

Universidade Federal do Rio de Janeiro

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DE PILOTOS: O DISCURSO DO  
CANDIDATO E SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO E JULGAMENTO DO  
EXAMINADOR

Vanessa dos Santos Januário Machado

2010

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DE PILOTOS: O DISCURSO DO  
CANDIDATO E SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO E JULGAMENTO DO  
EXAMINADOR

Vanessa dos Santos Januário Machado

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra Aurora Maria Soares Neiva

Rio de Janeiro

Mai de 2010

Avaliação de proficiência linguística de pilotos: o discurso do candidato e sua influência no comportamento e julgamento do examinador

Vanessa dos Santos Januário Machado

Orientadora: Professora Doutora Aurora Maria Soares Neiva

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Examinada por:

---

Presidente, Profa. Doutora Aurora Maria Soares Neiva – PPG Interdisciplinar Linguística Aplicada

---

Profa. Doutora Myrian Azevedo de Freitas – PPG em Linguística – UFRJ, Titular

---

Profa. Doutora Sílvia Beatriz Alexandra Becher Costa – PPG Interdisciplinar Linguística Aplicada – UFRJ – Departamento de Letras – PUC-RJ, Titular

---

Profa. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares – PPG Interdisciplinar Linguística Aplicada – UFRJ, Suplente

---

Profa. Doutora Selma Borges Barros de Faria – Depto de Letras Anglo-Germânicas – UFRJ, Suplente

Rio de Janeiro

Maio de 2010

Dedico este trabalho ao autor de minha vida, Cristo Jesus, a meu marido Emerson por todo companheirismo e cumplicidade durante esta empreitada e a meus pais que sempre investiram em mim.

Ofereço também a todos os examinadores de proficiência linguística que participaram desta pesquisa, por acreditarem na realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, sem o qual não haveria fôlego de vida e todas as coisas seriam desconexas, por ter me inspirado todo o tempo, por me dar saúde e forças para pesquisar mesmo quando não tinha tanta vontade de prosseguir.

Ao meu marido **Emerson Machado**, pelo encorajamento em todos os meus projetos, por sempre acreditar em minha capacidade, enxugar minhas lágrimas nas horas difíceis e por compreender minhas tantas ausências.

A meus pais, **Wilson e Maria Helena Januário**, que me dirigiram os primeiros passos, me orientaram e investiram em minha formação, por sempre me ajudarem na realização de sonhos, pelo amor que sempre me deram, por me encorajarem a ser independente, autônoma e forte. Vocês são a minha glória! Sem vocês, eu nunca chegaria até aqui.

A minha orientadora **Aurora** por ter aceito meu projeto de pesquisa e acreditar na possibilidade de concretização desta pesquisa, pela liberdade de suas idéias, por sua crença e esperança em mudanças positivas na universidade e no mundo, por doar seu tempo e nos proporcionar momentos tão divertidos dentro e fora da sala de aula.

À **ANAC**, por permitir meu aperfeiçoamento profissional, por me confiar a tarefa de implementação dos requisitos de proficiência linguística, que me possibilitou colocar em prática muitas idéias na esfera pedagógica e linguística, responder a necessidades e assim concretizar minhas potencialidades.

À **Fernanda Alves e Silva** por todo apoio nos momentos de dificuldade, pela solidariedade, amizade e empatia incríveis! *Words cannot express...*

Ao comandante **Tito Walker** pelas contribuições, companheirismo e por compartilhar emergências vivenciadas em voo, além de tantas reflexões na confecção de exames. Uma lenda viva!

À **Tatiana Jordão** pelo gerenciamento de algumas crises (risos), pela compreensão e apoio nos momentos finais, pelas palavras de encorajamento nas horas de mudanças importantes e, sobretudo pela amizade.

À **Ana Lúcia Monteiro**, que desde o início me encorajou na realização deste projeto e abriu caminhos com o tema no meio acadêmico que tanto me facilitaram a caminhada.

À **Nathália Xavier** pela ajuda nas transcrições e interesse pelo tema. Você tem um grande futuro pela frente!

**Aos demais colegas da ANAC** que torceram e contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

A **Henry Emery**, por seu entusiasmo com o assunto, pela ajuda e aventura na Bodleian Library, em Oxford, em busca de textos, por seu profissionalismo e seriedade com os quais vem impactando pessoas ao redor do globo com o tema “inglês para aviação”.

A meus **colegas de mestrado**, companheiros ao longo desses anos de aula, pelo interesse que sempre expressaram em minha pesquisa, pelas contribuições e parceria que me deram a sensação de não estar sozinha diante deste desafio.

Aos **professores** do programa que fizeram parte de minha trajetória, me inspiraram e contribuíram para minha formação.

À **banca examinadora**, pela leitura atenta de meu trabalho e valiosas sugestões e orientações.

**Aos examinadores de proficiência linguística do Brasil** que desde o início acreditaram que era possível fazer um trabalho de excelência, destacando nosso país na atividade de avaliação linguística de pilotos, a despeito de tantas dificuldades e recursos escassos. Pelo comprometimento, resistência durante o curso de formação na ANAC, que tanto lhes exige em criatividade, disciplina e tempo extra, minha admiração e reconhecimento. Sem vocês esta pesquisa não seria possível. A mensagem da próxima página é pra vocês!

Destaco especialmente os **examinadores que se voluntariaram a participar diretamente deste estudo**. Obrigada pelo tempo, seriedade e receptividade de vocês. Obrigada por compartilharem comigo angústias, perseguições e os mais diversos sentimentos gerados pela interação com pilotos. Os benefícios trazidos por este trabalho têm vocês como pedras fundamentais.

*We are the champions, my friends  
And we'll keep on fighting till the end  
We are the champions  
We are the champions  
No time for losers  
'Cause we are the champions  
Of the world*

(Freddie Mercury, 1977)

Januário Machado, Vanessa dos Santos.

Avaliação de Proficiência Linguística de Pilotos: O Discurso do Candidato e sua influência no Comportamento e Julgamento do Examinador / Vanessa dos Santos Januário Machado. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

xx, xxxf.: il.; xx cm.

Orientador: Aurora Maria Soares Neiva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010

Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2010.

Referências Bibliográficas: f. 290-301.

1. Exames de proficiência linguística para aviação.
2. Interação entre pilotos de avião/ helicóptero e examinadores de proficiência linguística.
3. ICAO.
4. ANAC
5. Linguagem como ação e cooperação.
6. Segurança do tráfego aéreo internacional.
7. Interação e Discurso – Tese. I. Neiva, Aurora Maria Soares.  
II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. III. Título.

## RESUMO

### AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DE PILOTOS: O DISCURSO DO CANDIDATO E SUA INFLUÊNCIA NO COMPORTAMENTO E JULGAMENTO DO EXAMINADOR

Vanessa dos Santos Januário Machado

Orientadora: Professora Doutora Aurora Maria Soares Neiva

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Este trabalho enfoca a interação entre examinadores e candidatos participantes de exames orais de proficiência linguística no contexto aeronáutico. Tais exames têm a finalidade de certificar pilotos de avião e helicóptero que conduzem voos internacionais e vêm sendo exigidos pela ANAC (Agência Nacional de Aviação Civil), autoridade de aviação civil brasileira, em cumprimento aos requisitos internacionais de proficiência linguística estabelecidos pela OACI (Organização de Aviação Civil Internacional). A análise da conversação nos permite observar como “as ações são moldadas pelo contexto e também o moldam, **influenciando as ações subsequentes dos participantes**, bem como o entendimento do que está acontecendo.” (NEVILE e WALKER, 2005, p.3, grifo nosso). Sob esse prisma, são analisadas interações entre examinadores e pilotos com ênfase na influência que a fala daquele exerce sobre a reação desse e vice-versa. Os dados gerados sugerem que determinados padrões comportamentais podem promover intimidação do examinador, invertendo a assimetria entre examinador e candidato durante entrevistas de proficiência linguística, principalmente quando há uma relação hierárquica entre os interagentes. Apesar do desvio comportamental em relação ao padrão esperado durante exames orais, nos casos aqui analisados, não foi verificado uso equivocado da escala de níveis da ICAO por parte do examinador. Entretanto, o perfil e a relação entre os interagentes pareceram relevantes para avaliações mais justas. Dessa forma, este estudo leva à reflexão sobre que aspectos deveriam ser observados a fim de que haja maior confiabilidade e consequente validade em entrevistas de proficiência orais que se destinem ao atendimento dos requisitos de proficiência linguística da ICAO.

Palavras-chave:

Avaliação, proficiência linguística, Santos Dumont English Assessment, ICAO, segurança de voo, intimidação, assimetria, ANAC, comportamento, examinador.

Rio de Janeiro  
Maio de 2010

## ABSTRACT

### PILOTS' LANGUAGE PROFICIENCY EVALUATION: CANDIDATES' DISCOURSE AND ITS INFLUENCE IN THE BEHAVIOUR AND JUDGEMENT OF THE EXAMINER

Vanessa dos Santos Januário Machado

Orientadora: Professora Doutora Aurora Maria Soares Neiva

*Abstract* da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

This thesis focuses on the interaction between examiners and candidates who take part in language proficiency oral exams in the aeronautical context. Such exams have the purpose of certifying airplane and helicopter pilots who conduct international flights and they have been demanded by CANA (Civil Aviation National Agency), the Brazilian Civil Aviation Authority in compliance with the international language proficiency requirements established by ICAO (International Civil Aviation Organization). Conversation Analysis makes it possible to observe how “actions are both shaped by context and also shape context by **influencing participants’ subsequent actions** and understandings of what is happening.” (NEVILE e WALKER, 2005, p.3, emphasis added). Within this perspective, interactions between examiners and pilots are analyzed with emphasis on the influence that the speech of the former exerts over the reaction of the latter and vice-versa. The data suggest that some behavior standards can promote intimidation of the examiner, inverting the asymmetry between examiners and candidates during language proficiency interviews, mainly when there is a hierarchical relation between interactants. In spite of the behavioral deviation in relation to the standards expected during oral exams, in the cases analyzed in this research, no misuse of ICAO rating scale from the examiner was observed. However, the profile of the interactants and the relation between them seemed to be relevant for fairer evaluations. Thus, this study expects to promote reflection among those involved in language proficiency testing, more specifically on aspects that should be observed so as to allow greater reliability and consequently more validity in oral proficiency interviews aimed at complying with ICAO language proficiency requirements.

#### Key words:

Language proficiency, evaluation, Santos Dumont English Assessment, ICAO, flight safety, intimidation, asymmetry, ANAC, behavior, examiner.

Rio de Janeiro  
May, 2010

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	16
1.1 MINHA RELAÇÃO COM O TEMA E O SURGIMENTO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	22
<b>2 EXAMES DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA: HISTÓRICO, INQUIETAÇÕES E O CONTEXTO AERONÁUTICO</b>	30
2.1 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA: UMA TRAJETÓRIA	30
2.2 VARIÁVEIS: UMA AMEAÇA À VALIDADE	32
2.3 TEMAS NORTEADORES DE PESQUISA NA ÁREA DE TESTAGEM DE IDIOMAS	35
2.4 ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE AVALIAÇÃO ORAL DE LÍNGUAS	37
2.5 ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DOS REQUISITOS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DA ICAO	38
2.6 ESTUDOS SOBRE O <i>SANTOS DUMONT ENGLISH ASSESSMENT</i>	44
2.7 O <i>SANTOS DUMONT ENGLISH ASSESSMENT</i>	50
2.7.1 <i>Pre -Test</i>	50
2.7.2 <i>Proficiency Test</i>	52
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	58
3.1 AS CARACTERÍSTICAS DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA	58
3.1.1 Os examinadores: entrevistador e avaliador	64
3.1.2 Os candidatos	68
3.1.3 A coconstrução do discurso	69
3.2 ANÁLISE DO DISCURSO: ALGUMAS CATEGORIAS ANALÍTICAS FUNDAMENTAIS	73
3.2.1 Enquadre, alinhamento e laminação	75
3.2.2 Estruturas de participação	77
3.2.3 Assimetria	80
3.2.4 A preservação da face	81
3.2.5 Pistas de contextualização	84
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	87
4.1 O PERFIL DA PESQUISA	88
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	91
4.2.1 Os locais de pesquisa	91
4.3 OS SUJEITOS DE PESQUISA	91
4.3.1 Eu enquanto sujeito participante de pesquisa	92
4.3.2 Os examinadores	93
4.3.3 Os candidatos	95
4.4 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	97
4.4.1 Gravações em áudio	99
4.4.2 Entrevistas	101
4.5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	102
4.6 QUESTÕES ÉTICAS	104

<b>5 ANÁLISE DE 3 INTERAÇÕES ENTRE EXAMINADORES E CANDIDATOS DURANTE O <i>PROFICIENCY TEST</i></b>	111
5.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INTERAÇÃO I	117
<b>5.1.1 Transcrição e análise dos dados da interação I</b>	118
5.1.1.1 Enquadre : situação de entrevista	121
5.1.1.2 Enquadre: conversa entre amigos	126
5.1.1.3 Os impactos sociais na carreira de pilotos	131
5.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INTERAÇÃO II	133
5.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INTERAÇÃO III	146
5.4 CONCLUSÃO DA ANÁLISE	158
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	163
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	168
<b>ANEXO A – ESCALA DE NÍVEIS DA ICAO</b>	175
<b>ANEXO B – FICHA DE INSCRIÇÃO PARA O PROFICIENCY TEST</b>	177
<b>ANEXO C– AUTORIZAÇÃO DE FALANTES QUE PRODUZIRAM OS COMANDOS DO PROFICIENCY TEST</b>	178
<b>ANEXO D – CONSENTIMENTO INFORMADO</b>	179
<b>ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INTERAÇÃO I</b>	180
<b>ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INTERAÇÃO II</b>	183
<b>ANEXO G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INTERAÇÃO III</b>	190

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACTFL	<i>American Council on Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview</i>
ALTE	<i>Association of Language Testers in Europe</i>
ANAC	Agência Nacional de Aviação Civil
CAND	Candidato
CAE	<i>Certificate in Advanced English</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPE	<i>Certificate of Proficiency in English</i>
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DAC	Departamento de Aviação Civil
EPO	Entrevista de Proficiência Oral
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EUROCONTROL	<i>European Organization for the Safety of Air Navigation</i>
EXAM	Examinador
FCE	<i>First Certificate in English</i>
FSI	<i>Foreign Service Institute</i>
GER	Gerência Regional
ICAO	<i>International Civil Aviation Organization</i>
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
ILTA	<i>International Language Testing Association</i>
INSPAC	Inspetor de Aviação Civil
JLTA	<i>Japan Language Testing Association</i>
KET	<i>Key English Test</i>
L1	Primeira Língua
LE	Língua Estrangeira
MEA	<i>Minimum Enroute Altitude</i>
MPR	Manual de Procedimentos
OACI	Organização de Aviação Civil Internacional
PC	Piloto Comercial
PET	<i>Preliminary English Test</i>
PELA	<i>Proficiency in English Language for Air Traffic Controllers Test</i>
PLA	Piloto de Linha Aérea
PP	Piloto Privado
RITCME	<i>Recruitment, Induction, Training, Co-ordination, Monitoring and Evaluation</i>
SDEA	<i>Santos Dumont English Assessment</i>
SERAC	Serviço Regional de Aviação Civil
UCLES	<i>University of Cambridge Local Examinations Syndicate</i>
UEPN	Unidades Especializadas Poliléxicas Nominais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UR	Unidade Regional

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 3-1:</b> CEFR e os exames de Cambridge	66
<b>Figura 4-1:</b> Adaptação do quadro apresentado por Nunes (2007)	103

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 4-1:</b> As fases da pesquisa e os aspectos éticos contemplados	105
<b>Quadro 5-1:</b> O perfil dos interagentes como fatores intervenientes	113
<b>Quadro 5-2:</b> Quadro-resumo dos enquadres	159

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO (adaptadas de Schnack, Pisoni e Osterman, 2005)

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final.
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e outro.
(1.8) Pausa	Representa ausência de fala ou vocalização. A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
, Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens.
. Entonação descendente	Indica entonação descendente e final.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente.
– Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso.
: Alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante.
> texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala.
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala.
° texto ° Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ° °
MAIÚSCULA Fala com volume mais alto	Indica volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior.
<u>Texto</u> Sílabas, palavras ou som acentuado	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
<b>Texto em Negrito</b>	Trecho destacado sobre o qual há comentários específicos
(xxx)	Utilizado em substituição a nomes que possam identificar o interlocutor ou a empresa em questão, no intuito de manter em sigilo a identidade dos participantes.
[ ]	Alteração de termo utilizado pelo respondente para preservação de identidade dos participantes.

## 1 INTRODUÇÃO

A vontade dos homens de chegar ao céu fez com que eles concebessem uma torre gigante, a Torre de Babel, mas pagaram caro por isso. A partir daí, suas línguas foram confundidas. Hoje, para chegarmos aos céus dispomos de máquinas poderosas, velozes e confortáveis: os aviões. Contudo, a necessidade de falarmos uma mesma língua, mostra-se fundamental, para chegarmos “perto de Deus” com mais segurança. (OLIVEIRA, 2007, p.16)

Entre 1976 e 1996, mais de 1.100 (ICAO, 2004, p.1-1)<sup>1</sup> mortes foram causadas por acidentes aeronáuticos, em que a proficiência linguística inadequada de pilotos e controladores de tráfego aéreo foi um dos fatores humanos determinantes. A representatividade do papel das comunicações entre pilotos e controladores em acidentes e incidentes ficou evidente também nos relatórios produzidos pela Organização de Aviação Civil Internacional (ICAO)<sup>2</sup>, órgão regulador da aviação civil no âmbito internacional, pelo Conselho Nacional de Transportes e Segurança dos Estados Unidos<sup>3</sup>, e por autoridades competentes no Reino Unido (ICAO, 2004, p.1-1).

Tais falhas nas comunicações radiotelefônicas levaram a ICAO a adotar, em março de 2003, maior rigor nos requisitos de proficiência linguística, exigindo a avaliação formal de pilotos de avião e helicóptero<sup>4</sup> e determinando que tripulantes que não atinjam os níveis de proficiência considerados operacionais sejam impedidos de conduzir voos internacionais a partir de 5 de março de 2008.

---

<sup>1</sup> As traduções de textos que constam da bibliografia em inglês são de minha inteira responsabilidade.

<sup>2</sup> Em inglês, *International Civil Aviation Organization*.

<sup>3</sup> Em inglês, *National Transportation Service Board (NTSB)*.

<sup>4</sup> A ICAO exige a avaliação de controladores, pilotos de avião e helicóptero, dirigíveis, aeronaves de sustentação vertical (powered-lift), também chamadas em português de aeronaves de decolagem vertical. A ICAO recomenda a avaliação formal de mecânicos de voo, pilotos de planador e balão livre (ICAO, 2006, p. 1-8). No Brasil, optou-se por avaliar formalmente apenas os pilotos de avião e helicóptero e os controladores de voo. (ICAO, 2006, p. 1-8)

Como país membro e signatário da ICAO, o Brasil<sup>5</sup> está na fase de implementação de tais requisitos, buscando assegurar que seus pilotos e controladores sejam proficientes na língua inglesa a fim de que sua comunicação oral seja clara, precisa e objetiva, proporcionando assim maior segurança de voo. O insucesso de tal implementação poderá agravar ainda mais a crise aérea vivida recentemente no país<sup>6</sup>, pois aeronaves brasileiras podem sofrer restrições de acesso no exterior e países como os EUA e outros da Europa podem orientar suas aeronaves a não mais pousar em solo brasileiro.

Para garantir a proficiência de pilotos e controladores, a avaliação das habilidades de falar e compreender, não somente a fraseologia<sup>7</sup>, mas também o inglês de uso corrente, faz-se necessária. Tal avaliação deve ser realizada através de um instrumento de medida válido, confiável, eficaz e apropriado (ICAO, 2004, p. vii).

Segundo Messick (1989b, p.5), para que testes de proficiência linguística sejam considerados válidos devem aludir aos aspectos fundamentais de validade, os quais são: significado, relevância e utilidade da pontuação, suas implicações como base para tomada de decisão e o valor funcional dos pontos em termos de consequências sociais de seu uso.

De acordo com McNamara e Roever (2006), teorias sobre validade em avaliação educacional têm se voltado também para o uso de testes e o papel dos mesmos como base para tomada de decisão a respeito de indivíduos. Segundo os autores, embora a construção do desempenho seja o principal assunto teórico em termos de validade das inferências feitas

---

<sup>5</sup> Desde a Convenção de Chicago, em 1944, o Brasil consta do primeiro grupo da ICAO, significando dizer que é considerado uma das maiores potências em aviação no mundo. Temos, hoje, a segunda maior frota de helicópteros e a terceira maior frota de aviões do planeta.

<sup>6</sup> Tal crise, além dos atrasos de voo por problemas no espaço aéreo brasileiro, teve como pontos mais expressivos os acidentes da GOL (SET/2006) e da TAM (JUL/2007), os quais causaram mortes em números nunca vistos no país.

<sup>7</sup> Segundo a ICA 100-12 (BRASIL, 2006, p. 175), “A fraseologia é um procedimento estabelecido com o objetivo de assegurar a uniformidade das comunicações radiotelefônicas, reduzir ao mínimo o tempo de transmissão das mensagens e proporcionar autorizações claras e concisas.” De acordo com o documento, quando estritamente necessário, tanto os controladores de tráfego aéreo como pilotos poderão utilizar frases adicionais, devendo, no entanto, afastarem-se o mínimo possível da fraseologia. A ICAO recomenda que sejam utilizadas palavras e expressões que possam garantir melhor compreensão nas transmissões radiotelefônicas, que se evite palavras e expressões cujas pronúncias possam causar interpretações diversas e que na fraseologia inglesa, sejam utilizadas preferencialmente palavras de origem latina.

a partir de entrevistas orais em Chalhoub-Deville e Deville (2004), o caráter social da interação também foi conceituado de pontos de vista macrosociológicos.

Por determinar mudanças na carreira de pilotos experientes e contribuir para o aumento da segurança de vidas a bordo de aeronaves, os impactos sociais e a justiça da avaliação em questão não podem ser ignorados. No caso de pilotos, as consequências sociais são extremamente severas, pois, sendo reprovado no teste, o tripulante condutor de voos internacionais (que já está em patamar elevado dentro do plano de carreira comum na profissão) será impedido de voar para o exterior. Tal impedimento levará à demissão de muitos e à ascensão de outros nem tão experientes em termos operacionais quanto os primeiros, gerando um conflito com a necessidade de segurança. Em contrapartida, a aprovação inadequada de candidatos compromete a segurança de voo e a reputação do Brasil enquanto autoridade de aviação civil.

Este estudo poderá nos auxiliar a situar os problemas dos impactos sociais, a relação entre a experiência operacional em voos internacionais e o nível de proficiência demonstrado, sobretudo quando nos depararmos com os resultados de avaliações orais. A presente pesquisa também busca compreender algumas tensões existentes entre examinador (especialista da língua inglesa) e candidato (piloto) no momento crítico que vivenciam: o exame oral. Ciente de que o resultado conferido ao candidato será influenciado por tais tensões, a partir desta análise poderemos entender de que forma isto ocorre. Cabe ressaltar que tais tensões são mutuamente experimentadas, pois se para o candidato o exame é determinante de sua carreira, para o examinador, o mesmo pode se tornar um evento intimidante, pela identidade de especialista que o candidato evidencia através de seu discurso.

A ICAO exige, para fins de certificação no idioma, que o exame consista em entrevista oral. O processo de avaliação destinado a atender os requisitos internacionais e

criado pelo Brasil é o *Santos Dumont English Assessment*, composto por duas etapas: *Pre-Test*<sup>8</sup> (feito no computador e pré-requisito para a segunda etapa) e *Proficiency Test* (entrevista face a face, conforme demanda a ICAO).

O *Proficiency Test* é objeto de maior preocupação dentro do processo de avaliação proposto, uma vez que seu resultado é influenciado pela interação entre o piloto (candidato) e o entrevistador e há maior subjetividade envolvida na emissão de julgamento.

Segundo Luoma (2004, p.170), o teste oral é especial por sua natureza interativa. A autora alega existir variabilidade na avaliação, já que a mesma envolve avaliadores humanos. Logo, procedimentos especiais são necessários para garantir a validade e fidedignidade das pontuações. A autora afirma ainda que na área de exame de proficiência linguística, confiabilidade e validade são as maiores qualidades técnicas que especialistas buscam (2004, p. 175).

A confiabilidade (também chamada de fidedignidade) está relacionada à consistência dos resultados. Em outras palavras, um candidato que demonstre o mesmo desempenho não deve receber uma nota diferente, independentemente do examinador e da versão do teste que está realizando. A respeito de tal qualidade técnica, Luoma afirma:

Fidedignidade é importante, pois indica que as pontuações são interdependentes, de forma que podemos confiar nelas para tomar decisões. Pontuações não confiáveis, por outro lado, podem levar a nivelamentos errados, promoções injustificadas, ou notas desmerecidamente baixas, por exemplo, porque a pontuação utilizada para tomada de decisão foi influenciada pelas circunstâncias da ocasião da testagem, que não a habilidade dos candidatos, e em uma outra ocasião poderiam ter sido completamente diferentes. (LUOMA, 2004, p. 176)<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Desde fevereiro de 2010 até o momento da publicação deste trabalho, a ANAC interrompeu temporariamente a utilização do *Pre-Test* e está estudando uma reestruturação da primeira etapa do *Santos Dumont English Assessment*.

<sup>9</sup>“Reliability is important because it means that the scores are dependable, so that we can rely on them in decision-making. Unreliable scores, on the other hand, can lead to wrong placements, unjustified promotions, or undeservedly low grades on report cards, for example because the particular scores that were used to make the decisions were influenced by the circumstances of the testing occasion rather than the ability of the examinees, and they would have come out differently on another occasion.” (LUOMA, 2004, p. 176)

O procedimento mais comum por parte de bancas examinadoras para assegurar a fidedignidade é a calibração de seus examinadores, o que tem sido feito através de cursos e oficinas para Examinadores credenciados da ANAC e da fiscalização corrente<sup>10</sup> com o intuito de padronizar os critérios de avaliação e a interpretação adequada do desempenho de candidatos durante a entrevista. Entretanto, é sabido que neste tipo de avaliação não há isenção total de pessoalidade e o comportamento do examinador durante a mesma pode afetar diretamente o desempenho do candidato, bem como os resultados do exame.

Nunan (1992, p.3)<sup>11</sup> afirma que a “pesquisa é um processo sistemático de questionamento, o qual consiste de três componentes: (1) uma pergunta, um problema ou hipótese, (2) dados e (3) análise e interpretação dos dados”. Logo, podemos afirmar que o processo de avaliação é uma pesquisa em si, pois é sistemática e há os três elementos:

- (1) uma pergunta: “Qual o nível de proficiência do candidato e que evidências respaldam tal classificação?”;
- (2) dados: a produção oral do candidato durante o processo de avaliação; e
- (3) análise e interpretação dos dados: em que nível a produção oral do candidato se enquadra segundo a escala de níveis da ICAO?

Considerando ainda que os dados analisados na entrevista oral são prioritariamente de caráter qualitativo, o que classificaria esta “pesquisa/avaliação” como qualitativa, retomo a questão da pessoalidade trazendo novamente a voz de Nunan (1992, p.3)<sup>12</sup>: “a pesquisa

---

<sup>10</sup> Análise por amostragem dos testes enviados à ANAC por parte de INSPAC (Inspetores de Aviação Civil – Lei 7565, Art. 197 ) do órgão. Tal análise é feita no sentido de observar se a versão declarada pelo examinador credenciado foi a que realmente usou e se o nível conferido ao candidato está de acordo com a Escala de Níveis da ICAO. Caso o nível conferido não esteja de acordo, o credenciado e a entidade para a qual trabalha recebem um relatório detalhado com ações corretivas a serem adotadas.

<sup>11</sup> “research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, problem or hypothesis, (2) data, (3) analysis and interpretation of data.” (NUNAN, 1992, p.3)

<sup>12</sup> “Qualitative research, on the other hand, assumes that all knowledge is relative, that there is a subjective element to all knowledge and research, and that holistic, ungeneralisable studies are justifiable (an ungeneralisable study is one in which the insights and outcomes generated by the research cannot be applied to contexts or situations beyond those in which the data were collected.” (NUNAN, 1992, p.3)

qualitativa (...) considera que (...) há um elemento subjetivo em todo conhecimento e pesquisa.” Assim sendo, a interferência de fatores idiossincráticos na avaliação é inevitável. O que se deve buscar, em meu entendimento, é impedir o prejuízo da justiça na avaliação.

Desta forma, o foco deste trabalho é a investigação de como a personalidade e a relação do indivíduo com seu contexto institucional se dá durante a interação oral entre pilotos e examinadores no ato da entrevista. Tal análise tem como pano de fundo a atuação profissional de examinadores de proficiência linguística credenciados pela ANAC. Durante a condução da pesquisa, exerci um duplo papel: o de autoridade de aviação civil e pesquisadora. Muitos dados foram gerados durante minha atuação profissional e analisados com meu olhar de pesquisadora.

Trabalharei com algumas asserções acerca do comportamento de examinadores durante a entrevista oral derivadas da reflexão de vários autores e a minha própria.

Espero que este trabalho seja útil para a comunidade aeronáutica internacional inserida direta ou indiretamente na tarefa de implementação dos novos requisitos de proficiência linguística da ICAO por permitir reflexão acerca das tensões decorrentes da interação face a face entre examinadores e candidatos, sobretudo quando há um elo de ligação institucional entre ambos.

Até aqui, abordei as conjunturas internacionais geradoras do problema de pesquisa e suas implicações. Agora, narrarei de que maneira ocorreu meu encontro com este estudo, apontando o movimento de criação que o antecedeu, bem como as questões que procurarei responder através dele.

## 1.1 MINHA RELAÇÃO COM O TEMA E O SURGIMENTO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

A escolha por este estudo visa possibilitar a integração entre o tema de trabalho a que me dedico atualmente e a pesquisa em Linguística Aplicada.

Após oito anos envolvida no ensino da língua inglesa nos mais diversos cursos de idiomas e adotando várias metodologias distintas, ingressei em 2003 no Sistema de Aviação Civil, mais precisamente no Departamento de Aviação Civil (DAC).

Com formação em Pedagogia e pós-graduação em Relações Internacionais, tendo sido aprovada em concurso naquela área, inicialmente dediquei-me ao tratamento pedagógico de exames teóricos de proficiência técnica para pilotos e mecânicos de manutenção aeronáutica. Tal tratamento consistia no ajuste do índice de facilidade de itens de testes em exames de natureza objetiva, o cálculo do índice de diferenciação das questões, a revisão de enunciados e alternativas com relação à clareza, bem como o cuidado com a abrangência do conteúdo previsto.

Ao final de 2004, tomei conhecimento dos novos requisitos de proficiência linguística da ICAO e sendo indicada para participar da implementação dos mesmos no Brasil, tive como primeira inquietação o processo de avaliação que utilizaríamos para certificar pilotos como aptos a realizarem voos internacionais no que tange ao domínio da língua inglesa.

A partir de breve pesquisa, o grupo de trabalho do qual fazia parte averiguou que, desconsiderando os pilotos privados (PP) do país e certificando apenas pilotos comerciais (PC) e de linha aérea (PLA), empregados em empresas aéreas, nosso público-alvo era de pouco mais de 5.000 tripulantes. Seria então importante planejar tal avaliação tendo em mente o prazo internacional que a ICAO havia dado aos países para que seus pilotos já

apresentassem a certificação ao preencher planos de voo internacionais: 5 de março de 2008.

Existiam ainda os pilotos não vinculados a empresas (PP, PC e PLA) que recorreriam à própria ANAC e não a examinadores credenciados de empresas aéreas para realizar suas avaliações.

Sendo uma das exigências da ICAO que o exame consistisse em uma entrevista face a face, percebi a necessidade de eliminar os candidatos sem possibilidades de aprovação na mesma, dividindo a avaliação em duas etapas: *PRE-TEST* e *PROFICIENCY TEST*. A primeira, de caráter eliminatório, seria feita no computador e a segunda consistiria na entrevista em si. Desta forma, faríamos melhor uso do tempo, de recursos humanos e materiais.

O quadro funcional era outro problema. A Agência não dispunha de examinadores qualificados para a avaliação de forma a atender aos 5.000 candidatos dentro do prazo estipulado. Então, de forma semelhante ao que já é feito em exames de proficiência técnica (*check* prático de pilotos), nós credenciaríamos examinadores nas empresas aéreas de grande porte, principalmente, e nos centros de treinamento. A ANAC ficaria diretamente responsável pela avaliação de proficiência linguística de pilotos de empresas menores que não desejassem se credenciar e dos não vinculados a empresas. Teríamos que disponibilizar pessoal, espaço físico, computadores, mecanismos de agendamento de testes, enfim, toda a infra-estrutura nas Gerências Regionais (GER)<sup>13</sup>.

Tendo o Grupo de Trabalho aceito a proposta, partimos para uma sondagem nas Gerências Regionais, chamadas SERAC (Serviço Regional de Aviação Civil) à época<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> A partir de dezembro de 2009, as GER passaram a se chamar UR (Unidades Regionais). Sem autonomia administrativa, tais unidades encontram-se em fase de extinção.

<sup>14</sup> Antes da criação da ANAC, através da lei 11.182 de 2005, havia o Departamento de Aviação Civil (DAC), que denominava as atuais Gerências Regionais (GER) de Serviços Regionais de Aviação Civil (SERAC).

Averiguamos as necessidades de cada localidade<sup>15</sup> para se adequar ao *Santos Dumont English Assessment*: sala de provas, número de computadores disponíveis para o *PRE-TEST*, de funcionários para a realização de inscrição, agendamento e atendimento antes e depois do teste. Nossa suspeita se confirmou: não havia pessoas com formação adequada para entrevistar candidatos em nenhuma Regional.

A transição finalmente ocorreu. A ANAC, criada em Setembro de 2005, foi instalada em Março de 2006 e com sua instalação, houve mudança de chefia. No contexto do serviço público, cada mudança implica num período de familiarização da nova chefia com as atividades, projetos e cronograma. Os prejuízos ao cronograma justíssimos desde o início foram inevitáveis.

Em Outubro de 2006, com a definição do escopo do processo de avaliação e batismo: *Santos Dumont English Assessment*<sup>16</sup>, iniciamos a aplicação do *Proficiency Test* (entrevista oral) em caráter experimental.

Diante de minhas dificuldades na condução das quatro primeiras entrevistas, surgiu uma grande motivação para pesquisar sobre validação de exames de proficiência linguística. A projeção de um futuro próximo em que teria que treinar pessoas sem o background na aviação e os impactos sociais (MESSICK, 1989b) gerados pela avaliação também foram fatores motivadores.

Sendo assim, decidi participar do processo seletivo para o ingresso no Mestrado do Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ, apresentando meu projeto de pesquisa. Inicialmente, tal projeto consistia em fazer análise comparativa da proficiência linguística demonstrada por pilotos na avaliação formal e em rota, durante a condução de voos internacionais, de forma a validar o *Santos Dumont*

---

<sup>15</sup> Estive nos SERAC 1 (Belém), 2 (Recife), 3 (R.J), 4 (S.P.), 5 (Porto Alegre), 6 (Brasília), 7 (Manaus) e EAC-CT (Escritório de Aviação Civil de Curitiba)

<sup>16</sup> Homenageamos o patrono da Aviação brasileira, já que a concepção do processo se findou exatamente no mês do centenário do primeiro voo.

*English Assessment*. Porém, uma vez que esta análise implicava em autorização especial da diretoria da ANAC para o acesso à cabine de voo durante as operações internacionais, fui levada a mudar meu tema. Em plena crise aérea, a alta cúpula da Agência não disponibilizara tempo para discussão deste assunto, estando envolvida na CPI do apagão aéreo. No contexto acadêmico, este procedimento é considerado normal, pois,

(...) ainda que você comece com uma pergunta de pesquisa específica, é provável que se pegue modificando-a conforme progride, refinando e reformulando-a progressivamente e até levantando novas questões, [por motivos práticos de coleta de dados ou porque] (...) torna-se mais familiarizado com a situação que está investigando. (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p. 38)<sup>17</sup>

Temendo falta de dados para a pesquisa, decidi deitar olhares sobre o um incômodo que me assolou desde a primeira condução do *PROFICIENCY TEST*: o comportamento do examinador e seus impactos na validade do exame oral – processo a cujos dados tive total acesso, pois, entrevistei, treinei, avaliei e fiscalizo os examinadores de proficiência linguística credenciados da ANAC.

Realizei um estudo em caráter preliminar, no qual analisei as relações existentes entre examinadora e candidato em um contexto institucional. Tal estudo foi realizado com base na análise do discurso oral, tendo como fonte de dados uma interação ocorrida entre um piloto e eu, no papel de entrevistadora, durante a aplicação do *Proficiency Test*. Nessa análise, verifiquei que me senti intimidada pela identidade de especialista demonstrada pelo piloto através de seu discurso ao expressar profundo conhecimento do funcionamento da aeronave, suas partes, procedimentos adotados durante o voo e sobre o processo de formação de aviadores. Por desconhecer grande parte do que o candidato mencionara, me vi inevitavelmente intimidada e resolvi investigar as seguintes questões na interação:

---

<sup>17</sup> “Even if you start out with a specific research question you are likely to find yourself modifying it as you go along, refining and reformulating it progressively, and even raising new questions, as you become more familiar with the situation you are investigating.” (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p. 38)

- Como o discurso do piloto pode influenciar o comportamento do examinador e vice-versa?
- Quais as possíveis consequências desse discurso na avaliação?
- Quais as implicações deste estudo para a formação do examinador?

Advinda dessas questões teríamos outra:

- Como a atuação do entrevistador durante a entrevista (gestos, paráfrase, diminuição do ritmo de fala para adequar-se às dificuldades do candidato, falta de clareza nas instruções, má preparação do ambiente da avaliação, seleção mal feita de questões ou da versão do teste a ser aplicado) pode interferir no nível de proficiência que o candidato demonstra?

Cheguei a tais perguntas através do olhar despreparado que levei para o campo de pesquisa, tal como Erickson (1988, p. 1085) diz que o etnógrafo deve fazê-lo. Outro evento que contribuiu para que adotasse tais perguntas foi o processo de treinamento de Examinadores em que fui confrontada com a intimidação que vários deles, ainda sem muito conhecimento aeronáutico pareciam sofrer por parte de pilotos, seus candidatos durante a entrevista oral. A assimetria já prevista em contextos institucionais como os exames em tela foi no mínimo curiosa: ao invés do examinador se colocar como dominante, segundo a visão de Linnel (1991), houve momentos em que o candidato/ piloto com sua identidade de especialista pareceu dominar a interação. Tal inversão levou-me a refletir nos impactos que a avaliação sofreria, pois se o candidato mostrou-se o par mais qualificado, abordando o assunto com uma propriedade que o examinador não tem, como impedir que a avaliação da competência linguística propriamente dita não seja afetada?

Logo, a lacuna que esta pesquisa visa preencher é como os resultados obtidos no *Proficiency Test* podem sofrer interferência inapropriada de examinadores de forma a não

retratar o real nível de proficiência dos pilotos candidatos à certificação na língua inglesa, invalidando o teste.

Vale ressaltar que este tema é ainda muito novo. Conforme será esclarecido no capítulo 2, além deste trabalho sobre avaliação de proficiência linguística de pilotos, mais especificamente o *Santos Dumont English Assessment*, há apenas algumas monografias desenvolvidas no Brasil sobre o assunto, bem como um artigo publicado.

Como parte da minha qualificação e buscando um envolvimento maior com o tema, participei de vários cursos e eventos, os quais destaco a seguir para que o leitor perceba a partir de que ponto de vista “interpretarei os significados construídos pelos participantes” da pesquisa (MOITA LOPES, 1994, p.334):

- a) Curso de Tráfego Aéreo Internacional - VARIG, RJ
- b) *Seminário Regional y Taller de la OACI sobre el Lenguaje en la Aviación – Buenos Aires, Argentina*
- c) *Instructor Development: Aviation English – FAA Academy, USA*
- d) Curso de Tráfego Aéreo Internacional – Base Aérea do Galeão, RJ
- e) *Course for English Language Examiners using ICAO language descriptors – Mayflower College, UK.*
- f) *ICAO Regional Workshop on Language Proficiency Requirements Implementation – Paris, França*
- g) *ICAO Second Aviation Language Symposium – Montreal, Canadá*
- h) *Taller Regional de Planes de Implementación de Requisitos de Proficiencia Lingüística – Lima, Peru*
- i) *Train the raters course – Oxford academy, UK.*
- j) *Aeronautical English – Train the Testers Workshop – Singapore Aviation Academy – Singapura, Singapura*

k) *WAME (Where Aviation Meets English) Forum – evento sediado pela Compagnia Aerea Italiana (Alitalia) – Roma, Itália*

Ainda como parte do meu trabalho, participei de uma sessão de simulador no equipamento B767, momento em que pude presenciar um treinamento voltado para a interação de pilotos e controladores, com o objetivo de familiarizar o controlador com a realidade de trabalho do piloto dentro da cabine. Participei também de uma sessão na *Oxford Academy*, tradicionalmente conhecida por capacitar os futuros pilotos das *British Airways*. Para conhecer um pouco mais sobre os interlocutores que vêm ganhando mais e mais atenção da OACI e de todo o pessoal que se ocupa de fatores humanos na prevenção de acidentes (pilotos e controladores), visitei as seguintes torres de controle: do Aeroporto de Oklahoma City (U.S.A.) Santos Dumont (RJ), Congonhas e APP (Approach Control) de São Paulo.

Este trabalho está organizado em seis capítulos.

Até aqui, apresentei o surgimento do problema gerador deste trabalho e as questões de pesquisa advindas do mesmo, bem como minha relação com o estudo proposto.

No capítulo 2, apresentarei alguns estudos sobre exames de proficiência linguística diretamente relacionados com minha pesquisa e o *Santos Dumont English Assessment*, detalhando suas partes, os descritores holísticos e escala de níveis utilizadas na avaliação de pilotos.

No capítulo 3, apresentarei a fundamentação teórica que pretendo utilizar para analisar os dados gerados durante a pesquisa, enfatizando os elementos da análise do discurso e suas categorias analíticas, bem como a Sociolinguística Interacional.

Em seguida, no capítulo 4, abordarei a metodologia a ser utilizada no desenvolvimento de meu trabalho. Apresentarei o estudo de três casos que tiveram o *Proficiency Test* como pano de fundo. Descreverei o contexto de pesquisa, os sujeitos,

locais de pesquisa, instrumentos e procedimentos para geração de dados: observação, gravações em áudio, entrevistas, questionários e retrospectiva protelada ou estimulada (*Stimulated Recall*).

No capítulo 5, apresentarei os dados e sua análise, e finalmente, no 6, minhas últimas considerações.

## 2 EXAMES DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA: HISTÓRICO, INQUIETAÇÕES E O CONTEXTO AERONÁUTICO

Neste capítulo, apresentarei um breve histórico da evolução de estudos na área de exames de proficiência linguística, analisando, sobretudo as mudanças sofridas na abordagem de exames orais. Farei um breve relato de alguns estudos realizados em respostas a inquietações de pesquisadores preocupados com a validade de exames e apresentarei um panorama sobre a produção de trabalhos relativos a testes de proficiência linguística no contexto dos requisitos da ICAO em âmbito internacional e nacional. Finalmente, apresentarei o *Santos Dumont English Assessment*, descrevendo as partes do processo de avaliação criado pelo Brasil para testagem de pilotos.

### 2.1 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA: UMA TRAJETÓRIA

A avaliação de proficiência linguística tem como objetivo julgar o nível de competência linguística que uma pessoa apresenta para desempenho futuro, tendo em vista uma análise de necessidades. O conceito de proficiência pode ser aplicado tanto ao uso global de uma língua como a uma habilidade linguística em particular (leitura, fala, escrita e compreensão oral) e não é absoluto, mas relativo, podendo ser usado em termos do propósito que o rege. Logo, ao invés de dizer que um candidato é proficiente em língua oral, pode-se, de uma maneira mais informativa dizer que tal pessoa é proficiente para proferir palestras, discutir assuntos técnicos de uma determinada área ou comunicar-se eficientemente ao pilotar aeronaves em voos internacionais, como é o caso dos candidatos participantes desta pesquisa.

Historicamente, o uso do termo proficiência foi se modificando de acordo com a visão de linguagem refletida nas abordagens de ensino e aprendizagem de idiomas. Ao final dos anos 50, quando a visão de linguagem era estruturalista, pensava-se na língua como

sendo divisível em pequenas partes e saber uma língua significava saber como combinar essas pequenas partes para formar estruturas gramaticalmente corretas. À época, a avaliação de idiomas era feita através de testes de item isolado (*discrete-point test*) e a confiabilidade foi muito enfatizada, pois era importante que a avaliação fosse realizada de maneira consistente e sem variações. Testes de múltipla escolha foram amplamente utilizados já que considerava-se que impediam a subjetividade (com apenas uma resposta correta) e variações decorrentes dela na atribuição de notas.

Segundo Alderson & Banerjee (2002, p. 92), os primeiros exames orais surgem nos anos 50, com a entrevista de proficiência oral (EPO)<sup>18</sup> desenvolvida pelo *Foreign Service Institute* (FSI). Tais exames tinham como objetivo avaliar a habilidade oral de militares americanos que assumiam postos no exterior.

Ao final da década de 60, a visão de linguagem que mais se destacou foi a funcionalista. Logo, a língua que antes era vista de maneira descontextualizada e fragmentada passa a ser vista em seu contexto de uso, com foco nas funções da linguagem (pedir permissão, dar esclarecimento, etc.). Diante dessa mudança, o enfoque da avaliação de idiomas também sofre modificações, deixando de estar na confiabilidade e passando à validade. Agora, importava saber se os objetivos do teste estavam sendo atendidos de fato. Se o intuito fosse avaliar o desempenho oral, o candidato teria que ser submetido a uma situação em que tivesse que demonstrar esse desempenho. Nesse caso, a entrevista oral era adequada e não mais um teste de múltipla escolha. Estando o foco no uso da língua, a avaliação se torna mais subjetiva e propícia a variações já que examinadores irão julgar o desempenho do candidato.

Embora tenham se destacado em épocas distintas, a confiabilidade e a validade são vistas hoje como qualidades que se complementam e tecnicamente, são os aspectos que

---

<sup>18</sup> Adotei a tradução para OPI presente no trabalho de SAKAMORI (2006, p. 3). O termo original em inglês OPI (*Oral Proficiency Interview*) foi também traduzido neste trabalho como EPO.

profissionais da área de avaliação mais procuram nos exames. Para ser considerado válido, um teste deve ser confiável, pois, se houver variações em relação às condições de sua aplicação, modificações no desempenho de candidatos poderão ocorrer, e a amostra de tal desempenho não será significativa, afetando a validade do teste.

## 2.2 VARIÁVEIS: UMA AMEAÇA À VALIDADE

Sendo verdade que a avaliação oral face a face é válida para avaliar o desempenho oral de candidatos já que ao interagir com o examinador eles demonstrarão a capacidade de falar, é necessário que as variáveis durante a condução da entrevista sejam controladas e minimizadas para garantir a confiabilidade. Logo, para que seja confiável, não basta que uma avaliação seja composta de exames bem elaborados. É preciso que entrevistadores recebam uma formação<sup>19</sup> específica para seguir os procedimentos do exame de forma padronizada.

À medida que interações entre candidatos e examinadores são sempre diferentes umas das outras, variações são inevitáveis. Porém, no sentido de garantir a validade do exame, deve-se observar até que ponto tais variações ameaçam sua confiabilidade.

De acordo com Alderson & Banerjee (2002, p. 92), foi apenas na década de 80 que a testagem direta de idiomas se tornou comum graças ao interesse na abordagem comunicativa. As Entrevistas de Proficiência Oral (EPOs), foram amplamente aceitas como testes diretos válidos até o final dos anos 80 quando várias críticas surgiram, fazendo com que houvesse uma proliferação de pesquisas na área. Segundo os autores:

Análises do discurso, da conversação e do conteúdo mostram claramente que a entrevista de proficiência oral é apenas um dos vários possíveis gêneros de tarefas orais, e que a linguagem gerada pelas EPOs não é a

---

<sup>19</sup> Apesar de sugerir uma visão mecanicista, em alguns momentos usarei o termo treinamento como sinônimo de formação por ser um termo muito utilizado no meio aeronáutico. Oponho-me à visão mecanicista por seu reducionismo e privilégio de atividades repetitivas sem atitude crítica. Minha visão de formação não prescinde da reflexão e compreensão da prática pedagógica nem de um contínuo aperfeiçoamento e adaptação às necessidades do indivíduo.

mesma gerada por outros tipos de tarefa, que envolvem diferentes tipos de relações de poder e interação social entre os interagentes. (ALDERSON & BANERJEE, 2002, p. 92)<sup>20</sup>

Como exemplo dos estudos da época, ao questionar a validade das EPOs, van Lier (1989) analisa o que elas são e que papéis interagentes assumem durante a entrevista. Esse artigo distinguiu-se dos estudos anteriores porque ao invés de focar questões referentes aos procedimentos de avaliações e atribuições de notas, van Lier (1989) buscou definir mais claramente a natureza da avaliação de proficiência oral, ou seja, se as EPOs poderiam ser equiparadas a uma conversa ou não:

O que eu tenho a dizer, portanto não tem a intenção de crítica à EPO como um tipo de teste ou de movimento de proficiência em geral. Ao contrário, ao olhar para a entrevista de dentro, como ela era, eu quero mostrar que tipo de atividade ela é e que tipos de tarefas são realizadas pelos participantes em uma EPO. (VAN LIER, 1989, p.492)<sup>21</sup>

Ao fazer tal análise, o autor conclui que uma conversa tem como característica não só a interação face a face, mas também o não planejamento, a imprevisibilidade da sequência e de seu resultado, bem como a distribuição igualitária de direitos e deveres na conversa. Por outro lado, EPOs estão longe de apresentar tais características principalmente se forem altamente planejadas e nunca serão iguais em sua totalidade. Para o autor, a entrevista é uma contingência assimétrica, pois o entrevistador tem um plano e irá conduzir e controlar a interação de acordo com esse plano. Nas EPO, as tomadas de turno de fala são mais estruturadas do que numa conversação, ficando o maior turno sempre a cargo do candidato, que também não tem controle nenhum sobre o tópico seguinte a ser abordado.

---

<sup>20</sup>“Discourse, conversation and content analyses show clearly that the oral proficiency interview is only one of the many possible genres of oral test tasks, and the language elicited by OPIs is not the same as that elicited by other types of task, which involve different sorts of power relations and social interaction among interactants” (ALDERSON & BANERJEE, 2002, p. 92).

<sup>21</sup>“What I have to say is therefore not intended as a criticism of the OPI as a type of test or of the proficiency movement in general. Rather, by looking at the interview from within, as it were, I want to show what kind of activity it is and what kinds of work are done by the participants in an OPI” (VAN LIER, 1989, p.492).

Amplamente citado, o trabalho de van Lier (1989) encontra anuência em Mc Namara & Roever (2006, p. 47), que ao concordarem com van Lier, enfatizam a falta de naturalidade existente numa entrevista de proficiência oral, principalmente se o candidato sabe que seu resultado terá impacto direto sobre sua carreira.

Outro tipo de variável com a qual pesquisadores têm se preocupado é o efeito do comportamento do interlocutor na condução do exame uma vez que qualquer variação na maneira de apresentar as tarefas para o candidato pode influenciar sua performance subsequente. Nesse sentido, Richards & Malvern (2000) analisaram a acomodação do discurso por parte de examinadores não nativos no sentido de ajustarem a linguagem usada em EPOs à proficiência dos candidatos. Os pesquisadores analisaram entrevistas de 34 aprendizes de francês com dois examinadores não nativos do idioma e os dados sugeriram que houve de fato acomodação dos entrevistadores ao nível de proficiência dos candidatos. Segundo eles, estudos anteriores já mostravam evidências de que examinadores nativos faziam ajuste de seu discurso ao nível de proficiência de candidatos e que a frequência de tal ocorrência era inversamente proporcional ao nível de proficiência do examinando. Porém, nesse estudo, Richards & Malvern (2000, p. 270) esclarecem que os examinadores também eram professores dos entrevistados e que tais entrevistas ocorreram em sala de aula. Segundo os autores, outra fonte de preocupação de estudiosos na área de testagem de idiomas são entrevistas nas quais os interagentes já se conhecem muito bem e onde há tópicos previsíveis (tais como família, escola, férias, amigos, *hobbies*, etc.). Nelas a validade comunicativa se perde, pois o conteúdo da entrevista já teria sido ensaiado em aula.

Ainda sobre o comportamento do entrevistador, Reed & Cohen (2001, p. 86) apontam para a possibilidade de que o comportamento do examinador exerça influência sobre a entrevista e conseqüentemente sobre a avaliação. Estudos amplamente citados como

o de Brown (2003), detalhado no capítulo 3 a seguir, e o de Lazaraton (1996) sugerem que o apoio dado pelo entrevistador ao candidato no momento da entrevista implica em risco à confiabilidade dos exames já que o desempenho oral é afetado por essa variável.

Brown (2003) verifica que o estilo do examinador, bem como perguntas introdutórias antes da modificação de tópicos durante a entrevista fez com que a *performance* de uma candidata fosse julgada como sendo melhor. Em outras palavras, a candidata recebeu notas maiores do que quando entrevistada por um examinador que não lhe dera tal ajuda. Analisando o apoio dado por examinadores, Lazaraton (1996) pontua que, se por um lado as práticas de apoio sugerem a presença de processos de uma conversação na interação durante o exame, sendo um aspecto positivo em termos de validade, por outro a inconsistência do apoio por parte do examinador afeta a confiabilidade, já que alguns candidatos serão privilegiados em detrimento de outros.

### 2.3 TEMAS NORTEADORES DE PESQUISA NA ÁREA DE TESTAGEM DE IDIOMAS

Dentre as revisões de literatura realizadas por diversos autores (Alderson & Banerjee, 2001; Alderson & Banerjee, 2002; Young, 2002; Challhoub-Deville, 2003; Challhoub-Deville, 2004; Mc Namara & Roever, 2006) destaco a revisão do estado da arte em testes de idiomas realizada por Alderson & Banerjee (2001 e 2002). Nela, os estudiosos reuniram os principais temas norteadores de pesquisa na área de testagem de idiomas. No volume 1, Alderson & Banerjee (2001) falam sobre efeito retroativo<sup>22</sup>, ética, política e padrões, testagem em nível nacional, testes para fins específicos, testes informatizados, auto-avaliação, avaliação alternativa e avaliação de jovens aprendizes. No volume 2 (ALDERSON & BANERJEE, 2002), os autores abordam as novas preocupações na teoria

---

<sup>22</sup> Tradução para *washback effect*.

de validação de testes, consequências de testes (tema agora tratado como uma teoria unificada de validade de construto), desenvolvimento de testes, a natureza dos construtos (leitura, compreensão oral, habilidades gramaticais, fala e escrita) e finalmente discutem temas proeminentes na área.

Dos temas elencados acima, ressalto o efeito retroativo de testes por representar um aspecto presente na realidade do *Proficiency Test* e que tem causado grandes polêmicas no âmbito dos estudos de exames de língua. O conceito de validade foi expandido para uma dimensão em que se consideram também os impactos sociais de exames.

O termo efeito retroativo de testes se refere ao impacto que eles apresentam sobre o ensino e aprendizagem. Tal efeito se reflete na maneira como professores modelam seu currículo de acordo com as partes, formato e conteúdo de um exame ou na maneira em que alunos modificam suas estratégias de aprendizagem para alcançar aprovação ao invés de se concentrarem no domínio do conteúdo e competências aludidos no teste. Logo, o efeito retroativo afeta tanto o professor e o aluno quanto o método de ensino.

Segundo Alderson & Banerjee (2001, p.214), tal impacto é visto como sendo negativo: testes supostamente forçam professores a fazerem coisas que não necessariamente gostariam de fazer. Entretanto, argumenta-se que testes são alavancas para mudança no ensino de idiomas: o argumento é que se um teste ruim tem um efeito retroativo negativo, um bom teste deveria ou poderia ter um efeito retroativo positivo. Chappelle (1999) refere-se a efeito retroativo dentro da validade de construto, refletindo o grande interesse existente no tema. Alderson & Banerjee (2001, p.214), citam alguns estudos empíricos sobre efeito retroativo e apontam que em geral, estudiosos concordam com o argumento de que há maior impacto e conteúdo do ensino por parte de testes de alta relevância<sup>23</sup>. Em seu estudo

---

<sup>23</sup>Tradução para *high-stakes test*, adotada também por Teresa Helena Buscato Martins, em Martins (2005)

sobre a necessidade de exames de proficiência linguística para professores de inglês no contexto brasileiro, Martins (2005, p. 93) afirma:

Exames podem, em geral, causar efeito retroativo em qualquer situação acadêmica, [sic] entretanto, influenciam principalmente as situações de saída de um determinado curso e como mecanismo de controle de acesso (*gate keeping*) ao mercado de trabalho. Os exames podem ser considerados de baixa relevância (*low stakes test*) sem que o resultado interfira no encaminhamento da vida do indivíduo e de alta relevância (*high-stakes test*) por produzirem mudanças importantes na vida do candidato. (MARTINS, 2005, p. 93)

A respeito do uso de exames de proficiência como forma de controle de acesso ao mercado de trabalho, essa é uma realidade muito presente no contexto do exame investigado neste estudo, o *Santos Dumont English Assessment*. Pilotos sem aprovação no exame têm sido impedidos de acessar o mercado de trabalho mesmo almejando voar em âmbito nacional apenas. Martins (2005) aborda o fato, destacando a responsabilidade dos elaboradores de exames ao afirmar:

Atualmente as empresas que contratam funcionários para seus quadros de trabalho dão preferência a candidatos que apresentem certificados de exames na sua área de atuação. Em alguns casos uma forma de desempate entre candidatos é a apresentação de um certificado referente à sua área profissional. Nesse caso, o exame é considerado de alta relevância (*high-stakes test*), pois significaria mudanças importantes de vida. Assim, quanto maior a percepção de relevância do exame, maior será a possibilidade de que ele venha afetar as pessoas envolvidas, [sic] portanto é muito mais importante para os elaboradores de exames fornecer evidências adequadas das consequências de usar esses exames de modo benéfico e não prejudicial ao candidato. (MARTINS, 2005, p. 94)

Na próxima seção, abordarei os estudos já produzidos sobre a avaliação de idiomas em atendimento aos requisitos internacionais de proficiência linguística da ICAO.

## 2.4 ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE AVALIAÇÃO ORAL DE LÍNGUAS

Não são muitos os estudos já produzidos no Brasil acerca da avaliação oral de língua estrangeira. Em sua maioria, tais estudos tratam da avaliação em sala de aula e na língua

inglesa. Vigia-Dias (1995), por exemplo, analisou a construção da consonância entre abordagem de ensino e a avaliação da habilidade oral em sala de aula enquanto o estudo de Amarante (1998) foi focado no discurso da avaliação de uma instituição particular de ensino superior. Um dos aspectos discutidos por Amarante é a relação assimétrica entre entrevistador e candidato nas entrevistas de avaliação oral.

Martins (2005) fez um levantamento de necessidades para elaboração de exames de proficiência linguística para professores de inglês como língua estrangeira. Ao problematizar a má formação de professores de língua estrangeira, a autora conclui que os cursos de Letras não vêm cumprindo seu papel de maneira satisfatória. Considerando os efeitos retroativos de exames no sentido de redirecionar o ensino-aprendizagem, Martins (2005) sugere a criação de um teste para alunos em fase de conclusão do curso de Letras que enfocasse principalmente a competência linguístico-comunicativa.

Já o estudo de Sakamori (2006) analisou a atuação de entrevistadores na interação face a face do exame Celpe-Bras<sup>24</sup> (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Após analisar os dados, o autor concluiu que houve variação da atuação dos entrevistadores de maneira colaborativa e/ou não colaborativa. Sakamori (2006) chama a atenção para os efeitos de tais variações e sua influência na confiabilidade do exame.

## 2.5 ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DOS REQUISITOS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DA ICAO

Com exceção dos documentos e periódicos produzidos pela ICAO aqui citados, há ainda uma grande carência de estudos que versem sobre a avaliação de proficiência linguística voltada para aviação, sobretudo no contexto dos novos requisitos da ICAO.

---

<sup>24</sup> Desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil e em uso desde 1998, esse exame certifica os candidatos estrangeiros em quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Ele é composto de duas partes: uma prova escrita e outra oral. A avaliação oral é uma interação face a face, com duração de 20 minutos.

Neste capítulo faço referência a algumas produções da OACI e de estudiosos que fizeram apresentações durante o Segundo Simpósio de Proficiência Linguística da ICAO, em 2007, por refletirem as preocupações mais amadurecidas (após o primeiro simpósio, em 2004) dos profissionais que se ocuparam da elaboração de diretrizes da ICAO no tocante aos requisitos a serem implementados pelos países membros. Os temas abordados dividem-se em duas grandes áreas: testagem e treinamento de inglês para aviação. Entretanto, o critério adotado para a seleção dos trabalhos aqui comentados teve foco na avaliação e não no treinamento de proficiência linguística.

Após a publicação dos requisitos de proficiência linguística na nona edição do Anexo 1, e do Doc 9835, em 2004, a ICAO publicou o *Rated Speech Samples* (ICAO, 2006), um material de referência para treinamento de avaliadores de proficiência linguística composto de um CD de áudio com várias amostras de pilotos de diversas partes do mundo interagindo com examinadores em entrevistas orais. Além do CD, um relatório com avaliações das amostras e embasamento da tomada de decisão de avaliadores foi feito, estabelecendo uma referência de como aplicar a escala de níveis. O objetivo central do material foi prover exemplos de produções orais classificadas em nível 3, 4 e 5. O Brasil participou da confecção de tal material enviando amostras de pilotos brasileiros. Tal material mostrou-se extremamente necessário já que uma padronização universal da aplicação da Escala de Níveis da ICAO (ANEXO A) é essencial. Os níveis de proficiência descritos devem ser aplicados ao uso real da linguagem por parte de tripulantes e controladores de maneira similar para garantir um padrão de comunicação clara e segura no espaço aéreo. A uniformidade do que é considerado operacional em termos linguísticos em relação aos critérios da escala de níveis (pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interações) deve existir independentemente do teste utilizado ou do país em que tal avaliação ocorre.

Em âmbito nacional e internacional, é consenso entre examinadores de proficiência linguística, cujo critério de julgamento é a escala de níveis da ICAO, que os níveis mais desafiadores de sua *expertise* são o 3 e o 4. Devido à irregularidade da Escala de Níveis, o desempenho de candidatos pode ser enquadrado tanto em um nível como em outro. Por exemplo, o advérbio de frequência utilizado para descrever o nível 4 do critério Estrutura (“geralmente”) pode ser interpretado como sinônimo do descritor do nível 3 (“não...sempre”). Adicionando um comportamento facilitador por parte do examinador a esta imprecisão, poderemos ter um candidato cujo nível é 3 facilmente classificado como 4. O mesmo ocorre com o critério Compreensão. Enquanto para o nível 4 a compreensão é “na maioria das vezes precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho”, no nível 3, tal compreensão é “frequentemente precisa”, ou seja, a distinção não é clara. Daí a relevância da constante calibragem entre os examinadores para que interpretem a escala de forma mais semelhante possível.

No Segundo Simpósio de Proficiência Linguística da ICAO, Emery (2007) abordou a relevância do papel desempenhado por avaliadores de proficiência linguística no tocante à implementação dos requisitos da ICAO. O autor apontou para a necessidade de regulação da atividade de avaliação, propondo mecanismos para que se estabeleça uma interpretação padronizada das escalas de níveis de descritores holísticos da ICAO, dentre os quais a criação de uma Associação de Avaliadores de Línguas<sup>25</sup> internacional.

Roberts (2007) enfocou o papel do interlocutor durante a condução do teste de proficiência linguística. Segundo o autor, é essencial que a condução ocorra de forma justa, padronizada e objetiva. Conforme enfatiza Roberts (2007, p.1), há certos instintos humanos que devem ser contidos num teste de proficiência linguística como a tendência natural de

---

<sup>25</sup> Association of Language Rates (EMERY, 2007)

ajudar pessoas em dificuldade, pois, numa situação de exame, tal ajuda pode influenciar negativamente os resultados, afetando a confiabilidade do exame. Para Roberts,

[u]ma solução simples seria o facilitador seguir as instruções do exame sem nenhum desvio. Infelizmente isso não funciona numa situação de exame onde a interação, checagem e clarificação estão entre as competências testadas. Modelos de interação como as praticadas por examinadores do IELTS, por exemplo, permitem que interlocutores respondam e parafraseiem, quando necessário, dentro de limites nos quais examinadores são cuidadosamente treinados. Tais examinadores são avaliados não apenas quanto à sua habilidade de julgamento mas também em relação a como conduzem um teste. (ROBERTS, 2007, p.1)<sup>26</sup>

O comportamento do interlocutor, conforme abordado por Roberts, tem sido alvo de preocupação na área como já citado anteriormente (Lazaraton, 1996; Brown, 2003) e na realidade de testes para a aviação não é diferente, sobretudo porque a escala de níveis da ICAO contempla a verificação das habilidades de confirmação e esclarecimentos de informação por parte do candidato. Logo, no treinamento de examinadores, as questões comportamentais devem ser essencialmente aludidas, pois “o que parece relativamente simples e de bom senso na prática requer uma certa dose de treinamento e diligência” (ROBERTS, 2007, p.1)<sup>27</sup>. Embora alguns profissionais da área possam argumentar que a única forma de se avaliar eficientemente a capacidade de comunicação de um candidato é permitindo que o interlocutor reaja e faça perguntas de acordo com o discurso do candidato, interrompendo sempre que necessário para investigar profundamente o conhecimento do examinando, Roberts (2007, p.1) contra-argumenta que, numa situação tão fluida, será impossível que o examinador dê a mesma quantidade de *input*. Logo, teremos situações em que um candidato terá recebido uma vasta quantidade de informação e assistência e outro

---

<sup>26</sup>“A simple solution would be for the facilitator to follow an exam rubric without any deviation. Unfortunately this does not work in an exam situation where interaction, checking and clarifying are among the skills being tested. Models of interaction as practiced by IELTS examiners for example, allow the interlocutors to respond and paraphrase when necessary, within limits that the examiners are thoroughly trained in. These examiners are assessed not only on their rating ability but also how they conduct a test.” (ROBERTS, 2007, p.1)

<sup>27</sup>“What seems in theory a relatively straight forward and common sense notion in practice requires a certain amount of training and diligence” (ROBERTS, 2007, p.1).

não. Para o autor, há necessidade de que se parafraseiem perguntas se queremos testar as estratégias de clarificação de candidatos; porém, deve haver um limite a ser seguido por todos os interlocutores. Por exemplo, sugere Roberts (2007, p.3), ao interlocutor pode ser permitido parafrasear uma pergunta apenas uma vez. Caso o candidato não compreenda mesmo assim, o interlocutor poderia ser orientado a passar para outra pergunta. Para que tal comportamento seja seguido de forma padronizada, interlocutores devem ser treinados quanto ao que é uma paráfrase apropriada ou não. Outros pontos levantados por Roberts (2007) são a ética, o local de aplicação de provas e o equipamento a ser utilizado. O autor finaliza seu trabalho ressaltando que examinadores do IELTS são testados quanto à habilidade de condução de testes e, para garantir a manutenção dessa habilidade, devem ser reavaliados constantemente: “Se este é o caso do IELTS, então a condução de testes num ambiente de tão ‘alta relevância’ deve primar por nada menos” (ROBERTS, 2007, p. 4).<sup>28</sup>

No mesmo evento, Stevens (2007) abordou a questão da segurança relativa ao sigilo de exames de proficiência linguística, considerando as tentativas que vários candidatos farão para burlar as medidas de proteção do conteúdo de exames e controle de certificados adotadas por provedores de testes. O autor sugere alguns cuidados que possam resultar nas melhores práticas, reduzindo a chance de sucesso de candidatos desonestos.

Ainda no Segundo Simpósio de Proficiência Linguística da ICAO, Vecerova (2007) orientou provedores de serviços aéreos, operadores e reguladores quanto ao processo de seleção de testes, explicando o que deveriam considerar e por quê. A especialista apresentou não apenas questionamentos a serem feitos, mas também as evidências qualitativas de exames que deveriam ser buscadas.

---

<sup>28</sup> “If this is the case in IELTS, then test delivery in such a ‘high stakes’ environment as aviation, needs to settle for nothing less” (ROBERTS, 2007, p. 4).

No intuito de detalhar o Doc. 9835 (ICAO, 2004) e atendendo à demanda de operadores aéreos, provedores de serviços aéreos e organizações que realizam testagem e ensino de inglês para aviação, a ICAO publicou a Circular 318 (ICAO, 2009), cujo foco é a harmonização global de critérios de testagem. Tal circular visa fornecer subsídios para facilitar a implementação dos requisitos de proficiência linguística através de definições de conceitos tais como validade, confiabilidade e praticidade. A terceira parte do documento traz *check-lists* para que os estados membros possam verificar se os itens preconizados pela ICAO, para os quais evidências deverão se demonstradas, estão sendo atendidos ou não.

Pouco a pouco a avaliação de proficiência linguística voltada para a aviação vem despertando o interesse de especialistas renomados em avaliação de idiomas. Um exemplo disso é a publicação de artigo por Alderson (2009), em que divulga o resultado de sua pesquisa sobre exames na área. O autor descreve várias pesquisas relativas a exames de inglês voltado para aviação, a implementação dos requisitos da ICAO, bem como a escala de níveis. Após levantamento, Alderson (2009) conclui que muitos procedimentos de avaliação adotados parecem não atender a padrões profissionais de testes de idiomas, que a implementação da política de testagem de idiomas é inadequada e que um monitoramento muito mais de perto e cuidadoso da qualidade de testes, bem como dos procedimentos de avaliação, é necessário.

Outro exemplo da relevância que a proficiência linguística de tripulantes vem ganhando em entidades tradicionalmente voltadas para testagem de idiomas foi o enfoque no tema em abril de 2010, durante o Colóquio anual da Associação Internacional de Testagem de Idiomas (ILTA)<sup>29</sup>, na Universidade de Cambridge. Observando a programação do evento, verifiquei que Alderson (2010) organizou um simpósio exclusivamente sobre a testagem de inglês para aviação intitulado: *Testing Aviation English*. No mesmo evento, Ute

---

<sup>29</sup> Em 2010, o Colóquio da ILTA teve o seguinte tema: Crossing the threshold: investigating levels, domains and frameworks in language assessment. Informações sobre o evento podem ser obtidas através do link: <http://www.cambridgeesol.org/LTRC2010/docs/ltrc-final-programme-2010.pdf>, acessado em 14/05/2010.

Knoch analisou os critérios e níveis da escala da ICAO, enquanto Dan Douglas discutiu a política da testagem de inglês para aviação. Henry Emery, citado acima (EMERY, 2007), apresentou um poster sobre desenvolvimento de testes de proficiência para pilotos. Segundo informações passadas a mim pelo autor, em seu poster, abordou o teste criado pela consultoria *Emery-Roberts Aviation English Training* em parceria com a *Oxford Aviation Academy*, ETA (*English Test for Aviation*). O exame em questão teve como equipe desenvolvedora três especialistas em aviação (instrutores e checadores de vôo) e três especialistas em linguagem. Segundo o autor, as especificações do teste apresentam como objetivos medir a proficiência na língua inglesa voltada para comunicações radiotelefônicas e no inglês geral voltado para aviação, seguindo os descritores holísticos da ICAO.

A seguir, abordarei os estudos já produzidos no Brasil que, de alguma maneira, analisaram o *Santos Dumont English Assessment*.

## 2.6 ESTUDOS SOBRE O *SANTOS DUMONT ENGLISH ASSESSMENT*

Ainda é muito incipiente a área de estudos sobre o tema da proficiência linguística de pilotos enquanto requisito internacional. No Brasil, a exigência só se efetivou integralmente para comandante e copiloto que fazem voos internacionais em março de 2009.

Antes de citar estudos que enfocaram a avaliação de proficiência linguística propriamente dita, faço referência, em ordem cronológica, a trabalhos produzidos no Brasil que podem subsidiar uma melhor compreensão das comunicações radiotelefônicas entre controladores e pilotos.

Fundamentando-se no arcabouço teórico do Inglês Instrumental (ou ESP), Gallo (2006) fez um levantamento de situações-alvo de rotina e de emergência, nas quais os pilotos precisam ter um bom desempenho em inglês e identificou as necessidades de uso da

língua inglesa pelos pilotos nessas situações. Os dados pareceram confirmar que o conhecimento e uso da fraseologia aeronáutica por pilotos só é suficiente em circunstâncias extremamente limitadas e ritualizadas. Gallo (2006) conclui que um conhecimento mais abrangente de inglês é condição *sine qua non* para que os pilotos possam estabelecer e manter uma comunicação eficiente com controladores e com os outros grupos de interlocutores de seu contexto profissional, em situações onde surjam complicações ou eventos inesperados, para as quais ainda não exista uma fraseologia pronta que possa ser utilizada e que, além das habilidades de compreensão e produção oral, os pilotos precisam ser proficientes na habilidade de leitura e compreensão de textos específicos (tais como manuais de aeronaves) para um bom desempenho profissional.

Com objetivos também educacionais, Oliveira (2007) apresentou a atividade do controlador de tráfego aéreo, enfocando a língua franca utilizada na comunicação piloto-controlador. Ao descrevê-la, o autor buscou identificar suas características linguísticas principais, oferecendo subsídios aos professores de língua estrangeira para a produção do seu próprio material didático para o ensino dessa linguagem.

No ano seguinte, também buscando contribuir para o ensino de inglês junto a profissionais da aviação, Bocorny (2008) fez um estudo descritivo das unidades especializadas poliléxicas nominais (UEPNs) frequentes em textos especializados oriundos de manuais de operações aeronáuticas. Ao perceber a dificuldade de alunos de ESP para aviação em compreender os conceitos representados pelas UEPNs nos manuais, a autora busca, através de seu estudo, encontrar maneiras que possam facilitar a interpretação textual desses aprendizes. De maneira semelhante, Sarmiento (2008) trata do uso dos verbos modais em manuais de aviação em inglês sob uma perspectiva da Linguística de Corpus. O objetivo de seu trabalho é gerar subsídios que permitam elaborar materiais didáticos que reflitam as estruturas linguísticas como aparecem em seu contexto de uso. O corpus de estudo é

composto de três manuais técnicos da aeronave BOEING 737, sendo dois manuais de operações destinados a pilotos e um manual de manutenção destinado a mecânicos. O estudo de Sarmiento (2008) mostra a relevância de pesquisas baseadas em corpus para que se elabore material didático com propósitos específicos mais apropriados às necessidades do público alvo.

Sem um foco claramente didático, mas imbuída da problematização das falhas nas comunicações entre pilotos e controladores, Monteiro (2009) investigou possíveis ameaças à compreensão oral relativas ao uso da língua inglesa por parte de pilotos e controladores brasileiros. A partir de um levantamento sobre o que pilotos e controladores brasileiros percebem como problema nas comunicações radiotelefônicas em que devem utilizar a língua inglesa, Monteiro (2009) propõe uma recategorização dos fatores identificados anteriormente considerando os profissionais brasileiros no contexto da aviação internacional.

Sobre o *Santos Dumont English Assessment* propriamente dito, estudiosos da área da Linguística Aplicada e Ciências Aeronáuticas vêm pouco a pouco conhecendo e se dedicando à sua análise no Brasil.

Relacionando os trabalhos em ordem cronológica, inicio com duas comunicações apresentadas por esta autora durante a XIV e XV Semanas de Estudos Anglo-Germânicos, na UFRJ, em 2006 e 2007 respectivamente. Januário Machado (2006) abordou um projeto criado pela autora para validação do *Santos Dumont English Assessment*. Tal projeto tinha como metodologia a análise comparativa entre performances de tripulantes durante o exame formal e no desempenho profissional na cabine de comando. A observação do desempenho de pilotos durante emergências seria observada em sessões de simulador com a cooperação do instrutor e as de rotina em voo.

Um ano depois, Januário Machado (2007) faz uma análise comparativa entre a performance de dois comandantes de avião durante a aplicação do *Santos Dumont English Assessment*. Durante o teste, pilotos foram submetidos a elocuições produzidas por falantes de inglês como LE, cuja L1 é o espanhol. Os dados sugerem que o *background* linguístico dos candidatos fez com que processassem as mesmas amostras de forma bem distinta. Enquanto o candidato sem conhecimento do espanhol não compreendeu as amostras, aquele que tinha proficiência no idioma conseguiu compreender e responder aos comandos do exame adequadamente. Mais tarde, tal estudo deu origem a um artigo (JANUÁRIO MACHADO, 2009b).

Outro trabalho pioneiro é o de Fernandes (2007), o qual teve como objetivo analisar as exigências de proficiência de língua inglesa para pilotos e controladores de voo, propostas pela ICAO, a partir de dois exames já existentes: um europeu, PELA Test<sup>30</sup>, criado e utilizado pela EUROCONTROL<sup>31</sup>, e o *Santos Dumont English Assessment*, ao qual chamou de SDEA. O autor concluiu que o teste que mais se aproxima do proposto pela ICAO é o PELA, já que o SDEA possui algumas diferenças em relação ao que a ICAO preconiza, como, por exemplo, a avaliação da gramática e da fraseologia padrão, ambos não recomendados pela ICAO. Fernandes (2007, p. 6) afirma ainda que “apesar de o PELA não avaliar os pilotos, uma pequena readequação da prova já seria o suficiente para que a mesma fosse aplicada em pilotos também.”

No intuito de esclarecer a implementação dos requisitos de proficiência linguística para a comunidade aeronáutica brasileira, Januário Machado (2008) abordou as características técnicas do *Santos Dumont English Assessment* e a não certificação de escolas ou qualquer entidade que ofereça capacitação de pilotos na área. A autora fez alusão

---

<sup>30</sup> *Proficiency in English Language for Air Traffic Controllers Test*.

<sup>31</sup> *European Organization for the Safety of Air Navigation* – organização internacional cujo objetivo principal é o desenvolvimento de um sistema único de Controle de Tráfego Aéreo (ATM – *Air Traffic Management*) na Europa. Essa organização civil conta atualmente com 38 Estados Membros e tem sede em Bruxelas.

também ao fato de que a ICAO não certifica testes de Avaliação de Proficiência Linguística, nem examinadores, tampouco os credencia, e que qualquer pessoa física ou jurídica que assim se intitule o faz sem legitimidade.

No primeiro semestre de 2009, Oliveira (2009) pesquisou sobre o *Santos Dumont English Assessment*, enfocando os critérios para atribuição de valor às habilidades do candidato. A autora analisou o teste, buscando indícios de credibilidade e validade na avaliação. Através de levantamento realizado por meio de questionários e entrevistas orais, a autora averiguou as práticas adotadas pela ANAC na avaliação de pilotos e as comparou com as recomendações da ICAO quanto às melhores práticas. Os dados apontaram que a duração da entrevista, os temas abordados, a complexidade e adequação à realidade do candidato são suficientes. A eficiência no cumprimento de seus objetivos bem como a confiabilidade e validade da prova foram consideradas “ótimas” segundo a percepção dos três examinadores; porém, o quesito “interstício” para submissão a novo teste, para os candidatos classificados com níveis 04 e 05, foi considerado “regular”. A autora conclui que o interstício de três anos para avaliação do nível 04 deveria ser modificado, uma vez que pode ser decisivo para a reprovação em novo teste, caso os candidatos não busquem aperfeiçoamento contínuo. Um aspecto negativo também apontado pelos dados foi a falta de examinadores credenciados que pudessem participar das entrevistas como avaliadores e pudessem auxiliar no exame das gravações. Foi apontado que seria importante um maior número de profissionais aptos a avaliar as entrevistas. Apesar disso, Oliveira (2009, p. 19) ressalta a necessidade de que se mantenha a rigidez de regras para indicação e credenciamento dos examinadores, uma vez que têm o encargo de avaliar a competência de profissionais que são diretamente responsáveis pela segurança de voo. Outra dificuldade assinalada pela autora, tanto no questionário quanto em entrevista, foi a pouca vivência

operacional dos examinadores que elaboram a prova e a falta de eventos de capacitação que possam sanar este problema. Segundo Oliveira (2009, p. 20):

Apesar da previsão, no MPR-061-002/SSP [sic]<sup>32</sup>, de treinamento obrigatório para o credenciamento, percebe-se que apenas esta experiência não é suficiente para atender as necessidades de conhecimento operacional dos profissionais responsáveis por elaborar e aplicar o exame. Seria necessário repensar a duração e conteúdo do treinamento inicial recebido pelos examinadores e estudar a criação de uma política de capacitação que suprisse esta dificuldade. (OLIVEIRA, 2009, p. 20)

A autora conclui que, a despeito de alguns aspectos negativos, a aplicação do exame ainda é recente e tem sido objeto de pesquisa e reflexão, mostrando o grande potencial para alcance da excelência.

Após o trabalho de Oliveira (2009), no mesmo ano, Januário Machado (2009) apresentou um estudo em que abordou os bastidores do *Santos Dumont English Assessment*, enfocando, sobretudo os impactos causados na carreira de comandantes e a intimidação sofrida pelos examinadores responsáveis pela aplicação do teste.

Durante Fórum promovido pela empresa aérea Alitalia, em Roma, Januário Machado (2010) problematizou os desafios da elaboração de exames de proficiência linguística voltados para aviação de acordo com os requisitos da ICAO. A pesquisadora enfatizou a relevância da revisão de questões por parte de especialistas em aviação (pilotos e controladores) antes do uso de novas versões de testes. Melhores práticas a serem adotadas no processo de credenciamento de examinadores bem como medidas de segurança do teste também foram abordadas.

Pires (em andamento) investiga o perfil linguístico de pilotos brasileiros que obtiveram grau máximo (nível 6) no *Santos Dumont English Assessment*. Ainda em fase de elaboração, seu trabalho tem como objetivo propor procedimentos de aprendizagem a pilotos que lhes permitam atingir altos níveis de proficiência linguística.

---

<sup>32</sup> A sigla correta é MPR-061-002/SSO.

Tendo apresentado a revisão bibliográfica de estudos realizados em contexto internacional e nacional que de uma maneira ou outra se relacionam com o foco desta pesquisa, passarei à descrição do *Santos Dumont English Assessment*.

## 2.7 O SANTOS DUMONT ENGLISH ASSESSMENT

Na tarefa de pilotar, tripulantes necessitam dispor de competências linguísticas para lidar com situações cotidianas e de emergência onde usam, respectivamente, discurso planejado e não planejado (LUOMA, 2004, p.12)<sup>33</sup>. Tais competências são avaliadas através do processo de testagem proposto pela ANAC: *Santos Dumont English Assessment*, composto por dois instrumentos: *PRE-TEST*<sup>34</sup> e *PROFICIENCY TEST*. No segundo, há interferência direta dos examinadores, pois trata-se de uma entrevista oral face a face em que ambos interagem.

### 2.7.1 O *Pre-test*

O *Pre-test* é a primeira etapa do *Santos Dumont English Assessment* e tem como finalidade principal impedir que candidatos com pouca ou nenhuma possibilidade de sucesso no *Proficiency Test* ocupem o examinador num processo trabalhoso como o da entrevista. Tal exame é realizado no computador e contempla questões de fraseologia, situações de emergência e inglês num contexto mais amplo (outras situações relacionadas ao trabalho do piloto que não apenas o que ocorre na cabine). O *Pre-test* é composto por questões escritas e de áudio, sem canal visual, sendo configurado da seguinte maneira:

- Seção 1 – Compreensão Oral (16 questões)
- ✓ Fraseologia

---

<sup>33</sup> *Planned and unplanned speech*.

<sup>34</sup> Conforme sinalizado anteriormente, desde fevereiro de 2010 até o momento da publicação deste trabalho, a ANAC interrompeu temporariamente a utilização do *Pre-Test* e está estudando uma reestruturação da primeira etapa do *Santos Dumont English Assessment*.

- ✓ Emergências
- ✓ Sotaques diferentes
  
- Seção 2 – Compreensão Escrita (14 questões)
  - ✓ Estrutura gramatical
  - ✓ Funções da linguagem
  - ✓ Vocabulário

Para serem aprovados no exame, os candidatos devem acertar ao menos 70% em cada uma das seções, 11 questões de áudio (Seção 1) e 10 escritas (Seção 2). O ponto de corte de 70% foi assim definido em virtude de outros exames voltados para a proficiência técnica de pilotos confeccionadas pela ANAC. Chamados de Exames Teóricos de Proficiência Técnica, tais exames são também de múltipla escolha e representam um dos pré-requisitos para a concessão de licenças de tripulantes. Seguindo os mesmos preceitos, o *Pre-Test* foi concebido para testar o conhecimento linguístico de pilotos e privilegia as questões de áudio (em maior número). As questões são selecionadas randomicamente pelo computador e conforme o candidato vai fazendo a prova, o sistema calcula o número de acertos e erros. O candidato tem 30 minutos para marcar as opções e uma vez prosseguindo para a próxima questão, não pode retornar à questão anterior. O período decorrido e os minutos restantes podem ser visualizados na tela do computador juntamente com as questões para que o candidato possa administrar seu tempo durante o teste. Ao selecionar o comando “finalizar prova”, o candidato visualiza o número de acertos e erros, bem como o resultado final automaticamente. O fiscal do exame imprime o relatório de resultado, assina-o e o piloto recebe o relatório como comprovante a ser apresentado para a segunda etapa do *Santos Dumont English Assessment*, o *Proficiency Test*. Diferentemente do *Pre-Test*, no

*Proficiency Test*, o julgamento é realizado pelo avaliador segundo a escala de níveis da ICAO (ANEXO A).

Até a data da suspensão do *Pre-Test*, quando aplicados pela ANAC, os exames ocorriam numa sala de provas, nas Unidades Regionais, onde havia vários computadores disponíveis para provas computadorizadas e era supervisionado por um fiscal treinado. No caso de empresas aéreas, toda aplicação era supervisionada por um examinador credenciado. Aprovado no *Pre-Test*, o piloto passava ao *Proficiency Test*, apresentado a seguir. Quando da publicação deste trabalho, os candidatos faziam apenas o *Proficiency Test*.

### **2.7.2 O *Proficiency Test***

O *Proficiency Test* é a segunda etapa do *Santos Dumont English Assessment*, sendo uma avaliação oral da língua inglesa composta por quatro partes. Detalho abaixo o tempo médio de duração e breve descrição de cada uma (informação constante do site da ANAC, em [http://www.anac.gov.br/anac/Proficiencia\\_SDEA.asp](http://www.anac.gov.br/anac/Proficiencia_SDEA.asp)), juntamente com as habilidades linguísticas dos candidatos a serem observadas pelos examinadores:

- Parte 1 – *Warm-up* (5 minutos): os candidatos devem responder perguntas relativas a sua experiência profissional e atividades cotidianas no desempenho de suas funções. O objetivo de tais questões é criar uma atmosfera que estimule a produção oral e a diminuir um eventual nervosismo dos candidatos. Examinadores são treinados para seguir perguntas do *script* de cada versão, aproveitar ao máximo as contribuições dos candidatos e fazer perguntas adicionais não previstas para aprofundamento de assuntos relacionados à rotina dos pilotos sempre que possível. Nessa parte são avaliados o uso do discurso

ensaiado, a inteligibilidade da pronúncia do candidato, sua compreensão das perguntas geradoras de fala ensaiada<sup>35</sup> feitas pelo examinador.

- Parte 2 – *Problem-solving* (10 minutos): os candidatos escutam elocuições gravadas relativas a situações inesperadas ou emergências e são instruídos a relatar o que compreenderam. Depois, interagem com as gravações no intuito de confirmar informações e solucionar mal-entendidos. Na parte 2 do exame, o candidato pode ouvir cada situação duas vezes. Caso opte por escutar a gravação duas vezes, não é penalizado por tal decisão; entretanto, antes da repetição, deve dar as primeiras impressões do que ouviu. Nessa parte é avaliada a capacidade de parafrasear, dar instruções ou sugestões, identificar e solucionar mal-entendidos, bem como comunicar-se com eficiência face a face e por canal não visual. A facilidade em lidar com desafios linguísticos apresentados por uma complicação de eventos inesperados, além da capacidade de compreender e parafrasear falantes não nativos de inglês que apresentem sotaques distintos, também são aspectos analisados.
- Parte 3 – *Emergency situations* (10 minutos): o candidato escuta duas situações de emergência diferentes. Após ouvir a primeira, o candidato deve relatar o que ouviu ao examinador e responder perguntas relacionadas ao tema. Depois, a segunda situação é reproduzida e o mesmo procedimento é esperado do candidato. Apresentadas as duas situações de emergência, o piloto deve compará-las quanto ao grau de seriedade, propor soluções possíveis e formas de

---

<sup>35</sup> Utilizando a definição de Luoma (2004, p.12) para “rehearsed speech”, refiro-me a situações ritualísticas de cumprimento e apresentação de si ao outro. Devido a formatos antigos de testes de inglês aplicados na fase admissional de algumas empresas aéreas em que se esperava que o piloto discorresse sobre sua personalidade e carreira, é muito comum os candidatos chegarem ao exame com esse discurso já ensaiado.

prevenção das emergências abordadas. O objetivo desta parte é avaliar a facilidade em lidar com desafios linguísticos apresentados por uma complicação de eventos inesperados, capacidade de identificar, compreender e reportar situações de emergência, compará-las e expressar opiniões.

- Parte 4 – *Aviation Topics* (10 minutos): na última parte do exame, o candidato deve descrever uma ou mais fotos ou figuras e discorrer sobre a situação representada, inferindo, avaliando e argumentando. Poderá abordar casos reais em que tais situações (acidentes, incidentes, crises, salvamentos) ocorreram e comparar as consequências de tais situações no passado, presente e futuro. O objetivo desta parte é avaliar o desempenho do candidato ao expressar suas opiniões e explicações. São avaliados prioritariamente: sensibilidade às pistas verbais e não verbais, utilização de funções de linguagem (levantar hipóteses, justificar, expressar preferências, comparar situações, etc) e utilização de vocabulário variado e adequado.

A avaliação do piloto é feita após a audição da gravação da entrevista e pode ser realizada por mais de um examinador. A escala de níveis (ANEXO A) e descritores holísticos da ICAO são usados como parâmetro para julgamento da proficiência linguística de pilotos no *Proficiency Test*. Segundo os descritores holísticos da ICAO, para serem considerados proficientes, falantes devem ser capazes de:

- a) comunicar-se com eficiência em situações em que apenas a voz é utilizada (telefone/radiotelefone) e em situações face a face;
- b) comunicar-se sobre tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho com precisão e clareza;

c) usar estratégias comunicativas apropriadas para trocar mensagens, reconhecer e resolver mal-entendidos (por exemplo, checar, confirmar ou esclarecer informações) em um contexto geral ou relacionado com o trabalho;

d) lidar com sucesso e relativa facilidade com os desafios linguísticos apresentados por uma complicação de eventos inesperados que ocorram dentro do contexto de uma situação de trabalho rotineira ou de uma tarefa comunicativa com a qual eles estejam familiarizados; e

e) usar um dialeto e/ ou sotaque que seja inteligível para a comunidade aeronáutica.

Com relação ao último item, a ICAO comete uma imprecisão já que todo dialeto é falado com determinado sotaque (cf. FREITAS; NOBRE; NEIVA, 2009).

A escala de níveis da ICAO (ANEXO A) apresenta seis critérios de avaliação e seis níveis de proficiência. Os critérios são: Pronúncia, Estrutura, Vocabulário, Fluência, Compreensão e Interações. Dos seis níveis apresentados, apenas 4, 5 e 6 conferem operacionalidade aos examinandos:

1 - Pré-elementar

2 – Elementar

3 – Pré-Operacional

4 – Operacional

5 – Avançado

6 – *Expert*

Em consonância com a escala de níveis, no *Proficiency Test*, as habilidades avaliadas são: pronúncia, estrutura gramatical, vocabulário, fluência, compreensão e interação. O candidato pode apresentar 6 níveis de proficiência linguística em cada habilidade, sendo que a menor nota que atingir em qualquer uma delas corresponderá à nota final. Apesar de muitos considerarem mais justa uma média aritmética dos níveis atribuídos

em cada critério, atribuir como nota final a menor delas é um requisito internacional, estabelecido pela própria ICAO no Anexo 1 (ICAO, 2006).

O examinador produz um relatório de avaliação no qual descreve a competência linguística do candidato em cada um dos critérios. Sua decisão na atribuição de níveis deve ser embasada em exemplos do desempenho do piloto ao longo do exame e tal embasamento deve estar acompanhado de transcrições da fala do tripulante.

Concluído o relatório, o mesmo é encaminhado para a ANAC e submetido à inspeção de linguistas do órgão que podem concordar ou não com tal julgamento. Caso não concordem, atribuem e divulgam outra nota e o examinador é chamado para recalibragem.

Para que o piloto seja autorizado a viajar internacionalmente, deverá atingir ao menos o nível operacional (4) como nota final. Aqueles que atingirem o nível operacional (4) deverão se submeter a um novo teste após um período de três anos. Tripulantes que atingirem o nível avançado (5) deverão se submeter a um novo teste após um período de seis anos e os que atingirem o nível expert (6) não mais precisarão se submeter ao teste.

A entrevista se passa em uma sala, onde há ao menos uma mesa com duas cadeiras, sendo uma de cada lado. Caso haja dois examinadores (entrevistador e avaliador)<sup>36</sup>, o segundo posiciona-se atrás do candidato de forma a ser o menos percebido possível durante o exame.

Retomando as partes do *Proficiency Test* já descritas acima quanto aos desafios que se apresentam ao examinador, considero as partes dois e três como sendo as mais desafiadoras, pois ocorre a exposição do candidato a gravações e sua compreensão oral de voz emitida por canal não visual é testada. Neste momento, a situação vivenciada durante as conversações radiotelefônicas é reproduzida.

---

<sup>36</sup> Tradução para *interlocutor* e *rater*, respectivamente. Tais termos são comumente utilizados na literatura relativa a testes de idiomas e estão melhor definidos em 4.1.1.

Na segunda parte, ocorrem interações entre o candidato e algumas gravações, nas quais há falantes de inglês como L1 e L2 das mais variadas nacionalidades. Ao interagir com as gravações, o candidato tende a olhar para o examinador em busca de *feedback*. Neste momento, qualquer palavra ou gesto do examinador pode ser decisivo, desencadeando respostas que o candidato antes não poderia dar por insegurança, falta de compreensão ou conhecimento. Portanto, conforme instruções previamente fornecidas, o examinador deve resistir à tentação de, usando a solidariedade instintiva, aprovar ou reprovar gestual ou verbalmente a resposta produzida pelo candidato, influenciando-o e mascarando, assim, sua real competência linguística.

Outro desafio é a terceira parte, referente a emergências. Ao ouvir falantes de inglês como L2 com sotaques variados, o candidato pode sentir dificuldades de adaptação a outras variedades do inglês e querer ouvi-los de novo. Novamente, a firmeza do examinador em não repetir a elocução, nem revelar seu conteúdo é fundamental, pois pode ajudar o candidato na produção de respostas subsequentes, revelando vocabulário e estruturas verbais que o candidato deveria ser capaz de produzir sem ajuda.

No próximo capítulo, serão abordados pressupostos teóricos relevantes para a análise dos dados gerados no decorrer desta pesquisa.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, tratarei dos pressupostos teóricos utilizados na análise das interações ocorridas durante o *Santos Dumont English Assessment* apresentadas no presente estudo.

Inicialmente, abordarei as características de um exame oral de proficiência linguística e conceitos básicos utilizados por teóricos, principalmente os da área de ensino-aprendizagem de idiomas que tratam especificamente da testagem, tais como os de **nativos**, **não nativos** e **quase nativos**, bem como dos participantes do processo de testagem: **avaliador**, **interlocutor** e **candidato**. Apresentarei uma descrição dos métodos modernos de testagem com uso de escalas de níveis e descritores holísticos, pois o exame ao qual estão relacionados os dados analisados nesta pesquisa segue esse tipo de método de testagem.

Num segundo momento, abordarei os pressupostos da Análise do Discurso, sua relevância para a Testagem de Idiomas como área do conhecimento e as categorias analíticas importantes para compreensão dos turnos de fala, pistas de contextualização e outros elementos que contribuem para intimidação, os quais foram observados durante o *Santos Dumont English Assessment* e apresentados no capítulo destinado à análise dos dados.

#### 3.1 AS CARACTERÍSTICAS DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

Sobre a terminologia utilizada por teóricos ao se referirem a entrevistas de avaliação de idiomas, Lazaraton (2002, p. 4)<sup>37</sup> afirma o seguinte:

---

<sup>37</sup> “There is some variation in terminology associated with language assessment interviews. Whereas such encounter may be referred to as an ‘oral proficiency interview’, this usage can be misleading since the ACTFL OPI, the Oral Proficiency Interview, is an interview of a distinctive kind. Sometimes these assessment procedures are called ‘oral interviews’ or ‘language interviews’ as well.” (LAZARATON, 2002, p.4)

Existe uma variação na terminologia associada a entrevistas de avaliação de idiomas. Ao mesmo tempo que tal encontro pode ser chamado de ‘entrevista de proficiência oral’, este uso pode ser enganoso uma vez que a EPO do ACTFL<sup>38</sup>, a Entrevista de Proficiência Oral, é uma entrevista de um tipo distinto. Algumas vezes esses procedimentos de avaliação são chamados ‘entrevistas orais’ ou também ‘entrevistas de línguas’. (LAZARATON, 2002, p. 4)

Lazaraton (2002, p. 5) traz a definição de He e Young (1998, p. 10)<sup>39</sup> para o termo

“entrevista de proficiência linguística”:

uma interação face a face oral, geralmente entre dois participantes (embora outras combinações ocorram), um especialista (geralmente um falante **nativo** ou **quase nativo** do idioma no qual a entrevista é conduzida), e o outro participante é um **não nativo** ou aprendiz do idioma como L2 ou LE. O propósito da entrevista é que o falante especialista - o entrevistador - avalie a habilidade do não nativo em falar a língua em que a entrevista está sendo conduzida. (...) No caso de entrevistas realizadas com *script*, uma agenda especificando os tópicos de conversação e as atividades que acontecerão durante a entrevista é preparada com antecedência. Tal agenda é sempre conhecida pelo entrevistador, mas não necessariamente pelo **não nativo**. Adicionalmente à agenda, o entrevistador (mas geralmente não o não nativo) tem acesso a uma ou mais escalas para avaliar a habilidade do não nativo no idioma em que a entrevista ocorre. (HE E YOUNG, 1998, p. 10, grifo nosso)<sup>40</sup>

Comentando a citação acima, vale ressaltar que o uso do termo **nativo**, **quase nativo** e **não nativo** vem sendo questionado quanto a seu significado. Lee (2005, p. 153) problematiza o uso de tais termos tendo em vista o fato de que com o aumento da

<sup>38</sup> ACTFL - American Council on Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview. A autora faz referência à confusão relativa ao uso da sigla OPI (Oral Proficiency Interview). Ao mesmo tempo que é amplamente utilizada por profissionais da área para se referirem às entrevistas de proficiência oral em geral, tal sigla também pode estar relacionada ao exame específico promovido pelo Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras.

<sup>39</sup> He, A.W. and Young, R. 1998. Language proficiency interviews: A discourse approach. In R.Young and A.W. He (eds.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Philadelphia: John Benjamins, pp.1-26.

<sup>40</sup> “A face to face spoken interaction usually between two participants (although other combinations do occur) one of whom is an expert (usually a native or near-native speaker of the language in which the interview is conducted), and the other a nonnative speaker (NNS) or learner of the language as a second or foreign language. The purpose of the LPI (Language Proficiency Interview) is for the expert speaker - the interviewer - to assess the NNS’s ability to speak the language in which the interview is conducted. (...) In the case of scripted interviews, an agenda specifying the topics for conversation and the activities to take place during the LPI is prepared in advance. The agenda is always known to the interviewer but not necessarily to the NNS. In addition to the agenda, the interviewer (but usually not the NNS) has access to one or more scales for rating the NNS’s ability in the language of the interview.” (HE E YOUNG, 1998, p. 10 *apud* LAZARATON 2002, p.5)

mobilidade do ser humano ao redor do globo e do acesso à língua inglesa, o conceito e percepção de **falante nativo**, sobretudo de inglês, é cada vez mais questionado. Segundo o autor, as definições dadas por Bloomfield e Chomsky do que é um nativo parecem não resolver a questão. Para Bloomfield (1933)<sup>41</sup>, a língua nativa é a primeira língua que aprendemos a falar e para Chomsky (1965)<sup>42</sup> o nativo sabe discernir o que é a língua e o que não é a língua. Porém, segundo Lee, estudos recentes mostram que a primeira língua aprendida pode ser substituída por outra aprendida mais tarde e que nativos não são corretos e infalíveis em suas competências. Lee (2005, p. 154) alega ainda que nascer num determinado lugar não garante que a pessoa será um falante nativo desse lugar uma vez que a língua falada em sua casa pode não coincidir com o idioma local. O autor elenca seis características que definem o conceito de falante nativo. Tais características são defendidas por estudiosos da área de aquisição de segunda língua: o indivíduo aprendeu a língua na tenra infância e mantém seu uso; tem conhecimento intuitivo da língua; é capaz de produzir discurso fluente e espontâneo; é capaz de se comunicar de forma competente em contextos sociais distintos; identifica-se com e é identificado por uma comunidade linguística e não tem sotaque estrangeiro. Com base em tais definições, Lee (2005, p. 158) acredita que seja impossível a qualquer aprendiz de idioma tornar-se um falante nativo após o período crítico (SCOVEL, 1998)<sup>43</sup> a menos que nasça de novo. O autor afirma: “é impossível devido ao fato de que para ser considerado falante nativo de um idioma, um indivíduo deve apresentar o principal critério - aprender a língua na tenra infância e manter seu uso.”(LEE, 2005, p.159)<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt Rinehart Winston, 1933.

<sup>42</sup> CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.

<sup>43</sup> SCOVEL, T. *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into a critical period for human speech*. New York: Newbury House, 1988.

<sup>44</sup> “It is impossible due to the fact that in order to be considered a native speaker of a language, an individual must satisfy the one most salient criterion – acquire the language in early childhood and maintain the use of that language.”(LEE, 2005, p.159)

Sendo então impossível que um **não nativo** se torne **nativo**, Lee (2005, p. 159) propõe que a despeito da primeira característica mencionada acima, aprendizes busquem alcançar as outras cinco e propõe um termo alternativo para referir-se ao *status* que **não nativos** podem alcançar: **usuário competente da língua**.<sup>45</sup>

Numa proposta inclusiva de usuários não nativos, Lee pondera:

(...) está na hora de revisitar esse rótulo e, talvez, usar termos alternativos no campo do ensino de línguas para eliminar a dicotomia falante nativo / falante não nativo que perpetua a exclusão mais do que a inclusão de todos os indivíduos usuários da língua; de permitir que todos os usuários tenham condições de se tornarem membros do “clube dos usuários competentes da língua”. (LEE, 2005, p.160)<sup>46</sup>

Embora ciente das ponderações de Lee, utilizarei os termos **nativo** e **não nativo**, já que as classificações dos participantes deste estudo, que também utilizam tais termos, foram balizados pela discussão de Mc Namara & Roever (2006, p. 52), os quais assim se referem aos participantes de exames orais:

(...) o caráter social da interação também vem sendo concebido de pontos de vista macrosociais, como sendo potencialmente influenciado pelas identidades do candidato e do interlocutor/ avaliador. O que é questionado aqui é até que ponto fatores tais como sexo dos participantes, sua identidade profissional e experiência do entrevistados/ avaliador, o *status* de falante nativo (ou o oposto) do entrevistador/ avaliador, o *background* linguístico do candidato, e assim por diante influenciam a interação e seus resultados. (MC NAMARA & ROEVER, 2006, p. 52)<sup>47</sup>

Sobre tais fatores de interferência, Brown & Mc Namara (2004, p. 525)<sup>48</sup> argumentam que pesquisas sobre como o sexo dos participantes pode influenciar no resultado de entrevistas

<sup>45</sup> Competent language user (CLU).

<sup>46</sup> “(...) it is time we revisit this label and, perhaps, use alternative terms in the field of language teaching to eliminate the native speaker-nonnative speaker dichotomy which perpetuates exclusion, rather than inclusion of all individuals who are users of a language; to permit all users access into the membership of “competent language userdom.”(LEE, 2005, p. 160)

<sup>47</sup> “(...) the social character of the interaction has also been conceptualized from more macrosociological points of view, as potentially being influenced by the identities of the candidate and interlocutor/rater. What is at issue here is the extent to which such features as the gender of participants, the professional identity and experience of the interviewer/rater, the native-speaker status (or otherwise) of the interviewer/rater, the language background of the candidate, and so on influence the interaction and its outcome.” (MC NAMARA & ROEVER, 2006, p. 52)

<sup>48</sup> “the broader issue of how macrosocial categories such as gender operate in the microsocial environment of face-to-face interaction.”( BROWN & MC NAMARA, 2004, p. 525)

de proficiência oral são úteis no sentido de esclarecer “a discussão mais ampla sobre como as categorias macrosociais tais como sexo operam no ambiente micros social da interação face a face.”

Retomando a questão do uso da terminologia **nativo/não nativo** no contexto deste estudo, podemos afirmar que o *Santos Dumont English Assessment* é uma entrevista oral, conduzida por falantes nativos e quase nativos - ou na perspectiva de Lee (2005) **usuários competentes da língua inglesa** - que seguem um roteiro semiestruturado, para o qual previamente foi preparado um *script* conhecido pelo examinador e não pelo candidato. No sentido de respaldar sua análise classificatória, os examinadores do teste em questão lançam mão de uma escala de níveis, estabelecida pela ICAO (ANEXO A).

Conforme afirma Luoma (2004, p.4), por trás da simplicidade de uma entrevista individual, como formato para testagem de produção oral, há um conjunto complexo de elaboração (*design* do teste), planejamento e treinamento que dá suporte à interação. Segundo a autora, tal máxima é verdadeira principalmente se a entrevista é parte de um exame de proficiência. Neste caso, o conjunto favorece a justiça da avaliação, dando aos candidatos oportunidades iguais para demonstrarem suas habilidades. Sendo o teste utilizado por vários examinadores, como é o caso do exame analisado neste estudo, segue a autora, o conjunto mencionado torna-se ainda mais importante.

Corroborando com a mesma visão, Brown (2003, p.2) alega que se não há conduta consistente durante o procedimento de avaliação, sua confiabilidade fica comprometida:

Ao mesmo tempo que a imprevisibilidade e a natureza dinâmica da interação formam a base da argumentação para os que defendem a entrevista oral por considerá-la uma medida válida para avaliar a competência comunicativa no âmbito conversacional, outros afirmam que tal imprevisibilidade pode comprometer a confiabilidade [consistência dos resultados] (Brown, 2003, p.2)<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> “Whilst the unpredictability and dynamic nature of the interaction forms the basis of claims by proponents of the oral interview that it is a valid measure of conversation communicative competence, it has also long been argued that this unpredictability may compromise test reliability.” (BROWN, 2003, p. 2)

De acordo com Luoma (2004, p.4), os critérios utilizados para avaliar o desempenho de candidatos devem ser planejados juntamente com o formato da entrevista para garantir que todas as *performances* sejam julgadas de maneira justa e de acordo com os critérios. Porém, isto não ocorreu com o *Santos Dumont English Assessment*, já que os critérios de avaliação foram estabelecidos pela ICAO, devendo ser adotados pelos países, os quais tinham também que criar seu próprio instrumento de medida. Logo, o formato da entrevista foi planejado bem depois dos critérios. Dessa forma, muita atenção deve ser dada à padronização e correspondência dos critérios (descritores holísticos e escala de níveis) em cada etapa do *Proficiency Test*.

Os descritores holísticos e escala de níveis são práticas de testagem comumente usadas nas abordagens modernas de avaliação de competência linguística. Ideais para avaliar proficiência no âmbito da compreensão e produção oral, diferenciam-se dependendo do objetivo do teste e do público-alvo. Orientam examinadores descrevendo como desempenhos linguísticos bons e ruins se distinguem, ajudando-os a tomar decisões de classificação consistentes e éticas para com examinandos e oferecem definições operacionais do construto a ser medido.

Enquanto os descritores apresentam as habilidades que falantes devem demonstrar para serem considerados aprovados nos exames, as escalas detalham tais descritores, estabelecendo diferentes níveis de demonstração das habilidades. No caso do *Santos Dumont English Assessment*, são utilizados os descritores e escala de níveis da ICAO, conforme apresentado em 2.7.2.

A seguir, apresentarei os protagonistas da interação durante os testes de proficiência linguística: examinadores e candidatos.

### 3.1.1 Os examinadores: entrevistador e avaliador

Ao abordar as várias facetas do processo de avaliação, Lazaraton (2002, p. 120) afirma que os testes orais requerem que a produção de amostras de inglês falado seja adequada e que tal amostra seja avaliada tendo em vista descrições predeterminadas da *performance*. Dessa forma, materiais e escalas de níveis válidos e confiáveis, bem como um quadro de examinadores profissionais, são componentes fundamentais nessa tarefa. Para avaliações bem sucedidas Lazaraton (2002, p. 119) cita seis aspectos observados pela Universidade de Cambridge na administração de seus exames:

- 1) adota-se o formato de pares – dois examinadores avaliam dois candidatos (ou três se o número de candidatos for ímpar numa sessão);
- 2) os papéis dos examinadores são bem definidos – nos testes orais, um examinador tem o papel de interlocutor e o outro de avaliador<sup>50</sup>. Enquanto o primeiro é responsável por estimular a produção oral, gerenciar a interação, o tempo e fazer uma avaliação global de cada candidato, o segundo é um observador passivo que aplica os critérios de avaliação do desempenho dos candidatos de forma mais detalhada. Segundo Lazaraton (2002, p. 120)<sup>51</sup>, “examinadores alternam seus papéis durante as sessões de avaliação para reduzir a fadiga e manter um frescor na abordagem.”;
- 3) fases pré-determinadas de exame – os exames têm partes bem definidas em que se estimula a produção de tipos distintos de linguagem e se empregam diferentes padrões interacionais. Sobre os exames de Cambridge KET<sup>52</sup>, PET<sup>53</sup>, FCE<sup>54</sup>, CAE<sup>55</sup> e CPE<sup>56</sup>, atualmente, pode-se afirmar que têm

---

<sup>50</sup> Na literatura em língua inglesa sobre avaliação, o termo utilizado para o que chamei de “avaliador” é “*rater*” ou “*assessor*”.

<sup>51</sup> “Examiners exchange roles during test sessions to reduce fatigue and maintain a freshness of approach.” (LAZARATON, 2002, p. 120)

<sup>52</sup> Key English Test – tem 3 partes: a) leitura e escrita, b) escuta e c) fala.

<sup>53</sup> Preliminary English Test - tem 3 partes: a) leitura e escrita, b) escuta e c) fala.

números de partes distintas. Enquanto o KET e o PET têm três partes, os demais têm cinco;

- 4) formato padronizado – a padronização é um alvo a ser alcançado já que estabelece um tratamento justo e igual a todos os candidatos. Para alcançá-lo, os interlocutores fazem uso de *scripts* no desempenho de seus papéis;
- 5) critérios de avaliação embasados teoricamente como parte de uma escala comum – segundo Lazaraton (2002, p. 123), no caso de Cambridge, cada exame se diferencia nos critérios utilizados. No KET, ambos examinadores aplicam os mesmos critérios holísticos e atribuem duas notas numa escala de 1 a 5 cada uma. Já os examinadores do PET, FCE e CAE usam cinco critérios de avaliação: uma nota para a *performance* num todo dada pelo interlocutor e cinco outras notas analíticas dadas pelo avaliador para gramática e vocabulário, gerenciamento do discurso (em que se avalia a coerência, variedade e extensão da contribuição)<sup>57</sup>, pronúncia (sons individuais e aspectos prosódicos), e comunicação interativa (início, resposta, tomada de turno e assistência solicitada). No quadro 3-1, abaixo, é possível verificar a relação entre os exames de Cambridge e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> First Certificate in English - tem 5 partes: a) leitura, b) escrita, c) uso do inglês (use of English), d) escuta e e) fala.

<sup>55</sup> Certificate in Advanced English - tem 5 partes: a) leitura, b) escrita, c) uso do inglês (use of English), d) escuta e e) fala.

<sup>56</sup> Certificate of Proficiency in English - tem 5 partes: a) leitura, b) escrita, c) uso do inglês (use of English), d) escuta e e) fala.

<sup>57</sup> Coherence, range, and extent of contribution (LAZARATON, 2002, p.123)

<sup>58</sup> Common European Framework of Reference – quadro produzido por meio de pesquisa e ampla consulta que fornece uma base para reconhecimento mútuo de qualificações linguísticas facilitando a mobilidade educacional e profissional de indivíduos, sobretudo no contexto europeu. Foi recomendado pelo Conselho Europeu em 2008 e vem sendo utilizado como referência na comparação entre certificados linguísticos, além de despertar o interesse dos profissionais que elaboram cursos, escritores de materiais didáticos, profissionais de testes de idiomas, professores e instrutores de professores, enfim de todos diretamente envolvidos no ensino e avaliação de idiomas. Facilita uma definição clara de objetivos e métodos de ensino-aprendizagem e fornece ferramentas de avaliação de proficiência.

CEFR	General English	Academic	Professional				
Mastery C2		<b>CPE</b> Certificate of Proficiency in English	<b>IELTS</b>			<b>BULATS</b>	
Effective Operational Proficiency C1		<b>CAE</b> Certificate in Advanced English		<b>BEC Higher</b>	<b>ILEC</b>	<b>ICFE</b>	
Vantage B2		<b>FCE</b> First Certificate in English		<b>BEC Vantage</b>			
Threshold B1		<b>PET</b> Preliminary English Test		<b>BEC Preliminary</b>			
Waystage A2	<b>YLE Flyers</b>	<b>KET</b> Key English Test					
Break-through A1	<b>YLE Movers</b>						
	<b>YLE Starters</b>						
Common European Framework of Reference for Languages	Cambridge Young Learners English Tests	General English	International English Language Testing System	Business English Certificates	International Legal English Certificate	International Certificate in Financial English	Business Language Testing Service

**Figura 3-1: CEFR e os exames de Cambridge<sup>59</sup>**

- 6) examinadores treinados – a rede de examinadores profissionais de Cambridge é de aproximadamente 11.000 ao redor do mundo. Há uma hierarquia entre os examinadores. Na base operacional, temos os examinadores que aplicam os testes. Num nível acima, temos os líderes de equipes que supervisionam os examinadores e os líderes de equipes são supervisionados pelos líderes seniores de equipes. Os dois últimos também praticam a aplicação de exames. A sigla RITCME<sup>60</sup> (Recrutamento,

<sup>59</sup> Figura retirada do site : <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/cefr.html>, acessado em 04/05/2010.

<sup>60</sup> RITCME - Recruitment, Induction, Training, Co-ordination, Monitoring and Evaluation (LAZARATON, 2002, p. 123)

Indução, Treinamento, Coordenação, Monitoramento e Avaliação) é utilizada para resumir os procedimentos que regulam as atividades nos três níveis hierárquicos supramencionados. O recrutamento envolve a avaliação dos candidatos a examinadores. São avaliados: experiência, competência na língua, qualidades pessoais e profissionais, habilidades interpessoais e administrativas. Os contratados se familiarizam com suas tarefas e princípios da abordagem de Cambridge através da Indução. O programa de Treinamento permite que os examinadores desenvolvam e pratiquem as habilidades necessárias para aplicar os exames orais. A Coordenação é realizada através da exigência de que todos os examinadores compareçam a reuniões de padronização a cada 12 meses. Um processo de Monitoramento extenso garante que todos os examinadores continuem atendendo aos requisitos profissionais mínimos. Os líderes de equipes avaliam os examinadores a cada dois anos usando diretrizes e o Checklist de Monitoramento de Examinadores<sup>61</sup> (UCLES 1999<sup>62</sup> *apud* Lazaraton 2002, p. 124)

No *Santos Dumont English Assessment*, podemos ter a presença de dois examinadores distintos: o entrevistador (interlocutor) e o avaliador (que vai apenas classificar o nível de proficiência do candidato de acordo com a escala de níveis da ICAO). Quando os dois examinadores estiverem presentes durante a entrevista, o segundo posiciona-se atrás do candidato de forma a ser o menos percebido possível, cabendo-lhe apenas observar, fazer anotações para embasar suas decisões e aferir o nível do candidato. O avaliador pode ainda trocar informações com o entrevistador após o evento, caso tenha

---

<sup>61</sup> Oral Examiner Monitoring Checklist (UCLES 1999 *apud* Lazaraton 2002, p. 124)

<sup>62</sup> University of Cambridge Local Examinations Syndicate. English for life: An introduction to the Cambridge EFL Examinations. Cambridge, 1999.

dúvidas sobre a atuação do candidato (palavras que não conseguiu ouvir e expressões faciais que não pôde ver devido à sua localização na sala). Em outros casos, por motivo de viabilidade econômica, haverá apenas um examinador fazendo os dois papéis, sendo que o mesmo recorrerá à gravação da entrevista para, em seguida, preencher a ficha de avaliação (*assessment form*), embasando suas decisões e aferindo o nível do candidato<sup>63</sup>. Pode ainda haver as duas figuras atuando em momentos e locais distintos. Assim é feito na Rússia: o entrevistador envia o arquivo com as gravações da entrevista para um avaliador desconhecido e o candidato será identificado pelo seu número de inscrição, aumentando a impessoalidade e diminuindo a subjetividade que um possível envolvimento com o candidato possa gerar na avaliação.

### 3.1.2 Os candidatos

Segundo Bachman & Palmer (1996, p. 29) uma das principais características de testes de proficiência é o impacto que exercem sobre a sociedade, sistemas educacionais e sobre os indivíduos pertencentes a esses sistemas. Tal impacto se dá em dois níveis distintos: micro e macro. O micro diz respeito aos indivíduos afetados pela aplicação do exame e o macro refere-se ao sistema educacional ou à sociedade.

No nível micro, temos os candidatos, professores e examinadores diretamente afetados e outros indivíduos indiretamente afetados: seus futuros ou atuais colegas de trabalho, empregadores, família, etc.

Para Bachman & Palmer (1996, p. 31), os candidatos são afetados por três aspectos do procedimento de testagem:

- 1 – a experiência de fazer e, em alguns casos se preparar para o teste;
- 2 – o *feedback* recebido sobre seu desempenho no teste; e

---

<sup>63</sup> A maior parte das avaliações de proficiência linguística de pilotos, feitas no Brasil, para fins de certificação foi assim realizada.

3 – as decisões a serem tomadas sobre suas vidas com base na pontuação obtida nos testes.

Os candidatos do *Santos Dumont English Assessment* são pilotos de avião e helicóptero, majoritariamente da aviação civil. Há casos em que militares oficiais aviadores se submetem ao exame, seja quando estão prestes a ir para a reserva e têm algum emprego na aviação civil em vista ou se forem aficionados pela aviação, como é o caso de alguns sargentos e sub-oficiais que têm licença de piloto na aviação civil.

Detalharemos melhor o perfil de nossos candidatos no capítulo cinco, quando também veremos as tensões enfrentadas por eles mediante o desafio da aprovação no exame.

### 3.1.3 A coconstrução do discurso

“(…) o interlocutor está envolvido em cada movimento pelo candidato, ou seja, a performance é uma dança na qual não faz sentido isolar as contribuições de cada parceiro de dança.”(McNAMARA & ROEVER, 2006, p. 46)<sup>64</sup>

De acordo com McNamara & Roever (2006, p.5), entrevistas de proficiência oral ocorrem no domínio da interação face a face. Os autores afirmam que esse tipo de interação tem sido objeto de intensa pesquisa e teorização, particularmente no estudo da linguagem na interação ou na análise da conversação. Segundo os autores, “uma das descobertas centrais dessa pesquisa é que a *performance* é inerentemente social e coconstruída, não apenas uma projeção da competência individual” (MC NAMARA & ROEVER 2006, p.5)<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> “(...) the interlocutor is implicated in each move by the candidate; that is, the performance is a dance in which it makes no sense to isolate the contributions of the individual dance partners” (McNAMARA & ROEVER, 2006, p. 46)

<sup>65</sup> “One of the central findings of this research is that performance is inherently social and co-constructed” (MC NAMARA & ROEVER, 2006, p.5)

McNamara & Roever (2006, p.45) afirmam que, com a influência dos trabalhos de Goffman, muitas dissertações usando técnicas da análise da conversação para analisar dados provenientes de exames orais de proficiência trouxeram uma nova visão de que a presença de um interlocutor no cenário do teste claramente estabelece um contexto social. Ao analisar o contexto de exames de proficiência linguística, os autores declaram que, na perspectiva da análise da conversação, cada movimento do candidato comprometerá o interlocutor, ou seja, o desempenho é uma dança na qual não faz sentido isolar as contribuições individuais dos seus parceiros de dança. Logo, as contribuições do candidato, alvos de medição e laudos técnicos, não podem ser isoladas. De acordo com a fala do examinador, o candidato reagirá de determinada forma e vice-versa; sua produção oral subsequente será diretamente influenciada, bem como a avaliação de seu desempenho.

Através de seu estudo, Brown (2003) demonstra a dificuldade em isolar as contribuições individuais ao analisar como um único candidato atua com interlocutores diferentes. Em seu estudo, Brown envolve oito avaliações para duas interações distintas: Esther (candidata) entrevistada por Pam (interlocutora considerada mais fácil) e Esther sendo entrevistada por Ian (interlocutor considerado mais difícil). O nível de dificuldade que os interlocutores representavam para candidatos foi analisado através do modelo de Rasch em estudo anterior (Brown & Hill, 1998)<sup>66</sup>. Comprovadamente, a média das oito avaliações relativas à *performance* de Esther foi maior quando entrevistada por Pam (5.8) do que por Ian (5.0). No sentido de compreender que fatores levaram a resultados diferentes para a mesma candidata, Brown (2003, p. 7) alega que é necessário analisar a comunicação, ou seja, o efeito que a fala do entrevistador exerce na do entrevistado e vice-versa. Para a autora:

Uma vez que uma análise dos movimentos do entrevistador por si só revelaria pouco sobre seu impacto no desempenho do candidato, a análise

---

<sup>66</sup> BROWN, A. & HILL, K. Interviewer Style and Candidate Performance in the IELTS Oral Interview. In Woods, S., editor, Research Reports 1997, Volume 1. Sydney: ELICOS, 1998.

consiste não apenas na contagem de comportamentos, mas na análise sequencial da fala num todo. Isso nos permitirá descobrir não apenas de que maneira os comportamentos do examinador se diferenciam, mas também como tais diferenças afetam a qualidade da fala do candidato e constroem imagens diferentes de sua proficiência. (BROWN, 2003, p. 7)<sup>67</sup>

Nesse sentido, Brown utiliza a análise da conversação por julgar que, no contexto da entrevista oral, tal abordagem pode ajudar na descrição e compreensão acerca da natureza da interação entre entrevistadores e candidatos. A transcrição, feita de forma seletiva, abarcou sequências de assuntos<sup>68</sup>, bem como unidades estruturais<sup>69</sup> nas entrevistas enfocando a forma com a qual entrevistadores escolhiam os assuntos a serem discutidos, dentre algumas opções, para estimular o desempenho do candidato. A audição atenta e repetitiva das entrevistas permitiu que a pesquisadora tivesse uma idéia clara do estilo de cada entrevistador ao desenvolver um assunto e gerenciar a conversa, bem como do seu impacto sobre o discurso do examinador. Ocorreu que ambos os examinadores apresentaram diferenças em vários aspectos, demonstrando estilos estáveis nas entrevistas.

Brown (2003, p. 17) verifica que enquanto a entrevistadora Pam fazia perguntas que demandavam informações complementares acerca de assuntos já abordados, encadeando tópicos de forma clara e suave, Ian não integrava os assuntos, modificando tópicos várias vezes. Outra diferença percebida foi a diferença do *feedback* entre os dois examinadores. Enquanto Pam demonstrava interesse na fala de Esther, pedindo descrições de lugares mencionados pela candidata que não conhecia, Ian não expressava interesse no que a candidata relatava. Brown acredita que Esther foi mais estimulada a falar com Pam e por isso alcançou melhores resultados do que com Ian.

---

<sup>67</sup>“As an analysis of interviewer moves alone would reveal little about their impact on candidate performance, the analysis consists not simply of a count of prespecified interviewer behaviours, but of a sequential analysis of the talk as a whole. This will allow us to ascertain not only the ways in which interviewer behaviour differs but also how these differences affect the quality of the candidate’s talk and construct different pictures of her proficiency.” (BROWN, 2003, p. 7)

<sup>68</sup> Topical sequences

<sup>69</sup> Structural units

A autora conclui que candidatos no limiar de aprovação têm suas chances de êxito significativamente afetadas pelo interlocutor com o qual são alocados. Ao estudar padrões interacionais associados aos interlocutores com os quais candidatos tinham maiores notas, como no caso de Esther e Pam, Brown (2003) mostrou que tais interlocutores apresentavam o que ela classificou como comportamentos facilitadores, tais como: selecionar tópicos familiares e pessoais, estruturar sequências de tópico, solicitando explicitamente respostas elaboradas (“Fale sobre...”) e dando *feedback* regularmente para indicar interesse e compreensão. Brown (2003, p. 19) aponta duas grandes preocupações através de seu estudo: a adequação do treinamento do entrevistador para aplicação de testes baseados na interação e a adequação da definição do construto em testes de competência comunicativa em uma segunda língua. A autora acredita também que as abordagens padronizadas de treinamento e recredenciamento de examinadores estejam num nível inferior ao satisfatório e alega que enquanto treinamentos dão maior ênfase ao desempenho do avaliador, o desempenho do interlocutor tem sido deixado em segundo plano. Segundo Brown (2003, p. 19), após o treinamento inicial, o comportamento do interlocutor é raramente escrutinado e com a proliferação de testes baseados em interações mais naturalísticas e relativamente não estruturadas é incumbência dos administradores de testes impedir que com o passar do tempo entrevistadores se tornem tão distintos em termos de estilo a ponto de apresentarem níveis diferentes de desafio linguístico para os candidatos.

Tendo em vista as preocupações de Brown (2003) e as diferenças entre interlocutores, para fins deste estudo, não podemos ignorar o papel de ambos interagentes no resultado do exame. O discurso do candidato não será analisado isoladamente. De maneira muito semelhante ao trabalho de Brown (2003), utilizaremos a análise da conversação para entender como os movimentos de intimidação por parte dos pilotos

ocorreram durante as entrevistas, analisando transcrições realizadas de maneira seletiva, como a autora o fez.

### 3.2 ANÁLISE DO DISCURSO: ALGUMAS CATEGORIAS ANALÍTICAS FUNDAMENTAIS

Por reconhecerem as limitações de métodos estatísticos tradicionais para validação de testes, profissionais envolvidos na testagem de idiomas começaram a considerar abordagens mais inovadoras que contribuíssem para uma melhor compreensão do processo de avaliação e passaram a adotar a Análise da Conversação. Tal abordagem utiliza métodos indutivos para descobrir e descrever as propriedades recorrentes da conversação, possibilitando maior compreensão do que ocorre durante o processo de avaliação. Segundo Lazaraton (2002, p.xi)<sup>70</sup>, "a Análise da Conversação oferece uma abordagem sistemática para analisar a interação oral numa perspectiva qualitativa, permitindo que se façam observações sobre um segmento de fala e ao mesmo tempo que se interage com ele." De acordo com a autora, analistas da conversação têm voltado sua atenção para a "fala institucional"<sup>71</sup>, incluindo entrevistas de jornais, entrevistas de emprego e testagens padronizadas.

Conforme problematizado por Mc Namara & Roever (2006, p. 52) e Brown & Mc Namara (2004), a interação pode ser potencialmente influenciada pelas identidades do candidato e do interlocutor/avaliador. Questiona-se até que ponto fatores tais como sexo dos participantes, a identidade profissional e experiência do entrevistador/avaliador, o *status* de falante nativo (ou não) do examinador, o nível de competência do candidato na língua estrangeira, dentre outros, influenciam a interação durante os exames de proficiência

---

<sup>70</sup> Conversation Analysis offers a systematic approach for analysing spoken interaction from a qualitative perspective, allowing one to make observations about a stretch of talk while at the same time interacting with it. (LAZARATON, 2002, p. xi)

<sup>71</sup> "Institutional talk".

linguística e seus resultados. Segundo Moita Lopes (1996b, p.5), “a construção das identidades se dá através da vinculação das pessoas a práticas discursivas” e “da mesma forma que o discurso é constitutivo do social, o social reflexivamente constrói o discurso” (1996b, p.6). Logo, ao analisarmos as práticas discursivas durante exames orais, poderemos fazer inferências acerca das identidades dos interagentes e analisar sua influência na própria interação e nos resultados alcançados por candidatos, pois:

A noção de alteridade está implícita no próprio conceito de interação, já que esta pressupõe ação conjunta entre atores sociais. É a presença do outro com quem interagimos que, em última análise, nos faz ser quem, como e por que somos através do envolvimento no discurso. (MOITA LOPES, 1996b, p.6)

Deitando olhares sobre a coconstrução interacional do contexto e com o objetivo de interpretar os dados gerados, lançarei mão dos seguintes conceitos e categorias de análise: **enquadre e alinhamento, laminação, assimetria e pistas de contextualização e face.** Porém, estou ciente de que “nossas teorias são tentativas de fazer sentido para um mundo real que na ausência das mesmas nos deixaria aturdidos diante de fenômenos que escapam ao nosso senso comum” (Rajagopalan, 2003, p.18). E considero que todo trabalho é uma narrativa (tem início, meio e fim). Logo, este também é uma tentativa de organizar o caos, um ato de ressignificação da experiência vivenciada pelos participantes durante o exame, uma vez que:

(...) toda história contada [interação analisada] seria uma reconfiguração, reinvenção e reconstrução criativa da experiência, atividade operatória e estratégica que nos permite projetar sentidos para a existência [experiência] (FABRÍCIO, 2006, p.192)

A seguir, resumirei, de forma breve, os conceitos relativos às categorias analíticas por mim selecionadas e apontarei sua relevância para a análise apresentada neste trabalho.

### 3.2.1 Enquadre, alinhamento e laminação

Os conceitos de **enquadre** e **alinhamento** desenvolvidos por Goffman são fundamentais para a análise das interações apresentadas neste estudo. O autor afirma que “o **enquadre** situa a metamsagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito” (GOFFMAN, 1998, p.70)<sup>72</sup>. Para compreender qualquer elocução, os participantes devem saber dentro de qual enquadre a mesma foi composta (geralmente se questionam: é uma piada? Um teste? Uma discussão? Uma aula? E assim por diante). Além disso, os participantes estão sempre introduzindo ou mantendo **enquadres** que os orientam com relação à situação interacional.

Seguindo Duranti & Goodwin (1992, p. 32)<sup>73</sup>, Moita Lopes (1996b, p.7) define contexto como:

um enquadre interacional que envolve o evento sendo examinado e que dá as pistas para a sua interpretação ou para sua contextualização (Gumperz, 1992)<sup>74</sup>. Os participantes discursivos envolvidos em uma interação específica interpretam, portanto, o que está acontecendo com base no enquadre interacional e conceitual, que pode mudar durante a própria interação.

Já a noção de **footing (alinhamento)** diz respeito “à postura, à projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 1998, p.70). Caracteriza o aspecto dinâmico dos **enquadres** e, sobretudo, sua natureza discursiva. **Alinhamentos** são negociados, introduzidos, ratificados ou não, cossustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (fala afável, sedutora) ou papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor). Um

---

<sup>72</sup> A referência GOFFMAN (1998) é uma publicação em português do artigo *Footing*, publicado pelo autor em 1981 na obra *Forms of Talk* pela editora Basil Blackwell. Em 1998, Branca Telles Ribeiro e Pedro Garcez publicaram o artigo no Brasil com o mesmo título, na obra *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Embora tenha lido ambas publicações, utilizei as citações já em português, reproduzindo aqui a tradução não minha, mas de Beatriz Fontana, que a realizou a partir do texto original do periódico *Semiótica*, 25:1-29, de 1979.

<sup>73</sup> DURANTI, A. & C. GOODWIN (Eds.) (1992) *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>74</sup> GUMPERZ, J. J. (1992) *Contextualizing and understanding*. In Duranti & Goodwin (eds.) (1992).

alinhamento pode ser mantido através de comportamentos que se estendem por mais ou menos tempo do que uma frase gramatical. Logo, a gramática frasal, segundo Goffman (1998, p. 74), não será de grande ajuda para que se perceba a mudança de *footing*, mas deve-se observar “um contínuo que vai das mais evidentes mudanças de posicionamento às mais sutis alterações de tom que se possam perceber” (GOFFMAN, 1998, p. 74). Goffman (1998) esclarece o conceito de *footing* através de suas mudanças:

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos (...) os participantes mudam constantemente seus *footings* ao longo de suas falas, sendo estas mudanças uma característica inerente à fala natural. (GOFFMAN, 1998, p. 75)

Goffman ressalta a importância de considerarmos as pistas presentes na fala dos interagentes tais como alternância de código, mudança de tom, marcadores de som como altura, volume, ritmo, acentuação e timbre (**pistas de contextualização**, conforme veremos mais adiante) para que se perceba a mudança de *footing*. Ao longo das interações analisadas no capítulo 5 veremos como candidatos e examinadores iniciam novos enquadres ao assumirem *footings* diferentes, isolando episódios tais como “exame oral x conversa entre amigos” e “exame oral x aula de inglês”. Veremos também como participantes são impossibilitados de iniciarem um novo enquadre pela não cooperação de seu interagente.

Por se apresentar como sendo muito apropriada ao contexto, utilizarei também a noção de **laminação** criada por Goffman<sup>75</sup> e adotada por Matoesian (1999) para fazer a análise das interações deste trabalho. A **laminação** diz respeito aos vários **alinhamentos** que um falante pode adotar no mesmo enquadre. Conforme afirma Fabrício (2002, p. 87), “Goffman sugere que, com muita frequência, interlocutores em situação face a face, além de

---

<sup>75</sup> GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harmondsworth: Penguin Books

mudarem de *footing*, constroem múltiplos e simultâneos **alinhamentos** num processo denominado **laminação** que embute um **alinhamento** no outro.” Em total consonância, Santos & Fabrício (2006, p.1)<sup>76</sup> também afirmam que “as mudanças de enquadre permeiam a fala de momento a momento e os participantes acabam embutindo um alinhamento no outro - uma experiência interacional aludida por Goffman (1974) como ‘laminação’.”

Em seu estudo sobre o julgamento de um médico acusado de estuprar uma jovem, Matoesian (1999) analisa como a mudança de alinhamento do acusado da posição de réu para *expert* lhe conferiu credibilidade e permitiu projetar autoridade para discutir os ferimentos da vítima, desacreditando a acusação. Para analisar o discurso do médico, Matoesian (1999, p. 494) também faz uso da noção de laminação.

No contexto desse estudo, pilotos entrevistados, cujas interações serão analisadas, ora sinalizam sua posição de pilotos especialistas, ora de superiores hierárquicos, ora de simples candidatos e outras vezes de amigos pessoais de entrevistadores. Neste estudo ainda, observa-se que examinadores, por sua vez, ora estão alinhados como entrevistadores, ora como a autoridade que aprovará ou não um piloto e algumas vezes como professores e outras como amigos pessoais.

### 3.2.2 Estruturas de participação

Goffman (1998) entende que há diferentes maneiras de indivíduos participarem de uma conversa e indica que o uso dos termos **falante** e **ouvinte** é uma maneira rudimentar de tratar o falar e ouvir por implicarem apenas na existência do som, quando, na verdade, a visão e o tato são também muito significativos para entendimento e eficaz condução da

---

<sup>76</sup> “Footing shifts permeate talk from moment to moment, and participants end up by embedding one footing within another - an interactional experience alluded to by Goffman (1974) as ‘lamination’.” (SANTOS & FABRÍCIO, 2006, p.1)

conversa. Goffman (1998, p. 76) alega que é necessário decompor tais categorias globais em “elementos menores e analiticamente coerentes.”

Ao examinar o momento de fala, o autor destaca que participantes de um encontro podem atuar como **participantes ratificados**, **intrometidos** ou **circunstantes**:

O processo de examinar o que um falante diz e de acompanhar o essencial de suas observações – escutar no sentido de sistema de comunicação – deve logo de saída ser diferenciado do momento social no qual essa atividade comumente se processa, isto é, a condição oficial de participante **ratificado** no encontro. Pois podemos simplesmente não estar ouvindo, mesmo tendo um espaço social reconhecido na fala, e isto apesar das expectativas normativas do falante. Por outro lado, é evidente que mesmo não sendo um participante oficial num encontro, poderemos estar acompanhando a conversa de duas formas socialmente diferentes: ou podemos fazê-lo propositalmente, resultando em “**intromissão**” (escutar às escondidas, por trás da porta, espichar a orelha) ou a oportunidade pode ocorrer de forma inadvertida e não intencional, como quando ouvimos “**por acaso**”. Em suma, um participante ratificado pode não estar escutando e alguém que esteja escutando pode não ser um participante ratificado. (GOFFMAN 1998, p. 77, grifo nosso)

Logo, o participante **ratificado** é o que tem espaço social reconhecido na fala e de quem se espera participação ativa; o **intrometido** não tem tal espaço social e a princípio participa sem ser visto. Já o **circunstante**, em geral, está no campo visual dos participantes **ratificados** e acompanha a conversa sem muito esforço ou intenção.

Da mesma forma, Goffman (1998, p. 78) aborda a ambiguidade do ato de ouvir, que é possível tanto a participantes **ratificados** quanto aos **circunstantes** e **intrometidos** e afirma:

Numa conversa de duas pessoas, o ouvinte ratificado é necessariamente o “**endereçado**”, ou seja, aquele a quem o falante remete sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante. Mas obviamente, encontros de duas pessoas, embora comuns, não são os únicos: encontram-se com frequência três ou mais participantes oficiais. Em tais casos, o falante do momento poderá diversas vezes dirigir suas observações para o círculo como um todo, abarcando a todos os seus ouvintes com o olhar, conferindo-lhes algo como uma condição de igualdade. (...) é preciso diferenciar o interlocutor endereçado dos “**não-endereçados**” entre os ouvintes oficiais. Observe novamente que esta distinção estruturalmente importante entre os interlocutores oficiais é com frequência obtida exclusivamente através de pistas visuais, embora os

vocativos possam ser usados como pistas audíveis. (GOFFMAN, 1998, p. 78, grifo nosso)

Conforme citação acima, o autor classifica os ouvintes como **endereçados** e **não-endereçados** e aborda a importância das pistas visuais no processo de distinção entre ambos quando encontros sociais têm mais de dois participantes.

Ao referir-se ao que chamou de **comunicação subordinada**, “uma conversa cujos protagonistas, o tempo e o tom são organizados para se constituir numa interferência visivelmente limitada ao que pode se chamar de ‘comunicação dominante’” (GOFFMAN, 1998, p. 79), o autor faz alusão à **insinuação**, cuja definição se assemelha ao evento descrito acima. Segundo Goffman, há cinco tipos de **comunicação subordinada**:

- 1) **jogo paralelo** – uma comunicação subordinada de um sub-grupo de participantes ratificados;
- 2) **jogo cruzado** – comunicação entre participantes ratificados e circunstantes que vai além das fronteiras do encontro dominante;
- 3) **jogo colateral** – palavras respeitosamente murmuradas entre os circunstantes;
- 4) **conluio** – tentativa de dissimular a comunicação subordinada. Pode ocorrer de várias formas: dentro das fronteiras de um encontro (**jogo paralelo em conluio**); completamente fora, quando dois circunstantes divulgam o que estão ouvindo por acaso (**jogo colateral em conluio**); pela simulação de que as palavras não ouvidas pelos excluídos são inofensivas, despidas de valor; pelo uso de palavras alusivas, dirigidas a todos os participantes, porém apenas alguns compreenderão seu significado adicional;
- 5) **insinuação** – ocorre quando o falante dirige suas palavras ao interlocutor endereçado, encobrendo o significado (geralmente desaprovador) de suas observações que têm como alvo outra(s) pessoa(s). Além de ser direcionado para ser

captado pelo alvo (interlocutor endereçado, não-endereçado ou circunstante), tal significado é patente, mas passível de ser negado.

A relação de qualquer um dos membros de um agrupamento social com uma certa elocução é chamada por Goffman (1998, p. 81) de **status de participação** em relação à elocução e a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução é por ele chamada de **estrutura de participação** para esse ou aquele momento de fala.

### 3.2.3 Assimetria

Durante exames orais de proficiência linguística, as relações de poder emergem, estabelecendo **assimetrias** reconhecíveis na forma de interagir existente entre os falantes. Logo, esta noção de dominação discursiva trazida por Per Linell (1991) também é extremamente relevante para este trabalho, pois nos permitirá compreender como os desdobramentos do diálogo são determinados pela posição que os atores sociais ocupam durante a interação.

Logo, o poder da dinâmica do diálogo, vista como a interrelação entre iniciativas [movimentos determinantes de contexto] e respostas [movimentos determinados pelo contexto] dos participantes, bem distante do discurso em si, gera uma rede de relações sociais, compromissos e responsabilidades, e possivelmente conhecimento, atitudes e perspectivas compartilhadas. (LINNELL, 1991, p. 147)<sup>77</sup>.

Segundo Linnel (1991, p. 147), ao longo da sequência de iniciativas e respostas emergem padrões comportamentais de **simetria** (relação mais igualitária) e a **assimetria** (relação de dominação). “Tais padrões também podem ser parcialmente compreendidos como

---

<sup>77</sup> “Thus the power of dialogue dynamics seen as the interplay of participants’ initiatives and responses, quite apart from the discourse itself, generates a web of social relations, commitments and responsibilities, and possibly also shared knowledge, attitudes and perspectives.” (LINNELL, 1991, p. 147)

condições e restrições estabelecidas e solidificadas cultural e institucionalmente nas atividades comunicativas.”<sup>78</sup>

Nas interações a serem analisadas, a dimensão de dominação que prevalece é chamada por Linnell (1991, p. 158) de dominação interacional, pois em termos de iniciativas que determinam o desdobramento do contexto, examinadores são dominantes e não fazem movimentos fracos (de resposta). Os atores subordinados (candidatos), por outro lado, permitem que suas contribuições sejam direcionadas, controladas e/ou inibidas pelo movimento de seus interlocutores, conforme será visto em vários momentos do exame, no capítulo cinco.

### 3.2.4 A preservação da face

Desenvolvido por Goffman (1967), o conceito da **preservação da face** nos ajuda a compreender a imagem de nós mesmos e dos outros que projetamos durante os encontros sociais em que estamos envolvidos. Tal conceito também nos auxilia na sinalização de regras culturais que estabelecem como cada indivíduo deve se conduzir em virtude de estar num agrupamento, ou seja, no convívio social.

O autor define **face** como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente clama para si pela linha<sup>79</sup> que outros assumem que ele seguiu durante um contato particular. **Face** é uma imagem de si mesmo delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 1967, p.5)<sup>80</sup>. Tendemos a experimentar uma resposta emocional imediata à **face** que um contato com outras pessoas nos permite projetar e nossos sentimentos se tornam atrelados a ela. Sobre os sentimentos de uma pessoa acerca da **face** estabelecida

---

<sup>78</sup> “Such emergent patterns can also be understood partly as reproductions of culturally established and institutionally congealed provisions and constraints on communicative activities.” (LINNELL, 1991, p. 147)

<sup>79</sup> Goffman (1967, p. 5) define **linha** como um padrão de atos verbais e não-verbais pelos quais uma pessoa expressa sua visão da situação e através da qual expressa a avaliação dos participantes, e dela mesma.

<sup>80</sup> “the positive social value a person effectively claims for himself by the line other assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes” (GOFFMAN, 1967, p. 5)

durante eventos, Goffman (1967, p. 6)<sup>81</sup> explica que “se eventos estabelecem uma face melhor do que a esperada, ela tende a se ‘sentir bem’; se as expectativas normais não são correspondidas, espera-se que ela se ‘sinta mal’ ou ‘magoada’”.

Goffman aponta a diferença entre três situações: **ter**, **estar em** ou **preservar a face**<sup>82</sup>; **estar na face errada** e **estar sem face**<sup>83</sup>. No primeiro caso, a linha apresentada por uma pessoa apresenta uma imagem de si internamente consistente e sustentada pelos julgamentos e evidências comunicadas por outros participantes. Quando percebe que está em face (*in face*), a pessoa apresenta sentimentos de confiança e segurança.

No segundo caso, considera-se que uma pessoa está na face errada (*in wrong face*) quando a informação trazida de alguma forma ao contexto interativo sobre sua importância social não encontra respaldo na linha que tal pessoa sustenta, embora com esforço.

No terceiro caso, pode-se dizer que uma pessoa está *out of face* quando, ao participar de um contato com outros, não apresenta o tipo de linha esperada para participantes em tal situação. Quando está *in wrong face* ou *out of face*, a pessoa tende a se sentir inferior ou envergonhada devido às consequências que sua reputação pode sofrer e ela pode se sentir mal uma vez que contava com aquele encontro social para dar suporte à sua imagem, imagem essa à qual a própria pessoa já se havia apegado emocionalmente e que agora vê ameaçada.

Segundo Goffman (1967, p. 9), na sociedade anglo-americana, a expressão **salvar a face de alguém**<sup>84</sup> parece se referir ao processo pelo qual uma pessoa sustenta a impressão para os outros de que não perdeu a face. O autor sugere que

---

<sup>81</sup> “If events establish a face for him that is better than he might have expected, he is likely to “feel good”; if his ordinary expectations are not fulfilled, one expects that he will “feel bad or “feel hurt”.” (GOFFMAN, 1967, p. 6)

<sup>82</sup> “have, or be in or maintain face” (GOFFMAN, 1967, p. 6)

<sup>83</sup> “Be in wrong face, be out of face” (GOFFMAN, 1967, p. 8)

<sup>84</sup> “Save one’s face.” (GOFFMAN, 1967, p. 9)

[c]omo um aspecto do código social de qualquer círculo social, pode-se esperar encontrar compreensão acerca de quão longe uma pessoa deveria ir para preservar sua face. Um vez que adota uma auto-imagem expressa através da face será esperado dela que viva de acordo com a mesma. (GOFFMAN, 1967, p. 9)<sup>85</sup>

Sobre a instabilidade relativa à propriedade da face, Goffman (1967, p. 10)<sup>86</sup>

esclarece:

(...) ao mesmo tempo em que a face social pode ser a possessão mais pessoal do indivíduo e o centro de sua segurança e prazer, ela só está emprestada a ele pela sociedade; será retirada a menos que ele se comporte de maneira a ser merecedor dela. Atributos aprovados e sua relação com a face tornam cada homem o guarda de sua própria prisão; este é um controle social embora cada homem possa gostar de sua própria cela. (GOFFMAN, 1967, p. 10)

Logo, para mantermos nossa alegria e prazer, estamos constantemente lutando para sermos merecedores da face emprestada a nós pela sociedade, seja restringindo nossos impulsos ou trabalhando arduamente para reforçar a linha que apresentamos a outros participantes de nosso entorno social.

Goffman (1967, p. 14) aborda duas perspectivas que pessoas apresentam nos encontros sociais: “uma orientação defensiva no sentido de preservar sua própria **face** e uma orientação protetora no sentido de preservar a **face** dos outros.”<sup>87</sup> E explica:

Da mesma forma que é esperado que o membro de qualquer grupo tenha auto-respeito, também se espera que ele mantenha um padrão de consideração; é esperado que se empenhe para preservar os sentimentos e a face de outros presentes (GOFFMAN, 1967, p. 10)<sup>88</sup>

---

<sup>85</sup> “As an aspect of the social code of any social circle, one may expect to find an understanding as to how far a person should go to save his face. Once he takes on a self-image expressed through face he will be expected to live up to it.” (GOFFMAN, 1967, p. 9)

<sup>86</sup> “(...) while his social face can be his most personal possession and the center of his security and pleasure, it is only on loan to him from society; it will be withdrawn unless he conducts himself in a way that is worthy of it. Approved attributes and their relation to face make every man his own jailer; this is a fundamental social constraint even though each man may like his cell.” (GOFFMAN, 1967, p. 10)

<sup>87</sup> “a defensive orientation toward saving his own face and a protective orientation toward saving the others’ face.” (GOFFMAN, 1967, p. 14)

<sup>88</sup> “Just as the member of any group is expected to have self-respect, so also he is expected to sustain a standard of considerateness; he is expected to go to certain lengths to save the feelings and the face of others present” (GOFFMAN, 1967, p. 10)

Porém, segundo o autor, tais perspectivas não se sobrepõem, pois ao preservar a face dos outros, o indivíduo deve escolher um meio que não leve à perda da sua própria face e ao tentar preservar a sua, deve considerar o risco que sua ação representa para a perda de face dos outros.

Tais perspectivas nos ajudarão a entender os motivos que levam examinadores a aceitar o alinhamento sugerido por candidatos, principalmente quando tal alinhamento não está adequado ao enquadre “exame de proficiência linguística”.

### 3.2.5 Pistas de contextualização

Outra categoria de análise que utilizarei para destacar os aspectos das interações a serem analisadas no capítulo cinco são as **pistas de contextualização**. Também chamadas de **convenções de contextualização**, são “pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor”, segundo esclarecem Branca Telles e Pedro Garcez na introdução ao artigo de Gumperz (1998, p. 98)<sup>89</sup>. Os organizadores afirmam ainda que:

A teoria dos atos de fala surge como um subsídio para compreensão dos processos de inferência conversacional. (...) O processo inferencial é de natureza sugestiva, nunca assertiva, baseado em pressuposições; são construções hipotéticas sobre a intenção de comunicar (pois trata-se da interpretação do ouvinte sobre o que o falante deseja comunicar e essa interpretação só pode ser validada quando conjugada ao conhecimento pressuposto, nunca em termos de valores absolutos).

Privilegiando o processo de inferência conversacional, Gumperz (1998, p. 99) afirma que “partimos do pressuposto de que uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e que as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições do que está acontecendo no momento da interação.”

---

<sup>89</sup> A referência “Gumperz (1998)” é uma tradução para o português do texto do autor originalmente publicado em 1982 no livro *Discourse Strategies*. Em 1998, Branca Telles Ribeiro e Pedro Garcez o publicaram no Brasil na obra *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*, da qual são organizadores.

As **pistas de contextualização** constituem um sistema de sinalização que contribui para a negociação, produção, interpretação e reconfiguração de **enquadres** e **alinhamentos**, ou seja, nos permitem compreender o que está ocorrendo em determinada interação e que papéis sociais as pessoas estão desempenhando nela. São pistas linguísticas (alternância de código, de dialeto ou de estilo); paralinguísticas (o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou prosódicas (entonação, acento, tom) e não-vocais (direcionamento do olhar, distanciamento entre os interlocutores, postura, gestos, o corpo, a indumentária, etc).

Esclarecendo o conceito de **pistas de contextualização**, Gumperz (1998, p. 100) afirma:

é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue. Tais traços são denominados pistas de contextualização. Na maioria dos casos elas são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentadas de maneira direta. Portanto, essas pistas devem ser estudadas em relação ao processo e ao contexto e não de forma abstrata.” (GUMPERZ, 1998, p. 100)

Para efeito da análise relativa às interações apresentadas neste estudo, as **pistas de contextualização** são relevantes já que as mudanças de **enquadre** e **alinhamento** dos falantes são fortemente marcadas por tais pistas. Ao distinguir o conceito de “palavras” de **pistas de contextualização**, Gumperz (1998, p. 100) ratifica a importância do conhecimento acerca do contexto em que ocorrem:

Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das **pistas de contextualização** são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora do contexto. O seu valor sinalizador depende do reconhecimento tácito do seu significado por parte dos participantes. (GUMPERZ, 1998, p. 100)

Gumperz (1998, p. 101) aponta para a possibilidade da falta de compreensão das pistas de contextualização gerar mal-entendidos nas comunicações ao afirmar que:

quando um ouvinte não reage a uma das pistas ou não reconhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos. É importante observar que quando isso acontece e quando se chama atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, há uma tendência a reações em termos de atitude. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não-cooperativo ou que não entende. Os interlocutores geralmente não se dão conta de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou uma alteração na pronúncia. Falhas de comunicação desse tipo, em outras palavras, são consideradas gafes sociais e levam a julgamentos errôneos da intenção do falante, provavelmente não serão identificadas como simples erros linguísticos (GUMPERZ, 1998, p. 100).

Tomando como base a citação acima, é importante salientar que algumas inferências negativas a respeito da intimidação sofrida por examinadores podem ser originárias de momentos em que mal-entendidos como o descrito por Gumperz ocorrem devido ao fato de candidatos não reagirem a pistas de contextualização da maneira esperada.

Creio que a associação entre as categorias analíticas brevemente expostas acima (e não uma visão compartimentalizada das mesmas) será crucial no sentido de auxiliar-me na análise. Tais noções estão intrinsecamente relacionadas, pois as mudanças de **enquadre e alinhamento**, ao mesmo tempo que podem ser sinalizadas pelas **pistas de contextualização**, também podem ser definidas, causadas pela **assimetria** na relação entre os interagentes, sejam eles **participantes ratificados** ou não, conforme indicarei durante a análise.

#### 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo partiu de conhecimento já publicado sobre avaliação, que ao ser aplicado no contexto específico de exame de proficiência linguística de pilotos, cria novos conhecimentos a respeito do comportamento de examinadores. Este trabalho está baseado em dados qualitativos (fatores que contribuíram para a interpretação da *performance* do candidato, atitudes por parte do examinador que influenciaram a reação do mesmo, sentimentos e emoções) gerados durante o exercício normal da avaliação, uma vez que: “há muitas perguntas sobre ensino de idiomas que só podem ser respondidas por investigações conduzidas no contexto normal de ensino-aprendizagem.” (MC DONOUGH & MC DONOUGH, 1997, p. 40)

Trazendo a citação acima para a realidade da avaliação de proficiência linguística de pilotos, procurei responder as perguntas relativas a este processo analisando dados gerados no contexto em que tais avaliações realmente ocorrem.

O envolvimento com esta pesquisa alterou minhas concepções quanto à atividade profissional que desenvolvo e desafiou meu entendimento acerca de minha prática e a de outros examinadores por mim treinados. Tais alterações têm gerado mudanças de dentro para fora no contexto da avaliação. Na mesma interpretação, trago a voz de Marcondes (2005, p.21): “O exercício da reflexão (...) equivale, em larga escala, a revelar ao próprio homem sua natureza racional, a purificá-lo das crenças e preconceitos obscurantistas que lhe foram inculcados pela tradição”.

Conforme as considerações feitas por Mc Donough & Mc Donough (1997, p. 54) sobre pesquisa, qualifico este estudo como:

- a) pesquisa aplicada, pois tem utilidade prática e imediata ;

- b) descritiva, pois não houve intervenção (isolamento de variáveis, grupos de controle, etc), antes explicito os efeitos significativos de aspectos dentro do contexto de pesquisa, sem distorcer a situação na qual foi conduzida; e
- c) interpretativa (qualitativa), pois o objeto de sua investigação é de natureza intersubjetiva.

Passo agora à explicação das escolhas pela tradição de pesquisa e pela abordagem utilizada.

#### 4.1 O PERFIL DA PESQUISA

Mas o sujeito (...) não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400)

Levando-se em consideração que o modelo cientificista jamais daria conta das indagações que este estudo visa responder, optei por uma pesquisa de caráter qualitativo, de cunho interpretativista, com base etnográfica. Este estudo apresenta dados interpretados através de uma microanálise etnográfica.

De acordo com Hryniewicz (1999, p.169), as investigações aqui propostas estão voltadas para um sistema complexo, já que o comportamento dos participantes apresenta imprevisibilidade, varia de acordo com as circunstâncias (a interação entre examinador e candidato nunca será exatamente igual) e não é possível controlar todos os elementos que o constituem com segurança (pode haver nervosismo, distração e mal entendidos entre os interlocutores). Para o autor, são problemas para os quais a ciência não encontra soluções.

Concordando com a visão de Moita Lopes (1994, p. 331), a investigação de natureza interpretativista parece ser um método mais adequado à natureza subjetiva deste objeto de investigação:

Assim, a investigação nas C. Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Os fatores intervenientes na interação entre candidatos e examinadores não serão tratados numericamente, mas de forma qualitativa. Respalhando tal visão, Holmes (1992, p. 41) afirma que no interpretativismo, “o objetivo não é tanto ser capaz de medir fenômenos, mas (...) ser capaz de descrevê-los e depois entendê-los ou interpretá-los.”

Complementando o embasamento de minha decisão, Celani (2005, p.106) ao falar sobre os dois paradigmas de pesquisa em Linguística Aplicada, explica que ao contrário do positivista, o qualitativo não busca objetividade nem o rigor da linguagem “científica” nos relatos dos resultados, mas nos remete ao campo da hermenêutica, “no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2005, p. 106).

Fica clara a dialogicidade entre Holmes (1992), Moita Lopes (1994) e Kincheloe & Steinberg (1998) quando explicitaram algumas oposições entre o Paradigma Positivista, chamado por eles de “Tradicional” ou “Moderno” e o “Pós-moderno”. As distinções mais marcantes, segundo Kincheloe & Steinberg (1998), destacam o primeiro como tendo o conhecimento considerado fixo, absoluto e ordenado em detrimento do paradigma Pós-moderno, caracterizado pela construção do conhecimento, do qual o caos e os desafios são agências criadoras. No mesmo, o conhecimento não é considerado dominante, ordenado nem intercalado.

Segundo Moita Lopes (1996a, p. 22), há duas tendências principais de pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a etnografia e a introspecção. O autor caracteriza a pesquisa etnográfica como aquela que coloca o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos através de

instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas, etc. “A pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se considere a visão que os participantes (sendo observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social.” (MOITA LOPES, 1994, p. 334)

Minha pesquisa tem cunho etnográfico, já que a percepção dos participantes, incluindo a minha, e o contexto social, são aspectos fundamentais a serem considerados quando analisando o comportamento de examinadores e a reação de candidatos sob a ótica do julgamento. Outra característica da pesquisa etnográfica constante neste estudo reside no fato de que foi conduzido no contexto em que os sujeitos normalmente trabalham (examinadores), conforme orienta Nunan (1992, p.56).

Dentre as vantagens do perfil etnográfico, destaco a possibilidade de participar e entender determinado fenômeno, comparar e contrastar fatos, falas e visões através da triangulação de dados.

Sobre as limitações da etnografia, Cumming (1994, p. 689) ressalta a dificuldade em se manter o equilíbrio entre os diferentes dilemas que o pesquisador tem quando observa o todo e o particular, o holístico e o êmico. Muitas vezes também lhe falta a clareza sobre o que é interno e externo. Pode haver dúvida quanto a ser um legítimo participante do evento observado, já que ao se sentirem intimidados, outros participantes da pesquisa podem “representar” (dissimular atitudes e opiniões) para o pesquisador, tornando-o assim, um elemento externo ao processo.

Esta é uma desvantagem que pode ter representado um obstáculo para mim, pois, sendo autoridade de aviação civil, durante as entrevistas semiestruturadas os examinadores podem ter se sentido impelidos a adotar comportamentos e afirmações que na verdade não refletem a realidade do que pensam, nem fazem fora de minha presença. Para dirimir esta dificuldade, adotei alguns procedimentos narrados na próxima seção, em que apresento o

*Proficiency Test*, os locais de pesquisa e perfil dos sujeitos, para que se entenda de que ponto de vista experimentamos e percebemos a entrevista oral.

## 4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto. (FREITAS, 2003, p. 27)

Ciente da importância da contextualização na pesquisa de cunho etnográfico, e adotando a máxima de que a “verdade é relativa”, procedo à descrição do contexto de pesquisa, no intuito de possibilitar ao leitor a reconstrução do contexto e o caminho de análise por mim traçado, privilegiando desta forma a ética na pesquisa interpretativa.

### 4.2.1 Os Locais de Pesquisa

Os locais de pesquisa utilizados foram salas de exame nas Empresas Aéreas credenciadas em que examinadores conduzem entrevistas. Não obstante, durante o treinamento dos examinadores, para fins de calibragem, procedimento mais comum para a garantia da fidedignidade de exames formais (LUOMA, 2004, p.177), os “candidatos a examinadores” conduziram 10 avaliações e as orientações a eles passadas durante o treinamento também foram consideradas durante a análise dos dados.

## 4.3 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Como sujeitos da pesquisa em questão, tivemos os examinadores já credenciados, pilotos que conduzem voos internacionais e eu mesma, construindo uma visão intersubjetiva (MOITA LOPES, 1994, p.332), pois além de conduzir entrevistas, também selecionei, treinei, credenciei os examinadores de empresas aéreas junto à ANAC e os fiscalizo, além de contribuir com minha leitura dos dados observados. Optei por analisar

interações decorrentes de exames realizados fora da ANAC, em que a fonte pagadora do examinador é a mesma do piloto e, portanto, o conflito entre o interesse na permanência do piloto na escala de voo *versus* reprovação no exame estaria presente. As três interações apresentadas neste trabalho foram selecionadas de um universo de mais de 5.000 em função da disponibilidade e vontade de participação dos examinadores, além da possibilidade de encontros que viabilizassem a aplicação sistemática das mesmas etapas de pesquisa (descritas em 4.4) a todas as interações. Segue detalhamento das características de cada um dos sujeitos.

#### **4.3.1 Eu enquanto sujeito participante da pesquisa**

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKTIN, 1992, p. 45 apud FREITAS, 2003, p.35)<sup>90</sup>

Após falar sobre minha formação e experiência profissional no capítulo 1, destaco meu duplo papel durante minha participação nesta pesquisa. Além de ser examinadora de proficiência linguística da ANAC, sou também Inspectora de Aviação Civil (INSPAC). No segundo papel, minha tarefa é supervisionar e inspecionar o trabalho realizado pelos examinadores credenciados, propor modificações nos procedimentos adotados por eles, aplicar multas a empresas onde trabalham e descredenciá-los em caso de fraudes e descumprimento das regras estabelecidas. Decididamente, o exercício do segundo papel é bastante difícil para mim uma vez que tive participação ativa durante todo processo de seleção, treinamento e credenciamento de tais examinadores.

---

<sup>90</sup> BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 1992. Bakhtin viveu de 1895 a 1975. O título original do livro em questão é *Estetika Slovesnogo Tvortchestva* e foi publicado a partir de notas escritas durante suas aulas por seus alunos. Em 1992, a editora Martins Fontes publicou a obra pela primeira vez. Tive acesso à edição de 2003.

Sabendo que poderia causar algum tipo de intimidação ao examinador e ao candidato, que poderia temer maior rigidez de minha parte na avaliação, decidi trabalhar com entrevistas já realizadas sem minha presença. Logo, minha participação se deu após a realização das entrevistas, de forma a “não influenciar o curso dos acontecimentos de maneira significativa” (ERICKSON, 1988, p. 1087).

Ainda no sentido de minimizar a influência supramencionada, busquei estabelecer uma relação amigável, transparente e descontraída durante a geração dos dados. Tal decisão esteve calcada em Erickson (1998, p. 1087), o qual afirma que a forma de se relacionar com os outros sujeitos é uma decisão do pesquisador, sendo uma das questões cruciais na geração de dados em termos de adequação e representatividade.

Outra medida adotada foi relatar minha própria experiência de intimidação durante o estudo realizado em caráter preliminar citado no capítulo 1. Ao fazer o relato para os examinadores entrevistados durante esta pesquisa, busquei desnudar minhas próprias angústias diante da pressão sofrida pelos comandantes avaliados.

Em consonância com esta decisão, Erickson (1998, p.1087) afirma: “O ideal é que o pesquisador tente variar tipos de participação e maximizar a variedade de situações monitoradas e a frequência das situações monitoradas em vários pontos do espectro”.

#### **4.3.2 Os examinadores**

Falando agora sobre os examinadores, também sujeitos participantes de minha pesquisa, apresento o caminho percorrido pelos mesmos até o credenciamento da ANAC:

##### **1º Passo – avaliação dos pré-requisitos;**

Os pré-requisitos que devem apresentar antes da entrevista inicial são:

- Certificado de proficiência linguística reconhecido internacionalmente e obtido nos últimos 5 anos;
- Diploma universitário (Letras) ou certificado em TESL;
- Experiência de pelo menos 2 anos no ensino/testagem da língua inglesa;
- Familiarização com radiotelefonia; e
- Vínculo empregatício com a empresa ou centro de treinamento.

**2º Passo – Entrevista de seleção para o curso de Examinador** (a empresa ou Centro de Treinamento que irá contratá-lo deverá indicá-lo, caso não pertença ao quadro funcional da ANAC);

**3º Passo – Curso de Examinador Credenciado da ANAC – Aviation English Examiner;**

**4º Passo – Avaliação ao final do curso** (condução de 10 entrevistas, no papel de avaliador e entrevistador);

**5º Passo – Credenciamento** (caso alcance aproveitamento de 70%).

Após o credenciamento, os examinadores atuam profissionalmente na entidade que os indicou à ANAC, seja ela uma empresa aérea ou centro de treinamento, onde eventualmente os observo enquanto autoridade de aviação civil durante as inspeções realizadas.

A entidade envia uma escala para a ANAC contendo o dia em que os exames serão realizados e os candidatos a serem entrevistados. Cabe à autoridade de aviação civil inspecionar sem a obrigação de aviso prévio. Outra forma de fiscalização é chamada de **fiscalização corrente** (BRASIL, 2006b, p. 5), em que não há necessidade de o inspetor se deslocar até a entidade a ser fiscalizada. Faz-se uma inspeção com base em documentos enviados à ANAC. No caso do *Santos Dumont English Assessment*, todas as avaliações são

gravadas e tais gravações devem ser enviadas à ANAC como condição para que os resultados dos candidatos sejam processados.

É esperado do examinador que siga o *script* do teste para aplicá-lo, padronizando o procedimento para que haja igualdade de tratamento a todos os candidatos. Espera-se ainda que nenhum tipo de linguagem (verbal ou não) induza o candidato à resposta correta para não influenciar sua produção oral e comprometer a validade do exame. Para fins de pesquisa, tais gravações encaminhadas pelos examinadores credenciados foram utilizadas na geração de dados.

### 4.3.3 Os candidatos

O perfil dos pilotos que se submetem ao teste é dos mais variados. Apesar de terem a condução de voos em comum, os pilotos podem ser: de formação civil ou militar, de avião ou helicóptero, privados (condutores de voos sem fins comerciais – muitos têm sua própria aeronave), comerciais ou de linha aérea (mais experientes em termos de horas de voo e a grande maioria está vinculada a empresas aéreas).

É importante ressaltar que nesta profissão há uma grande pressão e rotina de testes que o piloto deve enfrentar, seja de saúde, do equipamento que pilota ou de regras de tráfego aéreo internacional. Logo, o exame de proficiência linguística em inglês é agora mais uma das exigências que devem cumprir, o que suscita vários tipos de reações: revolta, insegurança, compreensão e vontade de colaborar, alegria pelo destaque que irá ganhar em relação aos colegas de profissão, dentre outros.

Ao longo da aplicação do *Proficiency Test*, tenho percebido que as gerações mais novas já ingressam nas empresas aéreas bem fluentes em inglês, o que, mediante os novos requisitos internacionais representa uma grande vantagem em relação aos pilotos mais antigos, experientes e superiores hierarquicamente, que não dominam o idioma. Tal

vantagem tem gerado uma inversão na escala de promoção para voos internacionais: os pilotos mais velhos, com muita experiência operacional têm que deixar a escala internacional, dando lugar aos mais jovens e proficientes em inglês.

Desta forma, a senioridade, critério já há muito utilizado para promover tripulantes tem sido substituído pela competência linguística. Esta mudança tem gerado muita resistência e temor diante do exame de proficiência linguística por parte das gerações mais antigas, as quais não tiveram uma formação que contemplasse o aprendizado da língua inglesa. Para tais pilotos, os novos requisitos de proficiência linguística se converteram num desastre inesperado diante de um plano de carreira que tradicionalmente os favorecia.

No que tange a profissão de piloto, pode-se afirmar que é elitizada. O acesso das camadas sociais menos favorecidas se dá, na maioria das vezes, através de ingresso na Força Aérea Brasileira. Temos, assim, pilotos civis e militares. O segundo grupo, ao ir para a reserva, com milhares de horas de voo, geralmente ingressa no mercado civil, passando a compor quadros funcionais em empresas aéreas de grande, médio e pequeno porte.

Em tempos remotos, algumas empresas investiam muito em treinamento de idiomas para seus tripulantes. Infelizmente, por diversos motivos, faliram, cedendo lugar no mercado atual a empresas que se recusam a arcar com este tipo de treinamento, alegando inviabilidade financeira, já que o processo de aquisição de competência linguística é longo, lento e dispendioso. Tal treinamento torna-se caro não pela hora trabalhada do profissional que o conduz, mas pelo tempo em solo que pilotos precisariam passar, enquanto deveriam estar pilotando e gerando lucros para empresa que o contratou. Por estes e outros motivos, as empresas dão preferência à admissão de pilotos já fluentes atualmente.

Estes aspectos levantados podem ser imprescindíveis para que se entenda a tensão que os candidatos eventualmente apresentam no momento do exame e grande apelo que podem fazer à ajuda do examinador no momento da entrevista.

#### 4.4 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

De acordo com Allwright & Bailey (1991, p. 39), quanto mais precisa a pergunta de pesquisa, mais especificamente ela guiará o pesquisador à geração de dados.

Visando responder as perguntas de pesquisa:

- Como o discurso do piloto pode influenciar o comportamento do examinador e vice-versa?
- Quais as possíveis consequências desse discurso na avaliação?
- Quais as implicações deste estudo para a formação do examinador?

adotei os princípios etnográficos de focar na leitura que eu e os outros participantes da pesquisa fazem do teste oral de proficiência linguística, reunindo dados gerados a partir de ângulos distintos de observação, já que a intersubjetividade é um critério para estabelecer a validade de minha interpretação como pesquisadora (MOITA LOPES, 1994, p.334). Neste sentido, lancei mão dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas não presenciais, gravações dos testes e entrevistas semiestruturadas presenciais de examinadores. Estas fontes favoreceram a triangulação dos dados, bem como os dois pontos de vista distintos: a perspectiva do examinador e a minha como pesquisadora. Durante a fase de geração de dados, usei um diário de pesquisa, no qual registrei as circunstâncias, data, horário e local em que determinado dado foi gerado, além de eventuais *insights* que tive.

Busquei responder as perguntas de pesquisa acima através da análise de dados gerados a partir das seguintes etapas:

1) Entrevista não presencial semiestruturada – lancei duas perguntas a todos os examinadores atuantes: a) Em que entrevista você se sentiu intimidado ou percebeu uma tentativa de intimidação por parte do candidato? ; b) Você já sentiu medo ou algum outro tipo de desconforto durante as entrevistas? Descreva rapidamente a situação. Com que

candidato isso ocorreu? Por restrição de tempo, as respostas poderiam ser enviadas por email, faladas pessoalmente ou por telefone. A maioria dos respondentes respondeu por telefone.

2) Transcrição seletiva das interações apontadas – a partir das respostas obtidas, acessei as gravações dos testes apontados pelos examinadores e fiz a transcrição seletiva de trechos em que identifiquei certa intimidação dos candidatos para com os examinadores respondentes, de maneira semelhante à Brown (2003).

3) Análise das transcrições – após a transcrição, fiz minha primeira análise das interações e elaborei um questionário para cada interação no intuito de confirmar minha interpretação junto aos examinadores (vide ANEXOS E, F e G) durante entrevista presencial.

4) Entrevista presencial semiestruturada com lembrança estimulada – agendei uma entrevista presencial com cada examinador individualmente em que segui um roteiro semiestruturado (vide ANEXOS E, F e G). Antes das perguntas referentes a cada trecho selecionado (e já transcrito), estimei a lembrança dos respondentes reproduzindo as gravações para que fossem capazes de recuperar o melhor possível as emoções vivenciadas durante a entrevista e confirmassem ou não minha interpretação do evento.

5) Análise final – após a entrevista presencial, que também foi gravada, contrastei minha interpretação com a dos examinadores envolvidos na interação analisada e confirmei ou desconstruí minha interpretação anterior.

Corroborando com as idéias de Gumperz (1998, p.106) acerca de todo o procedimento adotado (perguntas feitas a examinadores nas etapas 1 e 4, comparação entre as minhas inferências sobre as intenções dos interagentes e a dos examinadores), destaco que “o objetivo principal de todos esses procedimentos não é julgar o valor de verdade absoluta de determinadas avaliações [julgamentos], mas relacionar as interpretações dos

traços identificáveis da forma da mensagem e identificar as cadeias de inferências”, ou seja não pretendo encontrar a verdade absoluta do fato ocorrido, mas compreender como a fala do candidato foi percebida pelo examinador, comparar com a minha percepção e fazer uma leitura final da interação destacando as inferências geradas ao longo do processo.

Sobre o processo de transcrição, Lazaraton (2002, p.xii)<sup>91</sup> afirma:

De maneira ideal, é o pesquisador que produz as transcrições, já que a análise realmente começa cedo com a transcrição que emerge nesse ponto do ciclo da pesquisa. Também é importante lembrar que o analista não deve se basear apenas na transcrição já que as transcrições são sempre reflexos imperfeitos de como a real interação soa, elas devem sempre ser usadas em conjunto com as gravações de onde foram transcritas.

Confirmando a afirmação de Lazaraton, durante o processo de transcrição, muitos pontos de análise emergiram e ouvir as gravações após a transcrição mostrou-se também importante para recuperar a entonação, a emoção dos interagentes no momento da fala e partir para as inferências.

Destaco a seguir os instrumentos utilizados.

#### 4.4.1 Gravações em áudio

O principal método de coleta de dados é a observação participante, que na etnografia sociolinguística é geralmente acompanhada de gravações de áudio e, quando possível, gravações de vídeo. A transcrição das gravações fornece evidência de comportamento verbal e não verbal dos participantes. Na perspectiva etnográfica, entretanto, transcrições de áudio não são passíveis de interpretação sem o acompanhamento da observação participante e entrevista informal. (ERICKSON, 1988, p. 1087)

Comentando a citação acima, fiz uso de gravações de áudio de avaliações de proficiência linguística já ocorridas, procedimento já padronizado durante a aplicação *do Proficiency Test* para efeito de registro e durante a fiscalização corrente para efeito de

---

<sup>91</sup> “Ideally, it's the researcher who produces the transcripts, since the analysis really begins in earnest with the emerging transcript at this point in the research cycle. It is also important to remember that the analyst should not rely on a reading of the transcript alone, since the transcripts are always an imperfect reflection of how the actual interaction 'sounds'; they should always be used in conjunction with the tapes from which they were transcribed.” (LAZARATON, 2002, p.xii)

processamento de resultado na ANAC. Também utilizei as gravações das entrevistas semiestruturadas presenciais para análise e observação de possíveis contrastes entre minha interpretação sobre o evento ocorrido e a dos examinadores.

A respeito da interferência de gravadores de áudio no comportamento de candidatos, não creio que seja relevante, pois desde a inscrição já estão cientes das gravações. No ANEXO B, ao final do formulário de inscrição para o *Proficiency Test*, o candidato declara estar ciente de que o exame será gravado, o que impede o fator surpresa. Além disso, a preocupação com as questões do exame lhes desvia muito a atenção do gravador, localizado sobre a mesa, entre candidato e entrevistador.

Em termos de pesquisa, gravações são fundamentais na reconstituição da interação observada, já que “a complexidade do fenômeno observado é tão grande que o pesquisador não pode compreendê-la em sua totalidade em uma observação, dadas as limitações humanas de processamento de informação” (ERICKSON, 1988, p. 1087).

Inicialmente, pensei em adotar observação participante das avaliações e gravações em vídeo das mesmas. Porém, a primeira se mostrou impraticável em termos de tempo, principalmente diante da incerteza de que a intimidação do examinador ocorreria por minha presença durante a observação ou pela identidade de especialista do piloto sendo entrevistado. Ainda como base para minha decisão, trago as vozes de Mc Donough & Mc Donough (1997, p. 52), segundo os quais a observação participante pode trazer desvantagens ao pesquisador por tornar familiar a situação social observada, atribuindo invisibilidade aos fenômenos que lhe permeiam, de forma a desafiar sua capacidade de análise.

A filmagem se mostrou mais complicada ainda, não só por ser uma concessão mais trabalhosa, pois envolveria direitos de imagem, consentimento da empresa em que o piloto e examinador trabalham, consentimento de ambos e da própria ANAC, mas também porque

poderia interferir no comportamento do examinador e piloto, podendo ser mais um fator intimidante, reduzindo ainda mais a chance de sabermos o que mais provavelmente determinou a intimidação sofrida.

#### 4.4.2 Entrevistas

Uma das questões mais cruciais das pesquisas qualitativas está na seleção do material produzido nas entrevistas. O uso abusivo das transcrições e citações de trechos das falas dos entrevistados é um dos problemas mais comuns nas pesquisas em educação. (BRANDÃO, 2002, p. 41)

Segundo Erickson (1998, p.1088), a entrevista é considerada a segunda principal fonte de dados na etnografia.

Após realização de entrevista semiestruturada não presencial com os examinadores de proficiência linguística, selecionei algumas avaliações orais que, segundo a percepção dos respondentes exerceram intimidação sobre eles. Analisei as interações para constatar os indícios de intimidação, fiz uma transcrição seletiva dos trechos em que identifiquei possíveis tentativas de intimidação, fiz roteiros para a entrevistas presenciais e então entrevistei os examinadores participantes de cada interação de maneira individual, informal e semiestruturada. Em alguns casos, selecionei avaliações em que eu mesma supunha que poderia ter havido algum tipo de intimidação pela relação existente entre os interagentes.

As entrevistas de pesquisa foram realizadas com o objetivo de coletar evidências a respeito da leitura feita pelos sujeitos de pesquisa, averiguando se coincidiam ou não com as minhas. Tal decisão pautou-se em Erickson (1988, p.1088): “Evidências das entrevistas podem ou não confirmar as inferências acerca dos pontos de vista dos participantes feitas pelo pesquisador (...)”<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> “Evidence from interviews can confirm or disconfirm the inferences about participants’ points of view that were drawn by the researcher (...)”. (ERICKSON, 1988, p. 1088)

Inicialmente, considerei a possibilidade de utilizar questionários. Porém, após pilotar este tipo de instrumento, percebi que é mais difícil extrair informações relevantes dos participantes do que através de entrevistas informais, já que o registro escrito demanda mais tempo para produção de descrição detalhada e tende a exercer maior intimidação, pelo comprometimento que um documento escrito representa. Por outro lado, entrevistas orais gravadas oferecem uma descrição detalhada, de forma mais rápida e com possibilidade de coleta de dados não verbais que podem ou não condizer com as palavras ditas pelos mesmos.

#### 4.5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

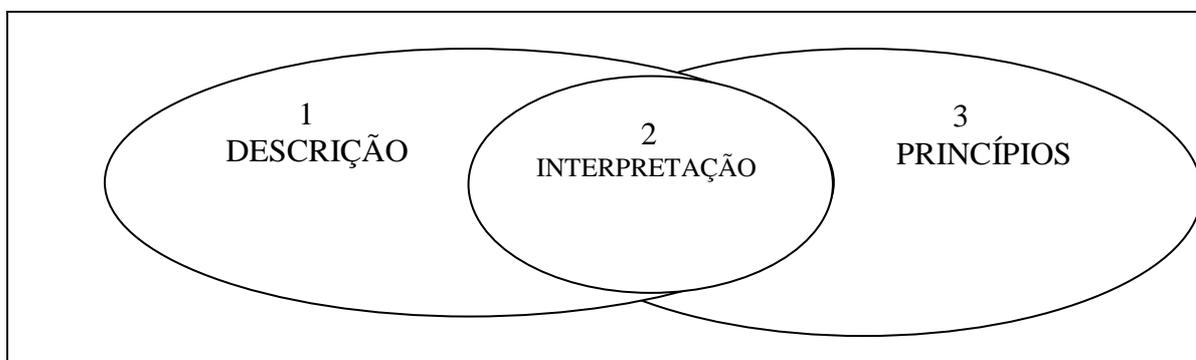
Na fase metodológica anterior (geração de dados) foi criado um “corpus de registros documentais” (ERICKSON, 1988, p. 1088), através dos instrumentos adotados. Na fase seguinte, categorização e análise de dados, revisei tal corpus com os três objetivos descritos por Erickson (1988, p. 1089):

- 1) descobrir aspectos recorrentes das avaliações orais (comportamentos de candidatos e reações subsequentes de examinadores que se repetiram muitas vezes, interpretações de determinadas perguntas e respostas, etc.);
- 2) descobrir aspectos discrepantes (comportamentos que se desviam do padrão e da orientação de procedimentos a serem adotados por examinadores para proceder ao julgamento e suas implicações nos resultados);
- 3) Identificar minhas mudanças em termos de perspectivas interpretativas ao longo do trabalho de campo (novas perguntas de pesquisa, a observação de aspectos antes considerados no problema de pesquisa, etc.).

Ao contrário da pesquisa quantitativa, em que o particular deve ser ignorado, na descrição etnográfica, o interesse central situa-se no que ocorre de particular em determinada observação (ERICKSON, 1988, p. 1083) e na forma de interpretar as entrelinhas do particular. Ao deparar-me com comportamentos desencadeados por eventos de intimidação durante avaliações analisadas, procurei apontar como os mesmos podem influenciar o julgamento do examinador acerca do desempenho do candidato, interferindo no resultado do exame realizado.

Neste intuito, recorrendo às gravações da avaliação e às entrevistas semiestruturadas, transcrevi as interações mais pertinentes às respostas que estou buscando, excluindo dados não relevantes.

No prefácio do livro de Bakhtin “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 19), Tzvetan Todorov afirma que o trabalho crítico do pesquisador comporta três partes, estando a interpretação de dados numa posição intermediária, de interseção:



**Figura 4-1: Adaptação do quadro apresentado por Nunes (2007)<sup>93</sup>**

Em (1) **DESCRIÇÃO**, o pesquisador descreve os fatos com precisão, reconstruindo o contexto em que a situação social observada ocorre.

<sup>93</sup> Quadro apresentado pela Profa. Dra. Myriam Nunes, na UFRJ, Curso de Metodologia da Pesquisa, em 27/04/07, com base em Todorov no prefácio da obra Estética da criação verbal de Bakhtin. (BAKHTIN, 2003, p. 19)

Em (3) PRINCÍPIOS, o pesquisador recorre à explicação por “leis”: conceitos, normas, idéias, vozes de autores, ou seja, o arcabouço teórico.

E finalmente, entre (1) e (3) está (2), a INTERPRETAÇÃO do que é observado, dos dados gerados, que se dá através do diálogo entre fatos e conceitos.

Logo, categorizei e analisei os dados fazendo a comparação entre os dados recorrentes e particulares, analisando os últimos à luz de teoria referente aos fenômenos observados.

#### 4.6 QUESTÕES ÉTICAS

As questões éticas envolvidas em minha pesquisa são de naturezas diversas. Além dos aspectos gerais, comuns às pesquisas de caráter qualitativo (envolvimento de indivíduos, questões pessoais, consentimento, confidencialidade, etc.), existem ainda os que são peculiares às questões deste estudo, dentre os quais destaco interesses comerciais de um nicho de mercado que já mostra sinais consistentes de crescimento.

Inicialmente, abordarei alguns pontos tratados por Watt (1995) e Celani (2005), os quais dizem respeito aos indivíduos envolvidos na pesquisa. Trata-se de práticas que, quando observadas, trarão benefícios não só para a pesquisa que se está conduzindo em si, mas para a toda comunidade acadêmica. Watt argumenta o seguinte:

A adoção de critérios éticos leva não só a uma consciência relativamente clara da pesquisa, mas a uma pesquisa melhor. Também significa que aquelas portas têm maior probabilidade de estarem abertas para nós (e outros pesquisadores) da próxima vez. (WATT, 1995, p. 1)<sup>94</sup>

Há uma opinião semelhante por parte de Celani (2005, p. 107): “Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis.”

---

<sup>94</sup> “Meeting ethical criteria leads not only to a relatively clear research conscience but to better research. It also means that the research door is more likely to be opened to us (and to other researchers) the next time.” (WATT, 1995, p.1)

Nesta visão, todos os sujeitos envolvidos neste estudo são devidamente comunicados a respeito da gravação das entrevistas e do uso de suas opiniões sobre o processo de avaliação que vivenciaram para fins de pesquisa. Os candidatos preenchem e assinam o formulário constante do ANEXO B, o qual lhes é apresentado desde sua inscrição para o *Proficiency Test*. O formulário de inscrição também é útil no sentido de traçar um perfil do candidato, importante informação que nos permite saber de que ponto de vista o mesmo estará construindo a intersubjetividade. Há ainda uma autorização concedida pelos participantes da confecção do teste (ANEXO C), os quais gravaram os *prompts* utilizados nas partes 2 e 3 do exame em questão.

Cabe salientar que a proteção dos participantes defendida por Celani (2005, p. 110) é um compromisso assumido por mim através dos dois formulários em anexo, bem como o “consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa.”

Com o entendimento de que não tenho o direito de causar ansiedade, depressão ou confusão a nenhum dos participantes (WATT, 1995, p. 2), mas o dever de evitar danos e prejuízos a todos a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades (CELANI, 2005, p. 110), exponho abaixo o percurso ético por mim traçado, dentro da abordagem apresentada por Watt (1995, p. 2-3), que divide a pesquisa em quatro fases:

#### **Quadro 4-1: As fases da pesquisa e os aspectos éticos contemplados**

FASE DA PESQUISA	ASPECTOS ÉTICOS CONTEMPLADOS
<b>1ª - Estágio Inicial de Planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="632 1664 1420 1809">• Identificação das questões éticas presentes na pesquisa: Consentimento, confidencialidade, envolvimento de indivíduos, interesses comerciais e tentativas de fraude.</li> <li data-bbox="632 1850 1420 2024">• Que objetivos são alcançados através da pesquisa? <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="738 1921 1420 2024">➤ Os meus, como lingüista aplicada, pesquisadora, examinadora e representante da autoridade de aviação civil brasileira;</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ os da ANAC como órgão responsável pela implementação e lisura do processo de avaliação;</li> <li>➤ os dos pilotos (candidatos), através da lisura e justiça na avaliação;</li> <li>➤ os dos usuários do transporte aéreo, os quais são conduzidos por pilotos cuja proficiência linguística deve ser adequada para sua segurança;</li> <li>➤ os do sistema de aviação num todo, que busca aperfeiçoar a segurança de voo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenho um objetivo claro expresso através da formulação de uma questão de pesquisa e estratégia para alcançá-lo apresentada pelo percurso metodológico delineado na tentativa de respondê-la;</li> </ul>
<p><b>2ª - Antes do início do trabalho de campo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O consentimento necessário foi adquirido pelos sujeitos de pesquisa: examinadores credenciados, pilotos candidatos ao exame e da própria ANAC, aqui citada todo o tempo.</li> <li>• Expliquei o objetivo da pesquisa e suas implicações aos sujeitos supracitados talvez sem detalhar minhas expectativas quanto aos comportamentos e reações que pretendo observar para não influenciar os participantes;</li> <li>• Garanti a confidencialidade de informações relativas a identidade dos participantes e das empresas onde trabalham.</li> </ul>
<p><b>3ª - Durante o trabalho de campo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embora não possa assegurar que a participação tenha sido fácil e agradável por todos os fatores de tensão que avaliações geram, não houve muita alteração na agenda dos participantes, já que as avaliações foram realizadas para fins de certificação, eram obrigatórias para pilotos que conduzem voos internacionais e faziam parte da rotina profissional de examinadores. Os últimos foram também observados durante o treinamento, também indispensável para o credenciamento a que se candidataram.</li> <li>• De forma geral, segui a estratégia já negociada. Nas poucas modificações dos procedimentos de geração de dados renegocieei com os sujeitos de pesquisa;</li> </ul>
<p><b>4ª - Análise e redação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisei meus dados sistematicamente, considerando interpretações alternativas a minhas expectativas e triangulando dados e opiniões sempre que possível.</li> <li>• Fornecerei um retorno por escrito a todos os interessados, disponibilizando a dissertação, na qual</li> </ul>

	registrei um agradecimento a todos que contribuírem com este estudo após a realização da defesa.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Falando sobre os aspectos éticos relativos especificamente a este estudo, gostaria de abordar um fato muito recorrente no contexto atual da implementação dos requisitos de proficiência linguística da ICAO, no Brasil: o interesse por parte de muitos donos de escolas de inglês que insistem em se credenciar como examinadores; suas tentativas (e as de pilotos) de acessar o banco de questões para direcionamento do ensino de línguas e fraudes; bem como a possível relação de proximidade entre examinadores atuantes em empresas aéreas e seus candidatos.

No sentido de esclarecer minha leitura dos aspectos mencionados acima, gostaria de abordar algumas práticas adotadas por organizações sem fins lucrativos, de caráter internacional, tais como: ILTA (International Language Testing Association – Associação Internacional de Testes de Idiomas), que publicou um Código de Ética; ALTE (Association of Language Testers in Europe – Associação de Profissionais Envolvidos em Testes de Idiomas da Europa)<sup>95</sup>, que apesar de ainda estar criando um Código de Ética, possui um Código de Prática e JLTA (Japan Language Testing Association – Associação de Testagem de Idiomas do Japão), que possui o Código de Boa Prática de Testagem.

Segundo o Código da JLTA (JLTA, 2002, p. 1), o material relativo ao teste deve ser mantido em lugar seguro e manuseado de forma que nenhum candidato ganhe vantagem injusta em relação a outro. Deve-se tomar o máximo cuidado para que todos os candidatos recebam o mesmo tratamento. Outra consideração importante, constante do Código da ILTA é que profissionais envolvidos em testes de idiomas são agentes morais e nesta

---

<sup>95</sup> A tradução para “testers” não se resume a examinadores, pois todas as associações em tela consideram como “testers” outros profissionais tais como: *designers* de testes (responsáveis pela concepção de testes quanto ao formato que devem elaborar as “especificações do teste”), elaboradores de questões (*test writers*, em inglês - profissionais que concebem e formulam as questões dos testes com base nas especificações, escrevem itens de teste), entrevistadores (*interlocutors*) e avaliadores (*raters*).

qualidade devem recusar-se a adotar procedimentos que possam violar sua credibilidade moral (ILTA, 2000, p. 1).

A ICAO recomenda que cada estado-membro crie um Código de Ética que atenda à sua realidade local. A ANAC está em fase de publicação de seu Código de Ética pautado nas necessidades que temos de conscientizar profissionais acerca da importância da adoção da transparência, da ética, da justiça na avaliação, do não suborno.

Ao matricular-se no curso de Examinador Credenciado, o candidato a examinador assina um termo em que se compromete a não mais ministrar aulas de inglês sob pena de perder o credenciamento, prejudicando a empresa aérea à qual está vinculado.

Logo, diante da exclusividade requerida do examinador, seu salário precisa ser significativo de forma a não torná-lo suscetível ao suborno, tão comum nestes casos. As sutilezas nas propostas podem ser várias: passagens aéreas, diárias de hotel, voos panorâmicos, etc. Em contrapartida, as empresas visam lucros e muitas vezes alegam que tal profissional torna-se caro demais. Caso neguem-se a credenciar examinadores, a ANAC é obrigada a avaliar todos os candidatos por seus próprios meios. Sem a infra-estrutura adequada para atendimento dos candidatos dentro do prazo, dá-se um terrível impasse.

Quanto à profissão do examinador, há uma grande lacuna regulatória desta atividade no Brasil e no mundo. Não existe uma padronização das avaliações, qualificações de examinadores e nem uma fiscalização da ICAO quanto à correta aplicação da escala de níveis.

Diante deste quadro, os países membros da ICAO receberam uma proposta de criação da *Association of Language Raters*, organização sem fins lucrativos que ficaria responsável pela supervisão da atuação do examinador quanto à correta aplicação da escala, dos itens de teste utilizados e da validade de processos de avaliação. Creio que facilitaria a implantação de uma cultura já existente nos países da Europa (membros da ALTE), onde

noções de transparência, igualdade, justiça na avaliação e ética já estão arraigadas a tal ponto que os aspectos relativos ao sigilo do banco de questões não necessitam de alusões exaustivas.

Outro aspecto que tem gerado muitas preocupações éticas no cenário de exames de proficiência linguística é a imprecisão da avaliação. Neste sentido, posso afirmar que as perguntas de pesquisa constantes neste estudo investigam alguns fatores intervenientes no processo de avaliação e seu impacto no resultado dos exames. De acordo com Bernard Spolsky, um dos maiores problemas éticos enfrentados por profissionais da área tem sido impedir que a subjetividade do examinador interfira no resultado de candidatos. Segundo ele:

Nosso fracasso como profissão tem sido coletivo. Ao invés de tentar remendar testes para torná-los um pouco menos incertos, nós deveríamos ter começado seriamente, um século atrás, a tentar encontrar maneiras de usar instrumentos imprecisos com a maior justiça possível. Esta é a nova preocupação ética na testagem. (SPOLSKY, 2001, p. 219)<sup>96</sup>

O autor também é categórico em enfatizar a imprecisão que qualquer teste apresenta:

É importante ser claro quanto à imperfeição. (...) nós sabemos que exames são, por necessidade, falíveis, seus resultados são obscurecidos pela ‘incerteza inevitável’ da medição. Há todos os tipos de causa para erros na avaliação, variando desde a necessidade da imperfeição e heterogeneidade do julgamento humano à falta acidental de congruência entre o candidato e sua *performance* em qualquer teste individual.(...) Se a incerteza é certa em qualquer medição física, conforme estabeleceu Heisenberg, muito mais séria é a questão em medidas de qualidades humanas (...). (SPOLSKY, 2001, p.212-213)<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> “Our failure as a profession has been collective. Rather than trying to patch up tests to make them a little less uncertain, we should have started seriously a century ago to try to find ways of using inaccurate instruments as fairly as possible. This is what the new concern for test ethics is about.”(SPOLSKY, 2001, p. 219)

<sup>97</sup> “It is important to be clear about that imperfection. (...) we have known that examinations are, of necessity, flawed, their results blurred by the ‘inevitable uncertainty’ of measurement. There are all sorts of causes of measurement error, ranging from the necessary imperfection and heterogeneity of human judgement to the accidental lack of congruence between a test taker and his/her performance on any individual test. (...) If uncertainty is certain in physical measurement, as Heisenberg established, how much more serious it must be in measurements of human qualities (...)” (SPOLSKY, 2001, p.212-213)

Diante da imprecisão e subjetividade à qual exames estão sujeitos, trago a voz de Paulo Freire sobre a importância de uma postura ética no exercício do ato de educar, mas que para mim é bastante aplicável à tarefa de avaliar pilotos:

E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. (FREIRE, 1996, p. 9)

Conforme abordado, muitas são as questões éticas envolvidas no *Santos Dumont English Assessment*. Não há garantia de soluções em curto prazo, haja vista as inúmeras variáveis presentes: interesses comerciais, a falibilidade dos testes, as deficiências da administração pública e nossa inserção em uma cultura que banaliza e legitima a corrupção e a impunidade.

Sensível aos muitos obstáculos que a mim se apresentaram ao longo desta caminhada, respaldo-me nas idéias de Freire (1997, p. 16) quando diz:

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. (FREIRE, 1996, p. 7)

Trazendo a citação acima para a realidade dos exames de proficiência linguística, poderíamos comunicá-la a examinadores e candidatos num contexto em que a ética não é apenas uma questão de posicionamento crítico diante do tema, mas é também importante enquanto fator que coopera para a prevenção de mais acidentes aéreos.

No próximo capítulo, apresentarei três interações a partir das quais gerei os dados na busca de respostas a minhas perguntas de pesquisa.

## 5 ANÁLISE DE 3 INTERAÇÕES ENTRE EXAMINADORES E CANDIDATOS DURANTE O *PROFICIENCY TEST*

Nas duas últimas décadas houve uma proliferação de estudos na área de linguística aplicada, os quais analisam aspectos do discurso e interação em situações de entrevista oral. Dentre essas situações, a entrevista face a face realizada para testar a proficiência linguística em LE, tem sido objeto de investigação. Vários autores, como Brown (2003); van Lier (1989) e Lazaraton (2002) vêm usando uma abordagem qualitativa da análise do discurso para melhor compreender o processo de testagem oral de idiomas.

Apesar de não assegurarem que fatores tais como sexo dos participantes, identidade profissional, posição de poder, experiência do entrevistador/avaliador, *status* de falante nativo (ou não) do examinador, nível de competência do candidato na língua estrangeira, dentre outros, determinam a interação e seus resultados, tanto Lazaraton (2002, p. 31) quanto Mc Namara & Roever (2006, p. 52) consideram que a interação é potencialmente influenciada pelas identidades do candidato e do interlocutor/avaliador.

Partindo de tal asserção, selecionei, do conjunto de interações apontadas pelos examinadores credenciados em resposta ao questionário enviado, conforme já detalhado no capítulo 4, um *corpus* composto por três interações para análise em que o sexo e a idade do examinador, sua familiaridade com a aviação, o nível de competência do candidato na língua estrangeira e sua experiência na aviação poderiam ter exercido maior influência sobre a interação e os resultados alcançados pelos candidatos. Neste capítulo, após a transcrição das interações selecionadas entre candidatos e examinadores durante o *Proficiency Test*, apresentarei a análise de tais interações.

A interação I ocorreu entre um examinador de sexo masculino e um candidato também do sexo masculino, sendo ambos pilotos experientes na aviação civil. O examinador tinha *status* muito próximo a **nativo** (LEE, 2005), mas o candidato tinha

pronúncia nitidamente marcada pela L1. Com base nas características elencadas por LEE (2005, p. 154), neste trabalho, o *status* de **nativo** foi atribuído aos participantes capazes de produzir discurso fluente e espontâneo sem sotaque estrangeiro quando falando inglês ou que se identificaram como **nativos** da língua.

A interação II ocorreu entre uma examinadora não piloto e um piloto que a ameaçou de morte após sua reprovação no exame. Ambos sem *status* de falante **nativo**. O piloto, do sexo masculino, era bastante experiente na aviação civil e sofreu impactos sociais severos por conta de sua reprovação.

A interação III ocorreu entre a mesma examinadora da interação II e um piloto do sexo masculino também experiente na aviação civil. Porém, nessa interação, ao contrário do candidato, a examinadora não possuía *status* de falante **nativo**.

Abaixo apresento um quadro-resumo dos diferentes perfis dos participantes das interações analisadas neste trabalho, bem como dos nomes fictícios que receberam para total preservação de suas identidades:

**Quadro 5-1 : O perfil dos interagentes como fatores intervenientes**

<b>INTERAÇÃO I</b>						
<b>INTERAGENTES E SEUS NOMES FICTÍCIOS</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>IDENTIDADE PROFISSIONAL</b>	<b>EXPERIÊNCIA EM ENTREVISTAS</b>	<b>STATUS DE FALANTE NATIVO</b>	<b>FAMILIARIDADE COM AVIAÇÃO</b>
EXAMINADOR 1 Bruno	masculino	39	piloto e professor de inglês	4 meses	sim	10 anos
CANDIDATO 1 Anderson	masculino	55	piloto	*N/A	não	mais de 20 anos
<b>INTERAÇÃO II</b>						
EXAMINADOR 2 Estela	feminino	acima de 60 anos	professora de inglês	2 anos	não	2 anos
CANDIDATO 2 Marcelo	masculino	47	piloto	*N/A	não	30 anos
<b>INTERAÇÃO III</b>						
EXAMINADOR 3 Estela	feminino	acima de 60 anos	professora de inglês	2 anos	não	2 anos
CANDIDATO 3 Guilherme	masculino	52	piloto	*N/A	sim	30 anos

\*N/A: Não se aplica.

De acordo com Drew & Heritage (1992)<sup>98</sup>, citados por Bastos (1994, p. 9), nas conversações que ocorrem em contextos institucionais, há uma orientação particular da fala: existem objetivos relativos a funções, tarefas ou identidades convencionalmente associadas à instituição em questão. Tais objetivos podem ser claramente compartilhados de início pelos participantes ou mal definidos e negociados durante a interação. No caso das interações selecionadas, por se tratarem de exames para os quais os candidatos já haviam

<sup>98</sup> DREW, P. & HERITAGE, J. Analyzing Talk at Work: an Introduction. IN: DREW, P. & HERITAGE, J. (eds.). Talk and Social Structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

recebido instruções prévias, os objetivos eram claramente compartilhados. Logo, o gênero **exame oral** já havia sido apontado e orientaria o comportamento dos interagentes.

Antes da transcrição de cada interação, detalharei aspectos relevantes da entrevista analisada para elucidar seu contexto: a situação social e os sujeitos participantes dos exames. Por ser esta uma pesquisa qualitativa, e microetnográfica, trago o contexto da interação no sentido de evitar generalizações indevidas. Esclarecerei a forma como interajo com o conhecimento que estou produzindo e caracterizarei os participantes. O exame utilizado foi o *Proficiency Test*, já descrito no capítulo anterior.

Conforme já apresentado anteriormente, a entrevista é composta de quatro partes:

- Parte 1 : *Warm-up* (5 minutos)
- Parte 2 : *Problem-solving* (10 minutos)
- Parte 3: *Emergency Situations* (10 minutos)
- Parte 4: *Aviation Topics* (10 minutos)

Na primeira parte, ao candidato são feitas perguntas introdutórias, de cunho mais pessoal, no sentido de estabelecer uma atmosfera amigável e deixá-lo o menos tenso possível para então proceder à parte mais técnica do exame. O examinador está analisando o uso do discurso ensaiado do candidato, a inteligibilidade de sua pronúncia e sua compreensão através de respostas a perguntas geradoras de fala ensaiada.

Na segunda parte, ocorrem interações entre os candidatos e as gravações. Essa parte tem por objetivo contemplar situações em que o tripulante deve solucionar ou amenizar problemas de várias ordens: passageiros sendo aguardados para decolagem, necessidade de pouso emergencial, pilotos em outras aeronaves solicitando ajuda na comunicação com o controlador, e assim por diante. Estão sendo testados os seguintes aspectos: a eficiência do candidato na comunicação face a face e por canal não visual; o uso de estratégias de

clarificação na resolução de mal entendidos; a facilidade em lidar com desafios linguísticos apresentados por uma complicação de eventos inesperados; a capacidade do candidato em compreender e parafrasear falantes **não nativos** de inglês que apresentem sotaques distintos. Tais situações são frequentes na rotina profissional de comandantes e copilotos, devendo ser solucionadas através de conversas radiotelefônicas em que a comunicação verbal é realizada por canal não visual.

Na terceira parte, o piloto é exposto a emergências, ouvindo conversações radiotelefônicas em que tais emergências estão ocorrendo, cabendo-lhe compreendê-las, relatá-las ao examinador e responder perguntas a elas relacionadas. Nessa etapa, o conhecimento do vocabulário técnico e da fraseologia são privilegiados. Do mesmo modo que na Parte 2, sua importância reside no fato de que reproduz eventos vivenciados pelo piloto no exercício da profissão.

Finalmente, na Parte 4, o candidato recebe uma ilustração cujo tema central é o setor aeronáutico. Após descrevê-la, ele responde a perguntas de cunho mais conceitual, que lhe dão a oportunidade de manifestar sua opinião. Nessa parte do exame, o piloto pode tomar o **piso conversacional** livremente, levantar hipóteses, justificar, expressar preferências, comparar situações, narrar histórias, etc. O candidato é testado no tocante a tais habilidades, bem como sensibilidade às pistas verbais e não verbais. Nesse momento, sua identidade de especialista poderá ser mais facilmente identificada no discurso.

Comprometo-me com a seguinte visão de Bastos (1994, p.10) e de tantos outros autores: “na perspectiva etnometodológica, o contexto não pode ser determinado *a priori*, nem compreendido independentemente das atividades desempenhadas pelos participantes”. Conforme explica Sullivan (2002),

a reflexividade é um fator inevitável da pesquisa nas ciências humanas [e em qualquer processo de construção do conhecimento], sendo demonstrada em cada interação com os ‘sujeitos’, através do uso ou

desenvolvimento de vocabulário compartilhado, da exploração positiva de nossas experiências similares e reconhecimento de qualquer background de participação em uma cultura ou sub-cultura relevante. (SULLIVAN, 2002, p.2)

Logo, reconheço minha posição subjetiva como pesquisadora, bem como o diálogo inevitável entre este estudo e minha vida, o que o torna, na visão de Sullivan e minha, um trabalho autobiográfico.

As transcrições das interações entre examinadores (EXAM) e candidatos (CAND) apresentadas neste trabalho basearam-se nas convenções presentes no artigo de Schnack, Pisoni & Osterman (2005). No artigo em questão, as autoras afirmam que as adaptaram de Atkinson e Heritage (1984)<sup>99</sup>.

Conforme já mencionado, o foco desta análise é a compreensão das tensões existentes entre examinador (especialista da língua inglesa) e candidato (piloto) no momento do exame oral. Ciente de que o resultado conferido ao candidato poderá ser influenciado por tais tensões, pretendo apontar a assimetria existente entre examinador e candidato causada pelo *status* social de ambos atores, pelo surgimento da identidade de especialista por parte do piloto durante a entrevista e, especificamente no caso da primeira interação, pela relação hierárquica existente entre ambos.

O principal critério de segmentação do diálogo que utilizei foi a mudança de enquadre e **alinhamento**, sobretudo do examinador. Após a transcrição de cada enquadre, procederei a sua análise. Cabe ressaltar que considero essa análise uma interpretação possível para os dados gerados e não uma verdade absoluta.

---

<sup>99</sup> ATKINSON, J e HERITAGE, J. (orgs.). 1984. Structures of social action: studies in conversation analysis. New York, Cambridge University Press.

## 5.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INTERAÇÃO I

A interação I, como todas as outras apresentadas neste trabalho, foi mencionada pelo examinador em resposta à entrevista semiestruturada não presencial e foi selecionada pela riqueza existente na mesma, uma vez que há não apenas uma relação examinador-candidato, mas também especialista-superior hierárquico. O entrevistado está em posição hierarquicamente superior ao examinador na instituição em que trabalham.

Conforme veremos nos trechos selecionados para análise, durante a entrevista, ao invés de o examinador (que detém o conhecimento do roteiro do exame e cujo parecer certificará o candidato) ser dominante na interação, há uma inversão de **assimetria** (Linnel, 1991). O candidato toma o **piso conversacional** e modifica completamente o tom da interação, estabelecendo um novo **enquadre** em que **alinha** o examinador como um par, um amigo para o qual narra eventos curiosos de sua carreira. O examinador, por outro lado, ratifica-o todo o tempo mostrando interesse em sua narrativa e legitimando o registro informal do candidato após o evento ocorrido.

Para que fiquem claros os papéis sociais que os participantes ocupam na interação, é importante destacar que os dois pertenciam a categorias de identidade distintas: examinador (inferior hierárquico) e candidato (superior hierárquico). Diferentemente de outros pesquisadores, ressalto tal ponto para desconstruir a neutralidade e equilíbrio de forças entre os participantes, muitas vezes falsamente apresentados e para esclarecer que não pretendo fazer com que a vida cotidiana pareça igualitária e aberta à participação (Garcez, 2002, p.86). Os participantes e o que eles dizem constituem contextos uns para os outros. Essa avaliação foi realizada nas instalações de uma das empresas aéreas credenciadas pela ANAC, e consiste numa interação entre um piloto no papel social de examinador (funcionário da empresa) e um piloto de linha aérea (seu superior hierárquico, dirigente da empresa em questão), no papel social de candidato.

O examinador, doravante chamado ficticiamente de Bruno, tinha 39 anos e mais de 5 anos experiência no ensino de inglês para adultos. Esse examinador tem uma característica muito rara no âmbito de exames de proficiência linguística para atendimento aos requisitos da ICAO: ele também é piloto de voos internacionais na empresa. Na aviação, sua experiência era de 10 anos. Em termos de entrevista de proficiência linguística, sua experiência era de 4 meses e, em minha avaliação, sua pronúncia é muito próxima a de um falante nativo.

O candidato, chamado ficticiamente de Anderson, tinha 55 anos e mais de 20 anos de experiência em voos internacionais na aviação civil. Embora tenha estudado inglês na Escola Americana, não possui *status* de falante **nativo**. Sendo o candidato ocupante de altíssimo cargo na empresa em questão, era superior hierárquico do entrevistador há alguns anos.

Durante a avaliação em tela, estavam presentes apenas o examinador e o candidato. Para classificar o nível de proficiência do candidato de acordo com a escala de níveis da ICAO, o mesmo examinador atuaria como avaliador mais tarde, recorrendo à gravação da entrevista para fazer anotações, embasar suas decisões e aferir o nível do candidato.

### 5.1.1 Transcrição e análise dos dados da interação I

Discurso em contextos institucionais se diferencia essencialmente do discurso no cotidiano. Entrevistas médicas são eventos sociais. Elas são estruturadas de formas previsíveis e organizadas visando fins específicos. Devem cumprir as obrigações de cenários particulares. (FISCHER, 1984<sup>100</sup>, p.202 *apud* RIBEIRO, 1996, p.181)<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> Fisher, S. Institutional Authority and the Structure of Discourse, *Discourse Processes*, 7, 2, 201-24, 1984.

<sup>101</sup> “Discourse in institutional contexts differs essentially from discourse in everyday life. Medical interviews are social events. They are structured in predictable ways and organized toward specific ends. They must comply with the organizational constraints of particular settings”(FISCHER, 1984, p.202 *apud* RIBEIRO, 1996, p.181)

A citação acima também retrata muito bem a realidade das entrevistas de proficiência linguística: um evento social estruturado de forma previsível e organizado visando fins específicos.

Deitando olhares sobre a interação, e seguindo a perspectiva de Bastos (1994, p.10), verificamos que a conduta de ambos (examinador e candidato) é moldada pelo cenário institucional: as contribuições do candidato serão delimitadas pelo examinador. Ao segundo caberá tomar as **iniciativas**, movimentos determinantes de contexto, ou interromper as **respostas** dos candidatos, movimentos determinados pelo contexto (Linnel, 1991, p.147) com a expressão “thank you”, sempre que satisfeito com a amostra de fala gerada ou quando considerar apropriado proceder à etapa seguinte do exame. Na interação analisada, o examinador o faz também através da expressão “I see.” (linha 09). Segundo Bastos (1994, p.10):

(...) nos contextos institucionais, as inferências podem assumir um caráter especial. Por exemplo, a não emissão de expressões de surpresa, simpatia, concordância, etc. por profissionais em resposta a contribuições de leigos, não é necessariamente interpretada como manifestação de hostilidade (como provavelmente o seria em conversações comuns). (BASTOS, 1994, p.10)

Logo, como profissional, o examinador poderá interromper a fala do candidato sem lhe parecer hostil. Bastos faz alusão também ao trabalho de Goffman (1959), para o qual o indivíduo em qualquer sociedade, tenta, consciente ou inconscientemente controlar as impressões que necessariamente transmite sobre a própria situação, sobre si mesmo, suas atividades e sobre os outros participantes. Para Goffman, a “manipulação da impressão” torna-se uma questão central no estudo de qualquer estabelecimento social. Em família, entre amigos, no trabalho, indivíduos interagem construindo, sustentando ou ameaçando as imagens que têm de si mesmos, dos outros participantes e da situação que vivenciam.

Tais idéias mostram-se muito relevantes para a análise das interações feita neste trabalho, pois, todo o tempo o candidato tenta manipular as impressões causadas ao examinador, seja alinhando-o como entrevistador, subordinado hierárquico, colega de trabalho, ou amigo pessoal.

A perspectiva dramaturgica está presente nas relações de poder emergentes durante o exame analisado. Segundo Bastos (1994, p.11), “em relação à cultura, a dramaturgia diz respeito às formas de manutenção de padrões morais e valores culturais da instituição.” Para a autora, o lugar social do trabalho é o ambiente ideal para que o caráter dramaturgico da interação interpessoal seja observado, já que nele as interações são sempre marcadas pelos objetivos da atividade da instituição e por sua hierarquia. Ainda neste âmbito, Mc Namara & Roever (2006, p. 53) afirmam que testes de idiomas “emergem como um cenário apropriado para o estudo de identidades institucionais e outras identidades sociais.”<sup>102</sup>

Outro elemento importante é a ligação entre *status* social, hierarquia e manipulação, presente no trabalho de Goffman. Compartilhando sua visão, Bastos (1994, p.12) afirma que quanto mais tato, diplomacia e *savoir faire* o indivíduo tiver, mais disciplinado será como ator, não cometendo gafes ao desempenhar seu papel. Segundo Goffman (1959), o bom ator é discreto, não trai a representação ao revelar involuntariamente seus segredos, tem presença de espírito (fornece justificativa para os acontecimentos), tem autocontrole (suprime sentimentos espontâneos), domina expressão facial e voz, seleciona a platéia apropriadamente, avalia fontes de informação, e assim por diante. Tal habilidade social será maior naqueles grupos de alto *status* social. A relação entre habilidade social e alta posição na hierarquia é particularmente nítida no ambiente empresarial.

O principal critério utilizado para segmentação das interações I, II e III foi a mudança de **enquadre** e **alinhamento**, gerada pelo examinador e/ou candidato. Após a

---

<sup>102</sup> “In this, language testing emerges as an appropriate site for the study of institutional and other social identities.” (MC NAMARA & ROEVER, 2006, p. 53)

transcrição de cada enquadre, procederei à sua análise. A triangulação dos dados foi feita da seguinte maneira: a primeira análise da interação foi contrastada com a visão do examinador num segundo momento, quando ao se submeter a uma entrevista semiestruturada, ouviu os trechos aqui transcritos e respondeu algumas perguntas feitas pela pesquisadora, cujo objetivo era confirmar a ou não as hipóteses levantadas em sua análise preliminar.

#### 5.1.1.1 Enquadre : situação de entrevista

A transcrição apresentada foi extraída da primeira parte do *Proficiency Test, Warm-up*, já descrito anteriormente, em que ao candidato são feitas perguntas introdutórias, de cunho mais pessoal, no sentido de estabelecer uma atmosfera amigável e deixá-lo o menos tenso possível para então proceder à parte mais técnica do exame. Nesta parte do exame, o piloto pode também tomar o piso conversacional livremente, levantar hipóteses, justificar, expressar preferências comparar situações e narrar histórias, conforme ocorreu na interação em pauta.

001	EXAM:	Do you ever get nervous in, in flight, I mean, depending on
002		the circumstances?
003	CAND:	No, no, it's OK. Of course, not. We have great experience and we have no
004		OPPORTUNITY to get nervous because we need to perform our duties.(..)
005	EXAM:	How do you think passengers would feel if they saw you nervous flying?
006	CAND:	° Oh,can you imagine that? ° The crew members getting nervous? Well,
007		you could have a MESS on board of an aircraft. Of course (.) We do not
008		have the RIGHT to uh..to be NERVOUS on board of an aircraft. We are
009		trained not to, to perform like that.
010	EXAM:	I see. (constrangido) (1.9)
011		And uh..well, let's suppose now you are in flight, what would you do
012		if a couple were inside the toilet and refused to get out?

Logo nas primeiras linhas (01 e 02), a explicação adicional para a pergunta feita ao candidato, já parece denotar um certo tipo de intimidação.

001	EXAM: Do you ever get nervous <b>in, in flight, I mean, depending on</b>
002	<b>the circumstances?</b>

O examinador Bruno demonstra cuidado excessivo ao se referir a um possível nervosismo em voo por parte de Anderson, seu superior hierárquico, além de uma certa hesitação ao fazer a pergunta quando repete a preposição “in”. Outra hipótese possível para a explicação adicional (vide negrito) pode ser a tentativa de ser completamente claro quanto ao questionamento, de forma a facilitar ao máximo o entendimento do candidato. Desta forma, Bruno estaria **salvando sua própria face**, conforme os dados apontarão mais adiante.

Durante a entrevista semiestruturada realizada com o examinador (vide roteiro no ANEXO E), quando perguntado a respeito do trecho acima, após sua reprodução, o examinador alegou que talvez tenha complementado a pergunta devido à expressão facial do candidato naquele momento da entrevista. Sobre o fato de ter gaguejado, afirmou:

Uma coisa que eu notei e que agora consigo resgatar um pouco é que são pessoas muito experientes e de uma capacidade intelectual muito grande. Algumas perguntas talvez eu tenha achado que eram um pouco *shallow* pra aquela pessoa. Alguns examinadores também já me falaram que as provas às vezes não são adequadas pro piloto de helicóptero, pra um piloto de avião pequeno porque têm pergunta sobre comissário (...) (28:15) Então talvez, essa tenha sido um pouco a dificuldade que tive em fazer com que a prova fosse uma coisa interessante não fosse uma coisa *silly*, dele achar assim (virou os olhos): Que perguntinha, né? (risos) Pra mim era A TAL PERGUNTA, né..Pra ele talvez seja, poxa ... (em tom pejorativo)

Perguntado se o fato de trazer perguntas que o candidato pudesse achar tolas, o fazia sentir intimidado, Bruno respondeu:

Não intimidado. Diminuído talvez no sistema. Então poxa, eu vou tentar fazer uma coisa legal, no nível dele, tentar chegar no nível dele e não trazer ele pro meu nível. Não tentar ficar tão lá em baixo...Tentar levar um pouco a prova pro mundo dele e não trazê-lo pra um mundo bem menor do que o dele.

Ao confessar sua tentativa de chegar ao nível do candidato por sentir-se diminuído, fica clara a tentativa que Bruno faz para salvar não apenas a **face** de Anderson, mas a sua própria durante a interação.

Quando confrontado com o fato de poder variar as perguntas e adaptá-las ao candidato (essa é uma orientação passada para os examinadores durante o treinamento da ANAC), o examinador ponderou:

Eu tenho a liberdade, mas...vou ser sincero agora...é um foco..é um foco porque eu sou piloto, é um foco porque ele é [executivo] da empresa...Então eu procuro manter muito o *script* e me policiar nesse aspecto para que eu não seja acusado de beneficiar ou não seja acusado de dificultar ou facilitar as coisas. Então eu procuro manter o *script* que é o que eu tenho. Ser acusado de fazer aquilo eu não posso ser, mas de sair daquilo eu posso ser chamado atenção. Então eu procuro não fazer isso.

Sua fala deixa clara a inversão da **assimetria** mesmo fora do ambiente de entrevista. O examinador parece se ver como alguém cujo nível é claramente inferior ao do candidato/superior-hierárquico. Quanto ao local da avaliação, o examinador também destacou:

Essa entrevista foi conduzida na sala dele, [no escritório] da empresa, com notebook e que eu fui lá. Então já começa pelo local. Eu estava no campo dele, na área dele e não na minha área. Já é uma situação em que o examinador, no caso eu, é retirado da zona de conforto dele, ou seja, aqui é o meu espaço e lá é o espaço dele.

Destacou ainda como a questão da hierarquia e posição social do candidato tornava tal entrevista diferente das demais:

Essa entrevista é diferente também no aspecto da posição que ele ocupa e da capacidade intelectual dele. (...) e sempre é uma situação tensa, né..você tá sendo avaliado. E pra ele, ele ta sendo avaliado não só como piloto mas também como [executivo] porque ele ocupa as duas posições e eu enquanto funcionário estava avaliando ele como piloto e também recebendo esse input dele como [executivo]. Porque ele tem uma imagem, né..diante de todo público. Aliás diante de todo mundo. Então pra ele é uma situação tensa nesse aspecto (imaginou pessoas dizendo): pô o [executivo] da empresa não fala inglês! Pô ele falou a maior besteira lá na entrevista..Então ele não pode se dar a esse luxo, de descontrair. Não é um momento de descontração pra ele.

No enquadre 1, a identidade institucional do candidato, pertencente ao alto escalão da empresa aérea e superior hierárquico do examinador, emerge através da forma que condena o nervosismo hipotético de seus pilotos. O fato de nunca falar em primeira pessoa denota um caráter primordialmente institucional em seu discurso, ele não revela nada de cunho mais pessoal.

Anderson parece recusar-se a assumir um **alinhamento** de candidato, de alguém sendo testado. Ao contrário, assume um papel de autoridade, o qual fica bastante marcado na linha 06, quando condena qualquer hipótese de nervosismo por parte da tripulação:

006	CAND: ° Oh,can you imagine that? ° The crew members getting nervous? Well,
007	you could have a MESS on board of an aircraft. Of course (.) We do not
008	have the RIGHT to uh..to be NERVOUS on board of an aircraft. We are
009	trained not to, to perform like that.
010	EXAM: <i>I see. (constrangido) (1.9)</i>

Diante da declaração de que tripulantes simplesmente não têm o direito de ficarem nervosos a bordo, o examinador se vê constrangido (linha 10), reforçando um **alinhamento** de subordinado hierárquico. A assimetria na relação entre ambos se faz de maneira bem marcada.

Ao ser questionado sobre a condenação do nervosismo por parte do candidato, o examinador explicou tecnicamente, alinhando-se como piloto:

Porque o nervosismo afeta o seu raciocínio, ele vai afetar sua performance. Então, a gente tem que se manter tranquilo mesmo nas situações críticas. Porque você tem que ter a tranquilidade para tomar a melhor decisão. Pra que aquilo não afete a sua *performance* tanto física quanto mental, ou seja, não embaralhe suas idéias.

Quando insisti sobre a postura e as palavras que o candidato destacou, o examinador percebeu o quão institucional era aquele discurso e alegou que essa era uma característica pessoal do candidato, pois ele é conhecido por sua alta exigência, fantástica memória fotográfica, por ser severo em relação a querer tudo muito correto e acrescentou:

É um discurso típico de superomem. O piloto tem muito disso: Eu não posso me permitir isso, eu não tenho direito de ser humano, eu tenho que ser, ali, uma máquina, um cara frio, o cara que raciocina, toma a decisão correta, o cara que não fica doente.

Sobre seu julgamento a respeito do que é socialmente esperado do piloto, o examinador afirmou:

O piloto tem que ter capacidade de avaliação. De avaliar a situação, circunstâncias e se autoavaliar. Eu acho que esse sentimento que ele tem de que não pode ter sentimentos é muito válido porque o piloto uma vez que ele entrou no avião ele tem que deixar todos os problemas do lado de fora, ele não pode se permitir, como alguém que trabalha numa mesa em frente ao computador. Essa pessoa que trabalha num escritório pode se permitir passar um dia dispersa. O piloto não pode se permitir isso.

O candidato projeta sua superioridade hierárquica nas linhas 06 a 09.

006	CAND: ° <b>Oh,can you imagine that? ° The crew members getting nervous? Well,</b>
007	<b>you could have a MESS on board of an aircraft. Of course (.) We do not</b>
008	<b>have the RIGHT to uh..to be NERVOUS on board of an aircraft. We are</b>
009	<b>trained not to, to perform like that.</b>
010	EXAM: <i>I see. (constrangido) (1.9)</i>

Usando os conceitos de **insinuação, ouvinte endereçado e não endereçado** de Goffman (1979, p.79), tratados no capítulo 3, percebo que ele se dirige diretamente ao examinador (**ouvinte endereçado**) para, através da **insinuação**, atingir seu funcionário (**ouvinte não-endereçado**). Sinalizo então como o entrevistado posicionou o examinador **laminando-o** como examinador e funcionário ao mesmo tempo. Embora sendo uma só pessoa, o entrevistador agora exercia dois papéis sociais distintos (entrevistador e subordinado). Exatamente como descrito por Goffman, tal **insinuação** ocorre na forma de **comunicação subordinada**, pois ocupa pouco tempo da entrevista, a **conversação dominante**.

Durante nosso encontro, Bruno reforçou minha interpretação ao reconhecer que Anderson falava para o subordinado hierárquico e não para o examinador:

Eu também vejo assim. É uma mensagem. Uma mensagem pra mim, uma mensagem pro grupo. Porque ele, como todas as pessoas nesse tipo de cargo, fala pela instituição. Aqui ele está sendo ouvido por um funcionário que é multiplicador. Então eles têm que representar aquele papel porque aquilo vai ser multiplicado.

Na visão de Gumperz (1998), seria correto afirmar que as interpretações tanto do examinador quanto minhas, se fundem numa percepção de signos linguísticos, e que o candidato, para passar sua mensagem, agiu a partir de um conjunto de tradições culturais específicas dos pilotos, de alguma forma dizendo “é um absurdo que nós, profissionais incumbidos de tanta responsabilidade e poder, sintamos medo diante de emergências.” Desse modo, sobre essa interação, vemos brotar todo um pano de fundo constituído pelas relações de poder entre chefe e subordinado.

Em outro momento, Bruno também afirmou:

E pra ele, ele tá sendo avaliado não só como piloto, mas também como [executivo] porque ele ocupa as duas posições e eu enquanto funcionário estava avaliando ele como piloto e também recebendo esse input dele como [executivo].

Ao utilizar a expressão “crew members” (linha 06) o candidato o faz num tom pejorativo, como não fazendo parte da categoria, o que mais tarde parece ter sido ratificado com a palavra “we” (linha 07).

#### **5.1.1.2 Enquadre: conversa entre amigos**

Embora o evento analisado possa ser socialmente definido como um teste de proficiência linguística, transforma-se numa conversa entre pares, mais especificamente entre dois homens, pelo tom de malícia com que o assunto é abordado, conforme veremos a seguir. Houve uma mudança de enquadre, gerada pela pergunta feita pelo examinador (linhas 11 e 12) “*And uh..well, let’s suppose now you are in flight, what would you do if a couple were inside the toilet and refused to get out?*”

013 CAND: To be honest with you, first of all, I'll try to listen [because] if the  
 014 EXAM: [risos]  
 015 CAND: sound goes through the door was like 'OH, [YES. OH, YES'] don't  
 016 EXAM: [gargalhadas]  
 017 CAND: stop ['OH, YES. OH, YES'] Of course, I'll try to knock the door a  
 018 EXAM: [ gargalhadas ]  
 019 CAND: lot of times. And to be honest with you, I had one situation like that once.  
 020 EXAM: Oh, really? How was it?  
 021 CAND: Well, it was fantastic, just above the Pacific Ocean. And uh..they  
 022 were, to be honest, two girls.  
 023 EXAM: TWO GIRLS??? WOW.  
 024 CAND: In a honeymoon.  
 025 EXAM: MY GOD!!

De fato, há uma mudança significativa na reação do candidato em comparação à pergunta anterior (linha 05).

005 EXAM: How do you think passengers would feel if they saw you nervous flying?  
 006 CAND: ° Oh,can you imagine that? ° The crew members getting nervous? Well,  
 007 you could have a MESS on board of an aircraft. Of course (.) We do not  
 008 have the RIGHT to uh..to be NERVOUS on board of an aircraft. We are  
 009 trained not to, to perform like that.

Na linha 14, a risada do examinador parece ter sido a brecha que possibilitou não apenas que o candidato modificasse totalmente o enquadre, mas também fez com que o tom de seriedade esperado durante um teste se perdesse por completo.

013	CAND:	To be honest with you, first of all, I'll try to listen [because] if the
014	EXAM:	[risos]
015	CAND:	sound goes through the door was like 'OH, [YES. OH, YES'] don't
016	EXAM:	[gargalhadas]
017	CAND:	stop ['OH, YES. OH, YES'] Of course, I'll try to knock the door a
018	EXAM:	[ gargalhadas ]
019	CAND:	lot of times. And to be honest with you, I had one situation like that once.
020	EXAM:	Oh, really? How was it?

Faz-se, aqui, necessário retomar a declaração do examinador durante a entrevista semiestruturada após ouvir apenas o enquadre “situação de entrevista”:

Porque ele tem uma imagem, né..diante de todo público. Aliás, diante de todo mundo. Então pra ele é uma situação tensa nesse aspecto (imaginou pessoas dizendo): pô o [executivo] da empresa não fala inglês! Pô ele falou a maior besteira lá na entrevista... Então ele não pode se dar a esse luxo, de descontrair. Não é um momento de descontração pra ele.

Percebemos, então, que a visão do examinador quanto à postura do entrevistado não mais se sustenta. Parece haver uma grande contradição entre o que o examinador identificou como o esperado institucionalmente de seu superior e a postura que o mesmo adotou no enquadre “conversa entre amigos”. Ao ouvir o segundo fragmento, o examinador riu e afirmou:

A própria situação proposta é descontraída porque já mexe com a imaginação. Ele conta que já passou por uma situação assim. Então já mexe com a libido do homem, já mexe com um monte de coisa. Então é uma situação que foi boa nesse aspecto porque descontrai.

Quando questionado sobre a contradição supramencionada da postura do candidato, o examinador continuou legitimando a reação do candidato:

Mas, veja bem. Era um assunto que não era profissional, na verdade, né? Você vê que ele contou a situação e a primeira reação dele foi dizer: eu vou ouvir atrás da porta. Mas depois ele disse que teria que bater pra eles saírem. Então ele faria a coisa certa. Mas eu acho que ele ali viu a oportunidade que ele poderia... Se ele estivesse na frente da cúpula da empresa eu acho que ele poderia falar aquilo que ele falou. Isso não comprometeria sua imagem.

Ao ser indagado por que rira da situação, justificou: “Ah, talvez pelo trejeito que ele tenha feito na hora e também um pouco pra descontrair, né, pra corresponder à **expectativa da descontração** pra não ficar um clima chato.”

O examinador evitou todo o tempo a conotação pessoal, animando o substantivo “descontração” para não falar da correspondência à expectativa do candidato. E seguiu com a justificativa:

Eu também não posso deixar que o **nervosismo** me torne uma pessoa antipática. Talvez se eu estivesse bebendo cerveja com ele, eu teria rido com mais espontaneidade. Mas também não posso deixar que o **nervosismo** impeça essa interação.

Adicionalmente, confessou sua surpresa: “Acho que fiquei mais surpreso com a resposta. A coisa do OH YES, OH YES, OH YES. Ele vinha numa linha e mudou completamente.”

É muito interessante perceber o fato do examinador ter assumido seu nervosismo diante do candidato em tela. Portanto, podemos inferir um desconforto e até mesmo vulnerabilidade durante a entrevista. Seu discurso parece revelar um limiar muito tênue entre a necessidade de aprovação diante de seu superior hierárquico e a obrigação de exercer eticamente a atividade de examinador. Creio que sejam ingredientes perfeitos para configurar uma situação de intimidação. Conforme descrito acima, o examinador aceita a mudança de enquadre proposta pelo candidato de “situação de entrevista” para “conversa entre amigos” e entra no clima de uma conversa até maliciosa, contrariando as expectativas e orientações a ele passadas durante o processo de formação de examinadores da ANAC. Por haver uma relação de subordinação hierárquica do examinador para com o candidato, é possível que sua aceitação da mudança de enquadre tenha ocorrido na tentativa de **preservar sua face** e a do seu interagente. Afinal, como ratificado por Goffman (1967, p. 10) quanto maior o poder e prestígio de uma pessoa, maior as chances de que os outros demonstrem consideração por seus sentimentos.

Acima, sinalizei a primeira possível tentativa de **preservação de face** quando no enquadre 1 Bruno gaguejou e ao ser perguntado sobre o assunto revelou uma “tentativa de chegar ao nível de Anderson”, alinhando-se como inferior hierárquico. A aceitação da mudança de enquadre seria, portanto, uma segunda possível ocorrência de **preservação de face**.

Voltando à interação em si, podemos observar que a descontração aproximou os interagentes de forma não convencional em entrevistas de proficiência linguística. O **alinhamento** assumido por ambos diante do tópico abordado denota uma relação de intimidade entre os dois pilotos (candidato e entrevistador). O tom de cumplicidade aqui presente parece mitigar a **assimetria** presente no enquadre 1, projetando a imagem de igualdade, proximidade.

Ao mudar seu **alinhamento** de examinador para amigo pessoal, o examinador muda drasticamente seu registro de formal para informal. Tal procedimento pode ser extremamente danoso para a padronização da testagem e tecnicamente falando pode comprometer a validade do teste em questão, pois há maior possibilidade de que a imparcialidade na avaliação seja prejudicada.

Curiosamente, observando o laudo de avaliação produzido pelo entrevistador, constata-se que atribuiu ao candidato o nível máximo de proficiência previsto na escala, nível 6. Entretanto, respaldou-se ao relatar que o candidato cometera alguns erros no *Warm-up* devido a seu nervosismo e alguns erros de pronúncia, pela influência da língua materna. Justificando o nível 6 atribuído, alegou que os erros do *Warm-up* “não mais se fizeram presentes ao longo do exame” e que os erros de pronúncia “não chegam a afetar o entendimento”, ou seja a inteligibilidade do discurso do candidato.

Embora Bruno jamais tenha demonstrado postura semelhante durante o treinamento de examinador credenciado, é como se o evento vivenciado fora mais forte do que todas as

instruções, orientações recebidas no processo de credenciamento junto à ANAC. Até a convicção de que o trabalho realizado tinha como objetivo principal a segurança de voo parece ter sido sobrepujada pelo fascínio que uma proximidade maior com seu superior hierárquico no momento da interação. Tal movimento, entre outros, “revelam a idéia central por trás do **alinhamento**: nossas identidades sociais não são estáticas ou estruturalmente determinadas, mas situadas contextualmente e interacionalmente emergentes” (MATOESIAN, 1999, p.494).

Como pesquisadora e pessoa diretamente envolvida no processo de credenciamento e implementação dos requisitos de proficiência linguística da ICAO, percebo o evento como uma possível deformação do instrumento de testagem, o qual parece ter se tornado apenas uma oportunidade para contos de casos, neste enquadre. Envolvido pelo contexto institucional em que se situava, o examinador não se alinhou como representante da autoridade de aviação civil. Ele parece ter dado poder ao candidato ao não assumir sua autoridade, num gesto claro de inversão de **assimetria**.

Retomando o impacto do sexo nas entrevistas orais, como apontam Mc Namara e Roever (2006), a diferença na seleção de perguntas ficou bem definida por parte do examinador:

Eu acho que é a seleção da pergunta de acordo com o entrevistado, né? Se fosse uma piloto eu não teria feito essa pergunta porque acho que teria o efeito inverso. Ao invés de desconstruir, ela ficaria retraída porque entraria num assunto que não seria interessante entre uma entrevistada e um entrevistador. Se fosse duas meninas talvez desse certo, como dois homens dá. Mas um homem e uma mulher talvez não daria. Então eu não escolheria essa pergunta pra uma mulher.

### 5.1.1.3 Os impactos sociais na carreira de pilotos

A linguagem atua socialmente como um marcador de identidade, e como a identidade linguística é compartilhada entre os membros de uma comunidade de fala, testes de idiomas podem ser usados como um procedimento para identificação e classificação de indivíduos em termos de categorias sociais relevantes. (Mc Namara & Roever, 2006, p. 150)<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Language acts socially as a marker of identity, and as linguistic identity is shared among members of a speech community, language tests can be used as a procedure for identification and classification of individuals in terms of relevant social category. (Mc Namara & Roever, 2006, p. 150)

Os impactos sociais causados por exames de proficiência linguística há muito vêm sendo estudados pela exclusão que causam a indivíduos que antes pertenciam ou querem pertencer a um determinado grupo (Mc Namara & Roever, 2006). No caso de exames de proficiência linguística de pilotos para fins de certificação, as consequências sociais são extremamente severas, uma vez que a reprovação no teste exclui o tripulante condutor de voos internacionais que já está em patamar elevado dentro do plano de carreira comum na profissão. Uma vez reprovado, tal piloto passa a ser impedido de voar para o exterior.

A exclusão em pauta tem levado examinadores de proficiência linguística a serem ameaçados de morte no Brasil. Os examinadores participantes deste estudo foram alguns deles.

Sofrendo ameaças de morte e conhecendo profundamente o plano de carreira, bem como a profissão de piloto, o examinador participante da interação I (chamado ficticiamente de Bruno) foi questionado sobre a realidade de tal exclusão e declarou:

O piloto-aluno quando entra num aeroclube, o sonho dele é ser master de um grande avião de linha internacional de uma grande empresa. Ele não entra pra ser copiloto, ele não entra pra ser comandante de voo nacional. Ele entra lá, o sonho dele, a aspiração, o foco, o objetivo é ser comandante master de um *wide-body*<sup>104</sup> de linha internacional. É o maior salário, é o maior prestígio, tem o cap de pala ramada, né? Que tem aquele ramo dourado, é bonito, é *status*. Ele manda em uma tripulação de 18 pessoas, ele tem prestígio dentro da empresa, ele chegou lá por tempo de casa, tem um salário equivalente a diretor da empresa. Então, é o ápice. É chegar no ápice e ter que descer. Ter que voar um avião cujos comandantes têm 10, 20 anos a menos de empresa que eles, que ganham bem menos que eles, eles vão passar a ganhar menos. Em vez de ir pra Paris eles vão pra Palmas. Em vez de comer uma paella em Madrid, eles vão comer um churrasquinho em Giparaná.

Sobre a vida em sociedade, com colegas de profissão e em família, explicou:

Socialmente, quando alguém pergunta: ah você é piloto? Ah, você é de linha internacional? Você voa internacional? Aí agora ele vai dizer que não, ele não mais voa internacional. Então isso é como se ele voltasse meia vida pra trás. Meia carreira, talvez com a perspectiva de nunca retornar ao topo se ele não conseguir aprender a língua. Perante uma empresa de 8.500 tripulantes ele foi rebaixado, porque sabem que ele foi rebaixado. Tripulante conversa. Tem o pernoite, tem o café da manhã de hotel, tem o D.O. Tripulante conversa: ‘ah, ele tá em instrução? É novo na empresa? Não, ele tem 30 anos de empresa. Ele tava na internacional e foi rebaixado porque ele não sabe

---

<sup>104</sup> Aeronave de grande porte.

inglês.’ Então isso é um baque muito grande. É assumir um fracasso em público. (..)“É triste pra todo mundo que assiste. É triste com a pessoa, com o profissional, com o pai de família.

O piloto da próxima interação apresentada viveu o impacto aqui descrito em sua carreira e ameaçou de morte a examinadora após reprovação. Ele já estava na empresa há muitos anos e já em patamar elevado no plano de carreira proposto pela instituição, comandando voos internacionais, e teve que ser “rebaixado” conforme descrito acima por Bruno.

## 5.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INTERAÇÃO II

A interação II teve como participante a mesma examinadora da interação III, ficticiamente chamada de Estela. Com idade acima de 60 anos, Estela tinha 2 anos de experiência em inglês para aviação e o piloto, ficticiamente chamado de Marcelo, tinha 30 anos de carreira e mais de 5.000 horas voadas no exterior. Porém, nenhum dos dois tinha *status* de nativo. Marcelo, na época com 47 anos de idade, não conseguiu atingir o nível operacional mínimo de proficiência linguística, segundo escala da ICAO, tendo sido classificado como nível 2. Como resposta à entrevista semiestruturada, Estela indicou esta interação como tendo sido um evento em que se sentiu intimidada, dentre outros motivos, devido à ameaça que sofreu de morte pelo piloto, pois ele foi afastado da escala internacional ao ser reprovado no exame.

A avaliação em questão também foi realizada nas instalações de uma das empresas aéreas credenciadas pela ANAC. Durante a avaliação, estavam presentes apenas a examinadora e o candidato. Para classificar o nível de proficiência do candidato de acordo com a escala de níveis da ICAO, a mesma examinadora atuaria como avaliadora mais tarde, recorrendo à gravação da entrevista para fazer anotações, embasar suas decisões e aferir o nível do candidato.

Abaixo, segue a transcrição do primeiro fragmento selecionado da entrevista. Nele, a examinadora faz perguntas sobre a carreira do piloto, durante o *warm-up*:

**Enquadre:** Situação de Entrevista

001	EXAM:	Now, (xxx), how long have you been a pilot?(0:19-2:19)
002	CAND:	uh...twenty, twenty eight years.
003	EXAM:	You`ve been a pilot for twenty eight years?
004	CAND	Yeah
005	EXAM:	Where are you from?
006	CAND:	Are you from São Luís.
007	EXAM:	Ãh.. Maranhão?! =
008	CAND:	=Yes=
009	EXAM:	=And you did you started your career in, in São Luís?
010	CAND:	Yes, yes.
011	EXAM:	You got your licenses there?
012	CAND:	Final course* in Rio de Janeiro, Volta Redonda.
013	EXAM:	Oh, in Rio. And you came from São Luis to Rio?
014	CAND:	I started in São Luís until Rio de Janeiro
015	EXAM:	Ok. All Right. Can you put it down, the microphone?
016	CAND:	Ok. Sorry, sorry..
017	EXAM:	So, in Rio I believe you started you professional carreer in Rio.
018	CAND:	Yes, I in Volta Redonda Aeroclube, [ ...]uh...until in 1984, start in (xxx).
019	EXAM:	[uhum]Oh...Long time ago...
020	CAND:	Yes, In (xxx) Linhas Aéreas, like in Belém, Pará=
021	EXAM:	=Uhum.And then you were transferred...-
022	CAND:	- uh..co-pilot Bandeirantes, Embraer 110 and co-pilot Focker 27. A:nd
023		in 1987, I captain é..Bandeirantes. 1989, captain Focker 27. And 1993,
024		captain Fokker 100, and 2000, captain airbus 330.
025	EXAM:	Ok, All right. Beautiful carreer... Congratulations.
026	CAND:	Thank you very much.

\* Na linha 12, a palavra *course* é pronunciada como [‘kuhsi].

Analisando a produção oral do candidato, observa-se que além de apresentar marca muito forte de sotaque de brasileiro, Marcelo não domina estruturas gramaticais elementares, além de possuir vocabulário insuficiente para comunicar até mesmo sua origem (linha 06). Curiosamente, a examinadora parece se adequar ao nível do candidato para facilitar a comunicação e apresenta um desvio significativo da gramática padrão da língua inglesa quando formula a pergunta da linha 09.

Após a explanação do piloto acerca de sua trajetória na carreira, a examinadora o parabenizou, conforme verificamos na linha 26. Questionada sobre a razão de ter feito o elogio ao candidato, a examinadora respondeu:

Porque ele contou que começou com o Bandeirantes e acabou no A330. Foi uma evolução e tanto! Seja lá porque meios (risos), mas ouvindo aqui a carreira dele, ele começou com o Bandeirantes, Embraer até chegar a comandante de A330. Por isso que eu falei: 'legal, beautiful career!'

Perguntada sobre como a expressão de sua opinião influenciava no andamento da entrevista, a examinadora explicou: "Eu acho que quando eles contam sobre as dificuldades que passaram e você fala: nossa realmente você deve ter passado um tempo difícil, eles se sentem bem! Ele gostou! Ele é vaidoso e deve ter pensado: Eu sou o máximo."

Segundo a examinadora o candidato em questão teria declarado antes de iniciar a prova: "Eu vou ter um AVC, mas não é esse testezinho aí que vai mudar minha vida."

Ao comparar o candidato da interação 2 com o da interação 3, que tinha *status* de nativo, Estela afirmou:

Primeiro que ele não tem habilidade na língua. Então, ele não vai chegar lá cantando de galo. Eu pensei nele não por causa desta entrevista, mas pelo que ele falou do *Pre-test*. O que me pegou foi ele ter falado nesse 'testezinho'. Ele tava nervoso, nervosíssimo. Ele falou até para a sua professora: Eu vou pro A320 (ser rebaixado), mas antes eu vou matar o examinador.

Sobre a confiabilidade do sistema de avaliação criado pela ANAC, no tocante a impedir que um piloto seja aprovado graças à memorização e não à proficiência na língua inglesa, a examinadora concluiu: "É impossível. Eles podem até saber a situação, mas não

conseguem explicá-la. Eles podem saber que a emergência é fogo na turbina. Mas na hora de se expressar em inglês, vão lá e falam tudo errado.”

No próximo fragmento transcrito, será possível perceber uma possível mescla de entrevista e aula de inglês por parte da examinadora. Ela parece ajudar todo o tempo o candidato, seja explicando o significado de vocábulos, traduzindo ou corrigindo a pronúncia de palavras tais como “*Johannesburgh*”, “*South Africa*” e “*language*”.

**Enquadres:** situação de entrevista + aula de inglês

027	EXAM: Would you like to fly abroad? (3:47- 05:19)
028	CAND: Abroad?
029	EXAM: Would you like to fly in another country out of Brazil?
030	CAND: (Silêncio)
031	EXAM: For example, there are many Brazilian pilots flying in India, in
032	China, OK?
033	CAND: Uh, ok.
034	EXAM: Would you like to fly abroad?=-
035	CAND: =No: I, I, I, I'd like in, in (xxx). That's ok?
036	EXAM: Aham.
037	CAND: But, I, I flying in 2003. I flying during (0.3) 6 days in Africa do Sul.
038	EXAM: Oh, in South Africa?!
039	CAND: Yes, in Johannesburgo.
040	EXAM: But=-
041	CAND: =From, from, from Johannesburgo to Milan and to, from Johannesburg to
042	uh... Zurick
043	EXAM: Wow, so you were based in Johannesburg?
044	CAND: Based in Johannesburgo.

- 045 EXAM: But was it a different company?  
 046 CAND: Was a leasing.  
 047 EXAM: Ah, ok.  
 048 CAND: Aircraft and pilots.  
 049 EXAM: Ah, ok.  
 050 CAND: And, and, and crew, technical crew only.  
 051 EXAM: And how was the experience? Did you like the experience?  
 052 CAND: Yes. Very good experience. Eh... cultural and, and, ling.é...the [leng..uh. ]  
 053 EXAM: The langua[ge, yeah..]  
 054 CAND: language..yeah.  
 055 EXAM: Aham, yeah...  
 056 CAND: It's a very good experience.  
 057 EXAM: Ok, all right=  
 058 CAND: =for my life.

No trecho transcrito acima, percebe-se claramente uma **laminação**, mistura de papéis por parte da examinadora. Alinhando-se como examinadora, fez a pergunta da linha 27 e ao perceber a dificuldade do candidato, Estela passa a alinhar-se como professora de inglês e reformula a pergunta no papel de facilitadora (linhas 29, 31 e 32). Logo, temos um **enquadre** de situação de entrevista entremeado do enquadre aula de inglês. Ao embutir o alinhamento de professora no de examinadora, Estela faz deste enquadre um enquadre **laminado**.

Após ouvir o fragmento acima, a examinadora reconheceu espontaneamente que dera muitas dicas para o candidato. Perguntada sobre a razão de ter agido desta forma, a examinadora explicou:

Eu fico muito... eu não gosto de constranger a pessoa. Então, talvez eu tenha até que me policiar porque eu quero ajudar a pessoa. Quando eu vejo que a pessoa não consegue falar, eu fico angustiada porque não gosto de ficar ali esperando horas e o cara tentando achar a palavra... As vezes eu mudo de assunto. Assim como não gosto que eles me intimidem, eu também não gosto de ah... ( fez cara de durona)

Questionada sobre o fato de ter explicado a palavra *abroad* (linhas 027 a 029), traduzido o substantivo “*South Africa*” (linhas 037 e 038), procedimentos não previstos durante o treinamento de examinadora credenciada, a participante explicou que estava tentando fazer com que o candidato respondesse a pergunta. Cogitada a possibilidade de haver na sua fala uma mistura de aula e exame, mesclando dois enquadres distintos, a examinadora afirmou: “É...eu não queria que ele falasse Português aí. Então, talvez eu tenha corrigido sem querer, para mantê-lo falando Inglês. Eu já tinha percebido que ele era muito fraco a essas alturas.”

Ao dar instruções ao candidato para a parte 2 do exame, a examinadora tentou reproduzir as elocuções que o piloto teria que ouvir, porém houve uma pane no computador. Perguntada sobre o que a falha de som ocasiona no momento da entrevista para o examinador, a participante respondeu:

Nossa! Quando para o negócio no meio quando dá pane no computador, aí você fica...(arregalou os olhos). No começo quando dava essas panes eu ficava nervosa de não conseguir consertar ou então de ter que começar a entrevista de novo. Eu com 8 a 10 pilotos para entrevistar, né? Agora não...Agora eu já aprendi. Aí eu ligo, desligo meu gravadorzinho e recomeço de onde parei.

A falta de domínio do computador no início de suas atividades de examinadora de proficiência linguística era uma limitação. A examinadora fez aulas de computação para melhor lidar com a máquina e hoje avalia que panes durante a entrevista interferem bem menos em seu desempenho.

A transcrição abaixo se refere ainda à parte 2 do exame, após a reprodução da gravação, quando o candidato teve que relatar o que ouviu.

**Enquadres:** exame propriamente dito + aula de inglês

059	CAND: Uh..One passenger with problem during your flight
060	EXAM: Ok=
061	CAND: =Flight cruise
062	EXAM: Aham. All right. Do you remember what kind of problem it was?
063	CAND: Ca, ca, cardiac problems.
064	EXAM: Oh yeah?! I think uh... A PASSENGER HAD A BABY.
065	CAND: Uh... A baby?!
066	EXAM: Yeah, a baby. The baby...
067	CAND: Sorry, no cardiac problems.(gargalhadas)
068	EXAM: It's better, ok? Something heavier. Ok.
069	CAND: It's a problem.
070	EXAM: Yeah. So, they said that uh... fortunately there was a doctor
071	on board and he helped with the delivery, ok?
072	CAND: Ok.
073	EXAM: And the baby is born and needs medical care, as soon as the plane
074	lands, ok?!
075	CAND: In, in flight cruise?
076	EXAM: Yeah, ok, during flight course, ok.

No fragmento acima, verificamos que diante da dificuldade do piloto, a examinadora revelou a situação proposta pela elocução reproduzida, na parte 2 do exame. Novamente, ocorre a **laminação**, um **alinhamento** distinto por parte da examinadora que, saindo do enquadre de exame oral, comportou-se novamente como professora facilitadora.

Durante o treinamento de examinadores credenciados, eles são orientados a não agirem dessa forma para evitar a fadiga dos exames. Nunca se deve revelar a situação correta se o candidato não conseguiu compreender a elocução. Deve-se propor outra situação qualquer para que o piloto não saia da prova com a certeza de saber a resposta

correta e a divulgue junto a seus colegas. Dessa forma, evitamos a exposição desnecessária das versões do *Proficiency Test*.

Durante a entrevista semiestruturada, ao ouvir o trecho acima descrito, a examinadora espontaneamente se explicou diante do procedimento que adotara: “Eu dei essas explicações para poder continuar com as perguntas sobre o assunto, mas eu contabilizo o erro. No relatório (de avaliação) eu ponho que ele não entendeu a situação (...) Eu lembro que era pra passar batido e não era pra fazer isso. Se ele não entendeu não é pra falar.”

Perguntada então por que agira assim, a examinadora respondeu: “Eu acho que é essa mania de tentar ajudar. As vezes eu tô envolvida com a interação, aí diante da dificuldade dele para manter o ritmo, eu vou lá e falo...Eles são todos muito gentis, eu vejo que eles estão se esforçando pra fazer a prova. Nem todos são (XXX – como o candidato da interação II).”

Perguntada se ela ajudaria dessa forma caso fosse o candidato da interação II, a examinadora respondeu: “Não, porque ele tava muito se achando. Então, eu não ia dar dica pra ele!” Logo, vejo essa como sendo uma questão de solidariedade. Há estudos em que se verificou uma tendência de o examinador ajudar o candidato principalmente se percebe que ele foi prejudicado pela versão, equipamentos ou outras adversidades.

A seguir, temos uma outra transcrição relativa à segunda parte do exame oral, em que o candidato deve interagir com a gravação.

**Enquadre:** exame propriamente dito

077 EXAM: Now, let's suppose you're still in the air. You are in cruise. Before  
 078 landing, <make a call to report the situation>, ok? Right?  
 079 CAND: Ok.  
 080 EXAM: And you are calling Guarulhos tower.  
 081 CAND: Ok. Guarulhos tower. In flight.=  
 082 EXAM: =Before landing, you report this problem you had.  
 083 CAND: Guarulhos tower, é (xxx) 8091, request backing to Guarulhos, avoid  
 084 ice condition in flight level.  
 085 EXAM: Ok, uhum, all right, so you have problems with ICE.  
 086 CAND: Yes. A lot=  
 087 EXAM: =Did you have any damage?  
 088 CAND: Yes, damage.  
 089 EXAM: Can you inform=  
 090 CAND: = A little damage, but=  
 091 EXAM: = aham, yeah Could you inform the ATC about this damage.?  
 092 CAND: No, no.  
 093 EXAM: [No?!]  
 094 CAND: Little problem, but I come back to Guarulhos.  
 095 EXAM: Aham. All right.

Nas linhas 091 a 093, percebe-se que Estela espantou-se com a resposta do candidato. Questionada acerca do seu espanto, a examinadora explicou: “Eu achei que ele devia ter reportado. Quando eu disse ‘Could you’, foi um comando. Não foi perguntando se ele ia ou não fazê-lo.”

Fica evidente a falta de conhecimento do candidato sobre a diferença dos modais *could* e *would*. Mais do que isso, o candidato não conseguiu compreender que ela estava

dando uma instrução e não fazendo uma pergunta. Ao compreender que a examinadora perguntara se ele informaria ou não ao controlador sobre a emergência em voo, o candidato respondeu que não e isso parece ter surpreendido a examinadora.

Perguntada se já havia sido questionada por alguma pergunta que o candidato considerasse fora da realidade operacional e como isso teria afetado seu desempenho durante a entrevista, a examinadora respondeu: “Ah! Uma vez, com negócio de passageiro que o candidato disse que não era problema do piloto. A maioria não questionava, mas alguns falavam: ‘ah, mas essa situação não tem nada a ver’. É uma coisa espontânea da parte deles.”

Perguntada se o fato de não ser piloto fazia com que os candidatos questionassem sua atuação profissional, a examinadora ponderou:

Muitos também não sabem até que ponto eu entendo porque tem uns que falam ‘ah, você sabe!’ porque a gente também se faz de boba, pergunta aquelas coisas ‘Ah, mas como é que é? O que acontece quando ocorre uma *depressurization*? *How long do you have to reach 10.000 feet?*’ Aí a gente às vezes fala alguma coisa e eles dizem assim: ‘ah, você sabe! (sorrindo). Então, eu também não sei até que ponto eles pensam que eu sei tudo, entendeu?’

Abaixo, mais um trecho da parte 2, logo após a reprodução de outra elocução.

**Enquadres:** exame propriamente dito + aula de inglês

096 EXAM: Why did decompression happens?  
 097 CAND: What problems?  
 098 EXAM: Yes.  
 100 CAND: Ah!!!  
 101 EXAM: What causes the problem?  
 102 CAND: Eh...uh...Falta=  
 103 EXAM: =lack  
 104 CAND: Lack oxygen in cabin. Low aircraft .Immediate pilot action, uhh altitude  
 105 and heading and speed.  
 106 EXAM: Do you reduce the speed?  
 107 CAND: No, no.  
 108 EXAM: No.  
 109 CAND: Maintain the speed.  
 110 EXAM: And the altitude? Do you maintain?=  
 111 CAND: =120,100 ou MEA (minimum enroute altitude)  
 112 EXAM: Ok.  
 113 CAND: Immediately, immediately.  
 114 EXAM: Ok.

No fragmento acima (linhas 102 e 103), verificamos que a examinadora segue fazendo mais traduções para ajudar o piloto.

Na linha 111, o candidato usa um jargão comum entre pilotos, uma sigla presente nas cartas de navegação aérea, conhecimento bastante técnico e não sistematicamente ensinado durante o curso de examinador credenciado: “MEA (minimum enroute altitude)”. Perguntada se havia entendido o que o candidato quisera dizer com a sigla MEA, a examinadora respondeu:

“Entendi... É o Minimum...esqueci...”

Cogitada a possibilidade de os candidatos usarem expressões de inglês aeronáutico que os examinadores não conhecem e isso gerar insegurança para o examinador, a participante avaliou: “Eu acho que eles não falam para intimidar. Acho que é um termo que é tão normal pra eles.”

Questionada sobre o fato de não ter feito nenhum comentário sobre o termo ‘MEA’ utilizado pelo piloto, mas ter dito apenas ‘OK’, a examinadora respondeu:

Hoje em dia também eu to muito mais prática do que eu tava há um ano e meio atrás, né? Então, por exemplo, aí eu posso ter ficado quieta porque talvez eu não soubesse o que era o MEA. Tem MEL, MEA, tem um Minimum List não sei o que...tem um monte de coisa. (...) Agora eu estou me achando muito mais segura, to por dentro das coisas. Aprendi, estudei muito com eles. Melhores professores eu não poderia ter. Eu comecei com os *masters* lá, os TOP, TOP. Isso também me deu muita segurança hoje em dia porque o que eles falam eu já ouvi 500 vezes, as situações eu já sei. Já sei o que eles vão falar. Então, com tudo isso você já sabe que está pisando num terreno já conhecido.

Sobre como reagia atualmente em relação a panes no computador, ela disse: “Problemas no computador? Tudo bem. Vamos fazer de novo!”

Sobre como a falta de conhecimento de tais expressões pode ter impactado seu desempenho no início, a examinadora declarou: “Ah! Eu fazia cara de paisagem. Não ia dizer ‘uhhhh’..mas dentro de mim eu dizia: preciso estudar mais.”

Perguntada sobre que aspectos do treinamento de examinador de proficiência linguística deveria ser melhorado, a examinadora respondeu: “Eu me sinto bem treinada. Eu só queria umas coisas novas porque as versões que eu estou usando são antigas. Mudar também era bom porque eles ficam falando. No cockpit outro dia saiu uma conversa sobre como eu conseguia dar conta de comissários e pilotos.”

O próximo fragmento foi extraído da parte 4 do exame, em que são feitas perguntas de cunho mais filosófico ao candidato. Mais uma vez, veremos como o candidato foi ajudado pela examinadora diante de sua falta de conhecimento no idioma:

**Enquadres:** exame propriamente dito

23:04 – 24:05

115	EXAM:	How is the situation of Brazilian airport, nowadays? Because last year
116		we had several problems, big lines...
117	CAND:	In Brasilia? [In Brazil?]
118	EXAM:	[No.Here in Brazil]. Is the situation better?
119	CAND:	About, about (.) the estrutura?
120	EXAM:	Structure?
121	CAND:	Structure, structure
122	EXAM:	The Infrastructure.
123	CAND:	The Infrastructure, the infrastructure in Brazil. I(.) É...uh..I (.)This airports
124		no, no have professional, professional qualify, qualify-
125	EXAM:	-Qualified
126	CAND:	Qualified for problems.

Foi perguntado à examinadora como ela procedera para superar suas dificuldades ao longo do processo, para que hoje se sentisse mais segura na execução de seu trabalho, ao que ela respondeu que perguntava muitas coisas para examinadoras mais experientes e que o fato de já ter lido manuais de aviões para ministrar aulas de inglês voltado para aviação antes de ser examinadora credenciada também ajudou significativamente na sua familiarização com o assunto.

A seguir, apresento a interação III, em que o piloto tinha *status* de nativo. A intimidação presente na amostra é um tanto distinta das demais, pois a competência do candidato no idioma era grande e seu comportamento não é comum entre os candidatos. Ele deu muitas **pistas de contextualização** que nos fizeram inferir a falta de importância que ele atribuiu ao exame de proficiência linguística.

### 5.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INTERAÇÃO III

Na interação III, o perfil dos participantes é um tanto distinto. Ambos interagentes têm idade acima de 50 anos. A examinadora, chamada ficticiamente de Estela, sem *status* de falante nativo, tem não mais de 5 anos de experiência em inglês para aviação e o piloto tem 30 anos de carreira, mais de 5.000 horas voadas no exterior e *status* de nativo. O candidato, chamado ficticiamente de Guilherme, tem ascendência britânica e declara em sua ficha de inscrição que aprendeu inglês em casa.

A avaliação em questão foi realizada nas instalações de uma das empresas aéreas credenciadas pela ANAC. Durante a avaliação, estavam presentes apenas a examinadora e o candidato. Para classificar o nível de proficiência do candidato de acordo com a escala de níveis da ICAO, a mesma examinadora atuaria como avaliadora mais tarde, recorrendo à gravação da entrevista para fazer anotações, embasar suas decisões e aferir o nível do candidato.

A transcrição abaixo corresponde a um fragmento da interação ocorrida durante a parte 1 do *Proficiency Test*. A examinadora alinha-se como entrevistadora até a linha 07. Na linha 08, percebemos que ela tenta diminuir a assimetria para sair do enquadre de entrevista, com formato pergunta e resposta em registro formal, e entrar no enquadre de conversa informal. Porém, suas tentativas de aproximação do candidato através de comentários sobre o lugar em que ele residia e a pessoa que o teria incentivado a ingressar na carreira de piloto não foram correspondidas. Logo, identificamos dois enquadres: a “Situação de Entrevista”, bastante característico de exames de proficiência oral e “Conversa Informal”, em que a examinadora apresenta iniciativas de aproximação não ratificadas pelo piloto.

**Enquadres:** situação de entrevista x conversa informal

	(0:11 – 1:24)
001	EXAM: You have a, a different name. A BRITISH name, ok? Where are you from?
002	CAND: I'm from Rio de Janeiro=
003	EXAM: =You are from Rio?! Yeah ? And your last name and your first name, where do
004	they come from?
005	CAND: My FATHER was English.
006	EXAM: Oh! Ok, uhu, and do you live in Rio?
007	CAND: I do.
008	EXAM: How nice. Lucky one, ok? [risos]
009	CAND: [silêncio]
010	EXAM: And how long have you been a pilot?
011	CAND: That's a tough one. (.)30 years?!
012	EXAM: 30 years. Ok. And if you met a person willing to become, a young boy, willing
013	to be a, a pilot? What would you tell him? What kind of advice would you -
014	CAND: - GO FOR it. It's very good. It's a nice profession.
015	EXAM: Do you recommend it?
016	CAND: Yes, my son is actually doing it.
017	EXAM: Oh yeah? Uhum...Ok. All right. And when you decided to be a pilot, ok?
018	Who supported you the most?
019	CAND: Nobody.
020	EXAM: Nobody. Nobody wanted you to become [a pilot]? Why not?
021	CAND: [no] I don't know.
022	My mom was afraid of it.
023	EXAM: She was afraid. Yeah. Ahan.
024	And then, how was it? Was it difficult for you to convince her?
025	CAND: Na....Not really. Not really.

A despeito da tentativa de sair do enquadre “situação de entrevista”, Estela se viu impelida a sustentar o **alinhamento** de entrevistadora todo o tempo, pois o candidato

mostrou-se não cooperativo, dando respostas muito evasivas, lacônicas. Durante a entrevista semiestruturada a examinadora declarou:

Eu só me lembro dele aparecendo lá assim e olhando- é aqui que faz a prova de inglês? – ele tava todo arrumado. Aí ele sentou, assim de lado. (...) ele começou a dizer que tinha aprendido inglês antes de falar português, que o pai dele era inglês. Eu sentia que ele tava tentando me dizer que aquilo pra ele... ele não tava nem aí para aquele teste, entendeu? Foi isso que eu senti da parte dele. Que ele tava ali porque tinham mandado, mas imagina se ele ia se preocupar com aquele teste... porque ele era nativo ele foi logo dizendo que o pai dele era inglês.

Sobre o local da entrevista, a entrevistadora declarou: “É muito impessoal. O lugar não tem nada de mais. É a mesa, a cadeira e o gravador e acabou.”

A examinadora também destacou a aparência do piloto: “Ele tava muito bem arrumado, com uma roupa muito esportiva. Parecia que ele tinha saído da praia. Ele tava com uma aparência de férias, estava bronzeado.” Ao ser perguntada sobre como estava vestida, a examinadora respondeu: “O de sempre. Nem muito ao mar, nem muito a terra (risos).”

A examinadora declarou ainda que o nome do candidato lhe chamara a atenção. Afirmou que não era um nome brasileiro, que ela até achou que ele fosse nativo. Ao ouvir a reprodução do fragmento transcrito acima a examinadora declarou: “Você vê que ele não tava muito *friendly*. Eu pensei: nossa... esse cara é nativo... ele tá se achando. Ele ficou totalmente relaxado, sentado com a perna cruzada de lado.”

Ao ser perguntada por que a posição do candidato lhe chamara a atenção a examinadora disse: “Porque todos se sentam com o corpo para frente, debruçam na mesa com expectativa e ficam olhando para mim.” Percebemos na expressão corporal do piloto mais uma **pista de contextualização** a partir da qual podemos inferir suas intenções conversacionais. Segundo Gumperz (1998, p. 106), “o objetivo principal de todos esses procedimentos não é julgar o valor de verdade absoluta de determinadas avaliações, mas

relacionar as interpretações dos traços identificáveis da forma da mensagem e identificar as cadeias de inferências.” Ratificando essa visão, a examinadora revela suas impressões do comportamento do piloto e o que ele estaria indiretamente lhe dizendo, declarando: “Foi isso que eu senti: esse teste aqui e nada é a mesma coisa.”

Para Gumperz (1998, p. 101), a falta de cooperação do candidato poderia ser vista de outra forma, como uma falta de compreensão das pistas de contextualização dadas pela entrevistadora (como a da linha 08, em que na tentativa de diminuição da assimetria, Estela o chama de “sortudo” por morar no Rio de Janeiro, num movimento de aproximação e simpatia) que geraram um mal-entendido. Segundo Gumperz,

quando um ouvinte não reage a uma das pistas ou não reconhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos. É importante observar que quando isso acontece e quando se chama atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, há uma tendência, a reações em termos de atitude. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não-cooperativo ou que não entende. Os interlocutores geralmente não se dão conta de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou uma alteração na pronúncia. Falhas de comunicação desse tipo, em outras palavras, são consideradas gafes sociais e levam a julgamentos errôneos da intenção do falante, provavelmente não serão identificadas como simples erros linguísticos. (GUMPERZ, 1998, p. 100)

Ao ser questionada sobre o quanto pensava que esse sentimento supostamente relativo ao teste se distanciava de sua pessoa, a examinadora declarou:

Todos foram super gentis comigo (...) os dois únicos que quiseram falar mal do teste, quiseram diminuir a importância do teste, foram eles<sup>105</sup>. Por isso que eu não gostei. Foram os dois: um que falou que não é este “testezinho” e tal<sup>106</sup> e ele<sup>107</sup> que ele entrou como quem diz: ‘ah... *how boring*... eu tô aqui por que eu tenho que fazer este teste, mas eu sei tudo...’ (...) pra mim o que eles falassem não ia atingir, mas eu não gostei porque eles tentaram diminuir a importância do teste da ANAC.

<sup>105</sup> Os candidatos das interações II e III apresentados neste trabalho.

<sup>106</sup> Candidato da interação III

<sup>107</sup> Guilherme, candidato da interação II.

Cabe ressaltar que ambas as interações (II e III) foram apontadas pela examinadora em resposta à entrevista semiestruturada e não presencial a que todos os examinadores foram submetidos durante esta pesquisa. As perguntas foram:

- 1) Em que entrevista você se sentiu intimidado ou percebeu uma tentativa de intimidação por parte do candidato? (cite o nome do candidato e o evento que te marcou)
- 2) Você já sentiu medo ou algum outro tipo de desconforto durante as entrevistas? Descreva rapidamente a situação. Com que candidato isto ocorreu?

A examinadora atribui o tom *blasé* do candidato não à falta de relação entre o exame e a realidade profissional do piloto, mas ao menosprezo, falta de importância que ele atribui ao teste por seu total domínio do idioma.

Logo no início da entrevista, é clara a tentativa de estabelecer uma atmosfera agradável por parte da examinadora. Em contrapartida, o candidato mostrou-se não cooperativo, mantendo-se em silêncio.

008	EXAM: <b>How nice. Lucky one, ok? [risos]</b>
009	CAND: <b>[silêncio]</b>

Ao ser perguntada sobre como se sentiu diante daquele comportamento, a examinadora respondeu: “Pra mim não alterou em nada. Acho que continuei do mesmo jeito.”

O silêncio do candidato, bem como sua expressão corporal, descrita anteriormente pela examinadora, são **pistas de contextualização**, que nos permitem inferir que o candidato recusou-se a entrar no enquadre **conversa informal**, apresentando-se como alguém sendo apenas entrevistado e não exatamente examinado pela examinadora. Observando a postura do candidato, percebemos que Guilherme dá indícios de se considerar mais competente do que Estela, a quem reconhece como menos proficiente no idioma do que ele, haja vista sua ascendência britânica.

A seguir, apresento o segundo fragmento da entrevista, em que aspectos da vida profissional do candidato são abordados.

Enquadres: situação de entrevista x conversa informal

	(1:24)
026	EXAM: Ok. All right. And, so you fly MD11, right?
027	CAND: U[hum...]
028	EXAM: [Ahan..Ok. So you] have long flights, ok?! Do you some time get bored?
029	CAND: Hu:mm, I don't allow myself to get bored.
030	EXAM: Ok. What do you do? Are you constantly busy during the, the the flight?
031	CAND: Yeah.
032	EXAM: Ah..OK. And you take turns, don't you ?
033	CAND: Yes(.) Yes, we do.
034	EXAM: Ok. All right. And..what's the-
035	CAND: - >I use to say that I get half of my money< ASLEEP.
036	EXAM: [Yeah, that's it. Yeah. If ]you take turns, you, you have a 12 hour flight. Is it?
037	CAND: [ risos ]
038	EXAM: And you sleep about five.-
039	CAND: -that's four and a half, five.
040	EXAM: Ok, all right. An:d uh..What's rewarding in your profession?
041	CAND: What is rewarding? Hum...You've been talking a lot about boredom.
042	I guess the lack of boredom.
043	EXAM: The lack, but this is wonderful, OK? Lack of boredom means excitement!
044	CAND: I wouldn't say excitement; I'M WAY PAST THE EXCITEMENT PHASE.
045	But I still enjoy it.
046	EXAM: Ok, all right.

Sobre a produção oral dos interagentes, podemos observar que Guilherme, embora tenha se apresentado como falante nativo e não apresente marcas de sotaque brasileiro, em

alguns momentos utiliza formas que não ocorrem na fala de nativos da língua inglesa, quer seja uma variedade padrão ou não padrão (linha 036). Quanto à Estela, além de sua produção oral apresentar marcas de sotaque brasileiro, também usa o inglês de forma não padrão (linhas 28 e 43), utilizando “OK” como *tag question*. Tais aspectos de sua produção podem ter sido percebidos por Guilherme, o que pode tê-lo levado a considerá-la menos competente no idioma inglês.

Ao ouvir o trecho apresentado nas linhas 28 e 29 acima, a examinadora espontaneamente declarou: “Olha que charme...(em tom irônico). Eu acho que ele é muito metido! Fiquei sabendo que ele não é muito bem quisto na empresa”.

Podemos então inferir que existe uma grande possibilidade de tom *blasé* do candidato não ser apenas relativo ao teste, mas pode ser um traço de sua personalidade.

Ao longo do exame, houve momentos em que o candidato pareceu insistentemente discordar da examinadora, sempre numa possível tentativa de invalidar seu ponto de vista:

041	CAND: What is rewarding? Hum... You've been talking a lot about boredom.
042	I guess the lack of boredom.
043	EXAM: <b>The lack, but this is wonderful, OK? Lack of boredom means excitement!</b>
044	CAND: <b>I wouldn't say excitement; I'M WAY PAST THE EXCITEMENT PHASE.</b>
045	<b>But I still enjoy it.</b>
046	EXAM: <b>Ok, all right.</b>

Novamente, os dados apontam incisiva discordância de Guilherme com Estela. Guilherme aumenta o volume de voz em oposição à fala animada de Estela.

Identifico a falta de cooperação do piloto não apenas ao analisar a questão da monotonia, apresentada acima, mas também quando o comentário relativo à sorte de morar no Rio de Janeiro não foi ratificado, bem como quando ele afirmou não se permitir ficar entediado. Sua falta de cooperação também pode ser percebida no fragmento abaixo:

047	CAND:	I would say, I wouldn't s., I, <b>I wouldn't think my marriage would last so</b>
048		<b>long if I was a 9 to 5 [worker]</b>
049	EXAM:	<b>[How long have you been] -</b>
050	CAND:	<b>-27 years</b>
051	EXAM:	<b>27? Just 27? (risos)</b>
052	CAND:	<b>(silêncio)</b>
053	EXAM:	Ok, all right. So, let's go for the second part of the test. (03:08)

O candidato não esboçou reação quando a examinadora fez a pergunta “*Just 27?*”. Talvez porque não quisesse possibilitar sua tomada de turno de fala, nem dar um tom mais intimista à entrevista em tela. Percebemos outra tentativa de sair do enquadre “situação de entrevista” e entrar no de “conversa informal”, mas o silêncio do piloto (pista de contextualização) fez com que a examinadora retornasse para o enquadre inicial de entrevista, com registro mais formal. Novamente, o piloto não mudou seu **alinhamento**.

Perguntada sobre o que quisera dizer com a pergunta, a examinadora respondeu: “Eu falei isso porque sou casada há 36 anos e não voo.”

Durante a entrevista semiestruturada, a examinadora alegou que o silêncio do piloto, todas as vezes que tentou falar de si, foi por ela interpretado como se ele dissesse: “E daí? Problema seu!”

Ao ser perguntado por que seu *warm-up* durara apenas 3 minutos e oito segundos, quando o tempo proposto é de 5 minutos em média, a examinadora respondeu:

Porque tudo que eu falava não ia pra frente. Talvez eu tenha falado mais do que ele. Eu tentei exaustivamente criar um clima amigável, mas ele cortou todas as minhas tentativas. Se fosse outro, com as perguntas que eu fiz, o *warm-up* iria para 15 minutos. Acho que também era meio inútil continuar com esse *warm-up* com ele.

No próximo fragmento, a examinadora inicia as instruções da segunda parte da entrevista, *problem-solving*. Apesar da necessidade de atenção para compreender as instruções e ter sucesso na tarefa linguística a ser executada, a entonação do piloto pareceu

ainda indicar o tom blasé de sua fala, que predominou durante a interação. Algumas atitudes, tais como interrupção abrupta da fala da examinadora e a forma pela qual se referiu ao controle do volume da gravação a ser reproduzida, pareceram indicar também falta de urbanidade do piloto para com a examinadora.

**Enquadre:** Exame propriamente dito

03:09 – 03:27

054	EXAM:	So in this part you'll listen to a speech from the recorder, ok?
055		About some situation. Then, you have, when it finishes, you have 10 seconds
056		to start reporting it to me-
057	CAND:	-HOW many seconds?
058	EXAM:	10.
059	CAND:	10?
060	EXAM:	All right. (risos) OK and-
061	CAND:	-So, where is the volume of this stuff?
062	EXAM:	It's in here, OK? Let me show you. On the right side, ok? Well, let me play it
063		First and see, and you can see if it's ok for you.
064		(a examinadora parece suspirar num tom de desaprovacão)
065		All right, so I'll play the first situation and then you tell me if the sound is ok.
066		(pausa para ouvir a gravação-19s). Ok. Can you tell me what
067		you understand?
068	CAND:	uh.. I was...Actually, I was paying attention to the volume...(risos)
069	EXAM:	Ok, in this-
070	CAND:	-THERE'S SOMETHING about the winds
071		[and uh there's not enough fuel or something like that]
072	EXAM:	[ok in this part I can play it again ] . Would you like
073		to listen again?
074	CAND:	Yeah. Why not? Ok(.) Thank you.

Durante a entrevista semiestruturada, diante do comentário da pesquisadora de que a forma com que o piloto perguntou sobre o volume (cf. linha 061) não lhe pareceu muito

educada, a examinadora concordou e também adicionou: “Eu tava dando as instruções para ele e parecia que ele não estava nem aí...”

A examinadora demonstrou muita surpresa ao analisar o diálogo:

Agora eu tô tomando consciência porque na hora eu... e se você começa a pensar: nossa! O cara tá me intimidando. Ai meu Deus, ai meu Deus.. você não vai pra frente! Então, o negócio é falar: Oh eu to percebendo, mas ele vai se dar mal agora (risos).

Sobre a possibilidade de ter suspirado em tom de desaprovação (linha 63), a examinadora alegou ter a impressão de que o barulho não era de suspiro, mas de uma folha de papel sendo virada. Depois, considerou a possibilidade de cansaço ao ter suspirado: “Eu lembro que a entrevista dele foi a última do dia”.

Ao ouvir as linhas 066-068, durante a entrevista semiestruturada, Estela espontaneamente afirmou que a risada do piloto foi como se ele estivesse assumindo que não havia prestado atenção a sua explicação, como se tivesse ficado sem graça porque fora surpreendido.

066	EXAM: (pausa para ouvir a gravação-19s). Ok. <b>Can you tell me what</b>
067	<b>you understand?</b>
068	CAND: <b>uh.. I was...Actually, I was paying attention to the volume...(risos)</b>

Cogito também a possibilidade de o candidato ter caído em si percebendo que aquela parte do teste era “para valer”, que sua atenção era importante para que tivesse sucesso na compreensão da situação de voo proposta. Porém, embora não estando seguro de sua compreensão, manteve o tom blasé mesmo diante de uma oferta de audição pela segunda vez:

070 CAND: -THERE'S SOMETHING about the winds  
 071 [and uh there's not enough fuel or something like that]  
 072 EXAM: [ok in this part I can play it again ]. **Would you like**  
 073 **to listen again?**  
 074 CAND: **Yeah. Why not?** Ok(.) Thank you.

No próximo fragmento, ainda no enquadre “situação explícita de exame oral”, veremos como o candidato reagiu à segunda situação proposta ainda na parte 2 do *Proficiency Test*. Novamente, apesar de ter se apresentado como tal, a produção oral de Guilherme apresenta formas que não ocorrem na fala de nativos da língua inglesa (linhas 078 e 084).

075 EXAM: Ok, now the controller is going to call you once again.(pausa de 0.10 para ouvir a gravação)  
 076 CAND: Proceed to La Guardia, right turn heading 150.  
 077 EXAM: Ok. All right. And now let's go to the second situation=  
 078 CAND: =**I WISH THEY SPEAK LIKE THAT (risos em tom de deboche)**  
 079 EXAM: Yes they say that they have a kind of dialect that is difficult to  
 080 understand, right?  
 081 CAND: **I wouldn't say DIFFICULT to understand, but sometimes should they,**  
 082 **they not only use(.) uh..let's say... nonstandard phraseology,**  
 083 **and they speak too fast. Sometimes you have no time to uh read back**  
 084 **what they told you...so, it's kind of a MESSY, New York is kind of messy.**  
 085 EXAM: (silêncio).

Na linha 078, o comentário do piloto pareceu desmerecer o teste, dando a idéia de que a forma com que o controlador de voo se comunicou na gravação apresentada durante o teste não correspondia à realidade, daí a interpretação entre parênteses acerca da risada de Guilherme:

078 CAND: = <b>I WISH THEY SPEAK LIKE THAT</b> (risos em tom de deboche)
--------------------------------------------------------------------------

Ao ser questionada sobre o assunto, a examinadora discordou dessa interpretação, alegando que teve uma sensação de que o piloto estava constatando uma realidade operacional deficiente e não teria usado de ironia com objetivo de criticar o teste.

Nas linhas 081 a 084, houve mais demonstrações de discordância do piloto em relação à examinadora:

079 EXAM: Yes they say that they have a kind of dialect that is difficult to
080 understand, right?
081 CAND: <b>I wouldn't say DIFFICULT to understand, but sometimes should they,</b>
082 <b>they not only use(.) uh..let's say... nonstandard phraseology,</b>
083 <b>and they speak too fast. Sometimes you have no time to uh read back</b>
084 <b>what they told you...so, it's kind of a MESSY, New York is kind of messy.</b>
085 EXAM: (silêncio).

Diante de mais um movimento de invalidação, a examinadora declarou: “Ele é do contra! (...) mesmo que depois ele viesse a concordar comigo, a primeira atitude era de discordar.”

Perguntada se pensava que a atitude do candidato seria diferente caso estivesse sendo entrevistado por um homem piloto, a examinadora respondeu:

Seria! Porque na parte operacional ele não estaria por cima, entendeu? Aí estaria igual. De igual para igual. Porque os dois seriam comandantes, ele poderia achar que o entrevistador ia saber como é que são as coisas, como as coisas funcionam. Então, ele não ia ficar tentando me dar essas aulinhas que tava dando aí.

Perguntada se o examinador fosse piloto, mas agora do sexo feminino, faria diferença, a examinadora respondeu: “Ah, aí também! Não ia ser tão pesado, ele não se sentiria de igual para igual, mas pelo menos ela teria a mesma profissão que ele. Não seria uma entrevistadora.”

Quanto ao tratamento que recebia por ser mulher, em uma área ainda tão masculina como a aviação, a examinadora explicou: “Eu acho até que pelo fato de ser mulher eles me tratam muito bem. São todos muito gentis. Não sei se fariam isso com um entrevistador homem. Acho que eles não mostrariam essa cordialidade se fosse um homem que estivesse em meu lugar.”

#### 5.4 CONCLUSÃO DA ANÁLISE

Neste trabalho, foram analisados três casos de intimidação durante o *Proficiency Test*. A relação entre os interagentes é um fator importante a ser considerado nessa análise, pois vimos 3 tipos de relação entre candidato e examinador, respectivamente:

- 1) Superior x Subordinado Hierárquico em que ambos são muito competentes no idioma (Interação I);
- 2) Candidato sem proficiência x Examinador competente (Interação II);
- 3) Candidato muito proficiente x Examinador competente (Interação III).

Num universo de mais de 5.000 interações, o *corpus* limitado deste estudo (apenas 3 interações) se deve a algumas dificuldades que se apresentaram no decorrer da pesquisa, tal como pouca cooperação dos examinadores em função da carga de trabalho enfrentada por muitos (alguns chegam a realizar 8 entrevistas por dia) e à distância física dos mesmos (residentes em outras regiões do país). Outras interações foram analisadas, mas não selecionadas, seja pela baixa qualidade da gravação, pela inviabilidade da adoção das mesmas etapas de pesquisa (sem a participação ativa dos examinadores não seria possível proceder à entrevista presencial semiestruturada com lembrança estimulada). Porém, creio que outros casos em que havia uma relação de subordinação institucional ou nível de proficiência desigual entre os interagentes poderiam ter também apresentado situações de intimidação. Sobre o recorte das transcrições, realizadas de maneira seletiva, em sua

maioria, tratava-se da primeira parte do exame, *warm up*. Creio que uma incidência maior de intimidação ocorreu na primeira parte devido ao fato de que um dos principais objetivos dela é criar uma atmosfera amigável, diminuindo o nervosismo dos candidatos. Para isso, o examinador faz perguntas relativas à experiência profissional do piloto e ele tem mais liberdade para falar de si. Nas outras partes do exame não há tanta interação entre candidato e examinador sem enfoque claro na capacidade descritiva, ou uma tentativa de diminuição da **assimetria** por parte do examinador. O caráter sigiloso do exame foi outro empecilho para a transcrição integral da interação.

Durante as interações analisadas foram observadas ocorrências de enquadres distintos, conforme quadro abaixo:

**Quadro 5-2 : Quadro-resumo dos enquadres**

<b>INTERAGENTES EXAMINADOR E CANDIDATO</b>	<b>INTERAÇÃO</b>	<b>ENQUADRE</b>
Bruno e Anderson	I	1 - Situação de entrevista 2 - Conversa entre amigos
Estela e Marcelo	II	1 - Situação de entrevista 2 - Situação de entrevista + aula de inglês 3 - Exame propriamente dito + aula de inglês 4 - Exame propriamente dito 5 - Exame propriamente dito + aula de inglês 6 - Exame propriamente dito
Estela e Guilherme	III	1 - Situação de entrevista x conversa informal 2 - Situação de entrevista x conversa informal 3 - Exame propriamente dito

Dos onze enquadres analisados neste estudo, cinco apresentaram uma “situação de entrevista” em que o examinador faz perguntas ao candidato, orientando a interação. Porém, diante das dificuldades de Marcelo na interação II, a “situação de entrevista” tomou

também a conotação de “aula de inglês”. Pelos erros de gramática cometidos pela examinadora, é possível perceber uma **acomodação** de seu discurso ao nível de conhecimento linguístico do candidato. Outro aspecto interessante é que o enquadre “aula de inglês” ocorreu apenas com o candidato cujo nível era não operacional. Além da explicação com vocabulário, a examinadora alinhou-se como professora também no encorajamento, motivou o candidato a falar, de forma muito semelhante ao caso de Pam e Esther, no estudo de Brown (2003) e conforme dados do estudo de Richards & Malvern (2000). Por outro lado, na interação III, em que havia um candidato com *status* de nativo (embora apresentando uma produção oral nem sempre característica de nativo) e uma examinadora sem o mesmo *status*, ao invés de “aula de inglês”, os enquadres tiveram um tom mais formal. A formalidade prevaleceu apesar das várias tentativas da examinadora no sentido de aproximar-se do candidato.

No tocante à “conversa entre amigos”, tal enquadre ocorre apenas uma vez, entre dois homens num momento ímpar de diminuição ou podemos dizer, ausência total de **assimetria**. Entretanto, a despeito da descontração aparente, os dados apontaram para um grande esforço por parte do examinador no sentido de **salvar a face** do candidato e a sua própria.

Ao analisar os dados, percebi, dentre outros fatores, que o sexo dos interagentes se mostrou relevante para que adotassem os padrões de comportamento verificados, conforme sugerem Mc Namara & Roever (2006). Enquanto na interação I (entre dois homens) houve uma mudança abrupta de enquadre, dando vazão a uma conversa maliciosa entre pares, na III (entre um homem e uma mulher), o aparente enfado do piloto com o exame ao qual tinha que se submeter não permitiu que surgisse um enquadre mais intimista. O candidato não permitiu que a examinadora se alinhasse de outra maneira senão como entrevistadora. Na interação II, a falta de domínio do idioma fez não só com que o candidato permitisse que a

examinadora transitasse entre os alinhamentos de entrevistadora a professora de inglês, mas também requisitasse sua ajuda muitas vezes.

A familiaridade com a aviação e as atividades cotidianas de pilotos no exercício da profissão foram apontadas pelos respondentes como sendo relevantes diante das tentativas de intimidação por parte dos pilotos. No caso do examinador da interação I, a familiaridade era total, mas ainda assim ele se viu “diminuído” (palavras dele) perante seu superior hierárquico. No caso da interação III, a respondente declarou que, em sua visão, se ela fosse homem e piloto, o candidato teria tido outro comportamento, principalmente em relação às “aulinhas” que ele tentou dar pra ela (palavras da respondente) e que, se ela fosse mulher e piloto, o candidato embora não se sentisse agindo “de igual para igual”, teria pelo menos que considerar que a profissão da examinadora era a mesma dele. Refletindo sobre a consideração da examinadora sobre ter a mesma profissão do candidato, a expressão “pelo menos” parece conferir um patamar social inferior da condição de entrevistadora em relação à profissão de piloto. Este sentimento, interpretado a partir dos dados, pode influenciar o comportamento de examinadores diante de comandantes experientes e socialmente mais prestigiados que professores de inglês.

Embora na interação II não sejam identificados momentos de intimidação do candidato para com a examinadora, essa entrevista foi apontada pela respondente como marcante em termos de intimidação pela ameaça de morte que sofreu após a reprovação do candidato. Percebemos então que a intimidação pode ocorrer não apenas durante a entrevista, mas depois dela e de uma forma muito mais extrema, ameaçadora, apesar da facilitação que a entrevistadora ofereceu ao candidato para que a interação ocorresse sem que ele se sentisse *out of face* (GOFFMAN, 1967).

Percebemos que tipos bastante diferentes de enquadre podem emergir numa entrevista de proficiência linguística: situação de entrevista propriamente dita, conversa entre amigos, conversa informal e aula de inglês.

Embora os dados apontem para a existência de intimidação por parte do candidato para com o examinador, em nenhum dos três casos analisados houve atribuição de níveis de proficiência que não os realmente compatíveis com a *performance* dos candidatos, segundo a escala de níveis da ICAO. Os candidatos das interações I e III apresentaram produção oral compatível com o nível 6 da escala de níveis da ICAO (vide Anexo A) e assim foram classificados por seus examinadores. O mesmo ocorreu com o candidato da interação II, que apresentou produção oral classificada como nível 2, segundo a escala, e assim foi julgado pela examinadora. Tal compatibilidade foi concluída ao observar os relatórios produzidos pelos examinadores e compará-los ao parecer do corpo técnico da ANAC, do qual faço parte, na fase anterior à certificação (**fiscalização corrente**). A análise leva em consideração o *benchmarking* realizado durante o curso de examinador credenciado em que várias amostras de produção oral de pilotos são reproduzidas e a interpretação da escala de níveis da ICAO é operacionalizada. Além do *benchmarking* inicial, considera-se o julgamento do examinador também em função das várias sessões de calibragem pelas quais os examinadores passam ao longo de seu treinamento e atuação profissional.

A seguir, prossigo para as considerações finais em que retomarei as perguntas de pesquisa e apresentarei algumas recomendações não só para a seleção, mas também para o treinamento de examinadores de proficiência linguística.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a análise dos dados, retomo as perguntas de pesquisa com suas possíveis respostas:

- 1) Como o discurso do piloto pode influenciar o comportamento do examinador e vice-versa?

No sentido de descrever a maneira como os examinadores se sentiram quando intimidados, utilizo suas próprias palavras e algumas inferências, extraídas dos dados: “diminuídos”, “inferiorizados” e “inseguros”. Em relação ao roteiro da entrevista, não foram identificados desvios de procedimento por parte dos examinadores, talvez devido ao *script* que eles têm que seguir. O desvio observado foi de cunho mais comportamental, ao longo da primeira interação apresentada. As maiores reações às tentativas de intimidação foram observadas durante a lembrança estimulada na entrevista semiestruturada em que os examinadores tiveram a oportunidade de manifestar livremente sua opinião sobre a interação em que haviam participado.

- 2) Quais as possíveis consequências desse discurso na avaliação?

Conforme explicado anteriormente, nos casos analisados não foi observada atribuição de nível de proficiência linguística indevida. Porém, os níveis dos candidatos participantes neste estudo eram muito bem definidos (6, 2 e 6). Caso seu nível de proficiência estivesse no limiar da operacionalidade (entre 3 e 4), o comportamento do examinador poderia ser decisivo no sentido de possibilitar uma aprovação em nível 4 ou não, conforme esclarecido no capítulo 2, em 2.5.

- 3) Quais as implicações deste estudo para a formação do examinador?

Seria bastante recomendável que examinadores, desde sua formação, fossem alertados sobre as possibilidades de intimidação a que estão sujeitos. Nas três avaliações

analisadas neste estudo, havia um vínculo entre o examinador e a empresa empregadora do piloto. Logo, o examinador enfrenta o dilema de ser remunerado pela empresa que o expõe à situação de intimidação. Tal situação ocorre porque o piloto, ao ser rebaixado da escala internacional para a nacional, pode gerar um prejuízo à empresa que, por sua vez, também é empregadora do examinador. Logo, a pressão para que o entrevistador aprove o piloto que tanto lhe custou em treinamento, doutrinação, horas de simulador no exterior pode ser muito grande por parte de sua fonte pagadora. Dessa forma, é recomendável que haja ausência de vínculo entre o examinador credenciado e a empresa à qual o piloto está vinculado. Concordo com o examinador da interação 1, quando afirma, imaginando situação diferente daquela vivenciada:

Eu acho que ambos estariam mais à vontade. Talvez até os momentos de descontração fossem os mesmos, mas de uma forma mais espontânea, mais natural porque ali (no contexto da entrevista analisada) duas pessoas têm um papel dentro da empresa. Então, você tem que cumprir aquele papel que é esperado de você, tanto da parte dele quanto da minha e se fosse uma outra circunstância, talvez as situações fossem as mesmas, mas acho que os dois estariam mais relaxados.

Concordo também com o seguinte aspecto, expresso pelo mesmo examinador: “Eu acho que vai muito do profissionalismo em ambos os casos (examinador com ou sem vínculo com a empresa)”. E continua:

Eu fui tão simpático com ele (candidato 1) quanto fui com os outros examinandos. Talvez os outros não tenham sido tão espontâneos ou engraçados, principalmente os pares, ou os pilotos da rota, que eu também entrevistei que digamos..estariam abaixo de mim, talvez eles não tenham sido tão espontâneos por medo também, né? Por pensarem: poxa eu sou um piloto, eu tenho que ser sério pra ele que é gerente aqui na empresa.

Logo, o perfil do examinador deve ser muito bem analisado antes do credenciamento.

Outra recomendação importante é que examinadores evitem ao máximo avaliar pessoas conhecidas, já que conforme afirmam Richards & Malvern (2000, p. 270) entrevistas nas quais os interagentes já se conhecem muito bem e onde há tópicos previsíveis (tais como família, escola, férias, amigos, *hobbies*, etc.) a validade comunicativa

se perde, pois o conteúdo da entrevista já teria sido ensaiado anteriormente. Porém, caso seja inevitável a entrevista, tópicos nunca abordados entre os conhecidos deveriam ser explorados. Embora a monitoração de tópicos seja difícil, no caso do Santos *Dumont English Assessment*, por ser um exame sobre aviação e ser em inglês, talvez haja possibilidade de ineditismo nas perguntas entre interagentes conhecidos.

Apesar de ser atualmente um tema atualmente muito debatido entre especialistas de inglês para aviação, não creio que a solução para exames de proficiência linguística seja a testagem durante cheques em simuladores. Conforme afirmou o examinador da primeira interação examinada neste estudo:

No cheque em simulador, não há interação entre o checando e o checadador. A gente insere as panes e fica assistindo. Como na prova de inglês eu não posso dizer que o candidato está acertando as questões, no simulador também não posso apontar se está correto o procedimento ou não (...) Num cheque em rota a idéia também é fazer com que eles se sintam sozinhos na cabine. Também não há interação.

Embora em termos de dados tenha apresentado três interações apenas, sua importância é considerável para que se possa caminhar em direção a respostas para minhas perguntas de pesquisa.

Sendo verdade que “toda resposta gera uma nova pergunta” (BAKHTIN, 2003, p. 408), sei que, ao final deste estudo, quando supostamente cheguei a determinadas respostas para as perguntas de pesquisa aqui apresentadas, outras perguntas surgiram.

Através dos dados e análises apresentados, espero ter contribuído para uma melhor compreensão dos movimentos discursivos que ocorrem durante exames orais de proficiência linguística de pilotos, já que no decorrer do exame, segundo os próprios participantes dessa pesquisa, há tantos afazeres dos quais examinadores devem dar conta (seguir o *script* da versão utilizada, operar o computador, certificar-se de que o exame está

sendo gravado, monitorar o tempo, pensar em perguntas adicionais para coibir a fala ensaiada) que dificilmente há tempo para uma reflexão acerca da interação.

Quanto a pesquisas futuras, devido ao tema ser ainda incipiente no contexto aeronáutico, há muito ainda por ser estudado.

Alderson & Banerjee (2001) apontam uma ausência de estudos sobre o efeito retroativo de testes de idiomas e ressaltam que a motivação de alunos, bem como o processo de inovação na educação seriam muito melhor compreendidos com a proliferação de pesquisas sobre o assunto.

Ainda sobre os efeitos retroativos de testes, uma vez que o conceito de validade expandiu-se e os relaciona aos impactos sociais, outra investigação a ser feita é sobre como tal conceito tem sido entendido e operacionalizado em processos de validação de exames de línguas em geral ou no contexto aeronáutico.

Alderson & Banerjee (2001) também apontam estudos<sup>108</sup> que, ao investigarem a motivação de alunos, concluíram que a maioria estudava particularmente as partes do exame que consideravam mais difíceis e que mais diferenciavam os alunos.

Diante deste fato, destaco essa lacuna também no contexto aeronáutico. Um tema praticamente inexplorado é a capacitação de pilotos em proficiência linguística, principalmente como consequência do efeito retroativo do *Santos Dumont English Assesment*. Uma análise comparativa da formação linguística de pilotos antes e depois do surgimento do *Santos Dumont English Assessment* seria relevante para melhor entendimento de como tal exame impactou o mercado da proficiência linguística voltada para aviação.

---

<sup>108</sup> Dentre eles, WATANABE, Y. 2001. Does the university entrance examination motivate learners? A case study of learner interviews. Akita Association of English Studies (ed.). *Trans-equator exchanges: A collection of academic papers in honour of Professor David Ingram*, pp. 100-110.

Outra lacuna a ser preenchida é a investigação detalhada dos diferentes estilos de interlocutores em exames orais de proficiência linguística de pilotos. Conforme apontado por Brown (2003), deve-se estar atento para a diferença de estilo entre examinadores e sua influência no desempenho do candidato. Administradores de exames têm a incumbência de garantir que tais estilos não sejam tão distintos a ponto de prejudicar a validade de exames. Logo, uma análise da diferença de estilo dos examinadores do *Santos Dumont English Assessment* também seria importante para maximizar a confiabilidade das notas atribuídas aos candidatos.

Creio que tais elucidações a examinadores e pilotos favorecerão a justiça e validade do *Santos Dumont English Assessment* e outros exames presentes no contexto aeronáutico com a mesma finalidade. Dessa forma, esta pesquisa poderá ajudar linguistas aplicados e outros profissionais que se ocupam com a formação linguística de pilotos, no sentido de aperfeiçoar procedimentos de testagem e treinamento, gerando comunicações radiotelefônicas mais eficientes e conseqüentemente, nosso maior desejo: o aumento da segurança de voo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J.C. Air safety, language assessment policy and policy implementation: the case of aviation English. **Annual Review of Applied Linguistics**, 29, 2009, 168-187.

\_\_\_\_\_. Testing Aviation English. In BRYDIE, S. (org.) Crossing the threshold: investigating levels, domains and frameworks in language assessment. **32<sup>nd</sup> ILTA Colloquium, 2010**. Disponível em <http://www.cambridgeol.org/LTRC2010/docs/ltrc-final-programme-2010.pdf>. Acessado em 14/05/2010.

ALDERSON, J.C. & BANERJEE, J. State of the Art Review: Language Testing and Assessment (Part 1). **Language Teaching**, 34 (4), 2001, 213-36.

\_\_\_\_\_. State of the Art Review: Language Testing and Assessment (Part 2). **Language Teaching**, 35 (2), 2002, 79-113. Disponível em: <http://eprints.lancs.ac.uk/1020/1/displayFulltext.pdf>. Acessado em 13/02/10.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, Cap 4, 1991. p. 61-75.

AMARANTE, M. F. S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. Tese de doutorado. UNICAMP, 1998.

BASTOS, L.C. A interação na empresa: uma atividade representacional. **Boletim da Alab**, Ano 1 no. 4, 1994, p.9-17

BACHMAN, L.F & PALMER, A.S. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. Prefácio p xxxI-xxxII, 393-410. 2003

BOCORNY, A.E.P. **A descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação: subsídios para o ensino de ESP**. Tese de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

BRASIL. COMANDO DA AERONÁUTICA. DEPARTAMENTO DE CONTROLE DO ESPAÇO AÉREO. **Instrução do Comando da Aeronáutica 100-12 (ICA 100-12) – Regras do ar e serviços de tráfego aéreo**. Rio de Janeiro: DECEA, 2006a. Disponível em < [http://www.pilotocivil.com.br/biblioteca/legislacao/ica\\_100-012\\_160206.pdf](http://www.pilotocivil.com.br/biblioteca/legislacao/ica_100-012_160206.pdf) >. Acesso em 09/06/10.

\_\_\_\_\_. COMANDO DA AERONÁUTICA. DEPARTAMENTO DE AVIAÇÃO CIVIL. **Regulamento Brasileiro de Homologação Aeronáutica 17 (RBHA 17) – Fiscalização da Aviação Civil**. Rio de Janeiro: DAC, 2006b. Disponível em <<http://www.anac.gov.br/biblioteca/rbha/rbha017.pdf>>. Acesso em 18/08/09.

\_\_\_\_\_. ANAC. AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL. **Manual de Procedimentos MPR-061-002/SSO. Verificação do cumprimento dos requisitos de proficiência linguística de pilotos de transporte aéreo e da aviação geral**. Rio de

Janeiro: ANAC, 2009. Disponível em <<http://www.anac.gov.br/giso/Manuais/MPR-061-002.pdf>> acesso em 18/08/09.

BROWN, A. Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. **Language Testing**, 20(1), 2003, 1–25.

BROWN, A., & MCNAMARA, T. The devil is in the detail: Researching gender issues in language assessment. **TESOL Quarterly**, 38(3), 2004, p. 524–538.

CELANI, M. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & ensino**, Vol 8, No. 1, 2005. p. 101-122.

CHALHOUB-DEVILLE, M. Second language interaction: current perspectives and future trends. **Language Testing**, 20 (4), 2003, 369-383.

CHALHOUB-DEVILLE, M, & DEVILLE, C. A look back at and forward to what language testers measure. In E. Hinkel (Ed.), **Handbook of research in second language teaching and learning**, 2004, 815-831. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CHAPELLE, C. Validity in Language Assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 19, 1999,254-272.

CLAPHAM, C..Assessment and Testing. **Annual Review of Applied Linguistics**, 20, 2000,147–61.

CUMMING, A. Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretative, and ideological orientation. **TESOL Quarterly**. V.28/ 4, 1994. p. 673-702.

EMERY, H. **Standardization in Language Rating: an Association of Language Raters**. . Comunicação apresentada no Second ICAO Aviation Language Symposium. Canadá, 2007.

ERICKSON, F. Ethnographic Description. In **Sociolinguistics**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 1081- 1095.

FABRÍCIO, B. F. “Mise em abîme”: o debruçar-se sobre o nada. In Fabrício, B. F. **Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, Estudos de Linguagem, 2002. 332 fl. Mimeo. Tese de Doutorado em estudos da Linguagem.

FABRÍCIO, B.F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In Magalhães, I.; Grigoletto, M.J. (Org.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 191-209.

FERNANDES, E.I. **A Língua Inglesa na comunicação aeronáutica**. Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção de grau de Bacharel, pela Faculdade de Ciências Aeronáuticas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M.T.& alli (org.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez. 2003.

FREITAS, M. A.; NOBRE, M. M. R. e NEIVA, A. M. S. **Fluência, sotaque e desempenho oral: por uma metodologia de ensino de pronúncia em PLE**. Texto Inédito, 2009.

GALLO, C. **Inglês para pilotos: análise das necessidades das situações-alvo**. Dissertação de Mestrado do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, 2006.

GARCEZ, P. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In Moita Lopes, L.P. Bastos, L.C. (Orgs) **Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de letras, 2002, p. 83-95.

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, [1959] 1975, 16ª edição.

\_\_\_\_\_. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: **Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour**. New York: Pantheon Books, 5-45, 1967.

\_\_\_\_\_. Footing, In: **Forms of Talk**. Oxford: Basil Blackwell, 1981, 125-159.

\_\_\_\_\_. Footing. In Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.), **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**, (p. 70-97). Porto Alegre: AGE, 1998.

GRABE, W. Applied Linguistics and Linguistics. In W. Grabe & R. Kaplan (eds.), **Introduction to Applied Linguistics**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991. p. 35-58.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (Orgs.), **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**, (p. 98-119). Porto Alegre: AGE, 1998.

\_\_\_\_\_. On Interactional Sociolinguistic Method. Sarangi, Srikant/Roberts, Celia (Hg.): **Talk, Work and Institutional Order**. Berlin/ New York. S. 453-472, 1999.

HOLMES, John. Research and the postmodern condition. **Linguística Aplicada**. São Paulo: PUC S. Paulo, 1992. p. 37-49.

HRYNIEWIEWICZ, S. Para filosofar. **Introdução e história da filosofia**. 4ª edição. Rio de Janeiro. Editora do Autor, 1999. p. 77-92.

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

\_\_\_\_\_. **Annex 1 to the Convention on International Civil Aviation – Personnel Licensing**, 10 ed. Montreal: ICAO, 2006.

\_\_\_\_\_. **ICAO Language Proficiency Requirements - Rated Speech Samples**. Montreal: ICAO, 2006.

\_\_\_\_\_. **Language Testing Criteria for Global Harmonization**. Cir 318. Montreal: ICAO, 2009.

INTERNATIONAL LANGUAGE TESTERS ASSOCIATION. **Code of ethics for ILTA**. Vancouver: ILTA, 2000.

JANUÁRIO MACHADO, V. S. **Proficiência linguística de pilotos conduzindo vôos internacionais**: demonstrar para operar. Comunicação apresentada na XIV Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos, da Faculdade de Letras, UFRJ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inglês como L2**: que amostras são mais inteligíveis a pilotos usuários do espaço aéreo internacional?. Comunicação apresentada na XV Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos, da Faculdade de Letras, UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. A proficiência linguística de pilotos como requisito internacional. **Revista Formação Aérea**. ANAC, 2008. Disponível em <http://www.anac.gov.br/formacaoaerea/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=70&sid=1> acessado em 17/04/2010.

\_\_\_\_\_. **Santos Dumont English Assessment**: Uma visão dos bastidores. Comunicação apresentada na XV Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos, da Faculdade de Letras, UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Teste de proficiência linguística: que amostras são mais inteligíveis? **Revista Formação Aérea**. ANAC, 2009b. Disponível em <http://www.anac.gov.br/formacaoaerea/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=329&sid=1> acessado em 17/04/2010.

\_\_\_\_\_. **Designing job-related tests in accordance with ICAO LPRS**. Comunicação apresentada no Forum Where English Meets English, Roma, 2010.

JAPAN LANGUAGE TESTING ASSOCIATION. **The JLTA Code of Good Testing Practice**. Tokyo: JLTA, 2002.

KINCHELOE, J & STEINBERG, S. **Unauthorized methods: strategies for critical thinking**. N.Y. Routledge, 1998 cap 1.

LAZARATON, A. Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE. **Language Testing** 13. p.151-172, 1996

\_\_\_\_\_. **A qualitative approach to the validation of oral language tests**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LEE, J. J. The native speaker: An achievable model? **Asian EFL Journal**, 7(2), 2005, 152-163.

LINELL, P. The power of dialogue dynamics. In: MARKOVA, I; FOPPA, K. (Ed.) **Asymmetries in dialogue**. London: Harvester Wheatsheaf, 1991.

LUOMA, S. **Assessing Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MATOESIAN, G. M. The grammaticalization of participant roles in the constitution of expert identity, p.491-521. **Language in Society** 28. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. IN BRANDÃO, Z. (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, T.H. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2005.

McNAMARA, T.F. & C. ROEVER. **Language Testing: The Social Dimension**. Oxford: Blackwell, 2006. Language Learning Monograph Series, v.5.

MELL, J. Language training and testing in aviation need to focus on job-specific competencies. **ICAO Journal**, v. 59, No. 1, 2004.

MERCURY, F. We are the champions. Intérprete: Queen. In: **News of the World**. Londres: EMI, 1977. 1 disco sonoro. Lado 1, faixa 2 (2:59).

MESSICK, S. Validity. In R. Linn, ed., **Educational measurement**. *Third ed.* New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company, 1989a.

\_\_\_\_\_. Meaning and value in Test Validation: the science and ethics of assessment. **Educational Researcher**, Vol.18, No 2, 1989b. p. 5-11.

MC DONOUGH, J. & S. MC DONOUGH. **Research Methods for English Language teachers**. Edward Arnold, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. *Campinas*: Mercado de Letras, 1996a.

\_\_\_\_\_. Contextos Institucionais em Linguística Aplicada: Novos rumos. **Intercâmbio**, Vol. 5, 1996b. p. 3-14.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MONTEIRO, A. T. **Comunicações entre pilotos e controladores de vôo: fatores lingüísticos, discursivo-interacionais e interculturais**. Dissertação de Mestrado do Programa Interdisciplinar de pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ, 2009.

NEVILE, M. & WALKER, M. B. **A context for error: Using conversation analysis to represent and analyse recorded voice data**. Aviation Research Report B2005/0108. Australian Transport Safety Bureau, 2005.

NUNAN, D. **Research Methods on Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, C.C. **Santos Dumont English Assessment: verificação das qualidades inerentes ao sucesso da avaliação de proficiência linguística dos pilotos de transporte aéreo e da aviação geral**. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Letras, Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2009.

- 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 de Mestrado da Faculdade de Educação da USP, 2007.
- PIRES, P.C. **Santos Dumont English Assessment Test** – o perfil linguístico dos avaliados com grau 6. Monografia apresentada como requisito para a obtenção de grau de Bacharel, pela Faculdade de Ciências Aeronáuticas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (Em andamento)
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REED, D.J. & COHEN, A. D. Revisiting raters and ratings in oral language assessment. In: ELDER, C. et alli: *Experimenting With Uncertainty. Essays in Honour of Alan Davies. Studies in Language Testing.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. v. 11, p. 82-96.
- RIBEIRO, B. T. Conflict talk in a psychiatric discharge interview: struggling between personal and official footings. In Caldas-Coulthard, C.R.; Coulthard, M. (Eds.) **Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis.** London: Routledge, 1996.
- SANTOS, D. & FABRÍCIO, B.F. The English lesson as a site for development of critical thinking. **TESL-EJ**, Volume 10, No.2 – September, 2006.
- RICHARDS, B.J & MALVERN, D.D. Accommodation in oral interviews between foreign language learners and teachers who are not language speakers. **Studia Linguistica** 54 (2), 2000, p. 260-271
- ROBERTS, A. **Test delivery.** Comunicação apresentada no Second ICAO Aviation Language Symposium. Canadá, 2007
- SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpebras.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2006.
- SARMENTO, S. **O uso dos verbos modais em manuais de aviação em inglês:** um estudo baseado em corpus. Tese de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.
- SCHNACK, C.; PISONI, T.; OSTERMAN, A. “Transcrição da fala: do evento real à representação da escrita”. *Revista Entrelinhas*, Ano II, no. 2, maio/agosto, 2005. <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>
- SPILLNER, B. Linguística Aplicada. In: BAUSCH; K.-R. (ed.): **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen, Basel: Francke, 1995. p. 24-31.
- SPOLSKY, B. Cheating Language Tests Can Be Dangerous. In: ELDER, C. et alli: *Experimenting With Uncertainty. Essays in Honour of Alan Davies. Studies in Language Testing.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. v. 11, p. 212-221.
- STEVENS, P. **Security in language Test.** Comunicação apresentada no Second ICAO Aviation Language Symposium. Canadá, 2007

STREVENS, P. Applied Linguistics: An Overview. In W. Grabe & R. Kaplan (eds.), **Introduction to Applied Linguistics**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1991. p. 13-31.

SULLIVAN, G. Reflexivity and Subjectivity in Qualitative Research: The utility of a Wittgenstenian Framework. **FQS Forum: Qualitative Social Research**, Volume 3, No.3 – September, 2002.

TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/ consulta médica. In Ribeiro, B. T. e Garcez, P. M. (Orgs.), **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**, p. 120-141. Porto Alegre: AGE, 1998.

VAN LIER, L. Reeling, Writhing, Drawing, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation. **TESOL Quarterly** 23, p.489-508, 1989.

VECEROVA, M. **Selecting a language proficiency test to meet ICAO proficiency Requirements**. Comunicação apresentada no Second ICAO Aviation Language Symposium. Canadá, 2007

VIGIA-DIAS, L. **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (inglês):** abordagem de ensino X avaliação de aprendizagem. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 1995.

WATT, Joyce. Ethical Issues for Teachers Researchers. The Scottish Council for Research in Education Centre, University of Glasgow, **Spotlight**, v.49, 1995. Disponível em: <http://www.scre.ac.uk/spotlight49.html> . Acesso em 24/03/2006.

YOUNG,R. Discourse Approaches to Oral Language Assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 22, 2002, 243–262.

## ANEXO A - ESCALA DE NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DA ICAO

### Níveis Expert, Avançado e Operacional

NÍVEL	<b>PRONÚNCIA</b> UTILIZA UM DIALETO E/OU SOTAQUE INTELIGÍVEL PARA A COMUNIDADE AERONÁUTICA.	<b>ESTRUTURA</b> ASPECTOS GRAMATICAIS RELEVANTES E PADRÕES ESTRUTURAIS DAS FRASES SÃO DETERMINADOS PELAS FUNÇÕES DA LINGUAGEM APROPRIADAS À TAREFA.	VOCABULÁRIO	FLUÊNCIA	COMPREENSÃO	INTERAÇÕES
<b>EXPERT</b> <b>6</b>	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação, embora possivelmente influenciados pela língua materna ou variação regional, quase nunca interferem na facilidade de compreensão.	Aspectos gramaticais básicos e complexos e padrões estruturais das frases são constantemente bem controlados.	A riqueza e precisão do vocabulário são suficientes para comunicar-se efetivamente em uma grande variedade de tópicos familiares e desconhecidos. O vocabulário é idiomático, suficiente para expressar sutilezas e apropriado ao contexto.	Capaz de falar por um longo período em ritmo natural e sem esforço. Varia o ritmo da fala para efeitos estilísticos, ex: para enfatizar um assunto. Usa marcadores de discurso e conectores apropriados espontaneamente.	A compreensão é constantemente precisa em quase todos os contextos e inclui o entendimento de sutilezas linguísticas e culturais.	Interage com facilidade em quase todas as situações. É sensível à pistas verbais e não-verbais, e as responde apropriadamente.
<b>AVANÇADO</b> <b>5</b>	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação, embora influenciados pela língua materna ou variação regional, raramente interferem na facilidade de compreensão.	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases são constantemente bem controlados. Esforça-se para usar estruturas complexas mas com erros, o que algumas vezes interfere no significado.	A riqueza e precisão do vocabulário são suficientes para comunicar-se efetivamente em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho. Parafrasea constantemente e com sucesso. O vocabulário é algumas vezes idiomático.	Capaz de falar por um longo período com uma facilidade relativa em tópicos familiares, mas pode não variar o ritmo da fala para efeitos estilísticos. Pode usar marcadores de discurso e conectores apropriados.	A compreensão é precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho e na maioria das vezes precisa quando o falante é confrontado com uma complicação linguística ou situacional ou com eventos inesperados. É capaz de compreender uma gama de variedades do discurso (dialetos e/ou sotaques) ou registros.	As respostas são imediatas, apropriadas e informativas. Gerencia a relação falante/ouvinte efetivamente.
<b>NÍVEL OPERACIONAL</b> <b>4</b>	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna ou variação regional, mas apenas algumas vezes interferem na facilidade de compreensão.	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases são usados com criatividade e são geralmente bem controlados. Erros podem acontecer, particularmente em circunstâncias não usuais ou não esperadas, mas raramente interferem no significado.	A riqueza e precisão do vocabulário são geralmente suficientes para comunicar-se efetivamente em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho. Pode geralmente parafrasear com sucesso quando faltar vocabulário em circunstâncias não usuais ou não esperadas.	Produz segmentos linguísticos em cadência apropriada. Pode ocorrer perda de fluência ocasional na transição da fala ensaiada ou formatada para a interação espontânea, mas isto não impede a comunicação efetiva. Pode fazer uso limitado de marcadores de discurso ou conectores. Os marcadores conversacionais não comprometem a compreensão da mensagem.	A compreensão é na maioria das vezes precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho quando o sotaque ou variedade usada é suficientemente inteligível para uma comunidade internacional de usuários. Quando o falante é confrontado com uma complicação linguística ou situacional ou com eventos inesperados, a compreensão pode ser mais vagarosa ou requerer estratégias de clarificação.	As respostas são geralmente imediatas, apropriadas e informativas. Inicia e mantém trocas mesmo quando lidando com eventos inesperados. Sabe lidar adequadamente com mal entendidos aparentes, checando, confirmando ou esclarecendo.
<b>NÍVEIS 1, 2 E 3 ESTÃO NA FOLHA SEGUINTE</b>						

## Níveis Pré-Operacional, Elementar e Pré-Elementar

NÍVEL	<b>PRONÚNCIA</b> UTILIZA UM DIALETO E/OU SOTAQUE INTELIGÍVEL PARA A COMUNIDADE AERONÁUTICA.	<b>ESTRUTURA</b> ASPECTOS GRAMATICAIS RELEVANTES E PADRÕES ESTRUTURAIS DAS FRASES SÃO DETERMINADOS PELAS FUNÇÕES DA LINGUAGEM APROPRIADAS À TAREFA.	VOCABULÁRIO	FLUÊNCIA	COMPREENSÃO	INTERAÇÕES
<b>NÍVEIS 4, 5 E 6 ESTÃO NA PÁGINA ANTERIOR</b>						
<b>PRÉ-OPERACIONAL</b>  3	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna ou variação regional e frequentemente interferem na facilidade de compreensão.	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases associados com situações previsíveis não são sempre bem controlados. Erros frequentemente interferem no significado.	A variação e exatidão do vocabulário são frequentemente suficientes para comunicar-se em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho, mas a variedade é limitada e a escolha de palavras frequentemente inapropriada. É muitas vezes incapaz de parafrasear com sucesso quando falta vocabulário.	Produz segmentos lingüísticos, mas a construção das frases e pausas são geralmente inapropriadas. Hesitações ou lentidão no processamento da língua pode impedir a comunicação efetiva. Os marcadores conversacionais algumas vezes comprometem a compreensão da mensagem.	A compreensão é freqüentemente precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho quando o sotaque ou variedade usada é suficientemente inteligível para uma comunidade internacional de usuários. Pode falhar em entender uma complicação lingüística ou situacional ou eventos inesperados.	As respostas são algumas vezes imediatas, apropriadas e informativas. Pode iniciar e manter trocas com relativa facilidade em tópicos familiares e em situações previsíveis. Geralmente inadequado quando lidando com eventos inesperados.
<b>ELEMENTAR</b>  2	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são fortemente influenciados pela língua materna ou variação regional e geralmente interferem na facilidade de compreensão.	Demonstra apenas controle limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões estruturais das frases simples e memorizados.	Variedade de vocabulário limitada consistindo apenas de palavras isoladas e frases memorizadas.	Pode produzir elocuições muito pequenas, isoladas e memorizadas com pausas freqüentes e um uso de marcadores conversacionais que desviam a atenção a fim de procurar expressões e articular palavras menos familiares.	A compreensão é limitada a frases isoladas e memorizadas quando são articuladas com cuidado e vagarosamente.	O tempo de resposta é lento, e freqüentemente inapropriado. Interação é limitada a trocas de rotina simples.
<b>PRÉ-ELEMENTAR</b>  1	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar

*Note.—O Nível Operacional (Nível 4) é o nível mínimo de proficiência requerido para comunicações radiotelefônicas. Os Níveis 1 a 3 descrevem os níveis de proficiência lingüística Pré-elementar, Elementar, e Pré-operacional, respectivamente, os quais descrevem um nível de proficiência abaixo do requisito de proficiência lingüística da ICAO. Os Níveis 5 e 6 descrevem os Níveis Avançado e Expert, em níveis de proficiência mais avançados do que o mínimo padrão requerido. No geral, a escala servirá como padrão de referência para treinamentos e testes, auxiliando os candidatos a atingirem o Nível Operacional (Nível 4) da ICAO.*

## ANEXO B

**FICHA DE INSCRIÇÃO PARA O PROFICIENCY TEST – CONSENTIMENTO  
INFORMADO DOS CANDIDATOS PARTICIPANTES**

Disponível em [http://www.anac.gov.br/anac/Proficiencia\\_SDEA.asp](http://www.anac.gov.br/anac/Proficiencia_SDEA.asp) acesso em 13/05/10

**INFORMAÇÕES GERAIS DO CANDIDATO:**

01. Nome: \_\_\_\_\_  
 02. CANAC: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ C.I.: \_\_\_\_\_ Órgão expedidor: \_\_\_\_\_  
 03. Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: (U.F.) \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
 04. Telefone residencial: ( ) \_\_\_\_\_ Telefone comercial: ( ) \_\_\_\_\_ Celular: ( ) \_\_\_\_\_  
 05. Endereço eletrônico (e-mail): \_\_\_\_\_

**PERFIL DO CANDIDATO:**

01. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 02. Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_  
 03. Primeira língua: [ ] Português [ ] Espanhol [ ] Inglês [ ] Outra: \_\_\_\_\_  
 04. Licença: [ ] PP [ ] PC [ ] PLA [ ] PPH [ ] PCH [ ] PLAH - Equipamento: \_\_\_\_\_ Validade: \_\_\_\_\_  
 05. **Total** de horas de voo (aproximadamente): \_\_\_\_\_ horas  
 06. Total de horas de **voo no exterior**:  
 [ ] 0 [ ] 1-200 [ ] 201-500 [ ] 501-1000 [ ] 1001-2000 [ ] 2001-5000 [ ] acima de 5000  
 07. Com que frequência faz vôos internacionais?  
 [ ] nunca fiz vôo internacional [ ] já fiz vôo internacional, mas atualmente não faço [ ] 1-5 vezes por ano  
 [ ] 1-2 vezes por mês [ ] 3-6 vezes por mês [ ] acima de 7 vezes por mês [ ] Outra frequência:  
 \_\_\_\_\_  
 08. Está vinculado a alguma empresa?  
 [ ] não [ ] 91 [ ] 121 [ ] 135 Nome: \_\_\_\_\_  
 09. Como adquiriu conhecimento da Língua Inglesa?  
 [ ] Vivi no exterior [ ] Fiz curso no Brasil [ ] Fiz curso no exterior [ ] Fiz aulas particulares [ ] Primeira  
 língua [ ] Estudei sozinho(a) [ ] Outros \_\_\_\_\_  
 10. Estudou Inglês recentemente? [ ] Sim [ ] Não - Em caso afirmativo, onde?  
 \_\_\_\_\_  
 11. Você já realizou o *Proficiency Test* anteriormente? [ ] Sim [ ] Não – Em caso afirmativo:  
 Quantas vezes? \_\_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_ Quando (data)? \_\_\_\_\_ Nível  
 obtido: \_\_\_\_\_

Estou ciente de que minha entrevista será gravada e autorizo a utilização, pela ANAC, do material para fins de pesquisa, composição de material instrucional e validação do teste em questão, ficando minha identidade preservada. Declaro ter lido as instruções sobre o *Santos Dumont English Assessment* constantes no portal da ANAC. Declaro ter lido ainda, que é proibido deixar o celular ou quaisquer outros aparelhos eletrônicos ligados durante a prova. Declaro também estar ciente de que poderá ser automaticamente impressa uma nova licença, com novo número de holograma, a qual deverei retirar no local de aplicação da prova.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ , de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
 LOCAL E DATA ASSINATURA DO CANDIDATO

**ANEXO C**

	<p style="text-align: center;"><b>AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL</b> <b>SUPERINTENDÊNCIA DE SEGURANÇA OPERACIONAL</b> <b>GERÊNCIA GERAL DE CERTIFICAÇÃO OPERACIONAL</b> Rua Santa Luzia, 651 – Sala 412 – Castelo 20030-041 - Rio de Janeiro, RJ Tel.: 55-XX-21- 3814-6945</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a Agência Nacional de Aviação Civil – ANAC, a usar e reproduzir a minha voz no desenvolvimento e produção de testes e material instrucional.

Considerando um dos objetivos da ANAC, o de promover maior segurança de vôo nas operações internacionais, o consentimento para reprodução da minha voz é concedido à ANAC sem qualquer tipo cobrança.

Eu reconheço que a minha identidade será preservada e a ANAC será a única detentora de todos os direitos relativos aos testes e material instrucional e permito a distribuição e exploração, comercialmente ou não, do material produzido, no todo ou em partes, através de todos os métodos de distribuição ou transmissão conhecidos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Doc. Identidade

\_\_\_\_\_  
Língua materna

\_\_\_\_\_  
Data

**ANEXO D****CONSENTIMENTO INFORMADO DOS EXAMINADORES PARTICIPANTES**

Eu, \_\_\_\_\_, manifesto o desejo de participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Vanessa Januário, pesquisadora do Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a autorizo a divulgar todos os dados aqui gerados, mediante total preservação de minha identidade. Demonstro também meu interesse em acompanhar os resultados da investigação em processo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO E

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INTERAÇÃO I

- Falar brevemente sobre a interação e minha geração de dados.
- Reproduzir a parte transcrita da gravação e proceder às perguntas:

#### Enquadre 1 (02:13 a 03:05)

001	EXAM:	Do you ever get nervous in, in flight, I mean, depending on
002		the circumstances?
003	CAND:	No, no, it's OK. Of course, not. We have great experience and we have no
004		OPPORTUNITY to get nervous because we need to perform our duties(..)
005	EXAM:	How do you think passengers would feel if they saw you nervous flying?
006	CAND:	° Oh, can you imagine that? ° The crew members getting nervous? Well,
007		you could have a MESS on board of an aircraft. Of course (.) We do not
008		have the RIGHT to uh..to be NERVOUS on board of an aircraft. We are
009		trained not to, to perform like that.
010	EXAM:	I see. (constrangido) (1.9)
011		And uh..well, let's suppose now you are in flight, what would you do
012		if a couple were inside the toilet and refused to get out?

- 1) Em linhas gerais, você considera que há uma diferenciação entre esta entrevista e as demais? Por que?
- 2) Você entrevistou pilotos mulheres? Por que? Como foi ou teria sido diferente da entrevista com homens?
- 3) Você considerou fácil entrevistar este candidato? Por que?
- 4) Onde vocês estavam no momento da entrevista? Foi no mesmo lugar que as demais entrevistas acontecem? (porque há um momento em que a secretária do candidato os interrompe sei que provavelmente a entrevista se passou na sala do candidato e não na sala de provas.)
- 5) Que influência o local da prova pode ter exercido sobre o seu comportamento ou o do candidato?

PERGUNTAS REALIZADAS COM BASE NO DISCURSO:

- 6) Olhando o script que você utilizou durante a entrevista e a primeira pergunta feita, não havia previsão de explicação adicional para a pergunta. Por que você sentiu necessidade de complementar, clarificar a pergunta feita?

001 EXAM: Do you ever get nervous in, in flight, I mean, depending on  
002 the circumstances?

- 7) Como foi a reação do candidato à pergunta sobre nervosismo? Há alguma expressão facial feita pelo candidato que você se recorde?

003 CAND: No, no, it's OK. Of course, not. We have great experience and we have no  
004 OPPORTUNITY to get nervous because we need to perform our duties.(.)

- 8) O que você sentiu ao ouvir que pilotos não têm o direito de ficarem nervosos a bordo?

006 CAND: ° Oh, can you imagine that? ° The crew members getting nervous? Well,  
007 you could have a MESS on board of an aircraft. Of course (.) We do not  
008 have the RIGHT to uh..to be NERVOUS on board of an aircraft. We are  
009 trained not to, to perform like that.  
010 EXAM: I see. (constrangido) (1.9)

- 9) Você se sentiu intimidado? Já havia ouvido esse mesmo discurso na empresa em algum treinamento?

Enquadre 2 (03:05 a 03:40)

012	CAND:	To be honest with you, first of all, I'll try to listen [because] if the
013	EXAM:	[risos]
014	CAND:	sound goes through the door was like 'OH, [YES. OH, YES'] don't
015	EXAM:	[gargalhadas]
016	CAND:	stop ['OH, YES. OH, YES'] Of course, I'll try to knock the door a
017	EXAM:	[ gargalhadas ]
018	CAND:	lot of times. And to be honest with you, I had one situation like that once.
019	EXAM:	Oh, really? How was it?
020	CAND:	Well, it was fantastic, just above the Pacific Ocean. And uh..they
021		were, to be honest, two girls.
022	EXAM:	TWO GIRLS??? WOW.
023	CAND:	In a honeymoon.
024	EXAM:	MY GOD!!

10) Por que você selecionou esta pergunta?

EXAM: And uh..well, **let's suppose now you are in flight, what would you do if a couple were inside the toilet and refused to get out?**

11) A reação do candidato te surpreendeu de alguma forma?

12) Por que você riu? Foi realmente engraçado ou se sentiu compelido a fazê-lo para impedir o constrangimento do candidato?

13) O que considerou mais engraçado na resposta? Houve algum gesto em particular que lhe tenha feito rir?

14) Num cheque de simulador ou em rota há momentos de descontração semelhantes entre examinador e examinando?

15) Se você não o conhecesse, acha que reagiria da mesma forma? Se não trabalhasse na mesma empresa que o candidato, como você acha que sua interação/ atuação seria diferente?

16) Caso tivesse rido por sentir-se compelido, você se recorda de alguma instrução recebida durante seu treinamento de examinador de proficiência linguística que lhe desse preparo para lidar com situações deste tipo? Como o treinamento poderia ser aprimorado para dar mais suporte aos examinadores?

## ANEXO F

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INTERAÇÃO II

- Falar brevemente sobre a interação e minha geração de dados.
- Reproduzir a parte transcrita da gravação e proceder às perguntas:

Enquadre 1 – sobre a carreira

001 EXAM: Now, (xxx), how long have you been a pilot?(0:19-2:19)

002 CAND: uh...twenty, twenty eight years.

003 EXAM: You`ve been a pilot for twenty eight years?

004 CAND Yeah

005 EXAM: Where are you from?

006 CAND: Are you from São Luís.

007 EXAM: ãh.. Maranhão?! =

008 CAND: =Yes=

009 EXAM: =And you did you started your career in, in São Luís?

010 CAND: Yes, yes.

011 EXAM: You got your licenses there?

012 CAND: Final course /kurse/ in Rio de Janeiro, Volta Redonda.

013 EXAM: Oh, in Rio. And you came from São Luis to Rio?

014 CAND: I started in São Luís until Rio de Janeiro

015 EXAM: Ok. All Right. Can you put it down, the microphone?

016 CAND: Ok. Sorry, sorry..

017 EXAM: So, in Rio I believe you started you professional carrier in Rio.

018 CAND: Yes, I in Volta Redonda Aeroclube, [ ...]uh...until in 1984, start in (xxx).

019 EXAM: [uhum]Oh...Long time ago...

020 CAND: Yes, In (xxx) Linhas Aéreas, like in Belém, Pará=

021 EXAM: =Uhum.And then you were transfered...-

022 CAND: - uh..co-pilot Bandeirantes, Embraer 110 and co-pilot Focker 27. A:nd

023 in 1987, I captain é..Bandeirantes. 1989, captain Focker 27. And 1993,

024 captain Fokker 100, and 2000, captain airbus 330.

025 EXAM: Ok, All right. Beautiful career... Congratulations.

026 CAND: Thank you very much.

- 1) Em linhas gerais, você considera que há uma diferenciação entre esta entrevista e as demais? Por que?
- 2) Você considerou fácil entrevistar este candidato? Por que?
- 3) Onde vocês estavam no momento da entrevista? Foi no mesmo lugar que as demais entrevistas acontecem?
- 4) Por que você elogiou a trajetória do candidato ao longo de sua carreira? Sentiu-se impelida a fazê-lo?

- 027 EXAM: Would you like to fly abroad? (3:47- 05:19)
- 028 CAND: Abroad?
- 029 EXAM: Would you like to fly in another country out of Brazil?
- 030 CAND: (Silêncio)
- 031 EXAM: For example, there are many Brazilian pilots flying in India, in
- 032 China, OK?
- 033 CAND: Uh, ok.
- 034 EXAM: Would you like to fly abroad?=  
035 CAND: =No: I, I, I, I'd like in, in (xxx). That's ok?
- 036 EXAM: Aham.
- 037 CAND: But, I, I flying in 2003. I flying during (0.3) 6 days in Africa do Sul.
- 038 EXAM: Oh, in South Africa?!
- 039 CAND: Yes, in Johannesburgo.
- 040 EXAM: But=  
041 CAND: =From, from, from Johannesburgo to Milan and to, from Johannesburg to  
042 uh... Zurick
- 043 EXAM: Wow, so you were based in Johannesburg?
- 044 CAND: Based in Johannesburgo.
- 045 EXAM: But was it a different company?
- 046 CAND: Was a leasing.
- 047 EXAM: Ah, ok.
- 048 CAND: Aircraft and pilots.
- 049 EXAM: Ah, ok.
- 050 CAND: And, and, and crew, technical crew only.
- 051 EXAM: And how was the experience? Did you like the experience?
- 052 CAND: Yes. Very good experience. Eh... cultural and, and, ling.é...the [leng..uh. ]
- 053 EXAM: The langua[ge, yeah..]
- 054 CAND: language..yeah.
- 055 EXAM: Aham, yeah...
- 056 CAND: It's a very good experience.
- 057 EXAM: Ok, all right=  
058 CAND: =for my life.

- 5) O candidato não conseguiu se manter falando inglês quando teve que dizer as palavras: South Africa, Johannesburg e language. Por que você as disse em inglês?
- 6) Você acha que confundiu o evento avaliação com ensino? Por que?
- 7) Logo depois desse fragmento, há uma falha no equipamento utilizado. Você acha que a falha de som interferiu de alguma forma em seu desempenho como examinadora? Isso pode ter te deixado tensa, menos rigorosa com o candidato?

08:02-8:59

059	CAND: Uh..One passenger with problem during your flight
060	EXAM: Ok=
061	CAND: =Flight cruise
062	EXAM: Aham. All right. Do you remember what kind of problem it was?
063	CAND: Ca, ca, cardiac problems.
064	EXAM: Oh yeah?! I think uh... A PASSENGER HAD A BABY.
065	CAND: Uh... A baby?!
066	EXAM: Yeah, a baby. The baby...
067	CAND: Sorry, no cardiac problems.(gargalhadas)
068	EXAM: It's better, ok? Something heavier. Ok.
069	CAND: It's a problem.
070	EXAM: Yeah. So, they said that uh... fortunately there was a doctor
071	on board and he helped with the delivery, ok?
072	CAND: Ok.
073	EXAM: And the baby is born and needs medical care, as soon as the plane
074	lands, ok?!
075	CAND: In, in flight cruise?
076	EXAM: Yeah, ok, during flight course, ok.

Durante o treinamento, você se recorda de alguma instrução para não darmos a resposta ao candidato?

Nesta situação, você corrigiu o candidato e acabou dizendo do que a elocução reproduzida tratava. Por que você acha que isso ocorreu apesar das instruções recebidas? Isso pode ter relação com algum tipo de intimidação ou questionamento sobre a validade do teste?

12:59-13:57

077 EXAM: Now, let's suppose you're still in the air. You are in cruise. Before  
078 landing, <make a call to report the situation>, ok? Right?  
079 CAND: Ok.  
080 EXAM: And you are calling Guarulhos tower.  
081 CAND: Ok. Guarulhos tower. In flight.=  
082 EXAM: =Before landing, you report this problem you had.  
083 CAND: Guarulhos tower, é (xxx) 8091, request backing to Guarulhos, avoid  
084 ice condition in flight level.  
085 EXAM: Ok, uhum, all right, so you have problems with ICE.  
086 CAND: Yes. A lot=  
087 EXAM: =Did you have any damage?  
088 CAND: Yes, damage.  
089 EXAM: Can you inform=  
090 CAND: = A little damage, but=  
091 EXAM: = aham, yeah Could you inform the ATC about this damage.?  
092 CAND: No, no.  
093 EXAM: [No?!]  
094 CAND: Little problem, but I come back to Guarulhos.  
095 EXAM: Aham. All right.

Como você se sentiu quando ao solicitar que o candidato comunicasse os danos sofridos na aeronave ele disse que não o faria?

Você já foi questionada por alguma pergunta que o candidato considerasse fora da realidade operacional? Que impactos isso trouxe a você? Houve perda de autoridade, isso pode ter invalidado sua posição como avaliadora perante o candidato? Por que vc acha que lês fazem isso? É comum?

Se fosse outro examinador (homem e piloto) entrevistando vc acha que a reação seria a mesma? Por que? Já teve alguma demonstração disso?

(Logo depois, na gravação a examinadora também esclarece que a gravação disse lightning strike e não BIRD strike – dá a resposta de novo!)

096 EXAM: Why did decompression happens?

097 CAND: What problems?

098 EXAM: Yes.

100 CAND: Ah!!!

101 EXAM: What causes the problem?

102 CAND: Eh...uh...Falta=

103 EXAM: =lack

104 CAND: Lack oxygen in cabin. Low aircraft .Immediate pilot action, uhh altitude

105 and heading and speed.

106 EXAM: Do you reduce the speed?

107 CAND: No, no.

108 EXAM: No.

109 CAND: Maintain the speed.

110 EXAM: And the altitude? Do you maintain?=  
111 CAND: =120,100 ou MEA (minimum enroute altitude)

112 EXAM: Ok.

113 CAND: Immediately, immediately.

114 EXAM: Ok.

No dia, você entendeu o que o candidate quis dizer com MEA?

Até que ponto você acha que quando o candidato usa uma expressão de inglês aeronáutico desconhecida pelo examinador isso pode trazer insegurança para o examinador? Isso pode intimidar? Você já sentiu isso? Como isso pode ter afetado sua avaliação?

23:04 – 24:05

115	EXAM:	How is the situation of Brazilian airport, nowadays? Because last year
116		we had several problems, big lines...
117	CAND:	In Brasilia? [In Brazil?]
118	EXAM:	[No. Here in Brazil]. Is the situation better?
119	CAND:	About, about (.) the estrutura?
120	EXAM:	Structure?
121	CAND:	Structure, structure
122	EXAM:	The Infrastructure.
123	CAND:	The Infrastructure, the infrastructure in Brazil. I(.) É...uh..I (.)This airports
124		no, no have professional, professional qualify, qualify-
125	EXAM:	-Qualified
126	CAND:	Qualified for problems.

## ANEXO G

## ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INTERAÇÃO III

- Falar brevemente sobre a interação e minha geração de dados.
- Reproduzir a parte transcrita da gravação e proceder às perguntas:

Fragmento 1

001 EXAM: You have a, a different name. A BRITISH name, ok? Where are you from?

002 CAND: I'm from Rio de Janeiro=

003 EXAM: =You are from Rio?! Yeah ? And your last name and your first name, where do  
004 they come from?

005 CAND: My FATHER was English.

006 EXAM: Oh! Ok, uhu, and do you live in Rio?

007 CAND: I do.

008 EXAM: How nice. Lucky one, ok? [risos]

009 CAND: [silêncio]

010 EXAM: And how long have you been a pilot?

011 CAND: That's a tough one. (.)30 years?!

012 EXAM: 30 years. Ok. And if you met a person willing to become, a young boy, willing  
013 to be a, a pilot? What would you tell him? What kind of advice would you -

014 CAND: - GO FOR it. It's very good. It's a nice profession.

015 EXAM: Do you recommend it?

016 CAND: Yes, my son is actually doing it.

017 EXAM: Oh yeah? Uhum...Ok. All right. And when you decided to be a pilot, ok?  
018 Who supported you the most?

019 CAND: Nobody.

020 EXAM: Nobody. Nobody wanted you to become [a pilot]? Why not?

021 CAND: [no] I don't know.

022 My mom was afraid of it.

023 EXAM: She was afraid. Yeah. Ahan.

024 And then, how was it? Was it difficult for you to convince her?

025 CAND: Na....Not really. Not really.

- 1) Em linhas gerais, você considera que há uma diferenciação entre esta entrevista e as demais? Por que?
- 2) Você considerou fácil entrevistar este candidato? Por que?
- 3) Onde vocês estavam no momento da entrevista? Foi no mesmo lugar que as demais entrevistas acontecem? (porque há um momento em que a secretária do candidato os interrompe sei que provavelmente a entrevista se passou na sala do candidato e não na sala de provas.)
- 4) Que influência o local da prova pode ter exercido sobre o seu comportamento ou o do candidato?
- 5) O que você sentiu quando riu, tentou estabelecer uma atmosfera agradável e ele se manteve em silêncio?

008	EXAM:	How nice. Lucky one, ok? [risos]
009	CAND:	[silêncio]

Enquadre 2

(1:24)

026 EXAM: Ok. All right. And, so you fly MD11, right?

027 CAND: U[hum...]

028 EXAM: [Ahan..Ok. So you] have long flights, ok?! Do you some time get bored?

029 CAND: Hu:mm, I don't allow myself to get bored.

030 EXAM: Ok. What do you do? Are you constantly busy during the, the the flight?

031 CAND: Yeah.

032 EXAM: Ah..OK. And you take turns, don't you ?

033 CAND: Yes(.) Yes, we do.

034 EXAM: Ok. All right. And..what's the-

035 CAND: - >I use to say that I get half of my money< ASLEEP.

036 EXAM: [Yeah, that's it. Yeah. If ]you take turns, you, you have a 12 hour flight. Is it?

037 CAND: [ risos ]

038 EXAM: And you sleep about five.-

039 CAND: -that's four and a half, five.

040 EXAM: Ok, all right. An:d uh..What's rewarding in your profession?

041 CAND: What is rewarding? Hum...You've been talking a lot about boredom.

042 I guess the lack of boredom.

043 EXAM: The lack, but this is wonderful, OK? Lack of boredom means excitement.

044 CAND: I wouldn't say excitement; I'M WAY PAST THE EXCITEMENT PHASE.

045 But I still enjoy it.

046 EXAM: Ok, all right.

046 CAND: I would say, I wouldn't s..., I, I wouldn't think my marriage would last so  
047 long if I was a 9 to 5 [worker]  
048 EXAM: [How long have you been] -  
049 CAND: -27 years  
050 EXAM: 27? Just 27? (risos)  
051 CAND: (silêncio)  
052 EXAM: Ok, all right. So, let's go for the second part of the test. (03:08)

6) Por que você fez a pergunta "Just 27" ? O que sentiu quando o piloto ficou em silêncio?

## Enquadre 3

03:09 – 03:27

054 EXAM: So in this part you'll listen to a speech from the recorder, ok?  
 055 About some situation. Then, you have, when it finishes, you have 10 seconds  
 056 to start reporting it to me-  
 057 CAND: -HOW many seconds?  
 058 EXAM: 10.  
 059 CAND: 10?  
 060 EXAM: All right. (risos) OK and-  
 061 CAND: -So, where is the volume of this stuff?  
 062 EXAM: It's in here, OK? Let me show you. On the right side, ok? Well, let me play it  
 063 First and see, and you can see if it's ok for you.  
 064 (a examinadora parece suspirar num tom de desaprovacão)  
 065 All right, so I'll play the first situation and then you tell me if the sound is ok.  
 066 (pausa para ouvir a gravação-19s). Ok. Can you tell me what  
 067 you understand?  
 068 CAND: uh.. I was...Actually, I was paying attention to the volume...(risos)  
 069 EXAM: Ok, in this-  
 070 CAND: -THERE'S SOMETHING about the winds  
 071 [and uh there's not enough fuel or something like that]  
 072 EXAM: [ok in this part I can play it again ]. Would you like  
 073 to listen again?  
 074 CAND: Yeah. Why not? Ok(.) Thank you.

- 7) A forma com a qual o piloto falou sobre o volume e interrompeu sua fala durante as instruções não parece muito educada. Você concorda? Por que?
- 8) Você suspirou durante as instruções . Foi em tom de desaprovacão?

075 EXAM: Ok, now the controller is going to call you once again.(0.10)  
076 CAND: Proceed to La Guardia, right turn heading 150.  
077 EXAM: Ok. All right. And now let's go to the second situation=  
078 CAND: =I WISH THEY SPEAK LIKE THAT (risos em tom de deboche)  
079 EXAM: Yes they say that they have a kind of dialect that is difficult to  
080 understand, right?  
081 CAND: I wouldn't say DIFFICULT to understand, but sometimes should they,  
082 they not only use(.) uh..let's say... nonstandard phraseology,  
083 and they speak too fast. Sometimes you have no time to uh read back what  
084 they told you...so, it's kind of a MESSY, New York is kind of messy.  
085 EXAM: (silêncio).

- 9) Por que você acha que o piloto fez o comentário: I WISH THEY SPEAK LIKE THAT?  
O piloto foi irônico?
- 10) Se fosse um homem piloto entrevistando esse candidato, você acha que a reação dele seria diferente?
- 11) E se fosse uma mulher piloto conduzindo a entrevista?