proficiência em línguas estrangeiras para militares.

Inicialmente, salientamos que esta pesquisa promove reflexões inéditas sobre a necessidade de uso de inglês para fins ocupacionais de pilotos militares da aviação brasileira. Embora seja crescente, em todo o mundo, o interesse pela análise de necessidades de L2/LE entre militares (BIASE; GRATTON, 2015; THOMSON, 2015; PARK, 2015; KUSHI, 2013; QADDOMI, 2013; SOLAK, 2012), na revisão bibliográfica efetuada no capítulo 2 desta dissertação, não encontramos qualquer estudo que demonstrasse o mesmo interesse no contexto da aviação militar brasileira.

No plano teórico, compilamos, pela primeira vez, os principais estudos que trazem em seu bojo discussões relacionadas ao inglês utilizado por pilotos militares da FAB. Tais estudos foram publicados internamente, no âmbito do COMAER, sob a forma de trabalhos acadêmicos conduzidos por Oficiais Aviadores em escolas de aperfeiçoamento de oficiais. Desse modo, esperamos diminuir a lacuna existente entre pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos meios civil e militar, possibilitando, assim, o compartilhamento de informações e dados para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Ainda no referencial teórico apresentado, dissertamos sobre temas fundantes para a Linguística Aplicada, como “o que é saber uma língua” e “o que é proficiência em L2/LE”. A reflexão sobre esses tópicos poderá ser frutífera também em cursos de graduação, ou em cursos de aperfeiçoamento e reciclagem de professores de Letras ou áreas afins.

No âmbito do ESP com fins ocupacionais, voltado para aviação, este estudo contribui à medida em que procura problematizar questões terminológicas, em especial no que se refere ao uso de termos específicos da esfera aeronáutica na língua portuguesa, e aborda também o fenômeno do bilinguismo no mesmo contexto, o que poderá ensejar novas discussões, enriquecendo ainda mais os profícuos estudos que têm sido desenvolvidos pelo Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico (GEIA).

Ademais, entendemos que esta investigação possa ser do interesse também de pesquisadores voltados para o ensino e sobre a avaliação de proficiência de L2/LE para adultos, para a formação de professores, para o desenvolvimento de *syllabuses* e a produção

de material didático no âmbito do ESP, já que, como sustentam grandes nomes da área (HUTCHINSON; WATERS, 1987; ROBINSON, 1991; WEST, R., 1994, 1997; DUDLEY-EVANS; St. JOHN, 1998; BROWN, J. D., 2009; DUDLEY-EVANS, 2010; FLOWERDEW, 2013), a análise de necessidades deve ser o primeiro passo na elaboração de um curso de línguas. Entendemos que assim também deve ser no desenvolvimento de avaliações de proficiência em L2/LE.

Quanto às contribuições metodológicas deste estudo, destacamos que o percurso aqui traçado buscou agregar, tanto quanto possível, validade e confiabilidade aos dados gerados e aos resultados obtidos. cremos, portanto, que o modo como o processo investigatório foi estruturado – a seleção dos diversos participantes e dos procedimentos metodológicos adotados, seguindo os ensinamentos de Serafini, Lake e Long (2015) – poderá ser um referencial na condução de futuros estudos cujo propósito seja realizar uma análise de necessidades de línguas para fins específicos, no âmbito militar, ou não. Todos os procedimentos metodológicos empregados foram úteis, oportunos e necessários, a seu tempo e a seu modo, conforme descrito no capítulo 1, para a subsequente triangulação de dados. Dentre esses procedimentos destacamos os grupos focais, que se mostraram muito eficazes para a condução de um estudo de caso. A simultaneidade das intervenções individuais dos participantes em cada grupo resultou em uma profícua quantidade de detalhes nas narrativas e nas opiniões expressas, potencializando e reafirmando a sinergia (GIL, 2009, p. 84) como uma das características marcantes do EDA, conforme Silva (2007, p. 3).

Além disso, esta pesquisa se mostra bastante oportuna ao COMAER, tendo em vista a presente implantação da “Concepção Estratégica – Força Aérea 100”, que delinea objetivos e metas para os próximos vinte e cinco anos da FAB, quando a instituição completará cem anos. Assim é que, as contribuições deste estudo vão no sentido de oferecer subsídios para propiciar uma maior qualidade ao ensino e à avaliação de proficiência em inglês como L2/LE para os Oficiais Aviadores do EDA, e oxalá possam elas se estender a outros grupos de aviação dentro da FAB, ou de outras Forças similares.

Para o EDA, em especial, a análise de necessidades aqui desenvolvida poderá fundamentar a elaboração de um curso de inglês que atenda às necessidades específicas do grupo, com professor especificamente treinado, *syllabus*, carga horária e material que sejam adequados para se atingir os objetivos de aprendizagem com eficácia, isto é, com a maior brevidade, com a melhor qualidade possível, e com a menor utilização de meios e recursos. Há que se acentuar, outrossim, que as narrativas contidas no bojo deste estudo podem somar informações relevantes sobre a história do EDA, já que os relatos cobriram mais de 30 anos da existência do Esquadrilha da Fumaça.

As análises deste estudo indicam também que, diferentemente do que ocorre com os controladores de tráfego aéreo brasileiros, não parece estar definida, de modo expresse, qual a(s) escala(s) de proficiência em línguas que norteia – ou que deveria nortear – a avaliação de proficiência em inglês para os pilotos do EDA. Seria a escala de proficiência da OACI, que direciona o ensino e a avaliação do inglês aeronáutico também na aviação civil brasileira? Seria a escala prevista pelo Quadro Comum Europeu de Referência, voltada ao inglês geral (EGP)? Seria a escala da OTAN, STANAG 6000, que tem por foco o inglês específico para militares? Seria alguma outra escala de proficiência, ou uma combinação entre elas, de acordo com cada tipo de inglês necessário ao grupo? O que os dados deste estudo sugerem é a existência de indícios de que o nível de inglês geral (EGP) necessário aos Oficiais Aviadores do EDA seja o mesmo proposto conjuntamente pelas escolas de formação, EPCAR e AFA, como meta para a formação final dos cadetes na AFA, – B2 da escala de proficiência em língua do Quadro Comum Europeu de Referência, QCER –, e o nível 4, Operacional, da escala de proficiência em inglês aeronáutico proposta pela OACI, de modo similar ao nível exigido dos pilotos da aviação civil internacional brasileira. No entanto, isso somente poderá ser comprovado a partir de novos e detalhados estudos.

Os achados desta pesquisa suscitam ainda a realização de outros estudos que poderão ser de grande interesse tanto no meio acadêmico como no âmbito do COMAER. Sugerimos alguns: i) estudo que fundamente a definição de uma política linguística para o ensino e a avaliação de proficiência em línguas estrangeiras para os Oficiais Aviadores da FAB, com parâmetros claros e bem definidos sobre a escala de referência e o nível de proficiência em língua estrangeira almejada para seus Oficiais Aviadores; ii) estudo sobre a validade do exame de proficiência em inglês geral atualmente aplicado aos Oficiais Aviadores do EDA, e da FAB; iii) estudo sobre a equivalência entre o nível de proficiência em inglês dos Oficiais Aviadores do EDA, e da FAB, e aquele exigido pela escala de proficiência da OACI para os pilotos civis (Nível 4 – Operacional); iv) análise da situação de aprendizagem e análise de meios para a execução de um plano de ensino consistente e integrado entre as escolas de formação do COMAER, com o objetivo de preparar os Oficiais Aviadores da FAB, de modo eficaz, para o uso operacional de línguas estrangeiras, com especial ênfase ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral para os aviadores, tanto em ESP como em EGP; v) análise da situação de aprendizagem e análise de meios para a elaboração de um curso de aperfeiçoamento de inglês (EGP e ESP) para os Oficiais Aviadores do EDA, fundamentado nos resultados desta pesquisa, tendo como foco as necessidades, as especificidades e as idiossincrasias que caracterizam a equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico selecionado para esta análise de necessidades engendra evidências que se originam tanto na Análise da situação presente (PSA) como na Análise da situação-alvo (TSA) que, conjuntamente, nos conduzem à resposta para a questão de pesquisa e seus desdobramentos.

Os resultados da PSA indicam, de forma bastante positiva, que o empenho do COMAER em aperfeiçoar, cada vez mais, a formação em inglês dos futuros Oficiais Aviadores do EDA – por meio de ações conjuntas entre as escolas de formação EPCAR e AFA, nos últimos anos –, já começa a surtir efeitos. Conforme relatos dos professores participantes deste estudo, é crescente, entre os cadetes, a motivação para o aprendizado de inglês, tanto geral como específico para aviação. Os resultados apontam também que o COMAER não tem medido esforços para disponibilizar oportunidades para que os Oficiais Aviadores do EDA realizem cursos de aperfeiçoamento em inglês geral, inclusive por meio de contratação de serviços de escolas privadas de idiomas.

Como provável reflexo de tais iniciativas, mas não apenas isso, considerado também o inegável esforço de cada um, temos que os 13 Pilotos em Atividade, ou seja, 100% dos Oficiais Aviadores integrantes do EDA no final da geração de dados para esta pesquisa, no início de 2016, detinham o chamado “Cartão S”. Tal certificação, apesar de não ser obrigatória a todos os membros de uma tripulação militar brasileira em voo internacional, destina-se a comprovar proficiência em inglês geral dos pilotos da FAB. Conforme relatos dos Pilotos Veteranos, eram raros os oficiais que possuíam o “Cartão S” em outras épocas, o que tornava necessária, até mesmo, a presença de um tradutor que pudesse acompanhar e auxiliar os Oficiais Aviadores do EDA em missão internacional.

Em seus relatos, tanto Pilotos Veteranos como em Atividade afirmam desconhecer qualquer acidente aeronáutico, em missões do EDA, que tivesse entre suas causas o uso inadequado ou não suficiente da língua inglesa. Há que se levar em conta, no entanto, o fato de que a frequência dos voos internacionais do grupo é relativamente baixa, e que os pilotos, via de regra, contam com a ajuda mútua, por meio de comunicação via rádio.

A despeito do incremento na proficiência em inglês geral dos Oficiais Aviadores do EDA, os dados indicam que certos obstáculos ainda persistem quanto ao uso da língua na situação-alvo. Alguns Pilotos em Atividade afirmam, direta ou indiretamente, que, embora sejam portadores do “Cartão S” – e serem, assim, considerados proficientes em inglês, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo COMAER –, apresentam dificuldade no

desempenho de determinadas tarefas em inglês, em especial aquelas que, como parte da situação-alvo para o EDA, exigem a capacidade de produção oral, no âmbito do inglês geral. Diga-se de passagem, aí reside a inquietação que gerou esta pesquisa. Entre os dados, há relatos a indicar que esses mesmos Pilotos em Atividade, que apresentam tais dificuldades, evitam a auto-exposição, contando com o auxílio de companheiros mais gabaritados – movidos pelo chamado espírito de corpo como um dos valores do grupo – que, por sentirem-se mais à vontade no uso da língua, acabam por chamar para si o desempenho de diversas tarefas que poderiam, de outra forma, ser exercidas por todos do grupo, quando necessário.

Face a isto, podemos inferir que essa possível deficiência no desempenho oral de alguns Oficiais Aviadores do EDA, apontada por eles mesmos, não tem sido expressamente detectada justamente porque o teste de proficiência em inglês que a eles se tem aplicado, a chamada “Prova S”, não tem contemplado tarefas de produção oral, mencionadas pelos participantes como as mais difíceis de serem desenvolvidas durante o curso na AFA, e de serem executadas na situação-alvo. Tudo isso nos faz crer que a ausência de tarefas que avaliem a habilidade de produção oral no teste de proficiência em inglês aplicado aos Oficiais Aviadores do EDA, e da FAB (PORTUGAL, 2006; ARAÚJO, 2009), pode estar causando um efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2011a) negativo no ensino e na aprendizagem da língua por esses pilotos. Por assim dizer, a não avaliação da habilidade de produção oral pode implicar na baixa relevância dada à mesma habilidade no processo de ensino-aprendizagem da língua e, como consequência, ser uma das causas da dificuldade de uso da língua, em sua modalidade oral, na situação-alvo.

A propósito, os dados sugerem que a avaliação de proficiência em inglês, pela qual passaram os Oficiais Aviadores do EDA participantes deste estudo, dá-se por meio de um teste de inglês geral, de viés eminentemente estruturalista, com formato de múltipla escolha, que mede apenas conhecimento sobre a língua, sem avaliação direta de desempenho por meio de habilidades integradas. Após a triangulação e análise de dados gerados entre Oficiais Aviadores do EDA e professores da AFA, os resultados evidenciam, ainda na PSA, haver certa dissonância entre o ensino de inglês geral na AFA, pautado pela escala de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referência, e a prova de proficiência em inglês geral aplicada aos Oficiais Aviadores do EDA, chamada “Prova S”, que, até onde foi possível averiguar, parece não seguir expressamente os mesmos parâmetros de proficiência. Corroborando tal afirmação, PA, que leciona inglês geral na AFA, afirmou desconhecer detalhes sobre o conteúdo e a forma da chamada “Prova S”, aplicada aos pilotos da FAB. Isso demonstra que a avaliação de proficiência de inglês geral aplicada aos pilotos do EDA,

até a conclusão da geração de dados para esta pesquisa, parece ser exógena ao processo de ensino/aprendizado de inglês na AFA. Observamos, ainda, que a habilidade de produção oral em inglês não tem recebido a devida ênfase no ensino da AFA, tampouco tem sido avaliada por meio da “Prova S”.

Os achados nesta pesquisa ensejam, também, o entendimento de que embora o ensino de inglês geral na AFA seja guiado pela abordagem comunicativa – com foco na visão de língua como comunicação, autenticidade de material didático e protagonismo do aprendiz (MATTOS; VALÉRIO, 2010) –, as práticas pedagógicas nesse sentido ficam comprometidas, devido às dificuldades encontradas no dia a dia dos professores, como a falta de meios, o elevado número de cadetes por sala, o reduzido contingente de professores de línguas na AFA e à ausência de agrupamento dos cadetes por níveis de proficiência, entre outros problemas circunstanciais mencionados pelos participantes.

As evidências indicam também haver problemas semelhantes no ensino de ESP para aviação na mesma instituição, com carga horária reduzida para a disciplina “Inglês Técnico para Aviação” no currículo dos Cadetes Aviadores, e ausência de foco em atividades de produção oral, por falta de meios e recursos, segundo relatos de PB. Apenas para termos um parâmetro comparativo, lembramos que a OACI sugere, ao menos, 200 horas de estudo de inglês para aviação para se passar de um nível de proficiência a outro (OACI, 2009, p. 21), segundo sua própria escala de proficiência. Na AFA, no período da geração de dados, a disciplina “Inglês Técnico para Aviação” era dada em apenas 30 horas totais (40 tempos de aula, com 45 minutos cada). Por conseguinte, isso nos leva a constatar que o curso de ESP da AFA, embora opte por um material didático originariamente destinado a preparar aviadores para atingir o nível 4, Operacional, da escala de proficiência em inglês prescrita pela OACI, não persegue esse mesmo objetivo.

Outro dado que merece ser destacado, ainda na PSA, diz respeito à avaliação de conhecimento específico para aviação – regras de tráfego aéreo e fraseologia em inglês –, que é medido por meio de uma avaliação própria do COMAER, realizada, anualmente no EDA, por equipes de especialistas na área, durante o chamado curso TAI. Tal avaliação, apesar de envolver diretamente o uso de inglês, inclusive por meio de tarefa com interação oral, em atividades de *role-play* – que simula a comunicação piloto/controlador em um voo internacional –, não constitui, de per si, uma avaliação da proficiência em língua inglesa para o EDA, mas sim de conteúdo específico, vale dizer, regras de tráfego aéreo internacional.

Já a avaliação de proficiência em inglês geral dos pilotos do EDA tem sido realizada, segundo relatos, por meio da chamada “Prova S”. Os dados evidenciam que o

COMAER tem a prerrogativa de escolher um modo próprio de avaliar o nível de proficiência em inglês de seus pilotos militares, separando a avaliação de conteúdo específico da avaliação de inglês geral. No entanto, ao assim fazê-lo, não se têm aplicado aos pilotos militares da FAB um exame externo de proficiência de língua inglesa que avalie essencialmente aquele tipo de inglês necessário à comunicação entre piloto e controlador, em voos internacionais, quando a fraseologia padrão por radiofonia, em inglês, não é suficiente. Não nos referimos, aqui, a regras de tráfego aéreo, ou inglês geral fora do contexto aeronáutico, mas sim ao *plain English* para aviação, conforme definido no capítulo 2 deste estudo. Nisso expõe-se a lacuna existente entre o modo de se avaliar a proficiência em inglês de pilotos civis e militares no Brasil – em particular, dos pilotos do EDA.

A propósito, quando indagados sobre as razões que os motivam a continuar estudando inglês, os Pilotos em Atividade alegaram, em primeiro lugar, a existência de uma motivação pessoal, seguida de uma necessidade de bem desempenhar suas funções ocupacionais. Todavia, nenhum desses participantes mencionou qualquer motivação gerada pela necessidade de aprovação em um teste de proficiência em inglês. Tal fato pode ser explicado de duas maneiras: 1-) pela falta de exigência, por parte do COMAER, de comprovação de proficiência em inglês para todos os pilotos da FAB, a fim de habilitá-los a missões ao exterior; 2-) no caso de admissão ao EDA, porque a proficiência comprovada em inglês não é um critério determinante no processo de escolha de novos integrantes ao grupo.

Os dados da TSA indicam, preliminarmente, que a necessidade de proficiência em L2/LE para os Oficiais Aviadores do EDA está ligada, de modo especial, à representatividade que a equipe exerce, inclusive no exterior, e não tanto à frequência das viagens internacionais realizadas, que se comparada àquela de pilotos de linhas aéreas internacionais na aviação civil, é bem menor. Se é certo que o EDA tem a missão de representar a FAB e o Brasil em voo, por meio de suas demonstrações aéreas, não menos certa é a atribuição que lhes cabe de fazer o mesmo também em solo estrangeiro, durante as missões no exterior.

A TSA evidencia também – de acordo com a visão de futuro da FAB, externada pelo próprio Comandante da Aeronáutica ao comentar a “Concepção Estratégica Força Aérea 100”, e considerando-se também as visões dos Pilotos Veteranos e em Atividade, bem como as competências do EDA previstas no documento ROCA 21- 44 (BRASIL, 2014a, art. 4º, [s. p.]) –, que todos os Oficiais Aviadores do EDA, e não apenas alguns, devem estar devidamente preparados para desempenhar tarefas diversas em inglês na situação-alvo, em voo e em solo, já que compartilham da mesma atribuição de serem, ao mesmo tempo, pilotos

e Oficiais Aviadores que atuam como órgão de comunicação social do COMAER, isto é, como representantes diplomáticos da FAB e do Brasil no exterior.

Desse modo, os dados desta pesquisa indicam que o amplo preparo dos Oficiais Aviadores do EDA para o desempenho de tarefas diversas em inglês poderá gerar uma maximização dos recursos humanos disponíveis no EDA, o que pode implicar em maior projeção do grupo como órgão de comunicação social do COMAER.

À guisa de completarmos nossa resposta à questão de pesquisa proposta, os resultados da TSA evidenciam que a situação-alvo de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA compreende situações não apenas em voo, mas também em solo, para o desempenho de tarefas diversas.

Em voo, para as comunicações por radiofonia com órgãos de controle de tráfego aéreo em voos internacionais, os Oficiais Aviadores do EDA devem estar preparados para o uso adequado de *Aviation English*, ou inglês aeronáutico, que corresponde ao uso de fraseologia padrão em inglês – linguagem das comunicações aeronáuticas por excelência – e de *plain English* – inglês de cunho geral, porém necessário ao voo em situações para as quais a fraseologia não é suficiente.

Em solo, os Oficiais Aviadores do EDA devem estar preparados para o desempenho de tarefas em situações diversas tais como: i) tarefas administrativas de preparação para missões internacionais, em paradas técnicas e pernoites durante deslocamentos ao exterior; ii) tarefas relacionadas a imigração e alfândega, segurança das aeronaves, operacionalidade da missão, logística para abastecimento e manutenção das aeronaves, hospedagem, alimentação, transporte terrestre da tripulação e atividades de comunicação social, em solo estrangeiro. Tais tarefas requerem o uso do que denominamos “inglês para aviação” – que abrange vocabulário específico para o desempenho de tarefas ligadas à atividade aérea – e também requerem o uso de EGP.

Ainda como resultado da TSA perfila-se a necessidade de os Oficiais Aviadores do EDA fazerem uso do inglês para fins ocupacionais em interações que compreendem: i) interlocutores diversos, como controladores de voo, funcionários de aeroportos, autoridades civis e militares, membros de outras equipes de demonstração aérea, órgãos de imprensa e público em geral, funcionários e gerentes de empresas responsáveis por apoio logístico de solo para a tripulação entre outros; ii) diferentes meios, tais como radiofonia, interações face a face e meios digitais diversos, disponíveis na internet para a divulgação das atividades do grupo, tais como Facebook e Instagram; iii) pronúncia inteligível à comunidade internacional, tanto em voo, para as comunicações aeronáuticas, como em solo, para a

narração em inglês das manobras do grupo durante as demonstrações aéreas no exterior, e para dar explicações sobre a aeronave voada e as manobras executadas pelo grupo, durante visitas e intercâmbios internacionais.

Quanto às habilidades linguísticas necessárias, as evidências indicam que a compreensão oral e a produção oral são as mais necessárias em voo, e na maior parte das tarefas em solo, exceção feita às tarefas preponderantemente administrativas, desempenhadas ainda em sede, no Brasil, antes e depois das demonstrações, para cujo desempenho são especialmente necessárias as habilidades tanto de compreensão como de produção escrita. Entretanto, para os oficiais que ocupam cargos de chefia de determinadas Seções e Subseções administrativas, como aquelas ligadas aos setores de Pessoal, Operações, Materiais, Planejamento e Pesquisa, Comunicação Social, Relações Públicas e Jornalismo, as quatro habilidades, compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, são igualmente necessárias. É pertinente lembrarmos que embora a habilidade de produção oral em inglês tenha sido apontada, tanto por Pilotos em Atividade como por Veteranos, como necessária para o desempenho de tarefas na situação-alvo, ela não tem sido contemplada no exame de proficiência em inglês geral aplicado pelo COMAER aos pilotos do EDA, na chamada “Prova S”. Revelaram-se igualmente necessárias, além da competência linguística, também as competências interacional, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Os resultados da PSA, somados aos da TSA, deixam claro que, paradoxalmente, a maior característica do inglês para fins específicos para o EDA reside na inclusão do inglês geral (EGP) na situação-alvo de uso da língua pelo grupo – ao lado do inglês aeronáutico, específico para aviação – como parte de suas atribuições ocupacionais.

Por essa perspectiva, e na esteira do aparato teórico que sustenta todo este estudo, só nos resta afirmar que o dinamismo do conceito de língua inglesa necessária ao grupo pode ser, figurativamente, representado por meio da imagem de um caleidoscópio, conforme a metáfora sugerida por César e Cavalcanti (2007), o que vem reforçar a ideia de que os Oficiais Aviadores do EDA devem estar preparados para o uso tanto de inglês aeronáutico – fraseologia e *plain English* – como de inglês geral (EGP), sem deixar de lado o domínio de vocabulário específico para a área de aviação. Desse modo, o conceito de proficiência para o grupo está condicionado às situações de uso da língua, daí a dizer que está relacionado ao seu contexto de uso, a depender dos interlocutores, dos propósitos, dos meios utilizados e do gênero discursivo em questão. Tal conceito de proficiência alinha-se, sobremaneira, aos ensinamentos acertadamente propostos por Scaramucci (2000), que, ao sugerir um conceito

relativo de proficiência, afasta-o daquele concebido no senso comum, calcado na figura utópica de um suposto falante nativo ideal.

Dentre as limitações desta pesquisa, destacamos, primeiramente, o acesso restrito a uma gama de documentos internos no âmbito do COMAER, não disponíveis na internet, que, caso tivessem sido consultados, poderiam ter melhor elucidado algumas questões, como por exemplo, maiores descrições sobre a chamada “Prova S” de proficiência em inglês geral, aplicada aos pilotos da FAB, e sobre as funções do chamado piloto com certificação “S”. Em segundo lugar, como já afirmado anteriormente, as publicações de artigos e trabalhos monográficos, produzidos por alunos nas escolas de aperfeiçoamento de oficiais do COMAER, não se encontram ainda disponíveis nos principais bancos de dados para pesquisas acadêmicas. Sem o inestimável auxílio da Oficial bibliotecária da AFA, com o qual prontamente pudemos contar, a consulta a tais documentos não teria, de outra forma, ocorrido. Uma terceira limitação a esta pesquisa residiu na dificuldade em combinar a complexidade para a obtenção de autorizações para a pesquisa junto aos órgãos militares competentes com as exigências e o seguimento dos trâmites necessários à aprovação do projeto inicial deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa correspondente, sem perder de vista a exiguidade do prazo estipulado para a conclusão do mestrado. Por conta dessa dificuldade de ordem prática, o início da geração de dados foi postergado, o que inviabilizou a realização de determinados procedimentos e a consulta a documentos que poderiam ter sido substanciais ao aprofundamento de algumas questões levantadas. Como última limitação a esta pesquisa destacamos que não foi possível a observação direta, *in loco*, da atuação dos pilotos em inglês durante viagem internacional, devido ao processo de troca de aeronaves, que suspendeu temporariamente a realização de viagens e demonstrações aéreas pelo grupo. Resta apenas destacar que procuramos lidar, do melhor modo possível, com as limitações mencionadas, e cremos, assim, que as lacunas remanescentes poderão ensejar novas e instigantes pesquisas.

Por fim, esperamos que os resultados ora apresentados possam, ainda que singelamente, contribuir para que o EDA continue a desfrutar da posição de equipe de alta performance (SILVA, 2007; ROTTER, 2010) e excelência, que genuinamente lhe confere o grande público nacional e internacional presente em suas demonstrações aéreas, a fim de continuar bem representando, também por meio da língua inglesa, a FAB e o Brasil ao redor do mundo.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, G. Approaches to English teaching. In: ABBOTT, G.; WINGARD, P. (Ed.). **The Teaching of English as an International Language**. Londres: Collins, 1981. p. 11-36.
- ALDERSON, J. C. **Final Report on a Survey of Aviation English Tests**, 2008. Disponível em: <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/alderson_2008>. Acesso em: 31/10/2015.
- ALDERSON, J. C. The Politics of Aviation English Testing. **Language Assessment Quarterly**, Reino Unido, n. 8, p. 386-403, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/239795649_The_Politics_of_Aviation_English_Testing>. Acesso em: 5 maio 2016.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, Oxford, v. 14, p. 116-129, 1993. Disponível em: <<https://span676-testingnassessment.wikispaces.com/file/view/Anderson+%26+Wall+1993+Backwash+Fact+of+Fiction>>. Acesso em: 5 maio 2016.
- ANDRADE, R. R. **Inglês Instrumental para comissários de voo: análise de necessidades**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- ARAÚJO, N. S. C. **Capacitação em língua inglesa dos pilotos de transporte da FAB**. 2009. 39 f. Monografia — Escola de Comando e Estado-maior da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2009.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 153-166, 29 ago. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4013/cld.2013.112.05>>. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.05>>. Acesso em: 5 maio 2016.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. Londres: Sage, 1999.
- BARBOUR, R. S.; SCHOSTAK, J. Interviewing and Focus Group. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**. Londres: Sage Publications, 2005, p. 41-48.

- BENAVENT, G. T.; SÁNCHEZ-FEYES, S. Target situation as a key element for ESP (Law Enforcement) syllabus design. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Spain, n. 173, p. 143-148, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815013531>>. Acesso em: 5 maio 2016.
- BERWICK, R. Needs assessment in language programming; from theory to practice. In: JOHNSON, R. K. (Ed.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 48-62.
- BIASE, M. J.; GRATTON, F. Interpreting the Speaking Performance Requirements of Forward Air Controllers. In: JOYCE, H. S.; THOMSON, E. A. (Ed.). **Language in Uniform**. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 2-17.
- BIESWANGER, M. Aviation English: Two distinct specialised registers? In: SCHUBERT, C.; STOCKHAMMER, C. S. (Ed.). **Variational Text Linguistics: Revisting Register in English**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2016. p. 67-86. e-book.
- BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio Pec-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- BOCORNY, A. E. P. Panorama dos estudos sobre a linguagem da aviação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 11, p.1-12, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000400009>>. Acesso em: 8 jan. 2016.
- BONIFÁCIO, E. M. R. **Critérios de avaliação de livro didático para o ensino-aprendizagem de inglês para controladores de tráfego aéreo brasileiros: uma proposta de checklist**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.
- BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Regras do Ar**. ICA 100-12, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.decea.gov.br/?i=publicacao&id=3953>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Regulamento Interno do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira**. ROCA 21-44, 2014a.
- BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Regimento Interno do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira**. RICA 21-110, 2014b.
- BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Fraseologia de Tráfego Aéreo**. MCA 100-16, 2016a. Disponível em: <<http://publicacoes.decea.gov.br/?i=publicacao&id=4307>>. Acesso em: 2 mar. 2016.
- BRASIL. Comando da Aeronáutica. **Serviços de Tráfego Aéreo**. ICA 100-37, 2016b. Disponível em: <<http://publicacoes.decea.gov.br/?i=publicacao&id=4305>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: JOHNSON, R. K. (Ed.). **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 63-78.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Nova Iorque: Pearson Longman, 2007. 410 p.

BROWN, J. D. Foreign and Second Language Needs Analysis. In: LONG, M. H., DOUGHTY, C. J. (Ed.). **The Handbook of Language Teaching**. Reino Unido: Blackwell, 2009, p. 269-293.

BRUNFAUT, T. Language for Specific Purposes: Current and Future Issues. **Language Assessment Quarterly**, Lancaster, Reino Unido, v. 11, n. 2, p. 216-225, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2014.902060>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT. **Proficiency (CPE)**. Our highest-level qualification – proof that you are a highly competent speaker of English. Disponível: <<http://www.cambridgeenglish.org/exams/proficiency/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

CAMBRIDGE INTERNATIONAL DICTIONARY OF ENGLISH. Cambridge University Press: Cambridge, 1995.

CAMPOS, R. F. R. **A influência da proficiência em inglês geral na resolução das emergências da aeronave VC-99**. Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2013.

CANAGARAJAH, S. English as Translingual. In: _____. **Translingual Practice** – Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Nova Iorque: Routledge, 2013, p. 61-79.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In:

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983, p. 2-28.

CARDOSO, M. L. Sugestões para a melhoria do ensino da língua inglesa na Aeronáutica. **Revista da UNIFA**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 14, 1998.

CASTILHO, A. T.; PRETI, D.; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

CATRACA LIVRE. **“Oficina de Caleidoscópio” é opção gratuita para as férias**, 15/07/2015. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/bh/agenda/gratis/oficina-de-caleidoscopio-e-opcao-gratuita-para-as-ferias/>>. Acesso em: 8 mai. 2016

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, v. 1, p. 45-66.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-160.

CELANI, M. A. A. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. **English for Specific Purposes**, v. 27, 2008, p. 412-423. Doi: 10.1016/j.esp.2008.07.001 Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490608000318>>. Acesso em: 30 maio 2016.

CHALHOUB-DEVILLE, M. Theoretical models, assessment frameworks and test construction. **Language Testing**, [s. l.], v. 1, n. 14, p.3-22, 1997.

CHAMBERS, F. A Re-evaluation of needs analysis in ESP. **The ESP Journal**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 25-33, 1980. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/0272238080900074/1-s2.0-0272238080900074-main.pdf?_tid=ff728812-11ef-11e6-8239-00000aacb35f&acdnat=1462363496_1ffe96e032a74fe7da504>. Acesso em: 3 maio 2016.

CHECCIA, J. L. C. **Capacitação em idiomas**: uma solução moderna. 2002. 45f. Monografia — curso de Escola de Comando e Estado-maior da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2002.

CHINI, M. R. R. C. **Ensino-aprendizagem de Inglês para o Controlador de Tráfego Aéreo Brasileiro**: em busca de novos rumos. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

CHOI, S. Designing ESP Curriculum for EFL Learners at College Navigation. **Journal of Korean Navigation and Port Research**, Korea, v. 38, n. 2, p. 127-134, 30 abr. 2014. Korean Institute of Navigation and Port Research. DOI: 10.5394/kinpr.2014.38.2.127. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5394/KINPR.2014.38.2.127>>. Acesso em: 29 set. 2015.

HOSTELIDOU, D. Needs-based course design: the impact of general English knowledge on the effectiveness of an ESP teaching intervention. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Greece, n. 15, p. 403-409, 2011. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/S1877042811002916/1-s2.0-S1877042811002916-main.pdf?_tid=fba09a22-11fd-11e6-8aaa-00000aacb360&acdnat=1462369502_3328e0571757da275467cf10bf40af10>. Acesso em: 3 maio 2016.

COMANDANTE DA AERONÁUTICA detalha planos para os 100 anos da FAB. **Força Aérea Brasileira**. Disponível em: <<http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/24425/FOR%C3%87A%20A%C3%89REA%20100%20%E2%80%93%20Comandante%20da%20Aeron%C3%A1utica%20detalha%20planos%20para%20os%20100%20anos%20da%20FAB>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

COMANDANTE DO EDA. **Discurso de despedida** — proferido em 19/12/2008. Pirassununga, acervo histórico do EDA, pasta-arquivo 2008.

DAVIES, A. et al. Dictionary of Language Testing. In: MILANOVIC, M. (Ed.). **Studies in Language Testing**. Cambridge: UCLES - Cambridge University Press, 1999, v. 7. 272 p.

DENZIN, N. K. Strategies of multiple triangulation. In: _____. **The research ACT: a theoretical introduction to sociological methods**. 3. Ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989. 306 p.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

DOUGLAS, D. **Assessing Languages for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

DOUGLAS, D. Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from? **Language Testing**, [s. l.], v. 2, n. 18, p. 171-185, 2001. Disponível em: <<http://ltj.sagepub.com/content/18/2/171.full.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2116.

DOUGLAS, D. Language tests can promote safer communications in international civil aviation operations. **ICAO Journals**. Montreal, v. 59, n. 1, p. 20-22 e 25, 2004.

DÖRNYEI, Z.; TAGUCHI, T. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. 2 ed. Nova Iorque: Routledge, 2010. 185 p.

DUBIN, F.; OLSTAIN, E. **Course design: developing programs and material for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 194 p.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

DUDLEY-EVANS, T. English for specific purposes. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 131-136. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206>> . Acesso em: 23 jan. 2015.

ELDER, C. et al. Marching out of step: the uneasy links between task-based language competences for military purposes and a general proficiency scale. In: JOYCE, H. S.; THOMSON, E. A. (Ed.). **Language in uniform: language analysis and training for Defense and Policing purposes**. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 223-240.

ELLIS, S; GERIGHTY, T. **English for aviation: for pilots and air traffic controllers**. Oxford Business English, Express Series. Oxford: Oxford, 2008. 95 p.

EMERY, H. J. Plane English, plain English: Henry Emery charts the upward rise of a very specific type of teaching. **English Teaching Professional** 56, [s.l.] 2008, *AcademicOneFile*. Disponível em: <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA180271230&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w&asid=e5a8d99dc7abd21990433b468b099fa>>. Acesso em: 29/10/2015

EMERY, H. J. Developments in LSP Testing 30 years on? The Case of Aviation English. **Language Assessment Quarterly**, vol. 11, n. 2, Reino Unido, 2014, p. 198-215. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2014.894516>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

EMERY, H.; ROBERTS, A. **Aviation English**: for ICAO compliance. Oxford: Macmillan, 2008. 127 p.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Página Oficial no Facebook. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/esquadrilhadafumaca/photos/pcb.1430942673597977/1430940533598191/?type=3&theater>> Acesso em: 26 de maio de 2015.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Página Oficial no Facebook. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/esquadrilhadafumaca/photos/pcb.1430942673597977/1430940533598191/?type=3&theater>> Acesso em: 26 de maio de 2016.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Seção de Pessoal. [Providências para viagem internacional]. Pirassununga, SP, 1984.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Website Oficial. **Fumaça se prepara para as primeiras demonstrações internacionais com a aeronave a-29 Super Tucano**. Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/2014-12-11-17-51-57/872-fumaca-se-prepara-para-as-primeiras-demonstracoes-internacionais>>. Acesso em: 26 maio 2016a.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Website Oficial. Disponível em: <www.esquadrilhadafumaca.com.br>. Acesso em: 26 maio 2016b.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Website Oficial. **Missão, visão e valores**. Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/missao-visao-e-valores>>. Acesso em: 26 maio 2016c.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Website oficial. “Conselho internacional de shows aéreos” nos Estados Unidos da América. tem participação da Esquadrilha da Fumaça. Disponível em: <<http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/2014-12-11-17-51-57/482-conselho-internacional-de-shows-aereos-nos-e-u-a-tem-participacao-da-esquadrilha-da-fumaca>>. Acesso em: 31 maio 2016d.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Seção de Comunicação Social. [Militares da Força Aérea da Turquia em visita ao EDA], 2016e. Pirassununga, SP.

ESTIVAL, D.; FARRIS, C. Aviation English as a lingua franca. In: ESTIVAL, D.; FARRIS, C.; MOLESWORTH, B. **Aviation English**: A lingua franca for pilots and air traffic controllers. Nova Iorque: Routledge, 2016, p. 1–18. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=c6ZYCWAAQBAJ&pg=PA1&lpq=PA1&dq=.+Aviation+English:+A+lingua+franca+for+pilots+and+air+traffic+controllers.&source=bl&ots=Gbl0KHDEX6&sig=ofeI2OZUK5iOvO7bSOJ4rqjrdGA&hl=en&sa=X&ved=0ahUKewjRs7eXpLfKAhXJF5AKHWTrBKoQ6AEIMjAC#v=onepage&q&f=false>> Acesso em : 19 jan. 2016.

FARIAS, G. H. O. **Capacitação em língua inglesa dos pilotos de transporte da FAB**. 2009. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso – Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2009.

FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Ed.). **The handbook of English for specific purpose**. West Sussex: John Wiley & Sons, 2013, p. 325-346.

FUMAÇA... JÁ. **20 dias**. EDA representa a nação brasileira em missão internacional. Pirassununga, SP, 2007, “Eventos”, p. 6–7.

GALLO, C. **Inglês para pilotos**: análise das necessidades das situações-alvo. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. 496 p.

GARCIA, A. C. M. **What do ICAO Language Proficiency Test Developers and Raters Have to Say about the ICAO Language Proficiency Requirements 12 Years after their Publication?** A qualitative study exploring experienced professionals’ opinions. 2015. 114 f. Dissertation (Master in Language Testing — by distance) —Department of Linguistics and English Language, Lancaster University, Lancaster, England, 2015. Disponível em: <<http://www.icea.gov.br/pesquisa/geia/artigos/garcia-2015.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012. 77 p.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009. 148 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

GRAVES, K. **Designing Language courses**: a guide for teachers. Ontario: Heinle & Heinle, 2000. 320 p.

GRAVES, K. A framework of course development processes. In: HALL, D. R.; HEWINGS, A. (Ed.). **Innovation in English Language Teaching**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2001, p. 178-196.

GRUPO DE ESTUDOS EM INGLÊS AERONÁUTICO/GEIA. Apresentação — website institucional. Disponível em: <<http://www.icea.gov.br/pesquisa/geia/inicial.php>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

JASSO-AGUILAR, R. Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki Hotel Maids. **English for Specific Purposes**, Grã-Bretanha, v. 18, n. 1, p. 27-46, 1999. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490697000483>>. Acesso em: 3 maio 2016.

JOHNSTONE, R. LSP Teacher Education (Foreign languages): Common and Specific Elements. In: HOWARD, R.; BROWN, G. (Ed.). **Teacher Education for LSP**. Reino Unido: Multilingual Matters, 1997, p. 11-21.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KARIMI, P.; SANAVI, V. R. Analyzing English Language Learning Needs among Students in Aviation Training Program. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, Islamic Azad University, Roudehen Branch ELT Department, Tehran, v. 98, p. 852-858, 2014).

KATERINAKIS, T. **Aviate, Navigate, Communicate**: Silence, Voice and Situation Awareness in Aviation Safety. 2014. 419 f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Drexel University, Estados Unidos da América, 2014. Disponível em: <<https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea%3A6094>>. Acesso em: 5 maio 2016.

KING, N. et al. **Campaign**: English for the military – Teacher's Book, vol. 1. Oxford: MacMillan, 2004. 128 p.

KITZINGER, J; BARBOUR, R. S. Introduction: the challenge and promise of focus group. In: BARBOUR, R.; KITZINGER, J. (Ed.). **Developing Focus Group Research**: Politics, theory and practice. Londres: Sages Publication, 1999. p. 1-20.

KUSHI, Q. Language Skills of PMA Cadets: Insights into Perceptions of Instructors. **Pakistaniaat: A 80 journal of Pakistan Studies**, Pakistan, v. 4, n. 3, p. 175-188, 2012. Disponível em: <<http://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/PKN/article/viewFile/10370/7729>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LETT, J. A. Foreign language needs assessment in the US military. In: LONG, Michael H. (Ed.). **Second Language Needs Analysis**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2005, p. 105-126.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. 3rd ed. Longman: England, 2001.

LIU, J-Y. et al. Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes. **Journal of English for Academic Purposes**, Taiwan, n.10, p. 271-280, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158511000634>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, Michael H. (Ed.). **Second Language Needs Analysis**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2005, p. 19-78.

LLURDA, E. On competency, proficiency, and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 109, n. 1, p. 85-96, 2000. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2000.tb00141.x/abstract;jsessionid=CFDD2BA001FFB21A0534B2BD17406937.f02t01>>. Acesso em: 5 maio 2016

MACHADO, V. S. J. **Avaliação de Proficiência Linguística de Pilotos**: o discurso do candidato e sua influência no comportamento e julgamento do examinador 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, S. M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 67-94.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing Multilingualism: from monological multilingualism to multilingua francas. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 439-453.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008a. 94 p.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008b. 296 p.

MARINOTO, D. **Para a elaboração de um vocabulário especializado bilíngue (inglês/português) da linguagem da aviação**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1995.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: Uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 101 p.

MATHEWS, E. New provisions for English language proficiency are expected to improve aviation safety. **ICAO Journal**, Montreal, v. 59, n. 1, p. 4-6 e 27, 2004. Disponível em: <<http://www.icao.int/publications/Pages/ICAO-Journal.aspx?year=2004&lang=en>> Acesso em: 17 jan 2016.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 151 p.

MATTOS, P. L. C. L. (Org.). A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 39, p. 823-846, jul./ago. 2005. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXT2LHJX-JPHT4Y-78M/MATTOS-Pesq.NA_oEstruturada2005.pdf>. Acesso em: 6 out. 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 135–158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

McNAMARA, T. **Measuring Second Language Performance**. England: Addison Wesley Longman Limited, 1996. 323 p.

McNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 140 p.

McNAMARA, T.; SHOHAMY, E. Language Testing and ELF: Making the connection. In: PITZL, M.; OSIMK-TEASDALE, R. (Ed.). **English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects**. Boston/Berlin: Walter de Gruyter Inc., 2016. p. 227-234.

MELL, J. Language training and testing in aviation need to focus on job-specific competencies. **ICAO Journal**, Montreal, v. 59, n. 1, p. 12-14 e 27, 2004. Disponível em: <<http://www.icao.int/publications/Pages/ICAO-Journal.aspx?year=2004&lang=en>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

MERRIAN, S. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second Language Learning Theories**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2013. 384 p.

MITSUTOMI, M.; O'BRIEN, K. The Critical Components of Aviation English. **International Journal of Applied Aviation Studies**, Oklahoma City, v. 1, n. 3, p. 117-129, 2003. Disponível em: <http://www.faa.gov/about/office_org/headquarters_offices/arc/programs/academy/journal/pdf/Spring_2003.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

MITSUTOMI, M.; O'BRIEN, K. Fundamental aviation language issues addressed by new proficiency requirements. **ICAO Journal**, Montreal, v. 59, n. 1, p. 7-9, p. 27, 2004. Disponível em: <<http://www.icao.int/publications/Pages/ICAO-Journal.aspx?year=2004&lang=en>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOLESWORTH, B.; FARRIS, C. Communications between air traffic controllers and pilots. In: ESTIVAL, D.; FARRIS, C.; MOLESWORTH, B. **Aviation English**: a lingua franca for pilots and air traffic controllers. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 92-196, versão Kindle.

MONTEIRO, A. L. T. **Comunicações entre pilotos e controladores de voo**: fatores linguísticos, discursivo-interacionais e interculturais. 2009. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/anamonteiro.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

MONTEIRO, A. L. T. Proficiência Linguística: uma ameaça à segurança operacional. **Carta de Segurança Operacional**, p. 9-11, 7 out. 2010. 2. ed. Disponível em: <http://www2.anac.gov.br/carta/2_edicao_7_10_2010.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, v. 3. p. 311-351.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. 232 p.

NAZARETH, L. M. U. **Avaliação do ensino de língua inglesa**: um estudo na Academia da Força Aérea. 2011. 94 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=714>. Acesso em: 5 maio 2016.

NAZARETH, L. M. U.; CALDERÓN, A. I. Ensino de inglês na aviação brasileira: a emergência de um campo de conhecimento científico no Brasil (1990-2009). **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 14, p. 167-181, 2011. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

OFICIAL. **Relatório EDA/Inglaterra** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [analigiasilva@hotmail.com] em 13 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, E. S. **Da Torre de Babel à Torre de controle**: desmistificando a linguagem dos céus. Um estudo descritivo da língua franca utilizada na comunicação piloto-controlador. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-111948/pt-br.php>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

O MOVIMENTO. Pilotos da Esquadrilha da Fumaça participam da Air Tattoo na Inglaterra. Pirassununga, SP, sexta-feira, 25 de julho de 2014, “Cidade”, p. A2.

OXFORD ADVANCED LEARNER’S DICTIONARY. 8th ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/OACI. **Manual of radiotelephony**: Doc. 9432. 4. ed. Montreal, 2007a.

ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/OACI. **Guidelines for Aviation English Training Programs**: Circular 323 NA/185, Montreal, 2009.

ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/OACI. **Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements**: Doc. 9835 AN/453. 2. ed. Montreal, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014. 198 p.

PARK, K. **A Needs Analysis of English for Korean Naval Officers**. 2015. 101 f. Tese (Master of Arts in Teaching of English as a Second Language) — Graduate College, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, 2015. Disponível em: <<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/78565/PARK-THESIS-2015.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 out. 2015.

PORTUGAL, S. C. **Comunicações aeronáuticas na língua inglesa e o preparo dos pilotos da Força Aérea Brasileira: uma análise desta competência**. 2006. 43f. Monografia — Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2006.

PRADO, M. C. A. *Corpus* de Inglês Oral na Aviação em situações anormais. **Aviation in Focus**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 48–57 ago/dez. 2010. Disponível em: <http://www.icea.gov.br/pesquisa/geia/artigos/Prado_MCA.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

PRADO, M. C. A. Representação de língua e aprendizagem do sujeito-aprendiz do inglês para aviação. **Aviation In Focus**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-33, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/aviation/article/view/11610/8434>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PRADO, M. C. A. **Levantamento dos padrões léxico-gramaticais do inglês para aviação: um estudo vetorado pela Linguística de *Corpus***. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

QADDOMI, H. A. English for Specific Purposes in Palestinian context: Determining EFL cadets' needs at Al Istiqlal University. **Theory And Practice In Language Studies**, Palestina, v. 3, n. 7, p. 1.110-1.122, 2013. Disponível em: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/tpls030711101122/7261>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

RAHMAN, M. English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. **Universal Journal of Educational Research**, Bangladesh, v. 1, n. 3, p. 24-31, 2015. DOI: 10.13189/ujer.2015.030104. Disponível em: <http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=2200>. Acesso em: 6 jan. 2016.

RAJAGOPALAN, K. For the Umpteenth Time, the "Native Speaker": Or, why the Term signifies Less and Less in the Case of English as It Spreads More and More Throughout the world. In: LIMA, D. C. (Ed.). **Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World**. Campinas: Pontes, 2012. p. 37-58.

RAMOS, R. C. G. Gêneros Textuais: proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (ed.). **ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries**. IATEFL, 2008. P. 68-83 Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

REBELO, A. **Discurso do Sr. Ministro da Defesa**. Pirassununga: EDA, 18 dez. 2015. Palavras proferidas publicamente durante a cerimônia oficial de “Passagem de Comando do EDA”.

REBELO, L. S. **O conhecimento da língua inglesa e a consciência situacional dos pilotos**. Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea. Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, J. L. **Diagnóstico do atual preparo dos pilotos de caça em língua estrangeira**. 2005. 84f. Monografia – Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2005.

RICHTERICH, R. **A model for the definition of language needs of adults learning a modern language**. Strasbourg: Council of Europe, 1972. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082544.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016

ROBINSON, P. **ESP Today: a Practitioner's Guide**. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991. 146 p.

RODGERS, T. S. Syllabus design, curriculum development and polity determination. In: JONHSON, Robert Keith (Ed.). **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 24-34.

ROSSI, H. D. **A influência do nível de proficiência em língua inglesa na execução das atribuições do Piloto Inspetor**. Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea. Rio de Janeiro, 2014.

ROTTER, E. A. C. **Sistemas de trabalho de alta performance**: um estudo comparativo entre dois esquadrões da Força Aérea Brasileira. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

ROQUE, M. G. T. **Unificar o modelo de ensino de língua inglesa nas escolas de formação**: uma necessidade. 2002. 52f. Monografia – Curso de Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500/4665>>. Acesso em: 4 out. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In:

SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M. de; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol** — artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004. p. 126-144.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.) **Ensino-aprendizagem de Línguas**: Língua Estrangeira. Ijuí: ed. UNIJUI, 2006, v. 1. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Exame de proficiência em língua inglesa para controladores de voo do SISICEAB: uma entrevista com Matilde Scaramucci. **Aviation in focus**, Porto Alegre, v. 2, n.1, p. 3-12, jan./jul. 2011a. Disponível em: <http://www.icea.gov.br/pesquisa/geia/artigos/scaramucci_entrevista.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVMARENA**, Portugal, p. 103-120, 2011b, v. 2. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Letramento em avaliação no contexto de línguas**. Palestra ocorrida na Universidade de Brasília, em 1º de abril de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

SERAFINI, E. J.; LAKE, J. B.; LONG, M. H. Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. **English for Specific Purposes**, [s. l.], v. 40, p. 11-26, out. 2015. Elsevier BV. DOI: 10.1016/j.esp.2015.05.002. Disponível em: <<http://api.elsevier.com/content/article/PII:S088949061500037X?httpAccept=text/xml>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SILVA, L. M. A. Equipes de alta performance. **Air Space Power Journal em Português**, Montgomery, v. XIX, n. 3, p. 24-31, 3º trimestre, 2007.

SOLAK, E. A study of needs analysis at Turkish Gendarmerie in terms of English for Specific Purposes. **The Journal of Language and Linguistic Studies**, Turquia, v. 2, n. 8, p.48-63, 2012. Disponível em: <<http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/130/130>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

SPOLSKY, B. Communicative Competence, Language Proficiency, and Beyond. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 10, n. 2, p. 138-156, 1989.

STARK, S.; TORRANCE, H. Case Study. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Research Methods in the Social Sciences**. Londres: Sage Publications, 2005, p. 33-40.

THOMSON, E. A. Language at the Pointy End: Understanding the Additional Language Needs of the Australian Defence Force. In: JOYCE, Helen de Silva; THOMSON, Elizabeth A. (Ed.). **Language in Uniform**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 18-40.

TILIO, R.; ROCHA, C. H. R. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n. 2, p. 295-315, jul./dez. 2009.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 51-67.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 19, p. 777-796, 2009.

TUDOR, I. LSP or Language Education? In: HOWARD, Ron; BROWN, Gillian. **Teacher Education for LSP**. Reino Unido: Multilingual Matters, 1997, p. 90-102.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa: pedagogia médica. **Socerj**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 383-386, 25 set. 2007.

VIAN JR., O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESPECIALIST**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 139-158, 2008.

VIANNA, T. Desmilitarizar e unificar a polícia. **Portal Forum** on-line [s. l.], 2013. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/01/09/desmilitarizar-e-unificar-a-policia/>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

WEGLER, P. Training Needs Beyond the ICAO Language Proficiency Requirements. In: BOROWSKA, A.; ENRIGHT, A. (Ed.). **Changing Perspectives on Aviation English Training**. Varsóvia: Wydawnictwo Naukowe, 2015. p. 53-60. Disponível em: <[http://www.sn.iksi.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+29+A.+Borowska+A.+Enright+](http://www.sn.iksi.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+29+A.+Borowska+A.+Enright+>)>. Acesso em: 13 fev.2016.

WEST, L. L. Needs Assessment in Occupational-Specific VESL. **The Esp Journal**, USA, v. 3, p. 143-152, 1984. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0272238084900258>>. Acesso em: 5 maio 2016.

WEST, R. Needs analysis in language teaching. **Language Teaching**, Reino Unido, v. 27, 1994. p.1-19. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2766356>>. Acesso em: 5 maio 2016.

WEST, R. Needs Analysis: State of the Art. In: HOWARD, Ron; BROWN, Gillian. **Teacher Education for LSP**. Reino Unido: Multilingual Matters, 1997, p. 68-79.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of Language and Ability for Use. **Applied linguistics**, Oxford, vol. 10, n. 2, p. 129-137, 1989.

WIKIPÉDIA. Documento. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Documento#cite_note-dec7845-6>. Acesso em 3 fev. 2016.

WILLIAMS, G. J. **Solutions for Improving the Safety of Aviation Communication**: An investigation of Pilots' and Air Traffic Control Officers' Opinions on Aviation English. 2016. 96 f. Dissertation (Master's in Applied Linguistics and TESOL) — University of Leicester, Grã-Bretanha, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

■ *Bibliografia não citada*

BRASIL. Departamento de Controle do Espaço Aéreo. **Plano de Implementação dos Requisitos de Proficiência em Inglês para o período de 2014/2016**. PCA 37-9, 2014c. Disponível em: <<http://publicacoes.decea.gov.br/?i=publicacao&id=3974>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

DOCUMENTO traz orientações para o futuro da Força Aérea Brasileira. Site oficial da Força Aérea Brasileira. Disponível em: <<http://www.fab.mil.br/noticias/mostra/24411/FORÇA%20AÉREA%20100%20-%20Documento%20traz%20orientações%20para%20o%20futuro%20da%20Força%20Aérea%20Brasileira>>. Acesso em 29 jan. 2016

HOWARD, R. LSP in the UK. In: HOWARD, R.; BROWN, G. **Teacher Education for LSP**. Reino Unido: Multilingual Matters, 1997, p. 41-57.

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **American English File**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2014, v. 3, v. 4. Disponível em: <https://elt.oup.com/catalogue/items/global/adult_courses/american_english_file_second_edition/?cc=br&selLanguage=pt&mode=hub>. Acesso em: 12 set. 2016.

NOTAER — Jornal da Força Aérea Brasileira. Disponível em: <<http://www.fab.mil.br/sis/enoticias/imagens/pub/29071/i165416581856008.png>>. Acesso em: 5 maio 2016.

NUNAN, D. **Syllabus design**. Oxford: Oxford University Press, 1988. 165 p.

ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/OACI. **Air Traffic Management**: Doc. 4444. 15 ed. Montreal, 2007b.

PILOTOS da Esquadrilha da Fumaça participam da *Air Tattoo* na Inglaterra. **O Movimento**, Pirassununga, jul. 2014. Caderno Cidade, p. 20.

APÊNDICE A

Convite a Comandantes Veteranos para participação em pesquisa

Prezados Comandantes Veteranos do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira (EDA),

Os senhores estão sendo convidados a participar de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, sobre a necessidade de uso de inglês pelos Oficiais Aviadores do EDA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, conduzida por meio de um estudo de caso, cujo objetivo é realizar uma análise de necessidades quanto ao uso de inglês pelos pilotos do esquadrão no cumprimento de sua missão oficial.

Tive a grata satisfação de trabalhar como professora de inglês de vários membros do EDA, incluindo-se seus últimos cinco Comandantes. Durante mais de dez anos, pude conhecer de perto a rotina do esquadrão e alguns anseios e dificuldades de seus pilotos em relação à aprendizagem de inglês, o que originou o presente estudo. Na posição de pesquisadora responsável pelo desenvolvimento dessa investigação, pretendo deixar uma modesta contribuição para o aperfeiçoamento do nível de inglês dos pilotos da Fumaça. Ressaltamos aqui a relevância do inglês como língua internacional das comunicações na modernidade recente e também como língua oficial para uso em aviação, conforme recomendação da OACI, Organização da Aviação Civil Internacional.

Por questões circunstanciais, o EDA atualmente não tem realizado missões ao exterior, motivo pelo qual a exposição do grupo à língua inglesa encontra-se reduzida, na prática. Desse modo, todos os senhores certamente poderão contribuir com suas opiniões e relatos de experiências em missões internacionais anteriores, a fim de delinear-mos em que e para que os pilotos do grupo devem ser proficientes em inglês. Nossa intenção é, portanto, traçarmos um estudo longitudinal sobre as necessidades do grupo ao longo dos últimos anos.

Como um dos procedimentos metodológicos da pesquisa, e por razões de praticidade e economia de meios, realizaremos um **Grupo Focal** com os Comandantes Veteranos do EDA, na sede do esquadrão, em dia e horário a serem confirmados, durante a festa da Fumaça, entre os dias 16 e 17 de maio deste ano. A título de esclarecimento, Grupo Focal é um procedimento metodológico semelhante a uma entrevista coletiva. Seus integrantes são convidados a participar de uma conversa, direcionada por perguntas comuns a todos. Durante a interação, que será gravada, as percepções, opiniões e sentimentos dos participantes frente ao tema proposto têm grande relevância. Os dados assim gerados serão confrontados com outros, obtidos por meio de procedimentos metodológicos distintos, como observações e entrevistas com outros participantes. Tal triangulação de dados é essencial para aumentar a confiabilidade da investigação em pesquisas qualitativas.

Todo o cuidado tem sido tomado para que o procedimento de geração de dados transcorra dentro da maior transparência e regularidade possível. As devidas autorizações para a realização da pesquisa já foram concedidas pelas autoridades militares competentes e o

projeto inicial já recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, sob o número 39594714.5.0000.5404.

Em documento ANEXO a esta carta, segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, para que os senhores leiam e decidam se desejam participar, ou não, dessa pesquisa. Caso decidam que sim, o TCLE deverá ser **impresso e assinado** (favor rubricar todas as páginas) em duas vias. Uma delas ficará com os senhores e a outra deverá ser pessoalmente entregue a mim, no dia da realização do Grupo Focal. Se preferirem, poderão enviá-la, devidamente assinada, para o endereço eletrônico abaixo.

Contando com a inestimável colaboração e participação de todos os senhores, peço-lhes, por gentileza, que confirmem, por email:

1 – Participarei da realização do grupo focal em questão.

Sim (...)

Não (...)

2- Em caso de participação:

Levarei o TCLE assinado, pessoalmente, no dia do evento.

(...)

Enviarei o TCLE assinado por email.

(...)

Em caso de dúvidas, coloco-me interiramente à disposição para qualquer outro esclarecimento. Assim que for confirmada a programação da Festa do EDA, entrarei novamente em contato com os senhores para confirmar data, horário e local de realização do grupo focal.

Agradeço a atenção de todos os senhores e espero encontrá-los em breve.

Com um cordial abraço,

Meus contatos: (-----)

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Uma análise de necessidades do uso da língua inglesa para Oficiais Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira”

Pesquisadora responsável: Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva
Número do CAAE: 39594714.5.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo que faz parte de uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL, da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia este Termo com atenção, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, poderão ser esclarecidas com a pesquisadora. Caso não queira participar ou deseje retirar sua autorização, a qualquer momento, você não sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo por esse motivo.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem por objetivo realizar uma análise de necessidades de uso de inglês para os Oficiais Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA), da Força Aérea Brasileira (FAB), ou “Esquadrilha da Fumaça”, que é uma unidade aérea com alta representatividade no Brasil e no exterior. Este estudo visa identificar em que, e para que, os Oficiais Aviadores do EDA necessitam utilizar o inglês no desempenho da missão oficial do grupo, que é realizar demonstrações aéreas a fim de difundir, em âmbito nacional e internacional, a imagem institucional da Força Aérea Brasileira (FAB). Este estudo justifica-se, portanto, por suscitar uma análise das reais necessidades de uso de inglês pelo grupo que, como parte de suas atribuições, viaja ao exterior representando a FAB, e o Brasil, como instrumento diplomático.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a participar de conversas e entrevistas gravadas com a pesquisadora e/ou em grupos focais. Dessa forma, você poderá auxiliar a compreensão quanto às necessidades do grupo em relação ao uso do inglês durante as missões do EDA. Estima-se que o tempo destinado às entrevistas seja, aproximadamente, 40 (quarenta) minutos e os grupos focais, 60 (sessenta) minutos.

Como critério de inclusão e exclusão à pesquisa, decidiu-se que dela participarão apenas os Oficiais Aviadores do EDA, atuais e veteranos. Dela não participarão os membros do EDA pertencentes a outros quadros ou patentes, como Soldados, Sargentos, Suboficiais ou Oficiais da área de saúde, comunicação social ou manutenção de aeronaves.

Desconfortos e riscos:

Não existem riscos previsíveis na pesquisa, pois o que se busca é tão somente conhecer a situação de uso da língua inglesa pelo grupo, com intuito de auxiliá-lo a melhorar seu desempenho. No entanto, se você sentir que as informações fornecidas nesta pesquisa poderão prejudicá-lo, direta ou indiretamente, poderá recusar-se a dela participar ou dela

desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para preservar a sua privacidade e a autenticidade das informações, asseguramos que seu nome não será divulgado durante qualquer fase da pesquisa.

Benefícios:

Não há benefícios diretos aos participantes, no entanto, os resultados desta pesquisa poderão propiciar mudanças positivas no processo de ensino/aprendizagem de inglês para o EDA, com reflexos tanto na elaboração de cursos, produção de material didático, formação especializada de professores, avaliação de proficiência, sempre tendo em vista as necessidades e especificidades do grupo.

Acompanhamento:

Após a publicação dos resultados desta pesquisa, os mesmos serão disponibilizados ao Comandante do EDA, por meio de cópia impressa, e poderão ser consultados a qualquer momento.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e sua privacidade será preservada. Os dados obtidos serão utilizados apenas para esta pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Lembre-se que, ao concordar em participar deste estudo, você poderá a qualquer momento retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem nenhuma penalidade. Você tem o direito de recusar-se a responder determinadas perguntas, caso assim o deseje.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva por meio de sua orientadora, Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, diretoria do IEL, Unicamp: Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, CEP 13083-859 Campinas – SP; telefone (19) 3521-1516; e-mail: direcao@iel.unicamp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187, em horário de atendimento: 08:30hs às 11:30hs – 13:00hs às 17:00hs; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Data:

_____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento

ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data:
____/____/____.

APÊNDICE C

Entrevista com Professores de Inglês da AFA

- 1- Como está estruturado o ensino de língua inglesa (inglês geral e inglês para fins específicos) para os cadetes, futuros Oficiais Aviadores da Força Aérea Brasileira (FAB), e potencialmente também do Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA)? Há algum documento que rege essa estruturação? Trata-se de documento reservado ou seria possível termos acesso a ele?
- 2- A fraseologia que os cadetes aprendem na AFA é em inglês ou em português?
- 3- Como é a carga horária do curso?
- 4- Qual a metodologia e o material utilizado para ensinar inglês geral? E para fins específicos?
- 5- Como é a formação dos professores de inglês na AFA? Há alguma exigência para a formação de professores em inglês para fins específicos de aviação, como fraseologia aérea, por exemplo?
- 6- Alguma macro-habilidade (ouvir, falar, ler e escrever) é mais trabalhada durante o curso? Caso afirmativo, por favor, justifique.
- 7- Qual o grau de motivação entre os Cadetes Aviadores para estudar inglês? Por favor, justifique.
- 8- É aplicada alguma avaliação externa de proficiência ao final do curso? Caso positivo, qual? Caso negativo, o senhor/ a senhora entende que deveria haver um exame de proficiência em língua inglesa específico para as necessidades dos Oficiais-Aviadores?
- 9- Todos os cadetes iniciam seus estudos na AFA com nível de inglês semelhante? Caso negativo, como é tratada essa questão?
- 10- Em que medida os Oficiais Aviadores do EDA, especificamente, deixam a AFA preparados para utilizar o inglês no desempenho de suas atividades como representantes diplomáticos da FAB no exterior?

APÊNDICE D

Entrevista com o Comandante do EDA

Perguntas gerais:

- 1- Como está organizado o quadro de Oficiais no EDA hoje?
- 2- Os documentos ROCA 21-44/2014 (Regulamento do EDA) e RICA 21-110/2014 (Regimento Interno do EDA) estabelecem que os Oficiais Aviadores do EDA, além de suas funções operacionais de executar manobras acrobáticas em demonstrações aéreas, devem desempenhar também funções administrativas e organizacionais (por exemplo, dentro da seção de ajudância, ou da seção de pessoal, etc). Quando em missões no exterior, isso também ocorre?
- 3- De acordo com o art. 73 do documento RICA 21-110/2014, o Quadro de Oficiais de Comunicação Social é constituído por Oficiais com a especialidade na área de Relações Públicas, Jornalismo e Publicidade. Isso foi assim desde a criação do EDA?
- 4- De acordo com o art. 68, incisos XX, XXIII, XXIV e XXVI do mesmo documento, os chefes da Seção de Comunicação Social, e das Subseções de Relações Públicas, de Jornalismo e de Divulgação são todos do Quadro de Oficiais Aviadores. Por que isso ocorre?
- 5- Qual o envolvimento dos Oficiais Aviadores do EDA na preparação das missões ao exterior? Nessas viagens, quem se encarrega de providenciar acomodação, alimentação e transporte para o grupo? E quanto ao suprimento de material de apoio às aeronaves? E o contato com a imprensa? O inglês é necessário para o desempenho dessas atividades?
- 6- O art. 36, I III do documento RICA 21-110/2014 estabelece ser da competência da Seção de comunicação Social “planejar, coordenar e controlar as atividades de divulgação” do EDA. A quem cabe dar entrevistas, participar e falar em nome do EDA em programas televisivos como reportagens e documentários? O que, exatamente, cabe aos Oficiais Aviadores?
- 7- O art. 39, III do mesmo documento prevê que é da competência da Subseção de Relações Públicas preparar o material necessário à apresentação da palestra sobre “A FAB e o EDA”. Os Oficiais Aviadores também participam dessa preparação? Há uma versão dessa palestra em inglês? Quem ministra essas palestras?
- 8- Em nosso primeiro Grupo Focal, ficou estabelecido que “inglês geral” é um “inglês de espectro amplo”, utilizado para “tudo o que permite o cumprimento da logística da missão”. “Inglês específico para aviação” é “tudo aquilo que afeta a operação e a logística aeronáutica”. Percebe-se que a “logística” da missão envolve tanto inglês geral como específico para aviação. Que “atividades logísticas”, concretamente, uma viagem internacional pressupõe?
- 9- As atividades logísticas de preparação para uma viagem internacional são desempenhadas por Oficiais Aviadores?
- 10- As atividades logísticas **durante** uma viagem internacional são desempenhadas por Oficiais Aviadores?

- 11- Assinale as atividades que poderão ser desempenhadas em inglês, no solo, pelos Oficiais Aviadores do EDA:
- (...) fazer contatos com outras forças militares e agendar eventos e visitas
 - (...) fazer contato com organizadores de eventos aeronáuticos
 - (...) reservar hotel, providenciar transporte e alimentação para todo grupo
 - (...) dar entrevistas na mídia falada e responder perguntas recorrentes, como “quem inventou o avião?”
 - (...) participar de recepções sociais, como coquetéis e jantares, nos meios civil, militar e diplomático
 - (...) falar sobre o Brasil
 - (...) fazer agradecimentos, oralmente, em público
 - (...) pedir auxílio, em solo, para situações relacionadas ao voo: fonte de energia para dar partida nas aeronaves, combustível, peças em geral?
 - (...) preparar a versão em inglês da locução da demonstração aérea
 - (...) realizar *briefing*, em inglês, com organizadores do evento e responsáveis pela segurança e brigada de incêndio da localidade onde ocorrerá a demonstração aérea
 - (...) interagir oralmente com o público presente nas demonstrações, ao distribuir material de divulgação e dar autógrafos
 - (...) descrever o EDA e suas funções
 - (...) falar sobre a FAB
 - (...) descrever e dar explicações sobre as manobras executadas pelo EDA
 - (...) descrever e divulgar a aeronave, de fabricação brasileira, utilizada pelo EDA, bem como sua performance
 - (...) interagir oralmente com pilotos de outras Forças Aéreas, em eventos aeronáuticos como feiras aéreas e exposições
 - (...) alguma outra atividade não mencionada anteriormente: ...
- 12- A Proficiência em inglês é critério determinante para a designação de Oficiais Aviadores que devem participar de visitas e intercâmbios no exterior?
- 13- Para deslocamentos aéreos ao exterior, qual o critério para se determinar quais os pilotos que viajarão juntos na mesma aeronave? A proficiência em inglês é um fator relevante?

APÊNDICE E

Questões para Grupos Focais e Entrevistas Semiestruturadas

]

Participantes: Grupo A - Comandante e Comandantes Veteranos; Grupo B - Oficiais
Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA) em atividade

Perguntas introdutórias:

1. Qual a relevância do uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA?
2. Tendo em vista o material apresentado¹⁵², o que os senhores entendem que os Oficiais Aviadores do EDA devam estar preparados para realizar por meio da língua inglesa? Por exemplo, vocês se sentem preparados para dar entrevistas em inglês, caso seja necessário?
3. O que pode motivar os Oficiais Aviadores do EDA a continuar estudando inglês? Quais são algumas dificuldades encontradas?

Quanto ao uso de inglês para fins específicos para aviação:

1. O que os senhores entendem por “inglês para aviação”¹⁵³?
2. Os senhores consideram que o uso adequado de fraseologia aérea em inglês é suficiente para a realização de missões internacionais do EDA?
3. Qual o grau de dificuldade apresentada pela leitura em inglês de manuais, *checklists*, publicações aeronáuticas em geral, como mapas, cartas de navegação, *Notam*, relatórios de perigo, para os pilotos do EDA?
4. Quão necessária é a escrita em inglês durante os voos internacionais do EDA?
5. Os senhores consideram que há semelhança no vocabulário específico para a aviação, em português e em inglês? Caso positivo, isso facilita a compreensão oral e escrita?
6. Como os senhores consideram a relevância da pronúncia para a inteligibilidade nas comunicações aeronáuticas? Já tiveram dificuldade em compreender controladores de voo estrangeiros?
7. Qual/quais as habilidades, escutar, falar, ler ou escrever em inglês os senhores consideram mais útil/úteis para tornar um voo internacional do EDA seguro? Por gentileza, justifiquem.

Quanto ao uso de inglês geral:

1. O que os senhores entendem por “inglês geral”?
2. Os senhores já vivenciaram alguma situação de emergência, durante um voo internacional com o EDA, em que o uso do inglês geral foi útil ou necessário?

¹⁵² Foram apresentadas fotografias pertencentes ao acervo do EDA que serviram de estímulo visual aos participantes, a fim de conhecermos as necessidades de uso de inglês pelo grupo ao longo dos anos.

¹⁵³ Nas perguntas, utilizamos a terminologia que nos pareceu a mais comum entre os pilotos participantes, conforme observado em conversas informais. Evitamos o uso da expressão *plain English*, ou uma tradução aproximada. Desse modo, “inglês geral” foi a expressão utilizada nas perguntas para sabermos mais sobre o inglês que foge à fraseologia padrão em voo e, também ao inglês usado pelo grupo em solo, no desempenho de tarefas relacionadas à missão internacional; a expressão “inglês para aviação” foi empregada para conhecermos mais sobre o uso de fraseologia e do vocabulário técnico/específico para aviação. Contudo, o entendimento que o próprio grupo tinha de cada uma das expressões utilizadas fez parte das discussões. O sentido precisou ser negociado situadamente em cada procedimento.

3. Em que situações, fora do contexto de voo, o inglês geral é necessário aos Oficiais Aviadores do EDA? Já precisaram se comunicar com o público em geral, ou com a imprensa, durante apresentações do EDA no exterior? Caso positivo, por favor, exemplifique.
4. Qual/quais habilidades em inglês, escutar, falar, ler ou escrever, os senhores consideram a/as mais relevante/s para que o EDA desempenhe adequadamente sua missão em situações fora do voo?
5. Os senhores consideram que a formação em inglês que receberam durante o período na caserna foi suficiente para desempenhar suas funções internacionais junto ao EDA?

APÊNDICE F

Regras para Condução de Grupos Focais

Adaptadas a partir de Gondim (2002, p. 302).

- Assinar o TCLE
- Dizer livremente o que pensa
- Evitar falas sobrepostas
- Evitar o domínio da discussão
- Evitar discussões paralelas para que todos possam participar

Manter a atenção e o discurso na temática em questão (uso de inglês por Oficiais Aviadores do EDA)

ANEXO

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma análise de necessidades do uso da língua inglesa para Oficiais Aviadores do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira

Pesquisador: Ana Lúcia Barbosa de Carvalho e Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39594714.5.0000.5404

Instituição Proponente: Instituto de Estudo da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 959.222

Data da Relatoria: 08/02/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado “Uma análise de necessidades do uso da língua inglesa para oficiais aviadores do esquadrão de demonstração aérea da força aérea brasileira”. Pesquisa será realizada na Força Aérea Brasileira (AFA) em Pirassununga, amostra constituída por 25 pilotos, 2 responsáveis pelo ensino de inglês da AFA e grupos focais. O TCLE dos pilotos e responsáveis pelo ensino de inglês serão apresentados pessoalmente pela pesquisadora e dos 12 oficiais aviadores veteranos será enviado pelo correio eletrônico. Para o estudo serão analisados documentos administrativos, site oficial, acervo fotográfico do EDA, material de divulgação do grupo em forma digital ou impressa, registros de viagens produzidos pelos participantes durante missões ao exterior, entrevistas e observações dos participantes nos testes de proficiência e controle do tráfego aéreo.

Objetivo da Pesquisa:

Traçar uma análise de necessidades quanto ao uso de inglês por oficiais aviadores da esquadrilha da fumaça

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

**COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS**



Continuação do Parecer: 959.222

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis e o benefício estará voltado para futuras contribuições quanto ao ensino do inglês para o EDA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de mestrado em linguística aplicada, qualitativo e descritivo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de esclarecimento, declarações: comandante da AFA e EDA, projeto original, informações básicas sobre o projeto e TCLE, três apêndices: (A) roteiro para entrevista AFA, (B) roteiro para entrevista EDA, (C) roteiro para grupos focais.

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1-A pesquisadora refere que serão consultados documentos sobre a estrutura, organização, descrição de cargos e funções, critérios adotados para seleção e recrutamento. É necessário, com isso, descrever que tipo de documento (prontuário, ficha cadastral, regimento...???) será consultado, bem como a autorização para investigação dos mesmos. Na carta de autorização o tipo de documento, também, deve ser descrito. RESPOSTA: A pesquisadora referiu que já havia respondido de forma adequada as solicitações. Ao retermos o projeto, entretanto, constatamos que a pesquisadora acrescentou na área de resumo o parágrafo abaixo. Com isso, a pendência "agora" foi respondida de forma adequada.

Em seguida, serão analisados documentos administrativos do EDA, de natureza não sigilosa, como o Regulamento e o Regimento Interno do EDA, ROCA 21-44 EDA 2014 e RICA 21-110 EDA 2014, respectivamente, o site oficial e o acervo fotográfico do EDA, de domínio público, bem como o material institucional de divulgação do grupo, disponível de forma impressa ou digital, a fim de conhecermos a estrutura do EDA e suas peculiaridades.

2-Nas declarações o número da resolução 196/96 deve ser alterado para 466/12.

RESPOSTA: a pendência foi corrigida de forma adequada.

3-Na declaração do Brigadeiro Carlos Eduardo da Costa Almeida, deve constar que serão consultados documentos sobre a estrutura, organização, descrição de cargos, funções e critérios adotados para seleção e recrutamento na força aérea brasileira. Deve constar, também, que a pesquisadora realizará observações durante os testes de proficiência e de controle de tráfego

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

**COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS**



Continuação do Parecer: 959.222

aéreo.

RESPOSTA: a pendência foi corrigida de forma adequada.

5-No TCLE esclarecer:

a) se os dados serão utilizados apenas para essa pesquisa ou se serão armazenados.

b) que trata-se de uma pesquisa de mestrado

c) Substituir a frase "Não nos parece haver riscos na pesquisa" por "Não existem riscos previsíveis na pesquisa"

RESPOSTA: as pendências foram corrigidas de forma adequada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

**COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS**



Continuação do Parecer: 959.222

adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

CAMPINAS, 23 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br